



// Zukunftsministerium
Was Menschen berührt.

Europäischer Sozialfonds

Evaluationsbericht zur Förderaktion 14: gebundene Ganztagsangebote für Übergangsklassen Bayern 2014–2020

Perspektiven in Bayern – Perspektiven in Europa



Europäischer Sozialfonds

Evaluationsbericht zur Förderaktion 14: Gebundenes Ganztagsangebot für Übergangsklassen
Bayern 2014–2020
Perspektiven in Bayern – Perspektiven in Europa

Version: 1.1

Stand: 30.09.2017



Verwaltungsbehörde ESF in Bayern
im Bayerischen Staatsministerium für
Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS)

Winzererstraße 9
80797 München

INSTITUT FÜR
SOZIALFORSCHUNG UND
GESELLSCHAFTSPOLITIK



Autor: Hans Verbeek

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH
ISG-Büro Berlin
Gorgasring 2
13599 Berlin

<http://www.isg-institut.de>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Programmlogik.....	7
3. Daten und methodische Vorgehensweise	10
3.1 Qualitative Erhebungen.....	10
3.1.1 Methodisches Vorgehen.....	10
3.1.2 Feldbericht Experteninterviews.....	10
3.1.3 Auswahl der Fallstudien	11
3.1.4 Feldbericht Fallstudien.....	11
3.2 Quantitative Daten.....	12
3.2.1 Monitoringdaten.....	12
3.2.2 Standardisierte Onlineerhebungen.....	13
4. Ergebnisse der Evaluation.....	15
4.1 Zielgruppendefinition und Teilnehmendenauswahl.....	15
4.2 Ausgestaltung der Umsetzung	19
4.3 Kooperationen in der Förderaktion	25
4.4 Bewertung durch die beteiligten Akteure	28
4.5 Finanzielle Umsetzung der Förderaktion.....	30
4.6 Zielerreichung.....	30
5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen	34
Quellenverzeichnis.....	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Interviews auf strategischer Ebene	11
Tabelle 2:	Feldphase der Fallstudien: Zahl der Interviews nach Fallstudienregion.....	12
Tabelle 3:	Rücklauf der standardisierten Onlineerhebungen	14
Tabelle 4:	Gemeinsame Outputindikatoren.....	16
Tabelle 5:	Struktur der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot.....	20
Tabelle 6:	Relevanz der und Zufriedenheit mit den wichtigsten Kooperationspartnern	26
Tabelle 7:	Finanzindikatoren	30
Tabelle 8:	Ergebnisindikatoren.....	32

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Grafische Darstellung der Programmlogik.....	9
Abbildung 2:	Problemlagen der Teilnehmenden.....	19
Abbildung 3:	Verweildauer der Schüler/innen in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot in Tagen.....	22
Abbildung 4:	Aufgabenbereiche der sozialpädagogischen Begleitung aus Sicht der Schulen.....	24
Abbildung 5:	Art der Einbindung der Eltern.....	27
Abbildung 6:	Zufriedenheit mit dem gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen.....	29

1. Einleitung

Das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen ist noch eine relativ neue Förderung. Erstmals wurden im Schuljahr 2013/14 probeweise im Rahmen der innovativen Förderung des Europäischen Sozialfonds (ESF) Übergangsklassen im gebundenen Ganztagsangebot eingerichtet. In der aktuellen Förderperiode (2014-2020) wurde das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen als Förderaktion 14 in die reguläre Förderung übernommen. Dabei bezieht sich die ESF-Förderung ausschließlich auf das zusätzliche Betreuungs- und Unterrichtsangebot, das sich aus dem Ganztagsangebot ergibt. Das reguläre Halbtagsangebot der Übergangsklassen wird weiterhin aus Landesmitteln finanziert (StMAS 2014, S. 58).

Zielgruppe der Förderung sind Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die durch Umzug oder Flucht nach Bayern gekommen sind. In den Übergangsklassen sollen die durch den Migrationshintergrund bedingten Nachteile dieser Kinder und Jugendlichen ausgeglichen werden und durch eine intensive Förderung auf einen Besuch der Regelklassen vorbereitet werden (StMBW 2016, Nr. 2, S. 3). Hierfür gibt es neben einer intensiven Sprachförderung und einem individuell am jeweiligen Leistungsstand ausgerichteten fachlichen Unterricht eine sozialpädagogische Betreuung, die sich neben einer Unterstützung der Lehrkräfte insbesondere um die soziale Integration der Schüler/innen kümmern soll.

Die Richtlinie lässt den Schulen bei der Umsetzung des gebundenen Ganztagsangebots sehr viele Freiheiten. So sind lediglich eine Mindestanzahl von 13 Schülern und Schülerinnen sowie die Mindestanzahl an zusätzlichen Lehrerwochenstunden (12) und der sozialpädagogischen Betreuung (15 Unterrichtseinheiten pro Woche) festgelegt. Zudem schreibt die Stundentafel für die Übergangsklassen aus der Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (MSO) den Umfang und die Verteilung des Unterrichtsangebots vor (Anlage 2 zu § 11 MSO).

Da sich die ESF-Förderung ausschließlich auf die Ganztagskomponente bezieht, konzentriert sich die Evaluation ebenfalls auf die Umsetzung des Ganztagsangebots. Allerdings lässt sich diese nicht immer von der Umsetzung der Übergangsklassen allgemein trennen, da die Rahmenbedingungen für die regulären Übergangsklassen und diejenigen mit gebundenem Ganztagsangebot identisch sind und an Schulen teilweise beide Modelle existieren. Daher wurden Sachverhalte wie Zielgruppendefinition, Teilnehmendenauswahl oder Organisation des Übergangs in die Regelklassen für die Übergangsklassen allgemein dargestellt. Wenn sich das Vorgehen in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot unterscheidet, wird darauf explizit eingegangen. Durch die Ähnlichkeit der Übergangsklassen mit und ohne gebundenem Ganztagsangebot sowie der Tatsache, dass viele Schulen und Lehrkräfte mit beiden Modellen Erfahrungen gesammelt haben, können die Vor- und Nachteile des gebundenen Ganztagsangebots in Relation zur Umsetzung der Übergangsklasse im Halbtagsangebot gesetzt werden.

Im folgenden Evaluationsbericht wird im Kapitel 2 zunächst die Programmlogik der Förderaktion ausgearbeitet. Im Kapitel 3 werden die verwendeten Daten und die methodische Vorgehensweise bei der Erhebung dieser beschrieben. Die Ergebnisse der Evaluation werden im Kapitel 4 dargestellt. Abschließend werden die Erkenntnisse im Kapitel 5 zusammengefasst und daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet.

2. Programmlogik

Das gebundene Ganztagsangebot für Übergangsklassen dient als Ergänzung der Übergangsklassen, die für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache, die durch Migration neu in das bayerische Bildungssystem gekommen sind, eingerichtet wurden. Durch das gebundene Ganztagsangebot sollen die Schüler/innen eine zielgruppengerechte Förderung erhalten, die es ihnen ermöglicht, möglichst schnell den Übergang in eine deutschsprachige Regelklasse zu schaffen (StMBW 2016, Punkt 2). Dies dient dem übergeordneten Zweck „das Bildungs- und Ausbildungspotenzial benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu erschließen“ (StMBW 2016, Punkt 1).

Um dieses Ziel zu erreichen stehen insgesamt 38,8 Mio. Euro, davon 19,4 Mio. Euro aus der ESF-Förderung, zur Verfügung. Die Kofinanzierung wird dabei in Form von mindestens zwölf Lehrer/innenwochenstunden geleistet (StMBW 2016, Anlage 3, Punkt 4). Die ESF-Mittel werden für die Finanzierung einer sozialpädagogischen Begleitung von mindestens 15 Unterrichtseinheiten pro Woche genutzt.

Welche Aktivitäten von den zur Verfügung gestellten Ressourcen an sozialpädagogischer Begleitung und an Lehrer/innenstunden durchgeführt werden sollen, ist in der Richtlinie nicht festgehalten. Allerdings gibt die Zielsetzung „Ausgleich der durch die Migration auftretenden Nachteile sowie möglichst schnelle Integration in die Regelklassen“ gute Anhaltspunkte für die Art der umzusetzenden Maßnahmen und Aktivitäten (StMBW 2016). Diese lassen sich grob zu vier Aktivitäten zusammenfassen, die weitestgehend parallel durchgeführt werden sollten, teilweise aber auch aufeinander aufbauen. Dies beinhaltet einerseits die Sprachförderung sowie Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler/innen in die Schule und die Gesellschaft. Andererseits aber auch die fachliche Vorbereitung auf den Unterricht in den Regelklassen. Aufgrund der in den vergangenen Jahren stark gestiegenen Flüchtlingszahlen¹ ist davon auszugehen, dass sich die Schwerpunkte zwischen diesen Aktivitäten etwas verschoben haben. Ein nicht unerheblicher Teil der geflüchteten Kinder und Jugendlichen hat nach Berechnungen des IAB (2016, S. 4) noch keine schulische Bildung genossen. 36 % der 6- bis 17-jährigen Flüchtlinge haben keine schulische Vorbildung. Zusätzlich kommt ein Großteil der Flüchtlinge aus Ländern, in denen nicht die lateinische Schrift verwendet wird.² Dies erfordert einen stärkeren Fokus auf die Sprachförderung sowie als zusätzliche Maßnahme eine Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen, die nicht in lateinischer Schrift schreiben können. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass einige der Kinder und Jugendlichen zumindest in den letzten Jahren während der Flucht keine Schule besucht haben, teilweise haben sie noch nie eine besucht. Dies impliziert, dass sich die Dauer der Förderung verlängert, da neben einer aufwändigeren Sprachförderung auch bei den fachlichen Belangen teilweise noch Grundlagen gelegt oder fachliche Defizite beseitigt werden müssen.

Wie bereits dargestellt, beeinflussen externe Faktoren, wie die Anzahl der Flüchtlinge in einer geförderten Region oder die Vorbildung der Teilnehmenden, die Umsetzung der Förderaktion. Weitere externe Faktoren, die einen Einfluss auf die Umsetzung und somit auch auf das Ergebnis haben können, sind die familiäre Situation sowie die Wohnsituation der Teilnehmenden. Unter der familiären Situation ist vor allem zu verstehen, ob sie mit oder ohne Familie in Deutschland sind und ob die gesamte Familie mit ihnen hier ist oder sich ein Teil noch im Herkunftsland befindet. Insbesondere bei den Flüchtlingen ist die Wohnsituation ein weiterer externer Faktor, da diese in den Erstaufnahmeeinrichtungen oder in den Flüchtlingswohnheimen wenig Platz haben und ihnen möglicherweise eine Rückzugsmöglichkeit fehlt, um außerhalb der Schule konzentriert lernen zu können. Zudem befinden sie sich in den Unterkünften in einem nichtdeutschsprachigen Umfeld, was den Spracherwerb erschwert. Weitere externe Faktoren, die vor allem Einfluss auf das zu erwartende Ergebnis des gebundenen Ganztagsangebots in den Übergangsklassen haben, sind das Engagement der Kommune in der Integrationsarbeit sowie die Offenheit der Gesellschaft in der Region. Da die Kommune als Sachaufwandsträger den Antrag stellen muss und auch für die Bereitstellung der Infrastruktur verantwortlich ist, spielt sie eine entscheidende Rolle bei der Definition der Rahmenbedingungen für das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen. Für das Gelingen einer erfolgreichen Integration der Schüler/innen der Übergangsklassen in die Schule und in die Gesellschaft ist die Offenheit der Gesellschaft ein zentraler externer Erfolgsfaktor. Sofern in der Gesellschaft eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Migrantinnen und Migranten vorliegt, fällt die Integrationsarbeit in den Übergangsklassen leichter als wenn starke Vorbehalte existieren.

¹ 2015 wurden 890.000 Flüchtlinge erfasst, 2016 weitere 280.000 (BMI 2017, S. 5).

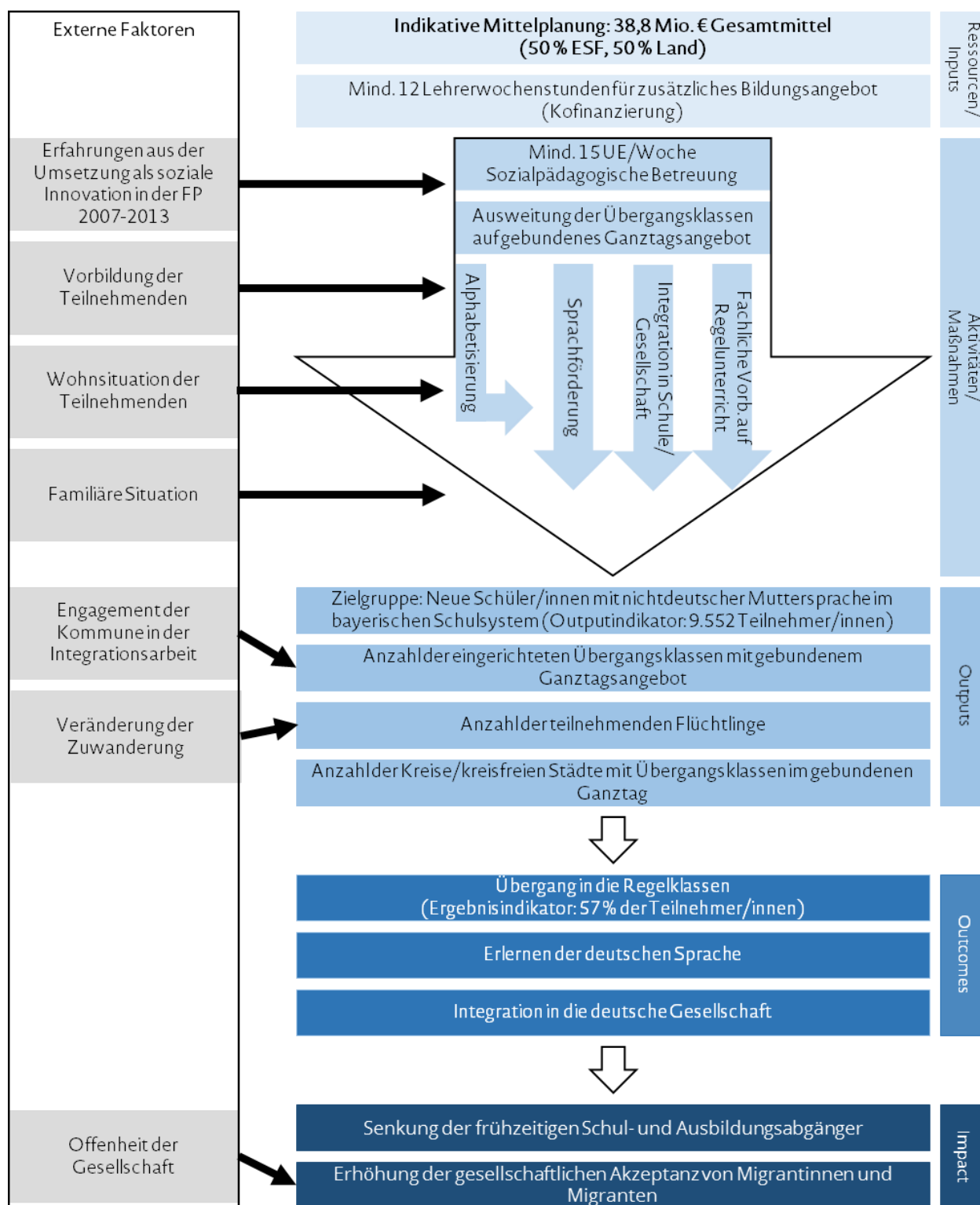
² 60,0% der Asylerstanträge im Jahr 2015 und 79,4% der Asylanträge im Jahr 2016 wurden von Asylbewerberinnen und -bewerbern aus Herkunftsländern mit anderen Schriften wie Arabisch, Persisch, Paschtu, Äthiopisch oder Kyrillisch gestellt (BAMF 2017).

Die in den vorigen Absätzen aufgeführten Aktivitäten und externen Faktoren beeinflussen im Wesentlichen die Ergebnisse der Förderaktion. Neben dem im Operationellen Programm (StMAS 2014, S. 56) genannten Ziel eines erfolgreichen Übergangs in ein deutschsprachiges Unterrichtsangebot innerhalb eines Schuljahres,³ können als weitere Ergebnisse der Förderung das erlangte Sprachniveau, eine Integration in die deutsche Gesellschaft sowie der weitere schulische Erfolg der Teilnehmenden in den Regelklassen genannt werden. Zudem kann die Förderung langfristig zu einer Senkung der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänge und somit zum Erreichen eines Ziels der Strategie Europa 2020 (EU 2010, S. 13) sowie zu einer Erhöhung der gesellschaftlichen Akzeptanz von Migrantinnen und Migranten beitragen.

Die beschriebene Programmlogik ist in *Abbildung 1* dargestellt. Dabei zeigen die Pfeile die Programmlogik auf, wie aus den Ressourcen mit Aktivitäten und Maßnahmen ein Output generiert wird, was zu bestimmten spezifischen Ergebnissen der Förderaktion (Outcomes) und zu übergreifenden Resultaten (Impact) führt. Aufgrund der auch in der Programmlogik dargestellten externen Faktoren ist es eine Herausforderung der Evaluation, die zu beobachtenden Ergebnisse kausal auf die Intervention durch die Förderaktion zurückzuführen. Aufgrund der Datenlage wird keine kontrafaktische Wirkungsanalyse durchgeführt, sondern die Wirkungsaussagen beschränken sich auf Erkenntnisse aus den Fallstudien, den standardisierten Befragungen und den Monitoringdaten, die Rückschlüsse auf die Wirkungen zulassen.

³ Zielwert ist: 57 % der Teilnehmenden (StMAS 2014, S. 56).

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Programmlogik



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004) auf Basis des Operationellen Programms (StMAS 2014), der Förderrichtlinien (StMBW 2016) und Experteninterviews.

3. Daten und methodische Vorgehensweise

Die Erkenntnisse dieses Evaluationsberichts wurden auf Basis einer Kombination verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden gewonnen. Im *Abschnitt 3.1* wird die Vorgehensweise bei den qualitativen Erhebungen dargestellt. Im *Abschnitt 3.2* werden die verfügbaren quantitativen Daten und deren Erhebung beschrieben.

3.1 Qualitative Erhebungen

Die qualitativen Erhebungen teilen sich auf in qualitative Expertinnen- und Experteninterviews, die auf strategischer Ebene, das heißt auf Ebene des Freistaats Bayern sowie der Regierungsbezirke, geführt wurden, und in zwei Fallstudien, die in unterschiedlichen Regionen durchgeführt wurden. Da in beiden Fällen das gleiche methodische Vorgehen gewählt wurde, wird im *Unterabschnitt 3.1.1* zunächst das allgemeine methodische Vorgehen beschrieben. Im *Unterabschnitt 3.1.2* wird dann die Durchführung der Expertinnen- und Experteninterviews beschrieben, im *Unterabschnitt 3.1.3* wird die Auswahl der Fallstudien erläutert und im abschließenden *Unterabschnitt 3.1.4* die Durchführung der Fallstudien dargestellt.

3.1.1 Methodisches Vorgehen

Wie bereits im Bewertungsplan (StMAS 2015, S. 16) festgelegt, wurden die qualitativen Interviews strukturiert und leitfadengestützt geführt. Die Auswertung folgt dabei dem am ISG entwickelten inhaltsanalytischen Auswertungskonzept (Apel 2009). Hierfür wurden die Interviews, das Einverständnis der Interviewten vorausgesetzt, elektronisch aufgezeichnet. Auf Grundlage der Mitschrift des Interviewers beziehungsweise der Interviewerin sowie des Tonmitschnittes wurden inhaltsanalytische Interviewprotokolle angefertigt. Im Unterschied zu einem Transkript des Interviews, bei dem das Gesagte wörtlich dokumentiert wird, erfolgt hier bei der Protokollierung bereits der erste inhaltsanalytische Auswertungsschritt. Dies bedeutet, dass die Äußerungen der interviewten Person bereits bei der Protokollierung den inhaltlichen Punkten zugeordnet und die Aussagen zusammengefasst werden. Das Ergebnis ist ein Interviewprotokoll in der Struktur des Leitfadens, das die wesentlichen Aussagen des Interviews darstellt.

Auf Basis der so erstellten Interviewprotokolle wurden für die Expertinnen- und Experteninterviews auf strategischer Ebene sowie für jede Fallstudie jeweils sogenannte Fallberichte erstellt. In diesen Fallberichten wurden die wesentlichen Erkenntnisse aus den Einzel- und Gruppeninterviews verdichtet. Diese Fallberichte dienen anschließend in der weiteren Analyse als zentrale Informationsgrundlage. Daher ist es wichtig, dass die Fallberichte zwar alle relevanten Aussagen aus den Einzelinterviews enthalten, diese aber auch bereits miteinander verknüpfen und unterschiedliche Aussagen miteinander kontrastiert werden. Insgesamt wurden, neben den Interviews auf strategischer Ebene, zwei Fallstudien durchgeführt. Die inhaltlichen Auswertungen in diesem Bericht basieren also auf insgesamt drei Fallberichten.

3.1.2 Feldbericht Experteninterviews

Ziel der Interviews auf strategischer Ebene war es, die Aspekte der Umsetzung auf der zentralen Steuerungsebene der Förderaktion zu erfassen und in den Auswertungen mit zu berücksichtigen. Hierfür sollten Interviews auf Ebene des Freistaats Bayern und der sieben Regierungsbezirke geführt werden.

Auf Ebene des Freistaats wurde ein Interview mit zwei Vertretern des für die Förderaktion zuständigen Ministeriums, dem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW), geführt. Weiterhin wurde ein Vertreter der für die ESF-Förderaktionen des StMBW zuständigen Bewilligungsbehörde interviewt. Diese ist bei der Regierung von Niederbayern angesiedelt.

Die direkte Schulaufsicht bei den Mittelschulen liegt in der Verantwortung der staatlichen Schulämter auf Stadt- und Kreisebene und nicht beim Regierungsbezirk. Dennoch wurde in allen sieben Regierungsbezirken mit einer

Ansprechperson aus dem für die Mittelschulen zuständigen Sachgebiet ein Telefonat geführt. In diesem Telefonat wurde das Anliegen der Evaluation beschrieben und ausgelotet, inwieweit ein Interview auf Regierungsbezirksebene sinnvoll erscheint oder nicht. In fünf Regierungsbezirken hat sich in diesen Vorgesprächen herausgestellt, dass die Ansprechpersonen zu den interessierenden Fragen wenig inhaltlich hätten beitragen können. Daher wurde in diesen Fällen auf ein Interview verzichtet. In zwei Regierungsbezirken (Schwaben und Oberfranken) erklärten sich die Ansprechpersonen zu einem Interview bereit und es wurde ein Interviewtermin vereinbart. Anstelle der Interviews auf Regierungsbezirksebene wurde beschlossen, in den Fallstudien die staatlichen Schulämter stärker einzubeziehen.

Die Interviews wurden zwischen dem 17. Dezember 2015 und dem 28. Januar 2016 geführt. Mit einer Ausnahme wurden die Interviews persönlich geführt. Alle Interviews konnten aufgezeichnet werden und dauerten im Schnitt 48 Minuten. Zwei Interviews wurden mit jeweils einer Person geführt, bei zwei Interviews wurden zwei Personen gemeinsam interviewt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die geführten Interviews.

Tabelle 1: Interviews auf strategischer Ebene

Funktion der Interviewpartner/innen	Anzahl Interviewte	Form des Interviews
StMBW, Referat X.8	2	Persönlich
Regierung von Niederbayern, Sachgebiet 13: Bewilligungsstelle der ESF-Förderaktionen des StMBW für Bayern	1	Persönlich
Regierung von Oberfranken, Sachgebiet 40.2	2	Persönlich
Regierung von Schwaben, Sachgebiet 40	1	Telefonisch

Quelle: ISG 2016, eigene Darstellung.

3.1.3 Auswahl der Fallstudien

Grundlage für die Fallstudienauswahl war ein Datenbankauszug aus dem Monitoring- und Auswertungsmodul für die ESF-Interventionen 2014-2020 in Bayern (ESF-Bavaria). Dieser Abzug wurde im Mai 2016 vorgenommen. Insgesamt befanden sich 31 Projekte in der Datenbank. Diese bildeten die Grundlage für die Auswahl.

Als Auswahlkriterien wurde auf eine geographische Verteilung der Fallstudien innerhalb Bayerns sowie auf die strukturellen Bedingungen der Regionen geachtet. Bei der geographischen Verteilung wurde darauf geachtet, dass die beiden ausgewählten Fallstudienregionen nicht im gleichen Regierungsbezirk liegen. Für die strukturellen Bedingungen wurden die Raumordnungsregionen aus der laufenden Raumbearbeitung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) herangezogen (BBSR 2016). Diese unterteilt die Kreise in Deutschland in vier siedlungsstrukturelle Kreistypen. Diese Kategorien sind:

- ▶ Kreisfreie Großstädte
- ▶ Städtische Kreise
- ▶ Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen
- ▶ Dünn besiedelte ländliche Kreise

Eine Auswertung der Verteilung der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot zeigte, dass es eine starke Korrelation der Anzahl der geförderten Projekte mit den siedlungsstrukturellen Typen gibt. Die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot befinden sich hauptsächlich in „kreisfreien Großstädten“ (16 Projekte). Die übrigen Projekte verteilen sich auf „ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen“ (7 Projekte), „städtische Kreise“ (5 Projekte) und „dünn besiedelte ländliche Regionen“ (3 Projekte). Um sowohl den städtischen Rahmen als auch den ländlichen Rahmen abzudecken, wurde eine Fallstudie in einer „kreisfreien Großstadt“ und eine zweite in einem „ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen“ ausgewählt. Diese Auswahl ermöglicht sowohl die Berücksichtigung städtischer als auch ländlicher Strukturen bei der Analyse der Umsetzung. Die ausgewählten Fallstudienregionen befinden sich in den Regierungsbezirken Mittelfranken und Niederbayern.

3.1.4 Feldbericht Fallstudien

Ziel der Fallstudien ist es, die Umsetzung der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot vor Ort zu untersuchen. Hierzu wurden Interviews mit beteiligten Akteuren vor Ort geführt. Um ein möglichst differenziertes Bild zu

erhalten, wurde versucht, mit möglichst allen an der Umsetzung beteiligten Akteursgruppen Interviews zu führen. Die Fallstudien wurden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

Die Fallstudieninterviews in der kreisfreien Großstadt wurden gegen Ende des Schuljahres 2015/16 am 18. und 19. Juli 2016 als persönliche Interviews geführt. Auf Grundlage eines elektronischen Mitschnitts erfolgten die Protokollierung und Auswertung der Interviews. Insgesamt wurden acht Interviews mit dem staatlichen Schulamt, dem Sachaufwandsträger, der Schulleitung, zwei Klassenleitungen, einer sozialpädagogischen Fachkraft in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot sowie mit zwei Teilnehmenden geführt. Die Interviews dauerten im Schnitt 40 Minuten.

Im ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen wurde die Fallstudie zwischen dem 11. November 2016 und dem 2. Dezember 2016 durchgeführt. Mit einer Ausnahme wurden alle Interviews in dieser Fallstudie persönlich durchgeführt und auf Grundlage der elektronischen Tonmitschnitte protokolliert und ausgewertet. Eine Interviewperson stand im geplanten Fallstudienzeitraum nicht zur Verfügung. Daher wurde dieses Interview vorab telefonisch geführt. Eine weitere Interviewperson stimmte einer Aufzeichnung des Interviews nicht zu, daher bauen die Erkenntnisse aus diesem Interview ausschließlich auf der Mitschrift des Interviewers auf. Insgesamt wurden zehn Interviews mit 13 Interviewpersonen geführt. Die Interviews dauerten im Schnitt 59 Minuten. *Tabelle 2 fasst die Feldphase der beiden Fallstudien nochmals zusammen:*

Tabelle 2: Feldphase der Fallstudien: Zahl der Interviews nach Fallstudienregion

Funktion der Interviewpartner/innen	Großstadt	Ländlicher Kreis mit Verdichtungsansätzen
Zeitraum	18.07. - 19.07.2016	29.11. - 01.12.2016
Staatliches Schulamt	1	1
Sachaufwandsträger	1	1
Schulleitung	1	1 (mit 3 Interviewten)
Klassenleitung	2	2
Träger der sozialpädagogischen Begleitung	0	1
Sozialpädagogische Begleitung	1	1 (mit 3 Interviewten)
Teilnehmende	2	1 (mit 2 Interviewten)
Anzahl Interviews insgesamt	8	8 (mit 13 Interviewten)

Quelle: ISG 2016, eigene Darstellung.

3.2 Quantitative Daten

Die Erkenntnisse der qualitativen Erhebungen werden durch Auswertungen quantitativer Daten ergänzt. Als Grundlage wurden dabei zwei verschiedene Datenquellen genutzt. Einerseits wurden die Monitoringdaten verwendet (*Unterabschnitt 3.2.1*), andererseits wurden standardisierte Onlinebefragungen bei Sachaufwandsträgern und den Schulen durchgeführt. Da das Vorgehen bei den beiden standardisierten Onlineerhebungen identisch ist, werden Vorgehensweise und der Feldbericht gemeinsam im *Unterabschnitt 3.2.2* beschrieben.

3.2.1 Monitoringdaten

Unter den Monitoringdaten werden die Individualdaten,⁴ die von den Sachaufwandsträgern über die Teilnehmenden gesammelt werden, sowie die Finanzdaten,⁵ die den aktuellen Stand der Mittelverteilung beinhalten, verstanden. Die Individualdaten enthalten Teilnehmendeninformationen, den Teilnehmendenstatus zu Beginn und Abschluss der Maßnahme, besonders sensible personenbezogene Daten und spezifische Ergebnisindikatoren nach Förderaktion. Die Finanzdaten enthalten allgemeine Informationen auf Projektebene, den Bewilligungs- und Maßnahmezeitraum sowie unter anderem die beantragten, bewilligten und ausgezahlten Mittel, differenziert nach den Finanzierungsquellen eigene Mittel, Leistungen Dritter, nationale öffentliche Mittel, Landesmittel und ESF-Mittel.

Die für die Auswertungen verwendeten Reports wurden am 18. Juli 2017 aus ESF-Bavaria heruntergeladen. Insgesamt befinden sich in den Monitoringdaten Angaben zu 2.373 Teilnehmenden in 106 Projekten, die entweder bewilligt sind (61 Projekte), bei denen sich der Gesamtverwendungsnachweis (GVN) in der Prüfung befindet (2 Projekte) oder die

⁴ Die Individualdaten werden bei ESF-Bavaria als „Report 590 – Individualdaten zur Evaluation“ der Evaluation zur Verfügung gestellt.

⁵ Die Finanzdaten finden sich im „Report 105 – Finanzierung“.

bereits abgeschlossen sind (43 Projekte). Projekte, deren Status „beantragt“ oder „angenommen“ war, werden in diesem Evaluationsbericht nicht berücksichtigt.

Der Bewilligungszeitraum der Projekte reicht vom 1. September 2015 bis zum 31. Oktober 2017. Im Schuljahr 2015/16 wurden insgesamt 50 Projekte bewilligt, wovon bei zwei Projekten der GVN geprüft wird und 43 Projekte abgeschlossen sind. Die Projekte des Schuljahres 2016/17 befinden sich alle noch im Status der Bewilligung, da der Bewilligungszeitraum noch bis Ende Oktober 2017 läuft.

Die Struktur der Individualdaten zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden zu Beginn der jeweiligen Schuljahre im September 2015 (61,2 %) beziehungsweise September 2016 (76,9 %) in die Maßnahme eingetreten ist. Die Austritte erfolgten zwischen dem 22. September 2015 und dem 30. Juni 2017. Für das Schuljahr 2015/16 liegt für 97,1 % der Teilnehmenden ein Austrittsdatum vor. Die meisten Austritte erfolgten dabei im Juli 2016 (53,9 %) und August 2016 (14,6 %). Für die Teilnehmenden im Schuljahr 2016/17 liegt für 83,4 % noch kein Austrittsdatum vor.

3.2.2 Standardisierte Onlineerhebungen

Die standardisierte Onlinebefragung wurde als Ergänzung zu den Erkenntnissen aus den qualitativen Erhebungen konzipiert. Auf Basis der ersten Erfahrungen aus den Expertinnen- und Experteninterviews und der ersten Fallstudie wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Abweichend vom Konzept im Bewertungsplan, das lediglich eine Befragung der Sachaufwandsträger vorsah (StMAS 2015, S. 31), wurde die Befragung auch auf die teilnehmenden Schulen ausgeweitet um sowohl förderrechtliche Aspekte, die die Sachaufwandsträger besser beantworten können, als auch konkrete Aspekte der Umsetzung, die eher von den Schulen beantwortet werden können, in der Befragung zu berücksichtigen. Hierzu wurde der konzipierte Fragebogen auf zwei Fragebogen aufgeteilt, die auf die beiden Adressatenkreise zugeschnitten waren. Anschließend wurde die Befragung mit Hilfe der Software LimeSurvey programmiert. Die Einladung zur Teilnahme an der Befragung erfolgte per E-Mail.

Die Kontaktdaten der Sachaufwandsträger konnten aus ESF-Bavaria gewonnen werden. Hierzu wurde am 11. Oktober 2016 ein Datenabzug der Kontaktdaten der Projektträger erstellt. Dieser beinhaltete sämtliche Projekte, die seit Beginn der Förderperiode entweder 2015 oder 2016 bewilligt wurden. Insgesamt standen 50 Datensätze zur Verfügung. Die Daten beinhalteten neben der Projektnummer und dem Projektstatus insbesondere die Kontaktdaten der Ansprechperson sowie deren E-Mail-Adresse. Da jeder Sachaufwandsträger unabhängig von der Anzahl der durchgeführten Projekte nur einmal befragt werden sollte, wurden die Kontaktdaten nach Doppeleinträgen durchsucht und bereinigt. Dadurch wurden 25 Datensätze entfernt und es wurden 25 Datensätze ins Feld gegeben.

Die Befragung wurde am 21. November 2016 freigeschaltet und am 12. Dezember 2016 geschlossen. Für die Bearbeitung der Befragung bekamen die Adressaten einen personalisierten Zugangslink. Um die Benutzerfreundlichkeit zu erhöhen, konnte die Befragung zwischengespeichert und die Beantwortung des Fragebogens zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden. Während der gesamten Feldphase konnten die Befragten sowohl telefonisch als auch per E-Mail Rückfragen stellen. Wenn diese nicht umgehend beantwortet werden konnten, erhielten sie innerhalb von 24 Stunden eine Rückmeldung. Am 6. Dezember 2016 wurde zur Erhöhung der Rücklaufquote eine zweite E-Mail an die Sachaufwandsträger mit Bitte um Beteiligung an der Befragung versendet. Insgesamt haben 20 Personen die Befragung begonnen (80,0 %) und 19 Befragte (76,0 %) haben diese auch abgeschlossen. Um eine einheitliche Auswertungsstruktur zu gewährleisten, werden für die Auswertungen lediglich die 19 vollständigen Befragungen berücksichtigt.

Im Unterschied zu den Sachaufwandsträgern gab es keine entsprechenden Kontaktdaten der Schulen in ESF-Bavaria. Daher wurden diese der Evaluation durch das StMBW zur Verfügung gestellt. Insgesamt enthielt der Datensatz Informationen zu 53 Schulen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot. Da die Daten nicht die Namen der Schulleitungen enthielten, wurden im Anschreiben die Schulleitungen nicht persönlich adressiert. Anders als bei der Sachaufwandsträgerbefragung konnte lediglich ein Doppeleintrag identifiziert werden, sodass 52 Schulen in die Datenbank der Onlinebefragung übernommen wurden.

Die Einladung zur Befragungsteilnahme wurde am 23. November 2016 verschickt. Die Befragung wurde am 12. Dezember 2016 geschlossen. Analog zur Sachaufwandsträgerbefragung erhielten die Schulleitungen einen personalisierten Zugangslink, hatten ebenfalls die Möglichkeit, die Befragung zwischenzuspeichern und bei Rückfragen das Evaluationsteam telefonisch oder per E-Mail zu kontaktieren. Am 6. Dezember 2016 erfolgte zur Erhöhung des Rücklaufs eine Erinnerungsaktion, in der erneut für die Teilnahme an der Befragung geworben wurde. Bis zum Abschluss der Befragung hatten 44 Schulen (84,6 %) mit der Befragung begonnen. Hiervon haben 40 Schulen (76,9 %) die Befragung

abgeschlossen. Auch bei der Schulbefragung werden ausschließlich die abgeschlossenen Befragungen für Auswertungszwecke berücksichtigt.

Insgesamt kann bei beiden Befragungen bei einer Rücklaufquote von rund 76 % von einer sehr hohen Teilnahmebereitschaft gesprochen werden. *Tabelle 3* fasst die Feldphase der beiden Befragungen nochmal zusammen.

Tabelle 3: Rücklauf der standardisierten Onlineerhebungen

	Schulen		Sachaufwandsträger	
	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil
Feldphase	23.11.2016 - 12.12.2016		21.11.2016 - 12.12.2016	
Anzahl versandte Einladungen	52	100,0%	25	100,0%
Abgeschlossene Befragungen	40	76,9%	19	76,0%
Nicht abgeschlossene Befragungen	4	7,7%	1	4,0%
Nichtteilnahmen	8	15,4%	5	20,0%

Quelle: ISG 2016, eigene Darstellung.

4. Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation zusammenfassend dargestellt. Zunächst wird auf die Zielgruppendefinition und Teilnehmendenauswahl (Abschnitt 4.1) eingegangen, bevor auf die Ausgestaltung der Umsetzung (Abschnitt 4.2) sowie auf die Kooperationen in der Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot (Abschnitt 4.3) eingegangen wird. Abschließend werden die Bewertung der beteiligten Akteure (Abschnitt 4.4), die finanzielle Entwicklung (Abschnitt 4.5) sowie die Zielerreichung der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot (Abschnitt 4.6) beschrieben.

4.1 Zielgruppendefinition und Teilnehmendenauswahl

Die Zielgruppe der Übergangsklassen mit Ganztagsangebot unterscheidet sich nicht von der Zielgruppe der Übergangsklassen allgemein. Die Übergangsklassen sind für schulpflichtige Kinder und Jugendliche im vollzeitschulpflichtigen Alter, die nicht Deutsch als Muttersprache haben und durch Zuwanderung neu in das bayerische Schulsystem gekommen sind (StMBW 2016, Nr. 2), eingerichtet worden. Diese sollen in den Übergangsklassen die notwendigen Sprachkenntnisse erlangen, um am Unterricht in den Regelklassen teilnehmen zu können. Durch die hohen Flüchtlingszahlen hat sich die Zusammensetzung der Übergangsklassen allgemein stark verändert. Während zuvor hauptsächlich Kinder von Wirtschaftsmigrantinnen und -migranten, vor allem aus den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU), in den Übergangsklassen vertreten waren, befanden sich aktuell nach Aussage der interviewten Akteure viele Kinder von Flüchtlingen oder Asylbewerberinnen und -bewerbern, insbesondere aus Syrien und Afghanistan, in den Übergangsklassen.

Hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale der Schüler/innen zeigt sich in den Monitoringdaten, dass die Teilnehmenden im Schnitt 12,0 Jahre alt sind. Zudem werden, wie Tabelle 4 zeigt, mehr Jungen (61,1 %) als Mädchen (38,9 %) gefördert und die Teilnehmenden haben überwiegend einen Migrationshintergrund (67,8 % der Teilnehmenden). Insgesamt haben 1.610 Schüler/innen (67,8 %) einen Migrationshintergrund, d. h. sie besitzen entweder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit oder sind nicht in Deutschland geboren. Allerdings haben 749 Teilnehmende (31,6 %) der Erfassung dieser beiden Merkmale widersprochen. Auch die Tatsache, dass lediglich zwölf Teilnehmende eine Behinderung haben, muss relativiert werden, da über die Hälfte (1.347 Teilnehmende, 56,8 %) einer Erfassung widersprochen hat. Bei 30 Teilnehmenden liegt eine sonstige Benachteiligung vor. 1.324 Teilnehmende (55,8 %) haben einer Erfassung dieses Merkmals widersprochen.

Die Zuweisung der Teilnehmenden an die einzelnen Standorte erfolgt an den beiden Fallstudienstandorten sehr unterschiedlich. Während bei einem Fallstudienstandort die ankommenden Kinder und Jugendlichen vom staatlichen Schulamt direkt auf die Übergangsklassen verteilt werden, müssen sich in der anderen Fallstudienregion die Kinder und Jugendlichen zunächst in der Sprengelschule ihres Wohnorts anmelden. Die Schulleitung dieser Schule entscheidet dann, ob sie an eine Übergangsklasse verwiesen werden. Dabei gebe es teilweise Schwierigkeiten aufgrund der Schlüsselaufteilung der Finanzmittel und Lehrkräfte. Einige Schulen würden Schüler/innen nicht an die Übergangsklassen weiterleiten, da die Schulen pro Schüler/in Lehrkräfte für 1,8 Unterrichtseinheiten zugeteilt bekämen. In einigen Fällen erfolge dann die Zuweisung nach dem 1. Oktober, dem Stichtag für die Berechnung der Finanzmittel und Lehrkräfte. Dies gehe an den Bedürfnissen der Schüler/innen vorbei, da die Schüler/innen teilweise seit Juni in den Regelklassen seien und sie die ersten sechs Wochen des neuen Schuljahres in den Übergangsklassen verpassen würden. Dadurch hätten sie dann auch einen Rückstand gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern in den Übergangsklassen, die seit Beginn des Schuljahres bereits in diesen Klassen unterrichtet würden.

Tabelle 4: Gemeinsame Outputindikatoren⁶

Teilnehmende...	Weiblich		Männlich		Gesamt	
	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil
Insgesamt	924	100,0%	1.449	100,0%	2.373	100,0%
...in Erwerbslosenhaushalten	427	46,2%	795	54,9%	1.222	51,5%
...in Erwerbslosenhaushalten mit unterhaltsberechtigten Kindern	375	40,6%	661	45,6%	1.036	43,7%
...in Alleinerziehendenhaushalten	156	16,9%	244	16,8%	400	16,9%
...mit Migrationshintergrund*	613	66,3%	997	68,8%	1.610	67,8%
...mit Behinderung*	**	**	**	**	12	0,5%
...mit sonstiger Benachteiligung*	7	0,8%	23	1,6%	30	1,3%

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des „Report 590 – Individualdaten zur Evaluation“ (Abrufdatum: 18.07.2017).

Während in den Interviews auf der Steuerungsebene eine Zuteilung der Schüler/innen in die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot nach dem Bedarf der Kinder und Jugendlichen beschrieben wird, wird in beiden Fallstudienregionen bei der Zuteilung in die Übergangsklassen nicht zwischen Übergangsklassen mit und ohne gebundenem Ganztagsangebot unterschieden. Die Zuteilung erfolge in beiden Fallstudienregionen ausschließlich nach der aktuellen Auslastung der Übergangsklassen im Zuständigkeitsbereich des jeweiligen staatlichen Schulamts sowie der Erreichbarkeit der Schule. Dadurch sei gewährleistet, dass die Schulwege der Schüler/innen nicht unverhältnismäßig lang seien. Zwar gebe es im „ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen“ Schüler/innen, die einen Schulweg von bis zu einer Stunde hätten, allerdings könnten sie die Schule vergleichsweise gut mit den öffentlichen Nahverkehrsmitteln erreichen, da sie sehr gut angebunden sei. Dabei werde primär nach dem Wohnort der Schüler/innen zugeteilt. Erst wenn die Übergangsklasse an der eigentlich zuständigen Schule überfüllt sei, werde auf eine andere Schule ausgewichen. Die Ergebnisse der Onlinebefragung der Schulen bestätigt, dass für die Zuweisung der Schüler/innen der Wohnort eine sehr wichtige Bedeutung hat: 13 von 40 befragten Schulen stimmen der Aussage zu, dass die Zuteilung in die Übergangsklasse nach der Nähe der Schule zum Wohnstandort erfolge. Als noch wichtiger wird jedoch die Zuteilung nach Sprachfähigkeiten (14 von 40 Schulen) bewertet.

Hinsichtlich des Bedarfs wurde in einigen Interviews darauf verwiesen, dass die Anzahl der Übergangsklassen stark erhöht wurde, der Bedarf aber weiterhin nicht gedeckt werden könne. Zudem müsse berücksichtigt werden, dass sich der Bedarf in Abhängigkeit sinkender oder steigender Flüchtlingszahlen schnell ändern könne. Dies sei stark von der politischen Situation sowohl in den Herkunftsländern als auch in Deutschland abhängig. Die Ergebnisse der standardisierten Onlinebefragungen ergaben hingegen, dass sowohl die meisten Sachaufwandsträger (11 von 19 Sachaufwandsträgern) als auch die meisten teilnehmenden Schulen (27 von 40 Schulen) den Bedarf an Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot als gedeckt ansehen.⁷ Die neun Schulen, die einen Mehrbedarf bestätigt haben, sehen diesen mit ein bis maximal zwei weiteren Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot an ihren Schulen als gedeckt an. Im Schnitt werden 1,6 mehr Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot an diesen neun Schulen benötigt.

Inwieweit der Bedarf im Vorfeld abgeschätzt werden kann, wurde in den Fallstudien sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bei der Fallstudie in der kreisfreien Großstadt wurde angemerkt, dass der Bedarf im Vorfeld schwer abschätzbar sei, da dieser erst bekannt werde, nachdem die Zielgruppe in den Zuständigkeitsbereich der staatlichen Schulämter gezogen sei. Im Unterschied dazu meinten Interviewte der Fallstudie im ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen, dass eine grobe Abschätzung des Bedarfs anhand der Anzahl der Plätze in Erstaufnahmeeinrichtungen und Flüchtlingswohnheimen sowie auf Basis von Erfahrungswerten aus den vergangenen Schuljahren möglich sei. So zeigten die Erfahrungen der vergangenen Jahre, dass die Gesamtanzahl der Teilnehmenden in einem Schuljahr ungefähr dem Doppelten der Teilnehmenden zu Beginn des Schuljahres entspreche.

Wie bereits eingangs erwähnt, hatte die große Anzahl an Flüchtlingen, insbesondere aus Syrien und Afghanistan, Auswirkungen auf die konkrete Ausgestaltung der Übergangsklassen und somit auf die Förderung insgesamt. Allerdings sind diese unterschiedlich stark ausgeprägt. So entstehe neues Konfliktpotenzial aufgrund von interkulturellen und ethnischen Spannungen zwischen unterschiedlichen Flüchtlingsgruppen. Hier müssten Toleranz vermittelt und Vorurteile

⁶ Anmerkungen:

* Antworten auf die Fragen zu den besonders sensiblen personenbezogenen Daten konnten verweigert werden. Dies haben 749 (31,6 %) bei den Fragen zur Staatsangehörigkeit und zum Geburtsland, 1.347 (56,8 %) bei der Frage nach Behinderungen und 1.324 (55,8 %) bei der Frage zu sonstigen Benachteiligungen wahrgenommen.

** Werte kleiner oder gleich 3 werden aus Anonymisierungsgründen nicht separat dargestellt.

⁷ Fünf Sachaufwandsträger und vier Schulen konnten die Frage nicht beantworten.

abgebaut werden. In den Interviews auf strategischer Ebene wurde von einer Region berichtet, in der dieses Konfliktpotenzial zwischen unterschiedlichen Flüchtlingsgruppen dazu geführt habe, dass man, sofern die Kapazitäten dies zuließen, die Übergangsklassen nach Herkunft aufgeteilt habe.

Grundsätzlich sei durch die hohen Flüchtlingszahlen der Bedarf an Plätzen in den Übergangsklassen gestiegen. Dies habe zur Konsequenz gehabt, dass sich die Zahl an Schüler/innen pro Klasse erhöht habe und auch neue Übergangsklassen eingerichtet worden seien. Die höhere Anzahl der Schüler/innen habe in einer Fallstudie auch zu Schwierigkeiten bei der sozialpädagogischen Begleitung geführt, da das Fördervolumen nicht an die Klassengröße angepasst worden sei. Dadurch hätten Förderung und Aufwand in keinem akzeptablen Verhältnis mehr gestanden. Die steigende Zahl an Schüler/innen habe in manchen Regionen auch zu Kapazitätsproblemen geführt, da weder ausreichend Räumlichkeiten an den Schulen verfügbar, noch die benötigten Lehrkräfte vorhanden gewesen seien. Teilweise werde überlegt, die Übergangsklassen in den Flüchtlingseinrichtungen einzurichten und Lehrkräfte hierfür abzustellen. Damit werde zumindest das Raumproblem an den Schulen gelöst, allerdings erschwere dies die Integration in der Schule. In einer Fallstudienregion wurde allerdings auch angemerkt, dass die überwiegende Mehrheit der Flüchtlinge, die nach Deutschland kämen, männlich und zwischen 16 und 30 Jahren alt sei. Diese Gruppe werde in der Berufsschule beschult, da sie nicht mehr der Vollzeitschulpflicht, sondern zum Teil der Berufsschulpflicht (bis zum 21. Lebensjahr) unterliege. Daher seien die hohen Zahlen ankommender Flüchtlinge für die Übergangsklassen weniger relevant.

Die Veränderung der Zusammensetzung der Zielgruppe wurde in den beiden Fallstudienregionen sehr unterschiedlich bewertet. Während an einem Fallstudienstandort, in dem nur wenige Flüchtlinge in den Übergangsklassen seien, kein Anpassungsbedarf gesehen wurde, da die meisten Herausforderungen Auswirkungen der Pubertät seien, wurde in der anderen Fallstudienregion ein starker Anpassungsbedarf sowohl im schulischen als auch im sozialpädagogischen Bereich gesehen. In der Regel hätten die Kinder ohne Flüchtlingshintergrund bereits schulische Vorerfahrungen und seien an einen strukturierten Schulalltag gewöhnt. Unter den Flüchtlingen gebe es demgegenüber einen großen Anteil an Kindern und Jugendlichen, die noch nie eine Schule besucht hätten. Viele seien auch vollständige Analphabeten oder müssten die lateinische Schrift erlernen, da sie ausschließlich die arabische Schrift beherrschten. Gleichzeitig gebe es aber unter den Flüchtlingen auch Kinder und Jugendliche mit einer sehr guten Vorbildung. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen führten dazu, dass innerhalb der Übergangsklassen stärker nach dem derzeitigen Leistungsstand differenziert werden müsse. Zudem müsse die Didaktik angepasst sowie neue Elemente und Themen, wie Alphabetisierung, demokratische Grundrechte oder Verkehrsregeln, aufgenommen werden.

Neben den fachlichen Aspekten müssten vielen Schülern und Schülerinnen die Anforderungen eines strukturierten Schulalltags (wieder) beigebracht werden. Für manche sei es der erste Schulbesuch in ihrem Leben. Andere hätten zwar bereits Schulerfahrungen gesammelt, zum einen liege dieser aber häufig einige Jahre zurück, zum anderen hätten die Schüler/innen aufgrund von Krieg oder ihrer Flucht jede Struktur im Alltag verloren. Dies sei auch eine Aufgabe der sozialpädagogischen Betreuung, die Schüler/innen bei der Strukturierung ihres Alltags zu unterstützen.

Eine weitere Herausforderung bestehe zudem darin, dass viele Flüchtlinge aufgrund ihrer Erfahrungen traumatisiert seien und dies zusätzliche Anforderungen an die sozialpädagogische Begleitung stelle, denen diese kaum gewachsen sei. Tatsächlich ergäben sich häufig Situationen von Überforderung, da den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zum einen die benötigte therapeutische Qualifikation fehle und zum anderen auch die zeitlichen Ressourcen dafür nicht ausreichten. Zudem müssten sich die Klassenleitungen und die sozialpädagogischen Fachkräfte auf die veränderte Zielgruppe einstellen. Dies bedeute eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Islam, eine Überarbeitung der Methoden mit einem stärkeren Fokus auf die Zukunft und weniger auf die Herkunft der Schüler/innen, wie dies früher noch häufig praktiziert worden sei. Zudem könnten viele Situationen nur in Einzelgesprächen gelöst werden. In dieser Hinsicht sei der Ganztags eine wichtige Ergänzung, da den Klassenleitungen und den sozialpädagogischen Begleitungen mehr Zeit bleibe, mit den Schülerinnen und Schülern sowohl in schulischen als auch in sozialen Bereichen zu arbeiten.

Zusammengefasst sind sich die Interviewten in der Fallstudie mit einem hohen Flüchtlingsanteil in den Übergangsklassen einig, dass die Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot für die Flüchtlinge gute Möglichkeiten zur persönlichen Stabilisierung, Entwicklung und zur Erzielung von Lernfortschritten biete, da diese von der Stundenanzahl sehr gut ausgestattet sei und auch Einzelunterricht ermögliche. Die Klassen könnten nach Leistungsstand differenziert werden und die sozialpädagogische Betreuung könne die Differenzierungsstunden nutzen, um individuelle Probleme und Traumata mit den Teilnehmenden aufzuarbeiten. Letzterem seien allerdings Grenzen gesetzt, da in der Regel den sozialpädagogischen Fachkräften eine entsprechende Qualifikation für die Aufarbeitung von Traumata fehle. Diese Angebote seien ohne ein gebundenes Ganztagsangebot nicht möglich, da der offene Ganztags nicht dieselbe Flexibilität erlaube und die Schüler/innen auch nur vormittags zum Unterrichtsbesuch verpflichte, die sozialpädagogische

Betreuung aber ausschließlich nachmittags erfolge. Auch für den Zusammenhalt der Klassen sei der Ganztags ein wichtiger Aspekt.

Einige der Aspekte, die bei den Flüchtlingen bereits thematisiert wurden, gelten eingeschränkt auch für die übrige Zielgruppe. So könnten Kinder auch aufgrund eines Umzugs in ein fremdes Land selbst ohne Fluchterfahrungen traumatisiert sein. Dies sei zwar nicht vergleichbar mit der Situation von Flüchtlingskindern, müsse aber auch von der sozialpädagogischen Begleitung aufgefangen werden. Zudem müssten auch Migrantinnen und Migranten aus Griechenland, dem Balkan oder Bulgarien in der lateinischen Schrift alphabetisiert werden. Ein weiteres allgemeines Problem sei der unterschiedliche Stellenwert der Schule in den Herkunftsregionen und somit auch bei den Familien der Teilnehmenden. Viele Kinder erschienen nicht zum Unterricht, wenn ihre Familie bei Behördengängen oder Arztbesuchen deren Unterstützung benötigte. Auch fehle ein Verständnis dafür, dass bei Fehltagen eine Krankmeldung benötigt werde.

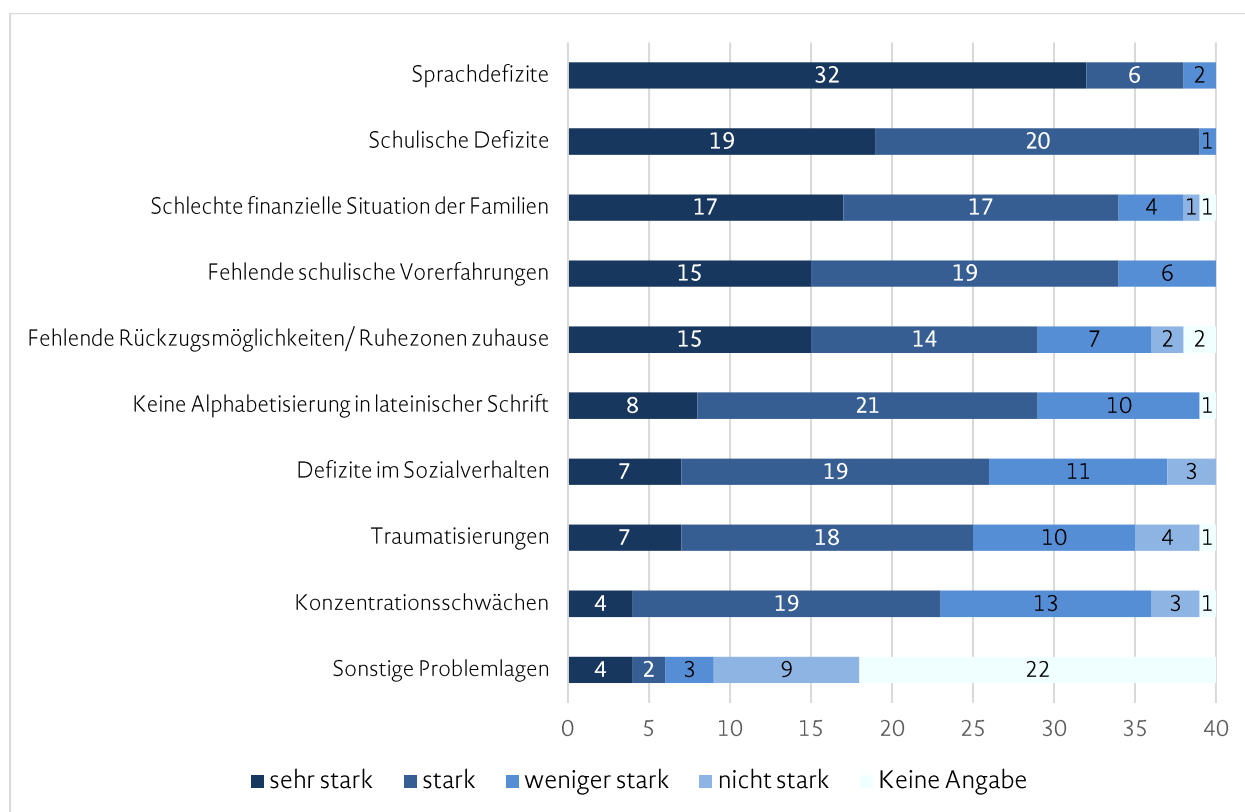
Die beschriebenen besonderen Herausforderungen, die für Flüchtlinge gelten, haben auch Auswirkungen auf die Verweildauer der Schüler/innen in den Übergangsklassen. In beiden Fallstudien wurde als Ziel benannt, die Teilnehmenden möglichst so zu fördern, dass ein Besuch der Regelklasse schnell möglich sei. Bei der ursprünglichen Zielgruppe vor 20 Jahren hätten die Übergangsklassen hauptsächlich aus Spätaussiedlerinnen und -aussiedlern bestanden. Diese hätten häufig bereits einen Bezug zur deutschen Sprache in ihren Familien gehabt. Dies habe einen relativ schnellen Übergang in die Regelklassen ermöglicht. Bei der Zielgruppe der Flüchtlinge müsse den Teilnehmenden mehr beigebracht werden, was insgesamt zu einer längeren Verweildauer der Schüler/innen in den Übergangsklassen führe. Eine interviewte Person aus den Fallstudien gab diesbezüglich an, dass aufgrund der Alphabetisierung Schüler/innen aus dem arabischen und afrikanischen Raum zwei bis drei Monate länger in den Übergangsklassen bräuchten, um einen Leistungsstand zu erzielen, mit dem ein erfolgreicher Übergang in die Regelklasse möglich sei.

Die Ergebnisse aus den Fallstudien werden durch die Auswertungsergebnisse der Onlinebefragung an Schulen weitgehend bestätigt (Abbildung 2). Wenig überraschend werden die Sprachdefizite als größte Problemlage bezeichnet. 32 der 40 Schulen sehen hier „sehr starke“ Probleme. Allerdings sehen auch fast alle Schulen schulische Defizite bei den Befragten. 39 von 40 Schulen geben hier „starke“ bis „sehr starke“ Probleme an. Auch die weiteren Problemlagen verdeutlichen, dass die gravierendsten Schwierigkeiten der Teilnehmenden im schulischen Bereich liegen. Neben den sprachlichen und schulischen Defiziten bewerten 15 Schulen noch die fehlenden schulischen Vorerfahrungen als „sehr starkes“ Hemmnis. Wichtig sind auch die persönlichen Rahmenbedingungen wie die schlechte finanzielle Situation der Familien (Bewertung mit „sehr stark“ durch 17 Schulen) oder die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten und Ruhezeiten in den Unterkünften (Bewertung mit „sehr stark“ durch 15 Schulen).

Nach Erkenntnissen aus den Fallstudien scheinen die Teilnehmenden keine großen Schwierigkeiten zu haben, sich im für sie neuen Schulsystem zurechtzufinden. Die größten Schwierigkeiten hätten einige Teilnehmende, die teilweise bereits in ihrem Herkunftsland gearbeitet hätten und jetzt auch in Deutschland arbeiten wollten, zu akzeptieren, dass sie altersbedingt nicht arbeiten dürften und die Schule besuchen müssten.

Die Lehrkräfte würden laut Angaben der Schulen im Umgang mit Flüchtlingen weitergebildet. Diese Fortbildungen beinhalteten neben Methoden einer schnellen und effektiven Sprachvermittlung, dem Umgang mit psychischen Problemen und der Schulung von Didaktik und Methodik auch Methoden zur Vermittlung rechtlicher Vorgaben. Wenn es Schwierigkeiten gebe, lägen diese nach Ansicht der Interviewten eher daran, dass die Teilnehmenden keine oder wenige schulische Vorerfahrungen hätten. Hier sei eine grundsätzliche Eingewöhnung an einen schulischen Ablauf notwendig, was aber kein Problem des Schulsystems an sich sei.

Abbildung 2: Problemlagen der Teilnehmenden



Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016 (Anz. Beob.: 40).

Für manche Schüler/innen sei es eine Umstellung, dass sie in Deutschland auch von Frauen unterrichtet würden und dass es an deutschen Schulen keine körperliche Bestrafung bei Fehlverhalten (z.B. „Prügelstrafe“) gebe. Hier sei es für Lehrkräfte teilweise schwierig, sich Respekt zu verschaffen, wenn Fehlverhalten aus Sicht der Schüler/innen nicht sanktioniert werde. Dies könne man aber gut auffangen, wenn die sozialpädagogische Begleitung es schaffe, Vertrauen aufzubauen und eine Bezugsperson zu sein. Dadurch machten die Schüler/innen viele Dinge aus der Motivation heraus, ihren Vertrauenspersonen zu gefallen und nicht, weil sie die Regeln sinnvoll fänden. Man müsse die Regeln auch ständig wiederholen bis sie verinnerlicht seien.

Weiterhin müssten die Erwartungen der Schüler/innen und deren Eltern mit den Anforderungen an deutschen Schulen übereingebracht werden. Insbesondere Schüler/innen aus dem europäischen Ausland und deren Eltern wünschten sich einen sofortigen Übergang auf das Gymnasium. Es sei den Eltern und diesen Kindern häufig schwer zu vermitteln, dass sie auch nach ihrem Mittelschulabschluss auf ein Gymnasium wechseln könnten, sich so aber die Zeit ließen, die Sprache zu lernen und sich nicht zu überfordern. Bei anderen Eltern wiederum sei es schwierig, das dreigliedrige Schulsystem, das es in dieser Form nur in wenigen Ländern gebe, zu erläutern.

4.2 Ausgestaltung der Umsetzung

Das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen wurde überwiegend in kreisfreien Städten umgesetzt. 65 der 106 Projekte sind in kreisfreien Städten angesiedelt (61,3 %) und lediglich 41 Projekte in Landkreisen (38,7 %).⁸ Allerdings zeigen Zahlen des Zensus 2011 für Bayern, dass deutlich mehr Personen mit Migrationshintergrund in den kreisfreien Städten wohnen als in den Landkreisen. 48,3 % der Einwohner Bayerns mit Migrationshintergrund leben in kreisfreien Städten (Destatis 2011). Ein Erklärungsansatz wäre, dass die kreisfreien Städte aufgrund ihrer Erfahrungen mit Menschen mit Migrationshintergrund offener für neue Ideen der Integration sind. Zudem ist es möglich, dass es in

⁸ Zum Vergleich: Nach Zahlen des Bayerischen Landesamtes für Statistik (2017) leben lediglich 29,4 % der bayerischen Bevölkerung in kreisfreien Städten (Bevölkerungsstand zum 31.03.2016).

Landkreisen weniger Schulen mit Ganztagsangeboten gibt, bei denen eine Einrichtung einer Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot sinnvoll erscheint.

Eine Aufteilung der Projekte nach den siedlungsstrukturellen Gemeindetypen des BBSR (2015) zeigt, dass exakt die Hälfte der Projekte in Großstädten (53 Projekte) und ein weiteres Viertel (27 Projekte, 25,5 %) in Mittelstädten durchgeführt wurden. Die übrigen 26 Projekte sind in größeren Kleinstädten (12 Projekte, 11,3 %), kleinen Kleinstädten (12 Projekte, 11,3 %) oder Landgemeinden (2 Projekte, 1,9 %) umgesetzt worden.

Die Struktur der Übergangsklassen an den Schulen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot zeigt, dass an den Schulen im Schnitt 1,5 Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot und weitere 1,5 Übergangsklassen ohne gebundenes Ganztagsangebot eingerichtet wurden (Tabelle 5). Dabei wird an 27 der 40 Schulen lediglich eine Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot durchgeführt und an zwölf Schulen wird neben den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot keine weitere Übergangsklasse angeboten. Die meisten Schulen verfügen noch über wenige Vorerfahrungen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot. Lediglich elf Schulen haben bereits am innovativen Projekt der vergangenen Förderperiode teilgenommen. Weitere elf Schulen hatten hingegen auch im Schuljahr 2015/16 noch keine Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot. Im Unterschied dazu haben 10 der 19 Sachaufwandsträger bereits Erfahrungen mit dem gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen aus der vergangenen Förderperiode gesammelt. Alle Sachaufwandsträger hatten bereits im Schuljahr 2015/16 eine Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot.

Tabelle 5: Struktur der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot⁹

	Beobachtungen	Durchschnitt	Mindestwert	Maximalwert
Schulen				
Anzahl Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2016/17	40	1,5	1	5
Größe der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2016/17*	58	16,7	12	20
Anzahl Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2015/16	29	1,4	1	5
Sachaufwandsträger				
Anzahl Schulen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2016/17	19	1,8	1	8
Anzahl Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2016/17	19	2,5	1	10
Größe der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2016/17*	47	17,1	8	25
Anzahl Schulen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2015/16	19	1,6	1	8
Anzahl Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot im Schuljahr 2015/16	19	2,0	1	10

Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016 & ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Sachaufwandsträgerbefragung 2016.

Im Durchschnitt befinden sich laut der Ergebnisse der Schulbefragung 16,7 Schüler/innen (Sachaufwandsträger: 17,1 Schüler/innen) in einer Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot. Dabei wird die in der Richtlinie vorgegebene Mindestanzahl von 13 Schülerinnen und Schülern (StMBW 2016, Anlage 3) nur selten unterschritten. Maximal befinden sich 20 (Schulen) bis 25 (Sachaufwandsträger) Schüler/innen in einer Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot.

Zwischen dem Schuljahr 2015/16 und dem Schuljahr 2016/17 ist die Anzahl der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot an den Schulen kaum gestiegen. Auch die Anzahl der Schulen mit einem gebundenen Ganztagsangebot in Übergangsklassen hat sich laut den Sachaufwandsträgern nur wenig erhöht. Im Schuljahr 2015/16 hatten die Sachaufwandsträger im Schnitt 1,6 Schulen mit Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot in ihrem Zuständigkeitsbereich. Im Schuljahr 2016/17 sind es 1,8 Schulen pro Sachaufwandsträger.

In den Fallstudienregionen gab es an beiden Schulen mehrere Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot. 32 Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, haben ebenfalls mehr als eine Übergangsklasse. Allerdings

⁹* Die Auswertungen wurden mit der Anzahl an eingerichteten Klassen gewichtet.

haben lediglich 13 Schulen, ähnlich wie die beiden Schulen der Fallstudienstandorte, in mehr als einer Übergangsklasse ein gebundenes Ganztagsangebot.

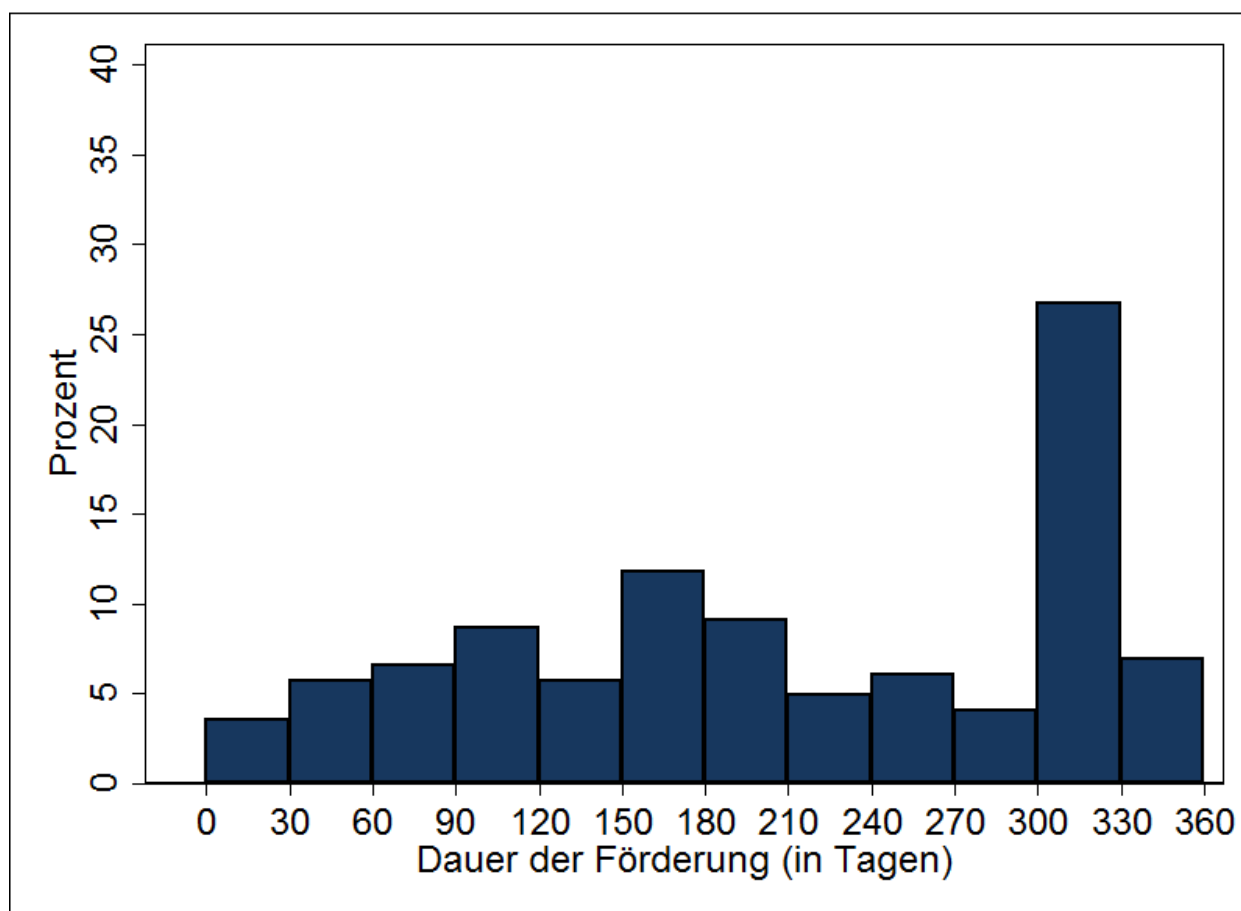
Die Organisation der Übergangsklassen unterschied sich allerdings etwas zwischen den beiden Schulen der Fallstudienregionen. In der kreisfreien Großstadt wurden die Übergangsklassen sowohl nach Altersgruppen als auch nach Sprachniveau aufgeteilt. Diese Art der Organisationsform wurde ebenfalls von 16 der 31 befragten Schulen mit mehr als einer Übergangsklasse in der standardisierten Schulbefragung angegeben. Für die Schule der Fallstudie bedeutet dies konkret, dass Schüler/innen, die noch keine Deutschkenntnisse hätten, in der Übergangsklasse ihrer Altersgruppe mit dem geringsten Sprachniveau unterrichtet würden. Sobald ihre Sprachkenntnisse sich verbesserten, würden sie an eine andere Übergangsklasse mit Schülern und Schülerinnen, die bereits ein fortgeschritteneres Sprachniveau haben, übergeben. Abschließend erfolge der Übergang aus der Übergangsklasse mit dem höchsten Sprachniveau in die Regelklasse. Je nach Sprachniveau zu Beginn sei es auch möglich, dass Schüler/innen direkt in eine Übergangsklasse mit höherem Sprachniveau eingestuft würden. Ebenso sei es bei einem sehr schnellen Sprachfortschritt möglich, Niveaustufen zu überspringen. Die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot würden in allen Altersgruppen in den Übergangsklassen mit niedrigem Sprachniveau eingerichtet. Die Übergangsklassen mit den sprachlich am weitesten fortgeschrittenen Schülern und Schülerinnen waren im Schuljahr 2015/16 nicht im gebundenen Ganztagsangebot organisiert. Laut standardisierter Befragung haben die meisten der 30 Schulen mit mehreren Übergangsklassen, die aber nicht alle ein gebundenes Ganztagsangebot haben, eine Differenzierung nach dem Alter vorgenommen. 16 Schulen haben das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen für die jüngeren Schüler/innen eingerichtet. In zehn Schulen erfolgte dies für die älteren Schüler/innen. An sieben Schulen wurden die Schüler/innen mit niedrigem Sprachniveau dem gebundenen Ganztagsangebot zugeteilt, während in fünf Schulen das gebundene Ganztagsangebot den Schülerinnen und Schülern mit guten Sprachkenntnissen zur Verfügung steht.

Die Schule der Fallstudienregion im ländlichen Kreises mit Verdichtungsansätzen hat die Übergangsklassen ausschließlich nach Altersgruppen aufgeteilt. Dies wurde von acht der 31 Schulen mit mehreren Übergangsklassen ebenso gehandhabt. In der Schule dieses Falls erfolge eine Differenzierung nach Sprachfortschritt im Rahmen der Differenzierungsstunden innerhalb der Übergangsklassen. Die übrigen sieben Schulen mit mehreren Übergangsklassen hatten diese ausschließlich nach dem Sprachfortschritt aufgeteilt. Die Schule in der Fallstudienregion hatte für das Schuljahr 2015/16 die Übergangsklassen mit jüngeren Schülern und Schülerinnen als gebundenes Ganztagsangebot konzipiert, während die älteste Altersgruppe noch nicht im gebundenen Ganztagsangebot gewesen sei. Seit dem Schuljahr 2016/17 seien alle Übergangsklassen als gebundenes Ganztagsangebot organisiert.

In den beiden Fallstudienregionen erfolgte der Übergang aus den Übergangsklassen in die Regelklassen kontinuierlich. Dies bedeutet, dass die Schüler/innen auch während des Schuljahres in die Regelklassen wechselten, wenn die Klassenleitungen der Meinung seien, dass die Schüler/innen bereit für den Besuch einer Regelklasse seien. Dies entspricht dem Vorgehen in 35 der 40 befragten Schulen. Vor dem offiziellen Übergang gebe es aber in beiden Fallstudienregionen eine Phase, in der die Schüler/innen in einigen Fächern oder vollständig den Unterricht der Regelklasse besuchten. Wenn die unterrichtenden Lehrkräfte aus den Regelklassen ebenfalls zu dem Schluss kämen, dass der Schüler oder die Schülerin den Übergang in die Regelklasse schaffe, werde dies mit der Schülerin oder dem Schüler und den Erziehungsberechtigten besprochen und anschließend erfolge die Übergabe in die Regelklassen. Während dies in der Fallstudie im ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen mit einem Schulwechsel an die Sprengelschule verbunden sei, blieben am anderen Fallstudienstandort die Schüler/innen nach dem Wechsel in einer Regelklasse der Schule. Der Schulwechsel erfolge dann zu Beginn des neuen Schuljahres. Gleichzeitig kämen auch während des Schuljahres kontinuierlich neue Schüler/innen in die Übergangsklassen.

Die Monitoringdaten zeigen, dass die durchschnittliche Verweildauer in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot bei 210,0 Tagen liegt. Dabei liegt die kürzeste Verweildauer bei null Tagen, während die längste Teilnahme 351 Tage lang ist. *Abbildung 3* zeigt die Verteilung der Verweildauer. Es zeigt sich, dass 26,7 % der Schüler/innen eine Verweildauer von 300 bis 330 Tagen, also etwa elf Monate haben. Ein weiteres lokales Maximum ist bei etwa sechs Monaten zu beobachten. Nach 150 bis 180 Tagen haben 11,8 % der Schüler/innen die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot verlassen. Dies deutet darauf hin, dass an einigen Schulen, im Unterschied zu den Fallstudienregionen, die Übergänge in die Regelklassen nicht kontinuierlich, sondern zum Schulhalbjahr, insbesondere aber zum Schuljahresende erfolgen. Allerdings zeigt *Abbildung 3* auch einen konstanten Abgang aus der Förderung, was für eine Umsetzung wie in den Fallstudienregionen spricht. Die Hälfte der Schüler/innen hat nach spätestens 205 Tagen, also nach knapp sieben Monaten, die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot wieder verlassen.

Abbildung 3: Verweildauer der Schüler/innen in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot in Tagen



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des „Report 590–Individualdaten zur Evaluation“ (Abrufdatum: 18.07.2017, Anz. Beob.: 1.401).

In Bezug auf das Sprachniveau, das die Schüler/innen vor dem Übergang in die Regelklasse erreichen sollten, wurde in den meisten Fällen (16 Schulen) angegeben, dass gemäß den Sprachniveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) das Sprachniveau B1, das heißt eine fortgeschrittene Sprachverwendung, erreicht sein sollte. Neun Schulen halten einen Übergang in eine Regelklasse bereits ab dem Sprachniveau A2 (Grundlegende Kenntnisse) für möglich, während vier Schulen ein höheres Sprachniveau angegeben haben.¹⁰ Die übrigen elf Schulen haben sich hierzu nicht geäußert.

Der kontinuierliche Übergang in die Regelklassen stellt nach Ansicht einiger Interviewpersonen in den Fallstudien die Lehrkräfte in den Übergangsklassen vor neue Herausforderungen, da sich die Klassenzusammensetzung ständig verändere. Hier müssten auch neue Methoden ausprobiert werden, um trotz der vielen Veränderungen eine Klassengemeinschaft aufzubauen und zu erhalten. Beispielhaft genannt wurden fest definierte Routinen mit Kennenlernphasen, die in einer Klasse jedes Mal, wenn neue Schüler/innen hinzukämen, von der Klassenleitung durchgeführt würden. In einer Fallstudienregion wurde berichtet, dass man die Differenzierungsstunden dafür nutze, um Neuankömmlinge auf das Leistungsniveau der Mitschüler/innen zu bringen, da man nicht ständig mit dem Unterricht von vorne beginnen könne. In einer Fallstudienregion werde hierzu die Förderlehrkraft in den Übergangsklassen für eine Differenzierung eingesetzt. Zudem würden Schüler/innen, die noch alphabetisiert werden müssten, in Grundschulklassen geschickt, um dort Lesen und Schreiben zu lernen. Dies funktioniere aber nur bis zu einem gewissen Alter der Schüler/innen der Übergangsklassen.

In beiden Fallstudienregionen war im Rahmen der Antragstellung die Schule für die Erarbeitung des Konzepts verantwortlich. Zwar werden bestimmte Rahmenbedingungen, wie die Organisation des Eintritts in die Übergangsklassen oder des Übergangs in die Regelklassen, durch das staatliche Schulamt gesetzt, die inhaltliche Ausgestaltung werde aber von den Schulen bestimmt. Auch die Sachaufwandsträger scheinen in der Konzeptionierungsphase keine Rolle zu

¹⁰ Eine ausführlichere Beschreibung der Sprachniveaus des GER findet sich in Sheils et al. (2001).

spielen. Die Onlinebefragung der Schulen bestätigt diesbezüglich, dass die überwiegende Mehrheit der Schulen (36 von 40 Schulen) die Hauptverantwortung bei der Konzepterstellung tatsächlich für sich in Anspruch nimmt. Andere wichtige Partner der Konzepterstellung sind nach Ansicht der Schulen die Träger der sozialpädagogischen Begleitung (21 der 40 Schulen) und der Sachaufwandsträger (17 der 40 Schulen). Auch die Sachaufwandsträger bestätigen in ihrer Online-Befragung überwiegend, dass die Schulen an der Konzepterstellung beteiligt waren (16 von 19 Sachaufwandsträgern) oder diese hauptverantwortlich übernommen haben (11 von 19 Sachaufwandsträgern). Die beiden Schulen in den Fallstudienregionen waren dabei in der Ausgestaltung der Konzepte sehr frei und hätten sich nicht durch die Richtlinien eingeengt gefühlt.

In den überwiegenden Fällen wird die sozialpädagogische Begleitung an einen externen Träger ausgelagert. Bei 35 der 40 Schulen und 16 der 19 Sachaufwandsträgern wird die sozialpädagogische Begleitung, zumindest teilweise,¹¹ durch externe Träger übernommen. Dabei wurde bei 11 der 16 Sachaufwandsträger, die externe Träger beauftragt haben, die Vergabe vor der Antragsstellung unter Vorbehalt der Bewilligung der Förderung durchgeführt. In einer Fallstudie äußerte der Vertreter des Sachaufwandsträgers, dass man sich deshalb für eine externe Vergabe entschieden habe, weil es zum einen aufgrund der jährlichen Vergabe der Förderung arbeits- und tarifrechtliche Schwierigkeiten gebe, wenn man die Fachkraft nicht unbefristet einstellen wolle. Zum anderen wolle man nicht den Eindruck erwecken, dass man als Kommune Aufgaben außerhalb des Zuständigkeitsbereichs übernehme, da dies weitere Begehrlichkeiten der Landesregierung wecken könnte, weitere Maßnahmen an die Kommunen auszulagern. Im Schnitt konnten die Sachaufwandsträger unter 1,6 Angeboten auswählen, wobei 9 der 16 Sachaufwandsträger mit externer Vergabe lediglich ein Angebot erhalten haben. Die Sachaufwandsträger mit den meisten Angeboten konnten zwischen vier Angeboten wählen.

Bei der Vergabe der sozialpädagogischen Begleitung kann es zu Konflikten zwischen dem Sachaufwandsträger und der Schule kommen. Sofern die Schulleitung mit der Leistung des Trägers zufrieden ist, wünscht sie sich keinen Trägerwechsel bei der sozialpädagogischen Begleitung. Dies sei aber in einer Fallstudienregion erfolgt, weil der Sachaufwandsträger aufgrund der Regeln öffentlicher Vergabeverfahren einen anderen Träger als den zuvor tätigen ausgewählt habe. Zwar versuche der Sachaufwandsträger mit einer inhaltlichen Gewichtung, die unter anderem die Qualifikation des eingesetzten Personals oder die Gesamtzeit der Betreuung berücksichtige, eine möglichst hohe Qualität der angebotenen Leistungen zu erhalten. Dies könne aber einen Trägerwechsel nicht ausschließen, auch wenn man eigentlich mit dem bisherigen Träger zufrieden gewesen sei, dabei gleicher Qualität die Entscheidung der Bewilligung abhängig vom jeweiligen Preisangebot sei. Um der inhaltlichen Bewertung der Programme mehr Gewicht zu geben, habe die Schule in dieser Fallstudienregion erreicht, bei der Trägersauswahl mit einbezogen zu werden. Zudem hätten die Schulen sehr viel Einfluss auf das eingesetzte Personal. In dem konkreten Fall habe die Schule davon Gebrauch gemacht und Mitarbeiter/innen des Trägers abgelehnt. Zusammen mit dem Träger und der Schule habe man dann einen für alle tragbaren Kompromiss gefunden. Die standardisierte Befragung der Sachaufwandsträger zeigt, dass 9 der 16 Sachaufwandsträger mit externer Vergabe die Schulen in den Auswahlprozess der Träger der sozialpädagogischen Begleitung eingebunden haben. Zudem hat nur sehr selten tatsächlich ein Wechsel der Zuständigkeit stattgefunden. In der Regel wurden die Träger des vergangenen Jahres weiter beauftragt.

Hinsichtlich des eingesetzten Personals sind es überwiegend Fachkräfte mit einem abgeschlossenen Studium oder einer abgeschlossenen Ausbildung in (sozial-)pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen, die im ESF-geförderten gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen zum Einsatz kommen. Dies ist in 36 der 40 Schulen und bei 16 der 19 Sachaufwandsträgern der Fall. Auch aus den Fallstudien geht hervor, dass fast ausschließlich Fachkräfte mit einem sozialpädagogischen Studienabschluss eingesetzt werden. Allerdings wurde in einer Fallstudie erwähnt, dass eine sozialpädagogische Qualifikation keine Bedingung bei der Vergabe gewesen sei, da man auch anders ausgebildete geeignete Fachkräfte (zum Beispiel Volksschullehrkräfte) nicht grundsätzlich habe ausschließen wollen. Nach Auskunft eines Experten hätten die sozialpädagogischen Fachkräfte teilweise über zusätzliche Spezialisierungen, beispielsweise in Bezug auf die Arbeit mit Traumata oder mit Asylbewerberinnen oder -bewerbern und Flüchtlingen, verfügt.

Gemäß der Richtlinie müssen mindestens 15 Unterrichtseinheiten¹² an sozialpädagogischer Begleitung zur Verfügung gestellt werden (StMBW 2016, Anlage 3, Nr. 5). Im Schnitt wird die sozialpädagogische Begleitung laut den Schulen für 17,3 Stunden pro Woche und Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot (Sachaufwandsträger: 15,7 Stunden/Woche) eingesetzt. Dabei schwanken die Angaben zwischen 11 und 36 Stunden/Woche (Schulen)

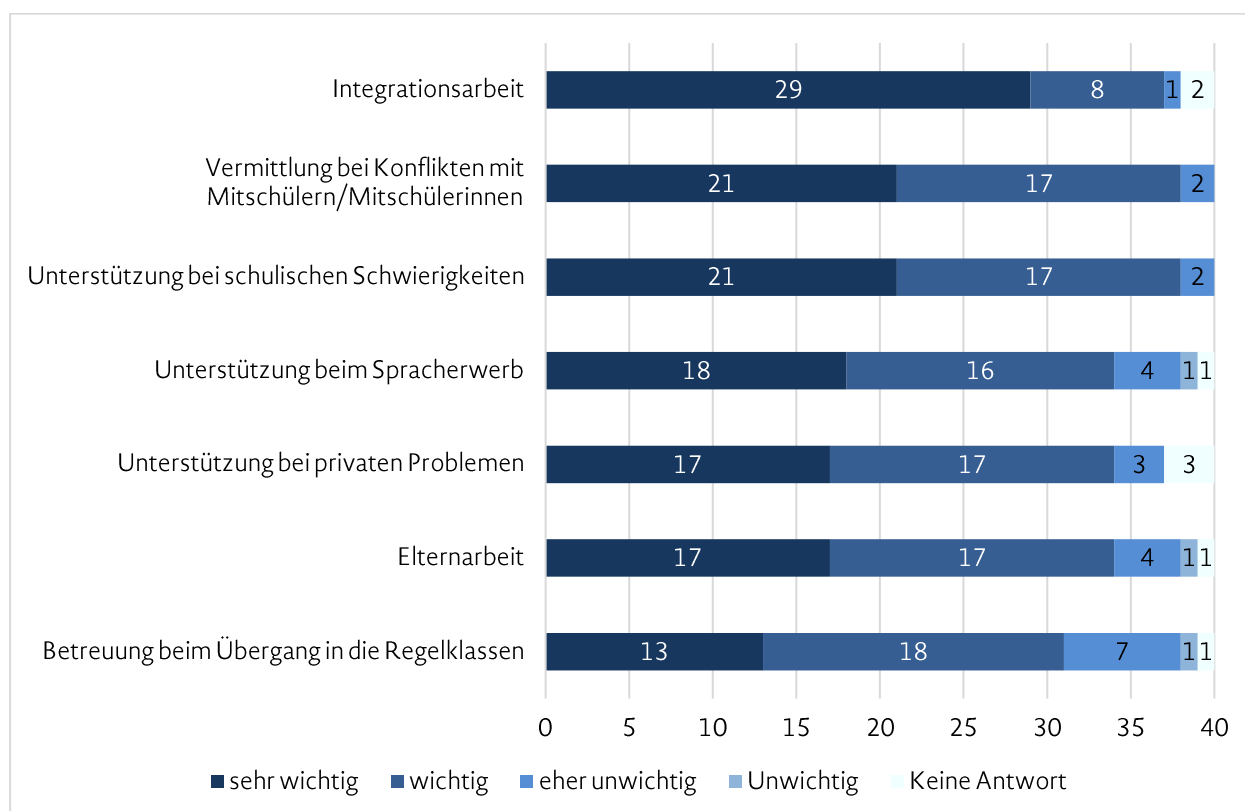
¹¹ Bei Sachaufwandsträgern mit mehr als einer Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot wurde in wenigen Fällen angegeben, dass die sozialpädagogische Begleitung nicht in allen Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot an externe Träger vergeben wurde. Drei Viertel der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot bei Sachaufwandsträgern, welche die sozialpädagogische Begleitung teilweise selbst wahrnehmen, werden durch externe Träger betreut.

¹² Dies entspricht 11,25 Stunden.

beziehungsweise zwischen 6 und 22 Stunden/Woche (Sachaufwandsträger). Laut den Experten- und Expertinneninterviews würden 15 bis 22 Stunden pro Woche an sozialpädagogischer Begleitung zur Verfügung gestellt. In einem Interview wurde dabei darauf verwiesen, dass 15 Stunden Anwesenheit im Unterricht und der Mittagspause und die weiteren fünf Stunden für die Elternarbeit vorgesehen seien.

Die Aufgaben der sozialpädagogischen Begleitung sind sehr umfangreich und vielschichtig. Die Ergebnisse der standardisierten Befragung zeigen, dass diese sowohl Integrationsarbeit und Konfliktvermittlung beinhalte, wie auch die Unterstützung bei fachlichen Aspekten, wie schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten, bis hin zur Elternarbeit und privaten Problemen (Abbildung 4). Dieses breite Aufgabenspektrum wurde auch in den Fallstudien thematisiert. So würden die Differenzierungsstunden mit den sozialpädagogischen Kräften einerseits für inhaltliche Arbeit genutzt, indem die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt und eine Gruppe durch die sozialpädagogische Fachkraft betreut werde. Andererseits nutze man diese Stunden für Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, um schulische oder private Probleme zu besprechen und Lösungen zu finden. Hier dienten die sozialpädagogischen Fachkräfte auch als Ansprech- und Vertrauenspersonen der Schüler/innen. Weiterhin unterstütze die sozialpädagogische Begleitung bei organisatorischen Aufgaben und übernehme teilweise auch die Kontaktaufnahme mit den Eltern. Beides entlaste die Klassenleitungen, die diese Zeit stattdessen für den Unterricht nutzen könnten. Für ihre Arbeit nutzten die sozialpädagogischen Fachkräfte verschiedene Instrumente der sozialpädagogischen Intervention, wie z.B. Einzelgespräche, Gruppen-Settings und Mediation. Weitere Aufgaben umfassten die Vermittlung von Alltagskompetenzen, die Erkundung des Sozialraums, Organisation von Ausflügen in die Umgebung oder einen Austausch mit Schülerinnen und Schülern der Regelklassen, um Vorbehalte und Vorurteile untereinander abzubauen.

Abbildung 4: Aufgabenbereiche der sozialpädagogischen Begleitung aus Sicht der Schulen



Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016 (Anz. Beob.: 40).

In einer Fallstudienregion wird berichtet, dass zwischen Schulleitung und sozialpädagogischer Begleitung ein monatlicher Jour-fixe existiere, um aktuelle Sachverhalte zu besprechen. Zudem gebe es im Bedarfsfall Krisengespräche mit Lehrkräften, wenn Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen im Unterricht bestünden.

Während auf zentraler Ebene vor allem Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Umsetzungsformen der sozialpädagogischen Betreuung, wie die Durchführung durch den Sachaufwandsträger oder durch einen externen Träger sowie die unterschiedliche Ausgestaltung durch die beauftragten Träger, deutlich werden, zeigten die Fallstudieninterviews, dass sich auch große Unterschiede aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Übergangsklassen

ergeben. Während im Fall der kreisfreien Großstadt die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot weiterhin mehrheitlich aus Schüler/innen der ursprünglichen Zielgruppe der hinzugezogenen Kinder und Jugendlichen, insbesondere aus dem EU-Ausland, zusammengesetzt seien, dominierten in der Fallstudienregion im ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen Schüler/innen mit einem Fluchthintergrund. Wie bereits im *Unterkapitel 3.1* angesprochen, impliziert dies unterschiedliche Problemlagen und folglich eine unterschiedliche Herangehensweise.

An beiden Fallstudienstandorten wurde die Schule bewusst für die Durchführung des gebundenen Ganztagsangebots in den Übergangsklassen ausgewählt. Beide Schulen hätten bereits Erfahrung mit der Einrichtung und der Umsetzung des Angebots einer Übergangsklasse gesammelt. Im ländlichen Kreis mit Verdichtungsansätzen sei bei der Einrichtung der ersten Übergangsklassen die Schule aufgrund der guten Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr ausgewählt worden. Daraus habe sich ein Schwerpunkt der Schule entwickelt, der jetzt mit dem gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen weiter ausgebaut worden sei. In der kreisfreien Großstadt sei die Schule aufgrund des guten Ganztagskonzepts an der Schule vorgeschlagen worden. Hier habe man auch von Beginn an das Ganztagskonzept der Schule bei den Übergangsklassen angewandt. Dies geschehe auch vor dem Hintergrund, den Übergangsklassen keinen Sonderstatus an der Schule einzuräumen, um negative Zuschreibungen zu vermeiden und eine möglichst schnelle Integration zu erreichen. Zudem könnten so die Kursangebote im Rahmen des gebundenen Ganztags von Regel- und Übergangsklassen gemeinsam genutzt werden, was die Integration der Schüler/innen fördere. Um die sprachlichen Nachteile auszugleichen, habe man die Materialien angepasst und arbeite beispielsweise im Wochenplan viel mit Symbolen. Das entwickelte ursprüngliche Konzept habe sich als sehr tragfähig erwiesen und werde jährlich auf einen ggf. bestehenden Anpassungsbedarf – beispielsweise aufgrund der Zusammensetzung der Schüler/innen – überprüft. Alle interviewten Akteure begrüßten die Freiheiten, welche die Richtlinie bei der Ausgestaltung lasse, da man sich dadurch bei der Umsetzung auf die Bedingungen vor Ort konzentrieren könne und die Förderung optimal an die bestehenden Herausforderungen anpassen könne.

Eine Berücksichtigung der bereichsübergreifenden Grundsätze Gleichstellung sowie Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung findet an vielen Schulen nicht statt. 14 Schulen (35,0%) haben entweder keine Angaben hierzu gemacht (9 Schulen) oder haben explizit bestätigt, dass Gleichstellung keine Rolle bei der Umsetzung spielt. Hinsichtlich der Gleichstellung wird von 15 Schulen die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Lebenslagen bei der Umsetzung erwähnt. Dies erscheint insbesondere bei Übergangsklassen mit hohen Flüchtlingsanteilen sinnvoll, da beispielsweise aus einer Fallstudie berichtet wurde, dass in Einzelfällen bei Geschwistern beobachtet werden konnte, dass die männlichen Geschwister eine schulische Vorbildung hatten, während die weiblichen Geschwister keine Schule besucht hätten. Hier habe man auch versucht, mit einer geschlechterspezifischen Klassenaufteilung zu arbeiten, allerdings habe sich herausgestellt, dass eine Aufteilung nach Leistungsstand zielführender sei. Deutlich stärker im Fokus steht demgegenüber der bereichsübergreifende Grundsatz der Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung, der an drei Viertel der Schulen (30 Schulen) berücksichtigt wird. Sowohl Gleichstellung (12 Schulen) als auch Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung (19 Schulen) sind an einigen Schulen integriertes Fortbildungsthema für die Lehrkräfte in den Übergangsklassen. Zudem besitzen 14 Schulen ein Leitbild oder spezifische Konzepte zur Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung. 12 Schulen setzen zudem gezielt Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung um.

4.3 Kooperationen in der Förderaktion

Neben der sozialpädagogischen Begleitung kooperieren die Übergangsklassen mit weiteren Institutionen. Die wichtigsten sind in *Tabelle 6* aufgeführt. Auffällig ist, dass es keine Institution gibt, mit der die meisten Schulen mit einem gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen kooperieren, sondern dass die Kooperationspartner stark variieren. So kooperieren 17 Schulen mit der Jugendhilfe und jeweils 13 Schulen mit ehrenamtlich Aktiven sowie mit Trägern von Integrationsmaßnahmen. Auffällig ist zudem, dass, mit Ausnahme der ehrenamtlichen Unterstützung, die Schulen die Kooperationen sehr selten mit „sehr zufrieden“ bewertet haben. Insgesamt sind elf Schulen mit der Kooperation mit ehrenamtlich Aktiven „sehr zufrieden“ und weitere 15 Schulen „zufrieden“. Mit den übrigen vier Institutionen sind jeweils sieben Schulen „sehr zufrieden“.

Tabelle 6: Relevanz der und Zufriedenheit mit den wichtigsten Kooperationspartnern

	Relevanz: "sehr wichtig"		Zufriedenheit: "zufrieden" oder besser	
	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil
Jugendhilfe	17	42,5%	22	55,0%
Ehrenamtliche Unterstützung	13	32,5%	26	65,0%
Träger von Integrationsmaßnahmen	13	32,5%	25	62,5%
Migrantenorganisationen	9	22,5%	22	55,0%
Jobcenter	9	22,5%	15	37,5%
Gesamt	40	100,0%	40	100,0%

Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016.

Auch die Interviews in den Fallstudien verdeutlichen, dass die Schulen mit vielen und unterschiedlichen Einrichtungen kooperieren. Häufig seien diese Kooperationen allerdings auf die gesamte Schule ausgerichtet und bezögen sich nicht allein auf die Übergangsklassen. Diese könnten die Angebote aber auch wahrnehmen und profitierten somit ebenfalls von diesen. Manche Kooperationen würden aber auch direkt den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot zugutekommen. So habe in einer Fallstudie ein Regisseur ein Theaterstück mit den Schülerinnen und Schülern einstudiert und dieses auf einem Theaterfestival aufgeführt. Dies sei für die Schüler/innen ein besonderes Erlebnis der Akzeptanz in Deutschland gewesen. In einem anderen Projekt hätten die Schüler/innen ein Buch künstlerisch gestaltet und ihre Migrationsgeschichten erzählt.

In einer Fallstudienregion gebe es auch eine intensive Kooperation mit ehrenamtlich Aktiven, die zusätzliche Angebote machten. Weiterhin gebe es in dieser Fallstudienregion einen engen Austausch der verschiedenen in der Flüchtlingsarbeit involvierten Akteure. Hieran sei auch das staatliche Schulamt beteiligt, das die relevanten Informationen an die Schule weiterleite. An den meisten Schulen (24 Schulen) findet ein fachlicher Austausch statt. Dieser wird in der Regel auf kommunaler Ebene organisiert. 16 Schulen partizipieren an einem fachlichen Austausch ausschließlich auf kommunaler Ebene während sich die anderen acht Schulen auf überregionaler Ebene austauschen, allerdings in den meisten Fällen zusätzlich zu einem kommunalen Austausch. In den überwiegenden Fällen werden diese Netzwerke entweder von den Schulen selbst (17 Schulen) oder vom staatlichen Schulamt (16 Schulen) organisiert.

Für die älteren Schüler/innen wird in einer Fallstudie auch mit einer Berufsorientierung begonnen, da bei diesen ein Übergang aus der Übergangsklasse in die Berufsschule wahrscheinlich sei. Hierzu gebe es eine Kooperation mit der Berufsschule, welche die Flüchtlingsklassen betreue. Zudem kooperiere man mit Betrieben, die teilweise die Schule besuchten, teilweise aber auch Betriebsbesichtigungen anböten.

An den Fallstudienstandorten scheinen die Übergangsklassen gut in die Schulen eingebunden zu sein. Dies liegt nach Einschätzung der in die Interviews einbezogenen Akteure zum einen daran, dass es an beiden Schulen bereits seit längerem Übergangsklassen gibt und lediglich seit kurzem das gebundene Ganztagsangebot hinzugekommen sei. Zum anderen wird an beiden Schulen eine Integration der Schüler/innen der Übergangsklassen aktiv gefördert, was nach Aussage der Interviewten in beiden Fallstudien in einem gebundenen Ganztagsangebot gut umsetzbar sei. Einerseits gebe es Angebote, an denen Schüler/innen der Regel- und der Übergangsklassen gleichermaßen teilnehmen dürften. Teilweise gebe es bei den Schülerinnen und Schülern der Regelklasse Vorurteile gegenüber den Schülern und Schülerinnen der Übergangsklasse. Diese könnten aber häufig beseitigt werden, sobald diese Schüler/innen mit Schülern und Schülerinnen der Übergangsklassen in Kontakt kämen. Daher gebe es immer wieder gemeinsame Aktivitäten zwischen Regel- und Übergangsklassen. In einer Schule aus den Fallstudien werden beispielsweise Teile der Schüler/innen von Regel- und Übergangsklassen gemeinsam unterrichtet und Schüler/innen der Übergangsklasse und der Regelklasse müssten gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Andere Aktivitäten beinhalten gemeinsame Ausflüge, aber auch Initiativen zu Partnerschaftsmodellen mit Schülern und Schülerinnen der Regelklassen.

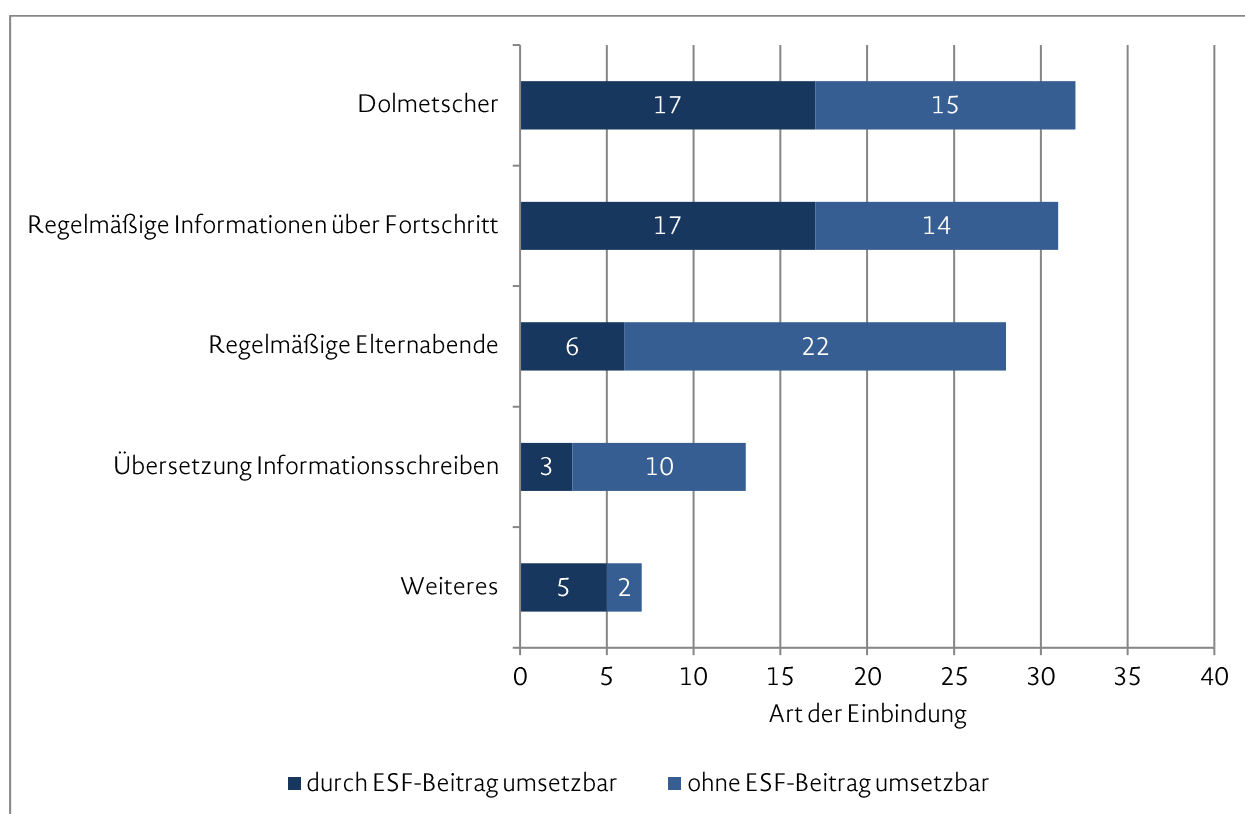
Eine engere Abstimmung zwischen der abgebenden Schule der Übergangsklasse und der aufnehmenden Sprengelschule gibt es in beiden Fallstudienregionen nicht. An einem Fallstudienstandort werde ein Datenblatt übermittelt. Ein engerer Austausch sei zwar sinnvoll und wünschenswert, um den Schulwechsel der ehemaligen Schüler/innen der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot zu erleichtern, könne aber zeitlich nicht umgesetzt werden, da hierfür keine Ressourcen zur Verfügung gestellt würden.

Für die Umsetzung der Förderung wird der Elternarbeit eine große Bedeutung beigemessen. 23 der 40 befragten Schulen halten diese für „sehr wichtig“, weitere 16 Schulen für „wichtig“. Auch in den Schulen der Fallstudien wurde der Einbindung der Eltern ein großer Stellenwert beigemessen. Gleichzeitig wurde aber auch darauf verwiesen, dass dies eine besondere Herausforderung sei, da die Eltern meist schlechter Deutsch sprächen als ihre Kinder. Daher würden viele

Eltern den Kontakt mit der Schule meiden. Meist verstünden die Eltern die Anschreiben der Schule nicht, da diese auf Deutsch formuliert seien. Hinzu komme, dass für viele Eltern die intensive Beteiligung an der Schulentwicklung ihrer Kinder ungewohnt sei. Aus diesen Gründen sei die übliche Elternarbeit mit Elternabenden und Elternsprechtagen wenig zielführend, da nur sehr wenige Eltern erscheinen würden. Allerdings hänge dies auch von der Sozialisation der Eltern ab. Wenn diese gut gebildet seien, finde die Schule auch leichter einen Zugang.

Die Schulen der Fallstudienregionen reagieren unterschiedlich auf diese Herausforderung. Die Schule in der kreisfreien Großstadt versucht mit ehrenamtlichen Dolmetschern und Dolmetscherinnen aus dem Stadtteil der Schule zu arbeiten. Zudem werde ein monatliches Elterncafé als niedrigschwelliges Angebot organisiert. Wenn die Eltern sich rechtzeitig hierfür anmeldeten, werde auch versucht, eine/n ehrenamtliche/n Dolmetscher/in für die Sprache der Eltern zu organisieren, damit die Verständigung besser funktioniere. Allerdings könne mit den ehrenamtlichen Dolmetscherinnen und Dolmetschern nicht die komplette Bandbreite der benötigten Sprachen abgedeckt werden. Weiterhin werde versucht, mit den Eltern viel telefonisch zu kommunizieren, da der übliche schriftliche Kommunikationsweg über die Hausaufgabenhefte, wie es in den Regelklassen praktiziert werde, aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse der Eltern scheitere. Bei Flüchtlingen komme erschwerend hinzu, dass nicht immer klar sei, wer für diese verantwortlich sei. Häufig kämen sie entweder vollständig unbegleitet oder mit Bekannten oder Verwandten nach Deutschland. Diese seien teilweise in Deutschland dann die Kontaktperson, was sich aber wieder ändern könne, wenn sich diese Person nicht mehr zuständig fühle. Selbst wenn die Kinder mit ihren Eltern geflohen seien, könnte der Kontakt durch die Traumatisierung der Eltern erschwert werden. Interviewpersonen aus beiden Fallstudienregionen äußerten sich dergestalt, dass die Eltern grundsätzlich sehr interessiert seien und lediglich die Sprachbarriere und die Hemmschwelle an die Schule zu kommen, überwunden werden müsse.

Abbildung 5: Art der Einbindung der Eltern



Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016 (Anz. Beob.: 40).

Die standardisierte Schulbefragung zeigt, dass die meisten Schulen von der üblichen Elternarbeit abweichen, um den Kontakt zu den Eltern herstellen zu können (Abbildung 5). So werden in 32 der 40 Schulen Dolmetscher/innen eingesetzt und 31 Schulen informieren die Eltern regelmäßig über den schulischen Fortschritt ihrer Kinder. Bei beiden Formen der Elterneinbindung unterstützt die ESF-Förderung die Umsetzung. Jeweils 17 Schulen bestätigen, dass durch die ESF-Förderung die Angebote besser umsetzbar seien.

4.4 Bewertung durch die beteiligten Akteure

Sowohl in den Expertinnen- und Experteninterviews als auch in den Fallstudien wurde die Förderung sehr positiv bewertet. Da es die Förderung noch nicht so lange gebe, hielten sich aber Erfahrungswerte noch in Grenzen. Dennoch habe man teilweise schon reagiert und bei den Betreuungsstunden Anpassungen vorgenommen, da diese bei der Einführung des Angebots als innovatives Projekt zu knapp kalkuliert gewesen seien.

Das gebundene Ganztagsangebot bietet nach Ansicht der interviewten Akteure in den Fallstudien die Möglichkeit, den Integrationsprozess und den Spracherwerb zu beschleunigen, was hinsichtlich einer möglichst schnellen Integration in den Regelunterricht positiv sei. Positiv wird am gebundenen Ganztagsangebot hervorgehoben, dass es in der Unterrichtsgestaltung mehr Spielräume lasse. Dadurch könne man flexibel auf Situationen reagieren und Themen vorziehen oder auf den Nachmittag verschieben. Zudem wurde positiv bewertet, dass die Schüler/innen den ganzen Tag in der Schule beschäftigt seien und dadurch länger einer deutschsprachigen Umgebung ausgesetzt seien, einen strukturierten Tagesablauf hätten und für Themen der sozialen Integration oder auch der sozialpädagogischen Betreuung mehr Zeit verfügbar sei. Durch die Übergangsklassen an sich, aber auch durch die Ganztagsbetreuung sei eine intensivere Betreuung möglich als wenn die Schüler/innen in den Regelklassen beschult würden und zusätzliche Förderstunden erhielten.

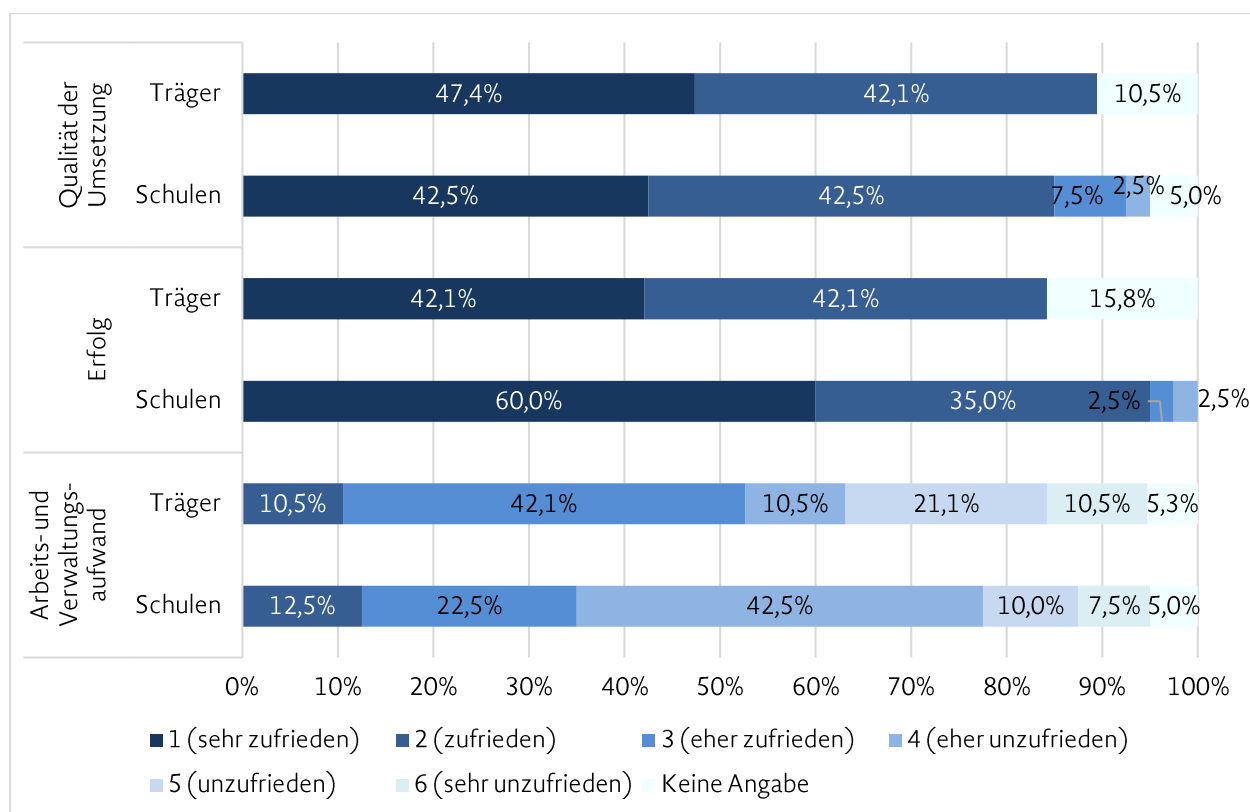
Das Volumen der sozialpädagogischen Begleitung in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot wird von den meisten Akteuren als ausreichend bewertet und von den Schulen als Unterstützung sehr geschätzt. Zudem haben die Schulen der Fallstudien ein Interesse an einer Konstanz in der Betreuung. Diese sei aufgrund der Vergaberegeln und der hohen Fluktuation der Beschäftigten in der Branche häufig nicht gegeben. Zum Zeitpunkt der jeweiligen Interviews zeigten sich beide Schulleitungen mit der aktuellen Situation zufrieden. Die Schüler/innen nähmen die sozialpädagogischen Kräfte auch anders wahr als die Lehrkräfte, da die sozialpädagogischen Kräfte nicht benoten müssten und vor allem als Vertrauens- und Ansprechperson dienten. Dies wird auch von den interviewten Schülerinnen und Schülern der Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot so wahrgenommen. Besonders wird von ihnen hervorgehoben, dass sie durch den Ganztagsunterricht länger in der Schule seien und dadurch mehr Zeit hätten, Deutsch zu lernen. In einer Fallstudie wurde auch hervorgehoben, dass man durch die unterschiedliche Herkunft der Mitschüler/innen auch viel Neues über deren Kultur und Sprache lerne.

Auch in den Onlinebefragungen äußerten sich die befragten Schulen und Sachaufwandsträger positiv über die Qualität der Umsetzung und den Erfolg der Förderung (Abbildung 6). Jeweils 17 Schulen haben sich „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ zur Qualität der Umsetzung der Förderung geäußert. Zudem zeigten sich 24 Schulen „sehr zufrieden“ mit dem Erfolg des gebundenen Ganztagsangebots in den Übergangsklassen. Auch viele der Sachaufwandsträger waren „sehr zufrieden“ mit der Qualität der Umsetzung (9 Sachaufwandsträger) und dem Erfolg der Förderung (8 Sachaufwandsträger).

Trotz der insgesamt positiven Bewertung durch die beteiligten Akteure wird Verbesserungspotenzial gesehen. Insbesondere in Übergangsklassen mit einem sehr hohen Anteil an Flüchtlingen fehle eine psychologische oder therapeutische Begleitung. Diese werde für die Bewältigung der häufig bestehenden Traumata benötigt. Weder die Lehrkräfte noch die sozialpädagogische Begleitung hätten hierfür die benötigte Qualifikation. Die bereits existierenden psychologischen Beratungsangebote seien nicht geeignet, da die Schüler/innen eine konstante Betreuung durch vertraute Personen benötigten. Allerdings müsse bei der geforderten therapeutischen Begleitung das Sprachproblem gelöst werden. Die Erfahrung in einer Fallstudie zeigte, dass Anfragen von Fachstellen aufgrund der Sprachbarriere abgelehnt worden seien, da eine therapeutische Behandlung in der Muttersprache der Schüler/innen erfolgen müsse, um erfolgreich zu sein.

Ein anderer Vorschlag der interviewten Akteure bezog sich auf die Beschäftigung von Dolmetschern und Dolmetscherinnen. Dies sei im Unterschied zur sozialpädagogischen Begleitung oder der vorgeschlagenen therapeutischen Begleitung nicht kontinuierlich in den Klassen notwendig, sondern sollte situationsbezogen eingesetzt werden können.

Abbildung 6: Zufriedenheit mit dem gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen



Quelle: ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Schulbefragung 2016 (Anz. Beob.: 40) & ISG-Ganztagsangebot-ÜK-Sachaufwandsträgerbefragung 2016 (Anz. Beob.: 19).

Wie aus *Abbildung 6* deutlich wird, ist ein großer Kritikpunkt der Sachaufwandsträger und der Schulen der Verwaltungsaufwand. Lediglich 14 Schulen gaben an, „zufrieden“ oder „eher zufrieden“ mit dem Verwaltungsaufwand zu sein. Konkret wurden die aufwändigen Dokumentationspflichten und der hohe Aufwand bei der Erklärung der Formulare genannt. Eine Schulleitung aus einer Fallstudie gab an, nicht zu glauben, dass die Eltern verstünden, was sie unterschreiben müssten, sondern sich darauf verließen, dass alles seine Richtigkeit habe. Dies könne aber nicht Zweck der Formulare sein. Zudem sei es problematisch, dass der anfallende Verwaltungsaufwand teilweise von der Schule, teilweise von der Kommune betrieben werden müsse. Diese Ressourcen könnten in der Förderung sinnvoller eingesetzt werden und würden auch nicht aus Fördermitteln kompensiert.

Ein weiteres Problem ergebe sich aus der Logik separater Antragsstellungen pro Übergangsklasse mit gebundener Ganztagsbetreuung. Wenn die Schulen eine Differenzierung der Übergangsklassen nach Lernfortschritt vornehmen, wie es in der einen Fallstudienregion der Fall ist, müssten die Teilnehmenden aus der Förderung ab- und erneut angemeldet werden, wenn sie in eine Übergangsklasse mit höherem Sprachniveau wechselten. Dies verursache einerseits einen hohen Aufwand, da die Ab- und Anmeldung mit dem Ausfüllen der Formulare verbunden sei. Zudem werde dadurch künstlich die Quote der vorzeitigen Maßnahmeaustritte erhöht.

Unabhängig von der ESF-Förderung ist die Stichtagslösung für die Berechnung der Aufteilung der Finanzmittel und Lehrkräfte für die Schulen. Diese Regelung beruht auf der Annahme, dass mit wenigen Ausnahmen die Anzahl an Schüler/innen am Anfang des Schuljahres feststeht und demnach der Schlüssel berechnet werden kann. Dies trifft allerdings auf die Übergangsklassen nicht zu, da hier kontinuierlich Schüler/innen in die Regelklassen versetzt und die frei gewordenen Plätze nachbesetzt würden. Wenn die Entscheidung über den Besuch der Übergangsklasse im Entscheidungsbereich der Sprengelschule der Schülerin beziehungsweise des Schülers liegt, kann dies dazu führen, dass die Schüler/innen erst nach dem Stichtag abgegeben würden. Dies erschwere die Planung des Schuljahres, da viele Schüler/innen erst sechs Wochen nach Beginn des Schuljahres in die Übergangsklassen wechselten.

Abschließend verwiesen noch beide Sachaufwandsträger darauf, dass die Umsetzung der Förderung im Verantwortungsbereich der Sachaufwandsträger nicht nachvollziehbar sei. Die Förderung habe eine klare pädagogische Ausrichtung und liege damit nicht in deren Zuständigkeitsbereich, da die Sachaufwandsträger ausschließlich für infrastrukturelle Leistungen zuständig seien.

Auch von indirekt beteiligten Akteuren wird die Förderung sehr positiv gesehen. So wird in einer Fallstudienregion davon berichtet, dass die Sprengelschulen, von denen die Schüler/innen in die Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot kämen und an die die Schüler/innen nach dem erfolgreichen Besuch der Übergangsklassen wieder zurückkehren, dankbar seien, da sich das Sprachniveau deutlich verbessert habe. Zudem sei es für die Schulen eine Erleichterung, dass sie Schüler/innen bekämen, bei denen die Grundvoraussetzungen sowohl sprachlich als auch fachlich gegeben seien und sie nicht bei Null anfangen müssten. Zudem hätten sich die Schüler/innen auch schon an die Regeln in der Schule gewöhnt. Auch die Elternschaft der Schule bewerte nach anfänglichen Berührungsängsten die Übergangsklassen positiv.

4.5 Finanzielle Umsetzung der Förderaktion

Table 7 gibt einen Überblick über die bisher bewilligten und ausgezahlten Mittel in der Förderaktion 14. Hierfür wurden nur Projekte berücksichtigt, die bereits bewilligt waren (d. h. ohne angenommene Projekte), um eine einheitliche Datenbasis für die Auswertung der Teilnehmenden- und Projektdaten zu gewährleisten. Zur Bewertung der Mittelbindung wären darüber hinaus auch angenommene Projekte zu berücksichtigen. Zum Stichtag beliefen sich die bewilligten Mittel für Förderaktion 14 auf 5,18 Mio. Euro, hiervon entfallen 2,67 Mio. Euro auf den ESF. Im Durchschnitt wurden rd. 49.000 Euro pro Projekt bewilligt. Für 45 Projekte wurden bis dato Mittel ausgezahlt. In der Summe belaufen sich die Auszahlungen auf 2,17 Mio. Euro, davon 1,10 Mio. Euro aus dem ESF.

Table 7: Finanzielle Umsetzung

	Bewilligte Mittel	Ausgezahlte Mittel
Zahl der Projekte	106	45
Gesamtmittel	5,18 Mio. €	2,17 Mio. €
davon ESF-Mittel	2,67 Mio. €	1,10 Mio. €

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des „Report 105 – Finanzierung“ (Abrufdatum: 18.07.2017).

4.6 Zielerreichung

Ziel des gebundenen Ganztagsangebots in den Übergangsklassen ist eine Ergänzung der bestehenden Übergangsklassen. Dadurch soll vor allem der Übergang in die Regelklassen beschleunigt werden und die Entfaltung des Bildungs- und Ausbildungspotenzials der Schüler/innen gefördert werden (StMBW 2016, Nr. 2, S. 3). Dafür spielen vor allem die soziale Integration der Schüler/innen sowie deren sprachliche und schulische Entwicklung eine Rolle. Diese Aspekte sollen dazu beitragen, dass ein erfolgreicher Übergang in die Regelklassen erfolgt.

Die Auswertung der Erfolgsbewertung in der standardisierten Befragung zeigt, dass die Schulen mit dem Erfolg zwar zufrieden sind, aber durchaus Verbesserungspotenzial gesehen wird. Über die Hälfte der Schulen bewertet den Übergang in die Regelklassen (18 Schulen), die Sprachfähigkeiten der Schüler/innen nach einem Jahr (22 Schulen) sowie die soziale Integration der Teilnehmenden (20 Schulen) mit mindestens „gut“. Im Rahmen der Fallstudien und der Experteninterviews werden diese Aspekte im Folgenden näher analysiert.

Die Expertinnen und Experten auf strategischer Ebene verweisen darauf, dass die Förderung sehr zur sozialen Integration beitrage, da durch die sozialpädagogische Begleitung intensiv mit den Schülern und Schülerinnen gearbeitet werden könne. Dadurch könnten z.B. Traumata aufgearbeitet werden. Zudem lernten die Schüler/innen im Rahmen des gebundenen Ganztagsangebots viel über das Leben in Deutschland. Weiterhin solle mit sozialen Projekten Segregations Tendenzen entgegengewirkt werden. Wie bereits im Rahmen der Ausgestaltung der Umsetzung beschrieben wurde (Unterabschnitt 4.2), wird an den Schulen in den Fallstudienregionen einiges zur Erreichung dieser Zielsetzung unternommen.

Unabhängig von der konkreten Umsetzung helfe das gebundene Ganztagsangebot bei der sozialen Integration, da die Schüler/innen länger dem sozialen Umfeld an der Schule ausgesetzt seien. Dies vermittele den Schülerinnen und Schülern eine Struktur, die insbesondere bei Flüchtlingen, aufgrund der Fluchterfahrungen und der Situation in Erstaufnahmeeinrichtungen, häufig nicht gegeben sei. Dies beinhalte gemeinsame Mittagessen aber auch anschließende gemeinsame kulturelle, musische und sportliche Nachmittagsangebote für Übergangs- und Regelklassen. Dies ermögliche einen intensiveren Austausch mit den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen.

In den Schulen der Fallstudienregionen werde der Nachmittag auch für außerschulische Angebote genutzt, um den Schülern und Schülerinnen ihr soziales Umfeld und die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung zu zeigen. Teilweise ermügte die sozialpädagogische Begleitung die Schüler/innen dazu, auch mit anderen Personen zu kommunizieren. Sofern die Schüler/innen Anspruch aus dem Bildungs- und Teilhabepaket hätten, bemühe sich die sozialpädagogische Begleitung darum, die Schüler/innen beispielsweise auch in Sportvereinen anzumelden. Diese Aktivitäten ließen sich ohne das gebundene Ganztagsangebot nicht in dieser Intensität umsetzen, da hierfür am Vormittag keine Zeit bliebe. Zudem erlaube der gebundene Ganztags den Schülerinnen und Schülern eine verbindliche Strukturierung des Tagesablaufs. Die Möglichkeiten die soziale Integration zu fördern würden jedoch teilweise durch das große Einzugsgebiet der Schulen eingeschränkt. Zwar könne das soziale Umfeld der Schule erkundet werden, allerdings fehle der Bezug zum Wohnort, wenn die Schüler/innen nicht in unmittelbarer Nähe zur Schule wohnten. Hinzu komme, dass Freundschaften mit Schülerinnen und Schülern der Regelklassen erschwert würden, da diese aus dem direkten Umfeld der Schule kämen und die Schüler/innen der Übergangsklassen einen weitaus größeren Einzugsradius hätten. Diese Schwierigkeiten wurden in der ländlich geprägten Fallstudienregion stärker hervorgehoben als in der Fallstudie in der kreisfreien Großstadt. Allerdings gilt in beiden Fallstudien, dass die Schüler/innen bei entsprechender Entwicklung die Übergangsklassen verlassen und in eine Regelklasse an derselben oder an einer anderen Schule wechselten. Dort müssten dann neue soziale Kontakte aufgebaut werden.

Von allen interviewten Akteuren wird die besondere Bedeutung des gebundenen Ganztagsangebots für die sprachliche Entwicklung hervorgehoben. Im Vergleich zu einem Schulbesuch ohne Ganztagsbetreuung seien die Schüler/innen länger einer deutschsprachigen Umgebung ausgesetzt und müssten dadurch länger Deutsch sprechen, um sich zu verständigen. Wenn die Schüler/innen nach dem Vormittag wieder in ihre Familien gingen, seien sie stärker in einem Umfeld, in dem in ihrer Muttersprache kommuniziert werde. Dadurch gehe viel Gelerntes wieder verloren. Die Nachmittagsbetreuung ermögliche zudem außerschulische Aktivitäten, die im Wesentlichen durch die sozialpädagogische Begleitung durchgeführt würden, in deren Rahmen eine zusätzliche Sprachförderung in einem informelleren Rahmen möglich sei.

Kritisch wurde allerdings gesehen, dass teilweise zu schnell Schreiben auf Deutsch geübt werde. Schüler/innen, die die lateinische Schrift noch lernen müssten, könnten dadurch überfordert sein. Dies kann allerdings auch darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler/innen möglichst schnell, spätestens nach zwei Jahren, in die Regelklassen überführt werden sollen. Für eine erfolgreiche Integration in die Regelklassen müsse ein Grundwortschatz vorhanden sein, mit dem man die eigenen Gefühle ausdrücken und sich an Diskussionen beteiligen könne. Nach Einschätzung einiger interviewter Akteure sei dies zwar realistisch, hänge aber auch stark von der Vorbildung der Schüler/innen ab. Nach Ansicht einer interviewten Person habe sich die Verweildauer in der Übergangsklasse etwas erhöht. In der abgelaufenen Förderperiode (2007-2013) habe man die meisten Schüler/innen bereits nach etwa einem halben Jahr in die Regelklasse integrieren können, aktuell seien hingegen eher neun Monate ein realistischer Wert. Dies liege aber auch an einer Veränderung der Zusammensetzung der Übergangsklassen, die bei vielen beispielsweise eine vorgeschaltete Alphabetisierung erfordere. Die interviewten Teilnehmenden bestätigen, dass sie sich im Deutschen verbessert hätten, sähen aber noch Entwicklungspotenzial.

Da die Schüler/innen neu in das System kämen, sei es nach Meinung der Expertinnen und Experten auf der zentralen Ebene schwierig, Verbesserungen nachzuweisen. Auch stellten sich messbare schulische Erfolge erst zu einem späteren Zeitpunkt ein. Die Übergangsklassen ermöglichten es, Potenziale und die Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln. Im Unterschied dazu fielen die Einschätzungen der Akteure zum mittlerweile bestehenden Leistungsstand sehr unterschiedlich aus. Dieser sei nach Ansicht der Interviewten in den Fallstudien immer von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern abhängig. Ein weiterer Faktor sei das vorhandene Vorwissen. Wenn bereits Grundlagen gelegt seien, dann könnten in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot große Lernfortschritte realisiert werden. Auch die Lehrkräfte in der Schule gewinnen zunehmend an Routine und Kompetenz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Herkunft aus anderen Kulturkreisen und Bildungshintergründen. In einer Fallstudie erhalte die Schule im Rahmen eines Projektes des Freistaats Bayern Unterstützung durch eine sonderpädagogische Fachkraft, die gemeinsam mit einer pädagogischen Kraft der Schule die Lernprozesse der Schüler/innen beobachte und Verbesserungsvorschläge einbringe. Als die Schule mit einem Alphabetisierungskurs eines externen Dienstleisters nicht zufrieden gewesen sei, habe man ein Alphabetisierungsprogramm dieser sonderpädagogischen Kraft erprobt und sei damit sehr erfolgreich gewesen. Beide Schulen der Fallstudien bestätigen, dass es im Verantwortungsbereich der Lehrkraft liege, die Defizite in der jeweiligen Klasse zu identifizieren und mit den geeigneten Maßnahmen zu adressieren. In einer Fallstudie wurde berichtet, dass viel mit Lernstands- und Schüler/innenbeobachtungen gearbeitet werde, um die Schüler/innen individuell einzustufen und sie mit entsprechend bedarfsgerechten Angeboten anzusprechen und zu fördern.

Hilfreich sei nach Ansicht einer Lehrkraft, dass die Schüler/innen im Schnitt motivierter seien als die Schüler/innen der Regelklassen. Allerdings gebe es auch einzelne, die resignierten. Man versuche diese Unterschiede durch einen differenzierten Unterricht aufzufangen und auszugleichen. Insbesondere bei älteren Schülerinnen und Schülern sei eher eine fehlende Motivation feststellbar, da sie in Deutschland arbeiten und nicht zur Schule gehen wollten. Ein die schulische Entwicklung hemmender Faktor sei die kontinuierliche Fluktuation in den Klassen. Dadurch sind nach Ansicht einiger Interviewpersonen in den Fallstudien die Lehrkräfte gezwungen, den Lehrstoff regelmäßig zu wiederholen, um die Neuankömmlinge auf den gleichen Stand der Mitschüler/innen zu bringen.

Der Übergang aus den Übergangsklassen in den Regelschulbetrieb ist abhängig vom Leistungsstand der Schüler/innen. Sowohl in den Expertinnen- und Experteninterviews als auch in den Fallstudien wurde darauf verwiesen, dass das Leistungsniveau stark variere, da einige Schüler/innen vorher noch nie eine Schule besucht hätten, andere wiederum mit genügend Deutschkenntnissen ein Gymnasium besuchen könnten. Der Wechsel werde daher nicht abrupt vorgenommen, sondern die Schüler/innen könnten an Schnuppertagen oder in einzelnen Fächern am Regelunterricht teilnehmen. Sukzessive würden die Schüler/innen dann in den Regelunterricht integriert. Unabhängig von der besonderen Situation der Flüchtlinge sei eine Integration in die neue Klassengemeinschaft eine Herausforderung. Hinzu komme häufig ein Schulwechsel an die jeweilige Sprengelschule. Bisherige Vorstöße, für diese Schüler/innen das Sprengelprinzip aufzuheben, um sie weiter an der ihnen bekannten Schule zu unterrichten, seien bisher allerdings vom StMBW abgelehnt worden. Nach Ansicht einer interviewten Person hänge es sehr stark von den individuellen Voraussetzungen wie Motivation, Lernbereitschaft, soziales Umfeld oder Stellenwert der schulischen Ausbildung in der jeweiligen Kultur der Schüler/innen ab, inwieweit der Übergang in die Regelklasse gelinge. In einer Fallstudie wurde allerdings berichtet, dass die Rückmeldungen der aufnehmenden Schulen durchweg positiv seien. Dies spreche für einen erfolgreichen Übergang in die Regelklassen.

Im Unterschied zu den Fallstudien zeichnen die Monitoringdaten ein etwas anderes Bild vom erfolgreichen Übergang (Tabelle 8). Gemäß dem Zielwert sollte etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden nach einem vollständig durchlaufenen Schuljahr das Bildungsziel „Übergang in ein deutschsprachiges Unterrichtsangebot“ erreicht haben. Der tatsächliche Wert liegt sowohl bei den Teilnehmerinnen (44,6 %) als auch bei den Teilnehmern (43,8 %) und dreizehn Prozentpunkte unterhalb des Zielwerts von 57 %. Hierfür können aus den Fallstudien mehrere Gründe abgeleitet werden. Erstens werden viele Teilnehmende während des laufenden Schuljahres in das gebundene Ganztagsangebot der Übergangsklassen aufgenommen. Je nach dem, wann die Teilnehmenden aufgenommen wurden und wie ihr Leistungsstand ist, wäre ein Übergang in die Regelklassen zum Schuljahreswechsel zu früh. Weiterhin zeigten die Fallstudien, dass die untersuchten teilnehmenden Schulen einen Übergang in die Regelklassen vom Leistungsstand der Teilnehmenden abhängig machen und diesen auch während eines laufenden Schuljahres vornehmen. Drittens setzen manche Projekte die Förderung in einem mehrstufigen Verfahren um. Dies impliziert, dass Teilnehmende unterjährig von einer Übergangsklasse mit gebundenem Ganztagsangebot in eine andere Übergangsklasse wechseln. Sofern diese auch ein gebundenes Ganztagsangebot umfasst, erfolgt in diesen Fällen ein Projektwechsel. Wenn in der neuen Übergangsklasse kein gebundenes Ganztagsangebot umgesetzt wird, dann verlassen die Teilnehmenden das Projekt ohne einen erfolgreichen Übergang in eine Regelklasse. Diese Faktoren machen eine Messung des programmspezifischen Ergebnisindikators sehr schwierig und die Ergebnisse müssen sehr stark relativiert werden.

Tabelle 8: Unmittelbare Ergebnisindikatoren¹³

	Weiblich		Männlich		Gesamt	
	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil	Absolut	Anteil
Programmspezifischer Ergebnisindikator:						
Teilnehmer/-innen, die nach einem vollständig durchlaufenden Schuljahr das Bildungsziel (Übergang in ein deutschsprachiges Unterrichtsangebot) erreichen						
Zielwert aus Operationellem Programm*					817	57%
Tatsächlich	252	44,6%	380	43,8%	632	44,1%
Gemeinsamer Ergebnisindikator						
Teilnehmer/-innen, die nach Teilnahme eine Qualifizierung erlangt haben	100	17,7%	161	18,6%	261	18,2%

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des „Report 590 – Individualdaten zur Evaluation“ (Abrufdatum: 18.07.2017).

¹³ Anmerkungen:

* Der Absolutwert beim Zielwert berechnet sich aus dem im OP angegebenen Anteil und der Gesamtzahl der bis zum Stichtag ausgetretenen Teilnehmenden (1.432).

Trotz der geringeren Anteile erfolgreicher Übergänge wird das gebundene Ganztagsangebot durch die Interviewten in den Fallstudien als gute Möglichkeit, den Übergang der Schüler/innen in eine Regelklasse zu erleichtern, bewertet. Dies gilt insbesondere, wenn die Regelklassen ebenfalls ganztags beschult werden, da die Schüler/innen bereits an den Rhythmus gewöhnt seien. Die Fallstudien zeigten allerdings auch, dass die Aufteilung der Schüler/innen in die Übergangsklassen in der Regel nach Nähe der Schule zum Wohnort erfolge und nicht nach inhaltlichen Überlegungen. Daher ist es ebenso möglich, dass sich die Schüler/innen nach dem Übergang in eine Regelklasse von der Ganztagsbeschulung der Übergangsklasse an eine Halbtagsbeschulung ihrer neuen Regelklasse gewöhnen müssen.

Die meisten gemeinsamen Ergebnisindikatoren sind für diese Förderaktion irrelevant. Auch der Ergebnisindikator „Teilnehmende, die nach Teilnahme eine Qualifizierung erlangt haben“ zeigt, dass nur ein geringer Teil der Teilnehmenden eine solche erreicht hat. Insgesamt haben 17,7 % der Teilnehmerinnen und 18,6 % der Teilnehmer eine Qualifizierung erlangt. Diese geringen Anteile sind allerdings nicht weiter verwunderlich, da es nicht Ziel der Förderung war, eine Qualifizierung zu erlangen, sondern die Teilnehmenden in den regulären deutschsprachigen Unterricht zu integrieren.

Kritisch wurde bewertet, dass es nach Abschluss der Übergangsklassen keine Anschlussförderung gebe. Dadurch bestehe eine große Kluft zwischen der intensiven bis zu zweijährigen Förderung in den Übergangsklassen mit gebundenem Ganztagsangebot und der Beschulung in den Regelklassen. Nach zwei Jahren intensiver Förderung könnten die Schüler/innen sich in der Alltagssprache zurechtfinden. Um eine nachhaltige Integration in das Bildungssystem und in gesellschaftliche Strukturen zu ermöglichen, müsse eine flankierende Unterstützung nach Einschätzung der Interviewpersonen auch darüber hinaus gewährleistet sein.

Bei älteren Schülerinnen und Schülern werde auch ein Übergang in die Berufsschule vorbereitet. Zwar gebe es für die Schüler/innen mittlerweile auch die Möglichkeit, einen Mittelschulabschluss im Rahmen des theorieentlasteten Unterrichts zu erwerben. Dies werde aber in einer Fallstudienregion nicht umgesetzt, da durch einen Schulabschluss bestimmte Förderungen in der Berufsschule nicht mehr möglich seien, gleichzeitig aber die Chancen auf einen Ausbildungsplatz sehr gering seien, wenn nicht mindestens ein qualifizierender Mittelschulabschluss vorliege.

Die interviewten Expertinnen und Experten und Akteure in den Fallstudien waren sich einig, dass das gebundene Ganztagsangebot die Effektivität der Übergangsklassen erhöhe und dass ein Ausbau der Förderung wünschenswert sei. Durch die Ganztagsbetreuung könne der Übergang in die Regelklassen schneller erfolgen und Schüler/innen mit einem hohen Leistungspotenzial hätten auch die Möglichkeit, relativ schnell an eine Realschule oder an ein Gymnasium zu wechseln. Zudem biete die ganztägige Beschulung mehr Möglichkeiten, die Integration der Schüler/innen zu erleichtern und setze die Schüler/innen länger einem deutschsprachigen Umfeld aus, was die Sprachentwicklung beschleunige. Der gebundene Ganztags habe nach Ansicht einiger Akteure auch den Vorteil gegenüber dem offenen Ganztags, dass er eine verbindliche Struktur biete.

5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen

Die bisherigen Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass das gebundene Ganztagsangebot in den Übergangsklassen von den beteiligten Akteuren sehr positiv bewertet wird. Es wird als gute Ergänzung zu den bisher bestehenden halbtägigen Übergangsklassen gesehen. Dabei werden im Vergleich zu den regulären Übergangsklassen vier Vorteile des gebundenen Ganztagsangebots herausgestellt: Erstens ermöglicht eine ganztägige Betreuung eine flexiblere Einteilung und Entzerrung des zu vermittelnden Unterrichtsstoffs. Dadurch kann auf Entwicklungen in der Klasse besser reagiert und der Unterricht daran angepasst werden. Zweitens entzerrt die Ganztagsbetreuung den Unterricht, was den notwendigen Raum für eine effektive und problemadäquate sozialpädagogische Betreuung lässt. Dadurch können auch zeitintensive Aktivitäten wie die Erkundung des sozialen Umfeldes durchgeführt werden, was für die soziale Integration der Schüler/innen wichtig ist. Drittens sind die Schüler/innen durch die Ganztagsbetreuung länger einer deutschsprachigen Umgebung ausgesetzt, was den Sprachfortschritt fördert. Viertens strukturiert das gebundene Ganztagsangebot den Alltag der Schüler/innen. Dies ist vor allem für Flüchtlinge wichtig, die teilweise in Erstaufnahmeeinrichtungen oder Flüchtlingswohnheimen untergebracht sind. Hier fehlt den Schülern und Schülerinnen häufig eine Rückzugsmöglichkeit und eine verbindliche Tagesstrukturierung.

Insbesondere die Fallstudien zeigten aber auch, dass vor dem Hintergrund der Förderdauer bestimmte Prozesse noch nicht optimal aufeinander abgestimmt sind und Schnittstellen noch nicht angemessen definiert sind. Zudem wurden auch konkrete Änderungsvorschläge für die Förderung eingebracht. Im Folgenden werden die aus Sicht der Evaluation wichtigsten Aspekte diskutiert.

Unterschiede zwischen den beiden Fallstudienstandorten zeigten sich in der Teilnehmendenauswahl. Während an einem Fallstudienstandort alle neuankommenden Kinder und Jugendliche vom staatlichen Schulamt direkt einer Übergangsklasse zugewiesen wurden, mussten sich in der anderen Fallstudienregion die Kinder und Jugendlichen bei der ihren Wohnort zuständigen Sprengelschule anmelden. Dort entschied dann die jeweilige Schulleitung gemeinsam mit dem staatlichen Schulamt über eine Zuteilung in eine Übergangsklasse. Dieses Verfahren hat auf die Umsetzung der Übergangsklassen negative Auswirkungen. Da die Berechnungsgrundlage für die Finanzmittel und die Anzahl der Lehrkräfte, die der Schule zur Verfügung stehen, die Anzahl der Schüler/innen am 1. Oktober des Jahres ist, war es in dieser Fallstudienregion gängige Praxis, dass manche Schulen geeignete Kandidatinnen und Kandidaten für die Übergangsklasse erst nach diesem Stichtag an eine Übergangsklasse überwiesen haben. Dies verursacht bei der aufnehmenden Schule insofern Schwierigkeiten, als die Anzahl der geförderten Schüler/innen ebenfalls am 1. Oktober berichtet werden muss (StMBW 2016, Anlage 3). Auch eine direkte Zuteilung kann dann Probleme verursachen, wenn deutlich mehr Kinder und Jugendliche einen Platz in einer Übergangsklasse benötigen als Plätze verfügbar sind. Dadurch werden die Übergangsklassen zu groß, um den Unterricht effektiv durchführen zu können. Nichtsdestotrotz wird das Verfahren einer direkten Zuweisung in die Übergangsklassen als das sinnvollere erachtet, da bei der Zuteilung ausschließlich das staatliche Schulamt involviert ist und Schulleitungen nicht zu Lasten der Kinder und Jugendlichen versuchen können, durch eine Zuweisung der Schüler/innen nach dem Stichtag 1. Oktober eine bessere Schulausstattung zu erlangen.

In den beiden im Rahmen der Fallstudien untersuchten Schulen hat insbesondere die sozialpädagogische Begleitung Aktivitäten durchgeführt, um die Integration der Schüler/innen zu fördern. Hierfür werden insbesondere die Angebote der Nachmittagsbetreuung genutzt. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Interaktion zwischen Regel- und Übergangsschülerinnen und -schülern aktiv herbeigeführt werden muss. Bei gemeinsamen Ausflügen war die Erfahrung häufig, dass die Klassen sich nicht durchmischten. Daher sind für eine Integration Aktivitäten mit mehr Interaktion zwischen den Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Klassen sinnvoll. Dies können beispielsweise Patenschaftsinitiativen, Projektgruppen oder gemeinsamer Unterricht in Kleingruppen sein, bei dem die Kleingruppen gemischt aus Schülern und Schülerinnen der Regel- und der Übergangsklasse gebildet werden.

Eine große Herausforderung beim gebundenen Ganztagsangebot in den Übergangsklassen ist eine entsprechende Einbindung der Eltern. In den meisten Fällen sind die Sprachfähigkeiten der Eltern nicht besser als diejenigen ihrer Kinder. Zudem sind es viele Eltern nicht gewohnt, in schulische Belange aktiv gestaltend eingebunden zu werden. Je nach

Bildungsstand haben diese eine Hemmschwelle eigeninitiativ den Kontakt zur Schule zu suchen. Diese beiden Faktoren führen dazu, dass die üblichen Instrumente der Elternarbeit, wie Elternabende und -sprechtage oder die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern über die Hausaufgabenhefte, nicht zielführend sind. An den beiden Schulen der Fallstudien wurde daher der Kontakt zu den Eltern v.a. telefonisch gesucht. Sofern Ansprechpersonen bekannt sind, die die Eltern bei der Integration unterstützen, wird der Kontakt auch über diese aufrechterhalten. Weiterhin wird teilweise mit ehrenamtlichen Übersetzern und Übersetzerinnen gearbeitet und es wird über monatliche Elterncafés oder die Bitte um Unterstützung beim Schulfest versucht, den Kontakt zu den Eltern aufzubauen und die Hemmschwelle für eine direkte Mitarbeit der Eltern zu senken. Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich bei Flüchtlingen, die entweder als unbegleitete Minderjährige oder mit Verwandten und Bekannten, nicht aber mit ihren Eltern, nach Deutschland gekommen sind. Hier besteht häufig eine Unsicherheit, wer die erziehungsberechtigten Ansprechpersonen der Schulen sind, insbesondere wenn diese zwischendurch wechseln.

Ähnlich wie die Zuteilung in die Übergangsklassen wird auch der Übergang zurück in die Regelklassen in den Fallstudien unterschiedlich organisiert. An beiden Schulen wird zunächst durch einen Besuch einer Regelklasse in bestimmten Fächern geprüft, ob die Schülerin oder der Schüler bereit ist für den Besuch einer Regelklasse. Wenn die Beurteilung positiv ausfällt, wird der Schüler oder die Schülerin an eine Regelklasse überstellt. In einer Fallstudienregion wird der Übergang in die Regelklasse an derselben Schule durchgeführt. Ein Schulwechsel an die für den Wohnort der Schülerin oder des Schülers zuständige Schule erfolgt zum darauffolgenden Schuljahr. Im Unterschied dazu erfolgt in der anderen Fallstudienregion der Schulwechsel direkt mit dem Wechsel in die Regelklassen, auch während des Schuljahres. Wenn die Schüler/innen nach dem Übergang für das restliche Schuljahr in den Regelklassen der selben Schule bleiben, ist eine Nachbetreuung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte noch möglich. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn die Schüler/innen eine enge Bindung zu diesen aufgebaut haben. Andererseits werden die Schüler/innen dadurch zwei Mal aus ihrem Umfeld gerissen: Das erste Mal beim Übergang aus der Übergangsklasse in die Regelklasse, das zweite Mal beim Wechsel an ihre Sprengelschule. Zudem kann es insbesondere in ländlicheren Gebieten sinnvoller sein, wenn die Schüler/innen möglichst schnell in Wohnortnähe eine Schule besuchen, um die soziale Integration an ihrem Wohnort zu fördern. Hier sollte in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen vor Ort das praktikablere Verfahren ausgewählt werden.

In diesem Zusammenhang wurde auch kritisiert, dass es keine Anschlussförderung gibt. Es werde sehr viel investiert, um die Kinder und Jugendlichen innerhalb von zwei Jahren so zu fördern, dass sie dem Regelunterricht folgen können. Anschließend gibt es aber, abgesehen vom Förderunterricht, keine weitere Sprachförderung. Der Förderunterricht reicht nach Ansicht einiger Interviewter aber nicht aus, um eine Teilhabe an Bildungschancen zu gewährleisten.

Sehr stark wurden die verwaltungstechnischen Anforderungen im Rahmen der ESF-Förderung diskutiert. Diese seien unverhältnismäßig hoch und es sei auch nicht nachvollziehbar, dass jede Teilnehmendenstunde erfasst und dokumentiert werden müsse. Dies koste Zeit, die dann nicht für die eigentliche Förderung aufgebracht werden kann. Hinzu komme, dass die Fragebogen, die von den Erziehungsberechtigten ausgefüllt werden müssen, sehr lang und kompliziert seien. Die Bearbeitung der Fragebogen werde dadurch erschwert, dass die meisten Eltern nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Zwar versuche man an den Fallstudienstandorten die Fragebogen zu erklären und zu übersetzen, man sei sich aber relativ sicher, dass die meisten Eltern unterschreiben ohne den Inhalt der Fragebogen zu verstehen. Hier ist zu überlegen, ob die Arbeit der Schulen durch Erläuterungen der Fragen und möglicherweise Übersetzungen in die wichtigsten Herkunftssprachen bzw. in leichte Sprache erleichtert werden kann.

Ein anderer verwaltungstechnischer Kritikpunkt ist die Organisation der Übergangsklassen als einzelne Projekte. Insbesondere bei einer Aufteilung der Übergangsklassen nach Sprachentwicklung gehören Übergänge von einer Übergangsklasse in eine andere explizit zum Umsetzungskonzept. Dies hat in der augenblicklichen Logik die Konsequenz, dass eine Förderung vorzeitig beendet und eine andere Förderung begonnen wird. Dies erzeugt nicht nur unnötigen administrativen Aufwand, sondern führt de facto zur Mehrfacherfassung von Teilnehmenden. Beispielsweise führt die bisherige Erfassungslogik dazu, dass bestimmte Projekte ausschließlich vorzeitige Beendigungen aufweisen, ohne dass ein Übergang in eine Regelklasse erfolgt. Hier wäre es sinnvoller alle Übergangsklassen mit einem gebundenen Ganztagsangebot an einer Schule als ein Projekt zu zählen, um Wechsel zwischen unterschiedlichen Übergangsklassen innerhalb eines Projektes zu ermöglichen, ohne dass diese als Abgänge gezählt werden, da es sich tatsächlich auch nicht um Abgänge handelt.

Als zusätzliche Unterstützung wäre es überlegenswert insbesondere in Klassen mit vielen Flüchtlingen eine therapeutische Begleitung sowie ein Budget für Übersetzungsdienstleistungen zu integrieren. Die sozialpädagogische Begleitung soll zwar teilweise therapeutische Aufgaben wie die Aufarbeitung von Traumata übernehmen, häufig ist diese damit aber überfordert, da den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowohl die Zeit als auch die notwendige

Qualifikation fehlt. Auch die Angebote von Schulpsychologen und Schulpsychologinnen ist wenig hilfreich, da die Schüler/innen Vertrauen zu der Person aufbauen müssen und eine kontinuierlichere Unterstützung benötigt wird. Dies könnte mit einer Ergänzung, beispielsweise um eine einmal pro Woche stattfindende therapeutische Begleitung, gelöst werden, da die Fachkraft dann regelmäßig mit den Schülern und Schülerinnen arbeitet und sie auch im Schulalltag beobachten kann. Alternativ wäre eine engere Vernetzung zwischen den Verantwortlichen für Übergangsklassen mit entsprechend auf Traumabewältigung spezialisierten Psychologen und Psychologinnen sowie Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen geeignet, die notwendige individuelle Unterstützung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Eine solch intensive Unterstützung ist für Übersetzungsleistungen nicht erforderlich. Hier würde ein Budget ausreichen um Informationsschreiben in die wichtigsten Sprachen übersetzen zu lassen und zu bestimmten Anlässen, z.B. Elternsprechtagen, die Unterstützung von Dolmetschern und Dolmetscherinnen in Anspruch nehmen zu können.

Wenig Aufmerksamkeit wird aktuell den gegebenenfalls nach Geschlecht bestehenden unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen von Kindern und Jugendlichen gewidmet. Systematische Konzepte hierzu scheinen genauso zu fehlen wie systematisch nach Gleichstellungsgesichtspunkten konzipierte Unterstützungsangebote. Erforderlich erscheinen vor diesem Hintergrund daher gezielte Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, aber auch für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen.

Quellenverzeichnis

- Apel, Helmut (2009): „Das methodische Konzept der Fallstudien des ISG“, ISG Working Paper Series, No. 6. Köln.
- BAMF (2017): Schlüsselzahlen Asyl 2016, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Stand: Januar 2017, Nürnberg.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2017): Bevölkerung: Gemeinden, Geschlecht, Quartale, Jahr – Fortschreibung des Bevölkerungsstandes, Ergebnis 12411-009r, Link: <https://www.statistikdaten.bayern.de/genesis/online?language=de&sequenz=TabelleErgebnis&selectionname=12411-009r> [abgerufen am: 11. September 2017].
- BBSR (2015): Stadt- und Gemeindetyp, Stand: 31.12.2015, Link: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/Downloads/downloads_node.html [abgerufen am: 11. September 2017], Bonn.
- BBSR (2016): Siedlungsstrukturelle Kreistypen: Städtischer und Ländlicher Raum, Stand: 31.12.2014, Link: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/Downloads/downloads_node.html [abgerufen am: 1. Mai 2017], Bonn.
- BMI (2017): „280.000 Asylsuchende im Jahr 2016“, Pressemitteilung des Bundesministeriums des Inneren vom 11.01.2017, <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/01/asylantraege-2016.html> [abgerufen am: 1. Mai 2017], Berlin.
- Destatis (2011): Zensus 2011, Bevölkerung nach Geschlecht/Nationalität und Migrationshintergrund (Aufenthaltsdauer) – 09.05.2011 – regionale Tiefe: Kreise und kreisfreie Städte, Auswertung 160-34-4, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Deutschland, Version 2.0
- EU (2010): Europa 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Mitteilung der Kommission, KOM (2010) 2020 endgültig, März 2010, Brüssel.
- IAB (2016): Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand, Aktuelle Berichte, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, März 2017, Nürnberg.
- Sheils, Joseph; Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt Verlag.
- StMAS (2014): Europäischer Sozialfonds – Operationelles Programm Bayern 2014–2020: Perspektiven in Bayern – Perspektiven in Europa, Verwaltungsbehörde ESF in Bayern im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS), Fassung 18.09.2014.
- StMAS (2015): Europäischer Sozialfonds – Bewertungsplan Bayern 2014–2020 – Perspektiven in Bayern – Perspektiven in Europa, Verwaltungsbehörde ESF in Bayern im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS), Version 2.0.
- StMBW (2016): Richtlinie für die Förderung von Projekten zur Aktivierung des Bildungs- und Ausbildungspotentials aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Förderzeitraum 2014–2020, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 13. September 2016, Az. X.8 – BL 0122.182/60/68.
- W.K. Kellogg Foundation (2004): Logic Model Development Guide. Online verfügbar unter: <http://www.bttop.org/sites/default/files/public/W.K.%20Kellogg%20LogicModel.pdf> [abgerufen am: 23.10.2017].

www.zukunftsministerium.bayern.de

Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS)

Winzererstr. 9, 80797 München
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@stmas.bayern.de



Autor: Hans Verbeek (ISG)

Gestaltung: CMS – Cross Media Solutions GmbH, Würzburg
Stand: 06.01.2017

Bürgerbüro: Tel.: 089 1261-1660, Fax: 089 1261-1470
Mo. bis Fr. 9.30 bis 11.30 Uhr und Mo. bis Do. 13.30 bis 15.00 Uhr

E-Mail: Buergerbueero@stmas.bayern.de

Hinweis: Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen oder Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteilichnahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden. Bei publizistischer Verwertung – auch von Teilen – ist die Angabe der Quelle und die Übersendung eines Belegexemplars erbeten. Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte sind vorbehalten. Die Publikation wird kostenlos abgegeben, jede entgeltliche Weitergabe ist untersagt. Der Inhalt wurde mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Eine Gewähr für die Richtigkeit und Vollständigkeit kann dennoch nicht übernommen werden. Für die Inhalte fremder Internetangebote sind wir nicht verantwortlich.