



Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten

Anatoli Rakhkochkine

Universität Hildesheim

Abstract

Based on the examination of the current migration policies in the EU and of the educational research on transnationalism, the article takes a closer look at the educational situation of children of circular migrants. It argues that their special educational needs are hardly recognised and not adequately addressed in the current educational policy for ‘children from a migration background’. The article proposes to apply a comprehensive approach to the analysis of the educational situation of circular migrants with respect to three categories of children: children who migrate with their parents, non-migrating children who are left behind in the care of relatives or neighbours while their parents work abroad, and children who return to the educational system of their home country after a mid-term stay abroad. The paper provides a critical overview of the existing educational provision for children of circular migrants and indicates the challenges for educational systems and educational research with regard to school organisation, curriculum and pedagogical support.

1. Einleitung

Die Tatsache, dass die temporäre Migration immer noch bedeutsam ist und wohl sogar zunehmen wird, wird in der öffentlichen und mitunter in der bildungspolitischen Diskussion unzureichend berücksichtigt. In Deutschland steht nachholende Integration im Mittelpunkt, die Bade (2007, S. 72) als die gegenwärtig wichtigste Säule der Integrationspolitik ansieht. Der vielfach verwendete Begriff ‚Migrationshintergrund‘ leistet im Grundsatz einen Beitrag zur Inklusion im Schulsystem, weil die politisch und juristisch bedingte Zersplitterung in unterschiedliche Schülergruppen überwunden wird. Die gemeinsamen strukturellen Barrieren in Bezug auf die Bildungsbeteiligung für unterschiedliche Migrantengruppen werden dadurch sichtbar und können abgebaut werden. Doch ein Nachteil dieses Begriffs besteht darin, dass er womöglich die Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe verwischt. Nach Definition des Statistischen Bundesamtes haben auch die Kinder von bereits in Deutschland geborenen Eltern, die

durch Einbürgerung Deutsche wurden, einen Migrationshintergrund. Dadurch erfolgt eine Zuschreibung des Migrationshintergrunds selbst für die Kinder der dritten Generation, die weder selbst noch deren Eltern zugewandert sind (vgl. Netzwerk Migration in Europa, 2008). Die empirische Bildungsforschung zeigt, dass es Differenzen zwischen den Migrantengruppen gibt (z.B. Diefenbach, 2008; Walter, 2008). Diese Unterschiede beziehen sich weniger auf die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit an sich, sondern auf unterschiedliche Migrationstypen und die damit verbundenen Orientierungen, auf den sozioökonomischen Status, auf die Art des Umgangs mit ethnisch-kultureller und sprachlicher Differenz und auf die bestehenden sozialen Netzwerke. In Abhängigkeit vom Migrationstypus stellen sich nach Gogolin und Pries unterschiedliche Anforderungen an die institutionell beeinflussten oder gesteuerten Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse (Gogolin & Pries, 2004, S. 13).

Im Folgenden wird die Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der EU analysiert. Nach der Darstellung einiger statistischer Daten zur temporären Migration in der EU und der neueren politischen und wissenschaftlichen Sichtweisen auf die Migration werden mit Bezug auf vorliegende Forschungsergebnisse einige Besonderheiten der Situation der Kinder zirkulärer Migranten aufgezeigt. Abschließend werden institutionelle und pädagogisch-didaktische Herausforderungen für die Gestaltung der Bildungsangebote für diese Schülergruppe diskutiert.

2. Zirkuläre und temporäre Migration in Zahlen

Die Statistiken zeigen, dass sich unter den Migranten eine beträchtliche Gruppe von temporären und zirkulären Migranten befindet, d.h. von Migranten, die nach Deutschland kommen und das Land nach einem vorübergehenden Aufenthalt wieder verlassen. Nach Gogolin und Pries (2004, S. 7) besitzt Deutschland den höchsten ‚turnover‘ der Migrantenpopulation unter allen ‚klassischen‘ und neuen Zuwanderungsländern. Die Wanderungen innerhalb der EU haben einen hohen Anteil an der Gesamtzahl der Migrationsfälle.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes kamen 2009 ca. 203.000 EU-Ausländer nach Deutschland, bei ca. 155.000 handelte es sich um die Ersteinreise. Im gleichen Jahr wurden ca. 168.000 Fortzüge der EU-Ausländer aus Deutschland registriert. 61 Prozent der im Jahr 2009 fortgezogenen EU-Ausländer hielt sich weniger als vier Jahre in Deutschland auf. Mehr als zwei Drittel der polnischen und rumänischen Staatsbürger haben Deutschland nach weniger als vier Jahren wieder verlassen (Statistisches Bundesamt, 2010). Der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtzahl der nach Deutschland eingereisten EU-Ausländer ist relativ gering und betrug 2009 für die Altersgruppe von 5 bis 20 Jahre ca. 4 Prozent. In absoluten Zahlen entspricht das 16.584 Personen. Ausgereist sind in 2009 4.394 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 5 und 15 Jahren und 4.383 im Alter zwischen 15 und 20 Jahren,

zusammengenommen entspricht das einer Quote von ca. 5 Prozent der in 2009 ausgehenden EU-Ausländer. Diese Zahlen legen die durch die Forschungen begründete Erklärung nahe, dass Kinder ein Mobilitätshindernis darstellen und dass Erwachsene mit Kindern entweder nur eingeschränkt migrieren oder ihre Kinder in den Heimatländern zurücklassen. Die Angaben nach Altersgruppen über die Aufenthaltsdauer von Kindern der EU-Angehörigen in Deutschland konnten bei der Recherche nicht ermittelt werden.

Innerhalb der EU sind ebenfalls erhebliche Wanderungsbewegungen zu verzeichnen. Zwischen 2002 und 2006 stieg die Gesamtzahl der Migranten in die EU nur geringfügig, die Zahl der EU-Bürger, die in ein anderes EU-Land gezogen sind, erhöhte sich dagegen jährlich um 10 Prozent (Herm, 2008, S. 1). In 2006 waren von insgesamt 3,5 Mio. Zuwanderern in die EU-Länder 34 Prozent Unionsbürger, die in ein anderes EU-Land auswanderten; weitere ca. 14 Prozent waren EU-Bürger, die in ihr Heimatland zurückkehrten. Dänemark, Litauen und Finnland verzeichneten mehr Rückkehrer als Migranten aus einem anderen EU-Staat oder aus den Nicht-EU-Staaten (ebd., S. 3).

Die temporären beruflichen Aufenthalte der Deutschen im Ausland und die Reintegration nach der Rückkehr nach Deutschland sind nur selten Bestandteil der Diskussion. Dabei sind beträchtliche Wanderungsbewegungen der deutschen Bürger festzustellen. 2007 verließen ca. 161.000 deutsche Staatsangehörige das Land. 20,6 Prozent von ihnen waren unter 18 Jahren. Unter Abzug der Spätaussiedler kamen 2007 ca. 101.000 Deutsche aus dem Ausland nach Deutschland zurück. Der Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge weist darauf hin, dass es sich überwiegend um Personen handelt, die nach einem vorübergehenden Auslandsaufenthalt zurückkehren wie z.B. Techniker, Manager, Kaufleute, Rentner, Studenten, Wissenschaftler sowie deren Angehörige (Bundesministerium des Innern, 2008, S. 162). Aus der Statistik lässt sich allerdings nicht herauslesen, ob und wie lange sich die deutschen Rückkehrer im Ausland aufhielten, wie hoch der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter den Rückkehrern ist und insbesondere wie die Aufteilung nach Alter und Aufenthaltsdauer ist. Die anekdotischen Berichte der Betroffenen, Problemdarstellungen und Empfehlungen in den Ratgebern (vgl. Nazarkiewicz & Krämer, 2008), Berichte über Auslandsentsendungen von Mitarbeitern, Anfragen an Kultusministerien über die Wiedereingliederung für Schüler nach einem Auslandsaufenthalt (vgl. Soldatenfamilien-Netzwerk, 2010) belegen indes die Existenz dieser in der Erziehungswissenschaft bislang wenig erforschten Migrationsströme.

3. Neuere politische und wissenschaftliche Sichtweisen auf die zirkuläre und temporäre Migration

Hansen und Wenning (2003, S. 165) erachten zwei Aspekte als zentral für die Ausrichtung schulpolitischer Maßnahmen für unterschiedliche ethnische Gruppen im Schulsystem: die grundsätzliche Einstellung gegenüber Pluralität und Differenz sowie

die zum jeweiligen Zeitpunkt vorherrschenden politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Für die Kinder zirkulärer Migranten sind gegenwärtig in dieser Hinsicht die gesellschaftliche Diskussion über die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft und Bildungsintegration sowie die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Konzepte der grenzüberschreitenden Arbeitnehmermobilität relevant. Die vorübergehenden Wanderungen von Arbeitsmigranten sind nicht neu, sie bestanden auch nach dem Anwerbestopp von 1973 (ebd., S. 125), doch angesichts der politischen Entwicklungen der EU und der aktuellen Tendenzen in der Migrationsforschung gibt es einige neuere Akzente: Politisch steht die Migration in der EU im Kontext der Freizügigkeit und der Konzeption der zirkulären Migration, wissenschaftlich gewinnt der Diskurs über die Transmigration als ein neues Muster der Inkorporation von Migranten an Bedeutung.

3.1 Förderung der Arbeitnehmermobilität in der EU und die Konzeption der zirkulären Migration

Die Mobilität der Bürger ist im Primärrecht der Europäischen Gemeinschaft verankert und in das jeweilige nationale Recht umgesetzt. Nach dem Freizügigkeitsgesetz genießen Unionsbürger und ihre Familienangehörigen die Personenfreizügigkeit. Sie können den Arbeitsplatz frei wählen, sich an einem beliebigen Ort im anderen Mitgliedstaat niederlassen und haben das Recht auf Gleichbehandlung. Unionsbürger haben ein dreimonatiges voraussetzungsloses Aufenthaltsrecht, anschließend ist die Freizügigkeit an die Erwerbstätigkeit, an das ausreichende Einkommen oder an das erworbene Daueraufenthaltsrecht gebunden. Nach fünf Jahren rechtmäßigen Aufenthalts wird das Daueraufenthaltsrecht gewährt (Bundesministerium des Innern, 2008, S. 39 ff.). Nach den zwei letzten EU-Erweiterungen werden die Arbeitsmärkte nach und nach für die Bürger der neuen EU-Staaten geöffnet, dies führt zu einem weiteren Anstieg der Arbeitsmigration (vgl. die Situation in Irland und Großbritannien).

Das Konzept der zirkulären Migration hat nach der Veröffentlichung des Berichts der UN-Weltkommission für internationale Migration an Einfluss gewonnen. Die Kommission stellt im Bericht fest, dass „... the old paradigm of permanent migrant settlement is progressively giving way to temporary and circular migration“ (Global Commission on International Migration, 2005, S. 31). Zirkuläre Migration ist eines der möglichen Szenarien der grenzüberschreitenden Wanderungen, sie soll den Wechsel von *brain drain* zu *brain circulation* bewirken und Vorteile für die Herkunfts- und Zielländer sowie für die Migranten selbst bringen (*triple win*), indem Migranten regelmäßig oder gelegentlich in ihr Heimatland zurückkehren und die während des Aufenthalts im Ausland erworbenen Fähigkeiten und Ressourcen mit ihren Herkunftsländern teilen. Im politischen Konzept der zirkulären Migration, das von der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007) vorgelegt

wurde, wird die Regelung der Migration aus den Drittländern durch temporäre Arbeitsprogramme als Element der Entwicklungshilfepolitik angestrebt.

Das Konzept der zirkulären Migration erinnert an die Gastarbeiter-Politik der 1960er und 1970er Jahre. Doch nach Vertovec (2007) gibt es einige bedeutende Unterschiede:

- (1) Recognition of the prevalence and importance of transnational practices among migrants has spurred new thinking, especially about remittances and the developmental potential of organized migrant labour schemes.
- (2) The 'win-win-win' mantra is being taken seriously, again especially around migration and development. Circular migration appears to be a readily available option to provide immediate three-way benefits.
- (3) Circular and other temporary forms of migration are considered by policy-makers to be more amenable to public opinion, which has clearly and increasingly hardened against migration in most parts of the developed world.
- (4) Many policy makers believe they now have the technical know-how (such as 'e-borders', Advance Passenger Information Systems, and large shared databases) that would potentially enable them to keep track of numerous eligible migrants as they come and go between homelands and foreign places of work (Vertovec, 2007, S. 7).

Die Förderung der Mobilität in der EU ist überwiegend ökonomisch motiviert, sie ist von der Familienpolitik abgekoppelt und hat die Existenz der Kinder mobiler Arbeitnehmern kaum berücksichtigt (vgl. Pérez-García, Turrini & Werdnussen, 2008). In der Bildungspolitik geht es um Förderung der Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung und an Hochschulen sowie eingeschränkt um Förderung der vorübergehenden Mobilität von Schülern im Rahmen von Schulpartnerschaften, doch auch hier werden die Konsequenzen der zirkulären und temporären Migration für die mitreisenden Kinder nicht berücksichtigt. Somit zeigen sich Widersprüche zwischen der Förderung der temporären und zirkulären Arbeitnehmermobilität auf der einen Seite und der Vernachlässigung der Familienpolitik sowie der mehr als eingeschränkten Kompetenzen der EU in der Bildungspolitik auf der anderen Seite. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Frauenmigration und der prekären Arbeitsbedingungen für einen Teil der zirkulären Migranten bestehen erhebliche Benachteiligungsgefahren für betroffene Familien und insbesondere für die Kinder.

3.2 Zirkuläre Migration und Transmigration in der Forschung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung ist der Begriff der zirkulären Migration ebenfalls verbreitet, wird jedoch nicht einheitlich verwendet. Die Spannbreite der Definitionen reicht von „... Bewegung innerhalb einer Periode von 30 Tagen, die wiederholten aufeinander folgende Übernachtungen außerhalb des Wohnortes“ (Düvell, 2006, S. 27; Bilsborrow, 1998, S. 8) bis hin zu der Feststellung, dass die Zirkularität ein Merkmal nahezu jeder Migrationsform ist (Agunias & Newland, 2007). Im vorliegenden Artikel wird in Anlehnung an Fassmann (2008, S. 23) von zirkulärer Migration gesprochen, wenn im Anschluss an eine grenzüberschreitende Wanderung ein neuer Wohnsitz (*usual residence*) im Zielland errichtet wird und nach einem kurz- oder mit-

telfristigen Aufenthalt eine Rückkehr – gegebenenfalls über mehrere Etappen – in das Heimatland erfolgt bzw. vorgesehen ist. Fassmann weist darauf hin, dass die zirkuläre Migration immer ex post bestimmt werden kann. Für die Forschungszwecke wird es daher wohl notwendig sein, die einzelnen Phasen der zirkulären Migration durch Rückkehrabsichten bzw. durch das Vorliegen besonderer Umstände (z.B. vorübergehende Auslandsentsendung durch den Arbeitgeber) zu erfassen. Ein weiterer Begriff, der in diesem Kontext zu beachten ist, ist die transnationale Mobilität. Dieser Begriff beschreibt die Situation beim Vorliegen von zwei Wohnsitzen in unterschiedlichen Ländern, wenn der Wohnsitz beibehalten wird und der zweite Wohnsitz funktionell und mental Teil des ersten Wohnsitzes ist. Nach Fassmann wird die Grenze zwischen transnationaler Mobilität und zirkulärer Migration unscharf, wenn der Wohnsitz des Ausgangsortes beibehalten, jedoch als Nebenwohnsitz abgestuft oder von Familienangehörigen vorübergehend genutzt wird. Wenn die Etappen der zirkulären Migration kürzer als drei Monate dauern, wird dies mit dem Begriff der zirkulären Mobilität beschrieben (ebd.). Diese in der Migrationsgeografie formulierten Definitionen sind zunächst insoweit hilfreich, als sie Wanderungsbewegungen beschreiben, ohne zugleich ein bestimmtes Muster der Auseinandersetzung mit Differenz im Migrationsprozess zu implizieren. Der Begriff der zirkulären Migration leistet einen Beitrag zur Sicht auf die Migration als dynamischen Prozess des multidirektionalen und mehrmaligen grenzüberschreitenden Wechsels von Wohn- und Arbeitsorten, erst in einem zweiten Schritt wäre dann zu fragen, ob und inwieweit sich aus der zirkulären Migration Orientierungen der Transmigration oder der Rückkehrmigration entwickeln.

Die Transmigrationsforschung hat seit den 1990er Jahren den unidirektionalen Charakter der Migration in Frage gestellt und das binäre Modell von ‚Emigration‘ und ‚Immigration‘ kritisiert. Vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse, der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, der verbesserten Transportmöglichkeiten und der Liberalisierung des grenzüberschreitenden Personen- und Güterverkehrs entwickeln sich transnationale Sozialräume und die Transmigration, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „... der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang ist, sondern zu einem Normalzustand wird, indem sich der alltagsweltliche Sozialraum der Transmigration pluri-lokal über Ländergrenzen hinweg zwischen verschiedenen Orten aufspannt“ (Gogolin & Pries, 2004, S. 10). Neben den traditionellen Assimilations- und Rückkehrmodellen gewinnt das empirisch nachweisbare Muster der Transmigration an Bedeutung und stellt eine naheliegende Option für die Inkorporation von zirkulären Migranten dar. Diese Perspektive betont zugleich die Rolle der Akteure in der Gestaltung der transnationalen Sozialräume und versteht sich als Kritik an den Ansätzen, die ausschließlich die strukturellen Determinanten von Migrationsprozessen betrachten (Luethi, 2005, S. 2).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung über die Transmigration hat bislang primär die Entwicklung von lebensweltlichen transnationalen Orientierungen bei Er-

wachsenden und Jugendlichen im Blick. Dabei steht die Sozialisation in transnationalen Sozialräumen im Vordergrund, der Beitrag der Schulen zur Entwicklung von transnationalen Orientierungen scheint in diesem Kontext nur marginal zu sein. Die von Fürstenau (2004) untersuchten in Deutschland lebenden portugiesischen Jugendlichen nutzen Angebote verschiedener Institutionen, um eventuelle (Aus-)Bildungswege und Berufsübergänge zu ebnen. Fürstenau stellt fest:

Die institutionelle Unterstützung transnationaler Ausbildungsorientierungen findet allerdings nicht im Rahmen des offiziellen (Aus-)Bildungswesens statt. Dies steht in seiner nationalstaatlichen Verfasstheit transnationalen Laufbahnen eher im Wege, denn es sieht den transnationalen Transfer ‚kulturellen Kapitals‘ in inkorporierter und institutionalisierter Form bisher nicht vor (Fürstenau, 2004, S. 281).

Allerdings ist anzumerken, dass Fürstenau ihre Analyse auf die Kapitalisierung der Mehrsprachigkeit fokussiert.

Die besondere Situation der Kinder zirkulärer Migranten legt die Entwicklung von transnationalen Orientierungen nahe. In diesem Kontext werden neben der Mehrsprachigkeit das schulfachliche Lernen, die curriculare Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote und die pädagogischen Entscheidungen beim Schul- und Landwechsel relevant. Allerdings wurden die didaktischen Aspekte der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten an staatlichen Schulen bzw. in non-formalen Settings aus der Transnationalismus-Perspektive bislang nur unzureichend thematisiert. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Untersuchung von Bildungsangeboten in transnationalen und internationalen Bildungsräumen von Hornberg (2010).

4. Kinder zirkulärer Migranten in der Schule

Die Kinder zirkulärer Migranten sind als Mit-Migrierende, Rückkehrer oder Nicht-Migrierende von der Migration der Eltern betroffen. Die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen kann sich im Laufe der Zeit ändern und ist ein Ergebnis einer Reihe von Entscheidungen der migrierenden Eltern. Jede dieser Gruppen ist mit spezifischen Problemen in den jeweiligen Schulsystemen konfrontiert.

Zahlreiche deutschsprachige Untersuchungen über die Situation für Kinder zirkulärer Migranten beziehen sich auf die Kinder der Arbeitsmigranten (Gastarbeiter) in den 1960er und 1970er Jahren und auf die Entwicklung von Bildungsangeboten für diese Schülergruppe (vgl. die systematisierenden Überblicksdarstellungen in Auernheimer, 2007; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Hansen & Wenning, 2003; Reuter & Dodenhoeft, 1988). In diesem Zusammenhang wurden institutionelle, sprachliche und curriculare Fragen der Bildungsangebote sowie die Persönlichkeitsentwicklung und die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen unter der Annahme des vorübergehenden Aufenthalts untersucht. Es liegen ferner Forschungen über die Reintegration der Kinder und Jugendlichen nach der Rückkehr in die Heimatländer vor (vgl. Steinig, 1990). Neuere Untersuchungen haben primär die nachholende Integration im Blick.

Die Diskussion der Mehrsprachigkeit und die sprachliche Förderung der Migranten stehen hierbei im Mittelpunkt (vgl. Gogolin & Neumann, 2009).

In der empirischen Bildungsforschung werden zahlreiche Ansätze zur Erklärung der geringeren Bildungsbeteiligung und des geringeren Bildungserfolgs für Kinder mit Migrationshintergrund geprüft (vgl. den Überblick in Diefenbach, 2008). Allerdings ist anzumerken, dass die Kinder der zirkulären Migranten, wenn sie sich weniger als ein Jahr in Deutschland aufhalten oder besondere Bildungsangebote wahrnehmen (z.B. Internationale Schulen), in zahlreichen Untersuchungen, darunter in PISA, aus der Stichprobe ausgeschlossen werden. Bei einem längeren Aufenthalt werden sie in der Stichprobe mit anderen Schülern mit Migrationshintergrund zusammengefasst, sodass bei der Überprüfung unterschiedlicher Erklärungsansätze für geringere Bildungserfolge ihre besondere Situation nicht berücksichtigt wird. Diese Argumentation zeigt sich z.B. in einer kleineren Studie von Auernheimer (2006). Er hat 142 Eltern, davon 100 Eltern italienischer Herkunft, befragt. In dieser nicht-repräsentativen Stichprobe pendelten 3 Prozent der Grundschüler und 3,9 Prozent der Sekundarschüler zwischen Deutschland und dem Heimatland. Für Auernheimer ist somit das Problem des Pendelns als Erklärung für schlechtere schulische Leistungen für diese Stichprobe zu vernachlässigen (vgl. Auernheimer, 2006, S. 63). Doch selbst wenn für die gesamte Gruppe der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund dieser Faktor wenig bedeutsam ist, ist es doch wahrscheinlich, dass der Bildungserfolg der Gruppe der Pendelnden durch den Schulsystemwechsel beeinflusst wird.

Es liegen ferner einige wenige Untersuchungen über die Extremgruppe international hoch mobiler Kinder beruflich Reisender vor (ECOTEC, 2008; Pérez-García et al., 2008), in denen ein mangelndes Bewusstsein für bestehende Probleme dieser Schülergruppe in der Bildungspolitik, zahlreiche institutionelle und curriculare Barrieren, aber auch einige Best-Practice-Beispiele festgehalten werden. Zu erwähnen sind auch einige überwiegend anekdotische und introspektive Beschreibungen des Phänomens der Third Culture Kids (Pollock & van Reken, 1999).

Die zirkuläre Migration hat auch eine dritte, in den Aufnahmeländern oft nicht sichtbare Seite: die Kinder, die von ihren vorübergehend ausgewanderten Eltern im Heimatland unter der Aufsicht der Verwandten oder Bekannten zurück gelassen wurden. Diese Problematik wird am Beispiel der wachsenden Zahl solcher Fälle in den osteuropäischen Ländern (Polen, Rumänien, Litauen) deutlich. Dort werden Probleme der Kinder zirkulärer Migranten unter dem Stichwort ‚Euro-Waisen‘ diskutiert und als Teil der Veränderungen der Gesellschaft infolge des Beitritts zur EU sowie zunehmend als pädagogisches Problem angesehen (Węgierski, 2008). Es gibt kaum zuverlässige statistische Daten zu diesem Phänomen. In Polen schwanken die Schätzungen zwischen 15.000 (Walczak, 2008, S. 2) und ca. 110.000 betroffenen Schülern (Fundacja Prawa Europejskiego, 2008, S. 3). Für Rumänien berichtet Popa (2010) mit Bezug auf eine Untersuchung der Soros Foundation Romania die Zahl von 35.000 betroffe-

nen Schülern in der Sekundarstufe I, bei denen beide Eltern vorübergehend im Ausland tätig sind, bei 55.000 Schülern ist nur die Mutter und bei 80.000 ist nur der Vater im Ausland tätig. Lehrer, Schulleiter, Jugendämter und Polizeibehörden berichten über ein erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten, Schulabsentismus, den Rückgang akademischer Leistungen, den Drogen- und Alkoholkonsum bei Kindern, die vorübergehend ohne elterliche Unterstützung leben müssen; berichtet wird aber auch über positive Effekte wie Entwicklung einer größeren Selbständigkeit bei einigen Schülern oder bessere finanzielle Möglichkeiten in Bezug auf Bildungsgüter und Bildungsdienstleistungen (Szczepaniak-Wiecha, 2010; Popa, 2010).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden: Die mit-migrierenden Kinder und Rückkehrer müssen infolge des Schul- und Ortswechsels (ein kritisches Lebensereignis) den Seiteneinstieg in die etablierte Schul- und Klassengemeinschaft bewältigen, die sprachlichen Barrieren und die teilweise fehlende Anschlussfähigkeit der Curricula überwinden. Für die Kinder zirkulärer Migranten ist die Integration in die sprachlich-kulturelle Gemeinschaft des Gastlandes wegen der kurzen Verweildauer nur begrenzt möglich. Die Lebens- und Schulsituation der Kinder zirkulärer Migranten ist durch mehrere Belastungsfaktoren gekennzeichnet: Unterbrechung der Schullaufbahn, die mit dem Umzug und dem Schulwechsel verbundenen Belastungen, teilweise ungewisse Dauer des Aufenthalts und unsichere Arbeitsverhältnisse der Eltern, Bewältigung der sprachlichen, kulturellen und sozialen Differenzen etc. Die nicht-migrierenden Kinder müssen die psychosozialen und schulischen Folgen einer vorübergehenden Trennung von beiden Eltern oder einem Elternteil, die Folgen der fehlenden elterlichen Unterstützung und der teilweise beeinträchtigten Kooperation zwischen der Schule und den Eltern bewältigen. Allen drei Schülergruppen werden infolge der Abweichung von einem Normalitätskonstrukt des sesshaften Schülers Defizite zugeschrieben. Für diese Schülergruppe sind institutionelle, curriculare und pädagogische Angebote erforderlich, die ihrer besonderen Situation Rechnung tragen. Es geht insbesondere um muttersprachliche Unterrichtsangebote und die Anschlussfähigkeit an die schulischen Anforderungen in unterschiedlichen Schulsystemen, d.h. um Bildungs- und Beratungsangebote, die für sie als EU-Angehörige eine Rückkehr in das Heimatland problemlos machen und zugleich die Option eines längerfristigen Auslandsaufenthalts oder eines Wiederkommens offen lassen.

4.1 Bildungsangebote für Kinder zirkulärer und temporärer Migranten

Die Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten spiegeln die Geschichte der internationalen Wanderungen und die bildungspolitischen Auseinandersetzungen über die Folgen der Migration wider (vgl. einen Überblick in Hansen & Wenning, 2003). Die verbreiteten Konzepte der Sprachförderung für Seiteneinsteiger (Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen etc.) führen die Tradition der sprachlichen Homogenisierung fort (Krüger-Potratz, 2006, S. 74). Decker (2008) zeigt, dass die Qualität von

Sprachlernklassen und Vorbereitungsklassen für Seiteneinsteiger unzureichend abgesichert war und bleibt. Hinzu kommen zahlreiche Initiativen und Initiativen für die Förderung in Deutsch als Zweitsprache oder in den Erstsprachen der Migranten, die größtenteils aus Spenden oder von Stiftungen finanziert werden. (z.B. die Projekte der Stiftung Mercator, Elterninitiativen für den muttersprachlichen Unterricht).

Die Bedeutung der Wanderungen von Hochqualifizierten in den modernen globalisierten Ökonomien zeigt sich an der steigenden Zahl der international ausgerichteten Bildungsangebote der Internationalen Schulen oder der Europäischen Schulen für Kinder, deren Eltern nur vorübergehend im Ausland arbeiten (vgl. eine ausführliche Beschreibung dieser Angebote in Hornberg, 2010). Hinzu kommen Schulen mit unterschiedlichem rechtlichen Status (Botschaftsschulen, Schulen der ausländischen Streitkräfte, Ergänzungsschulen). Zu erwähnen sind ferner Schulen und andere Bildungsangebote, die sich nicht primär an Kinder zirkulärer Migranten richten, doch für sie aufgrund der internationalen oder europäischen Ausrichtung und der sprachlichen Angebote attraktiv sein können: Schulen, die durch bilaterale Abkommen (z.B. deutsch-französische Gymnasien) oder durch regionale Initiativen in den Grenzregionen etabliert wurden, Europa-Schulen und Europa-Klassen sowie UNESCO-Projektschulen. Für deutsche Schüler, deren Eltern vorübergehend im Ausland tätig sind, kommen Deutsche Schulen im Ausland in Frage, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt (Fachaufsicht) und den Bundesländern betrieben werden. Für deutsche zirkuläre Migranten, die keine Deutsche Schule im Ausland besuchen können, gibt es private kostenpflichtige Angebote wie die Deutsche Fernschule e.V., die auf individualisierte Schullösungen im Ausland spezialisiert ist. Schließlich sollten die Kinder zirkulärer Migranten von der curricularen Verankerung der europäischen Dimension der Erziehung profitieren. Zu diesem Gebiet gibt es zahlreiche Forschungen und pädagogisch-didaktische Entwicklungen im Hinblick auf Schulbücher und Lehrmittel, Lehrerausbildung, die Herausbildung einer europäischen Identität bei Jugendlichen und politische Bildung (vgl. Luchtenberg, 2006).

Angesichts der besonderen Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten und der Vielfalt der teilweise unspezifischen und nicht koordinierten Angebote sowie unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsergebnisse erscheint es notwendig, einige für die Gestaltung von Bildungsangeboten relevante institutionelle und pädagogisch-didaktische Herausforderungen zu diskutieren.

4.2 Institutionelle Herausforderungen

Trotz der Tendenz zur Universalisierung der Schule und der Ähnlichkeiten von Strukturen der institutionalisierten Bildung und Erziehung in Europa, sind bei dem Wechsel von einem Schulsystem in ein anderes Schulsystem selbst die kleineren strukturellen Unterschiede zwischen den Systemen bedeutsam. Das betrifft insbesondere die *Zuord-*

nung der Bildungsangebote zu den unterschiedlichen Stufen im Schulsystem (Elementarbereich oder Primarstufe, Primarstufe oder Sekundarstufe), die mit unterschiedlichen Berechtigungen, Formen der Leistungsdokumentation, pädagogisch-didaktischen Arrangements etc. verknüpft sind. In dieser Hinsicht besteht der Vorteil der Internationalen Schulen oder der Europäischen Schulen in der institutionellen Anschlussfähigkeit, sodass die Schüler bei der vorübergehenden Migration ihrer Eltern zwar das Land und die Schule, jedoch nicht das System wechseln.

Die Klärung der *Zuständigkeit* für die Kinder zirkulärer Migranten stellt eine Herausforderung für die Organisation und Finanzierung der Bildungsangebote dar. Die EU-Richtlinie 77/486/EWG sah zur Zeit der Anwerbung von Arbeitsmigranten in den 1960er und 1970er Jahren vor, dass die Aufnahmestaaten für die Kinder der Gastarbeiter kostenlosen Unterricht anbieten, der eine adaptive Unterweisung in der Amtssprache des Aufnahmestaates enthält. Die Angebote für den muttersprachlichen Unterricht sollten in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten gemacht werden (vgl. Europäische Kommission, 2007). Allerdings berücksichtigten diese Angebotsstrukturen in erster Linie die offiziellen Herkunftssprachen der Heimatländer der angeworbenen Arbeitsmigranten, nicht jedoch die sprachliche Vielfalt in der EU, die nach den Erweiterungen nun deutlich größer geworden ist. Zudem haben sich in den letzten Jahren die Angebotsstrukturen für die sprachliche Förderung verändert. Zwar ermutigt der Bericht der KMK von 2006, „die Bildungsressource Zwei- und Mehrsprachigkeit und die sprachliche Bildung als Gesamtheit aller Bestandteile (muttersprachliche Bildung, herkunftssprachliche Bildung, fremdsprachliche Bildung) stärker in allen Bildungsgängen aufzugreifen, zu verzahnen und curricular zu verankern“ (KMK, 2006, S. 11), doch in der Praxis wurden die staatlichen Angebote zum muttersprachlichen Unterricht abgeschafft oder reduziert. In Bayern wurde 2004 beschlossen, die Deutschförderung an den Schulen auszubauen und den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht innerhalb von fünf Jahren abzuschaffen. Die Konsulate der betroffenen Länder sollen den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eigenständig anbieten. Die Ressourcen für das Erlernen der deutschen Sprache wurden auf den vorschulischen und grundschulischen Bereich konzentriert. Für die international orientierten Eltern, die mit ihren Kindern nach Bayern kommen wollen, hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die folgende Empfehlung: „Instruction in Bavarian schools is normally in German. For young foreign children, the easiest access to German is through the Kindergarten. The Grundschule, too, takes various measures to help them to learn German as early as possible. Older children or students who plan studies in Germany, should learn German in their home country (e.g. at the Goethe Institutes, addresses from the German Embassy)“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009).

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass der *Zugang zu den Bildungsangeboten*, die in besonderer Weise an die Bedürfnisse der zirkulären Migranten angepasst

sind (Internationale Schulen, Europäische Schule, bilinguale Schulen) in hohem Maße von dem sozioökonomischen Status der Eltern bzw. von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten beruflichen Gruppe abhängt. Der soziale Status scheint bereits bei der Beratung über mögliche Bildungsangebote eine Rolle zu spielen. Die Angebote für Seiteneinsteiger wie Übergangsklassen, Sprachlernklassen etc. sind in der Regel an Grundschulen und an Hauptschulen angesiedelt, und auf diese Schulformen wird in den Informationsmaterialien der Bildungsbehörden hingewiesen (vgl. Kirsch & Westermayer, 2008, S. 3). Einige privilegierte Migrantengruppen, z.B. Gastwissenschaftler, kommen in den Genuss einer besonderen Beratung durch ihre Arbeitgeber. Sie werden zwar auch an die Schulämter verwiesen, doch werden ihnen zugleich andere Möglichkeiten wie z.B. die Befreiung von der Schulpflicht aufgezeigt und von allen Schulformen ungefragt Schulangebote nahe gelegt, die zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung führen. Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang die Hinweise für Gastwissenschaftler auf den Webseiten einiger akademischer Auslandsämter. Das Akademische Auslandsamt der Universität zu Köln (2005, S. 9) weist auf die Schulpflicht in Deutschland hin, informiert aber zugleich über die Möglichkeit der Befreiung von Schulpflicht bzw. des Besuchs einer Internationalen Schule. Das International Office der Universität Münster (2010) gibt an, dass ca. 30 Prozent aller Gastwissenschaftler mit ihrer Familie anreisen, informiert über die Schulpflicht in Deutschland und empfiehlt das traditionsreiche Gymnasium Paulinum, in dem ein Zusatzkurs in Deutsch als Zweitsprache angeboten wird und ein befristeter Aufenthalt als Gaststudent möglich ist. Das International Office der Universität Bremen (2010) informiert Gastwissenschaftler über die Möglichkeit der Befreiung von der Schulpflicht und weist darüber hinaus ausdrücklich darauf hin, dass der Haupt- und Realschulabschluss den Zugang zur Universität *nicht* ermöglichen.

Hinzu kommt die *eingeschränkte regionale Zugänglichkeit* von Internationalen Schulen und bilingualen Bildungsangeboten. Angesichts der eingeschränkten regionalen Zugänglichkeit der Bildungsangebote und der neuen Lernmöglichkeiten über moderne Kommunikationstechnologien kann das traditionelle Verständnis der *Schulpflicht* in Frage gestellt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem Hausunterricht bzw. nach der Nutzung von E-Learning-Angeboten aus dem Heimatland als Ersatz für die Schulpflicht. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse, dass die non-formalen Bildungsangebote und z.B. die nationalen Ergänzungsschulen für die Kinder zirkulärer Migranten eine maßgebliche Rolle beim Kompetenzerwerb spielen, insbesondere im Hinblick auf die Kapitalisierung der Mehrsprachigkeit und auf die Entwicklung von transnationalen Orientierungen (vgl. Fürstenau, 2004), ist die Frage zu diskutieren, inwieweit die Ergänzungsschulen und andere vergleichbare Bildungsangebote zur Erfüllung der Schulpflicht beitragen können.

4.3 Pädagogisch-didaktische Herausforderungen

Von zentraler Bedeutung ist die Frage nach der *Unterrichtssprache*, nach dem Erlernen der *deutschen Sprache* und nach der Förderung der *Erstsprache*. Angesichts der Tatsache, dass für den Erwerb einer Zweitsprache auf einem mit dem gleichaltrigen Muttersprachler vergleichbaren Niveau der Sprachkompetenz eine Lerndauer bis zu zehn Jahren erforderlich ist (Hopf, 2005, S. 243), sind die Kinder der zirkulären Migranten auf das fachliche Lernen in ihrer Muttersprache bzw. auf bilinguale Lernangebote angewiesen, wenn die sprachlich bedingten Nachteile beim Erwerb schulfachlicher Kompetenzen minimiert werden sollen. Anzumerken ist, dass die Gruppe der Kinder zirkulärer Migranten, die aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation die Lernzeit nur kurzfristig ausschließlich für den Erwerb der deutschen Sprache zulasten des schulfachlichen Lernens und zulasten der Anschlussfähigkeit an die künftigen Lernanforderungen im Herkunftsland investieren können, im aktuellen ‚Streitfall Zweisprachigkeit‘ (Gogolin & Neumann, 2009) nur am Rande eine Rolle spielt. Der Unterricht nach dem Modell des bilingualen Sachfachunterrichts bzw. Content and Language Integrated Learning (CLIL), das etwa in den Europäischen Schulen und in den bilingualen Schulen verwendet wird, erreicht nur einen Teil der zirkulären Migranten.

Eine weitere Herausforderung ist die *curriculare Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote* an die Curricula im Heimatland und die Anknüpfung an die bisherigen Lernerfahrungen zwecks Sicherung des kumulativen schulfachlichen Lernens. Zwar werden die Kinder in Deutschland in aller Regel in die ihrem Alter entsprechende Jahrgangsklasse eingeschult, doch die curriculare Anschlussfähigkeit an ihre bisherigen Lernerfahrungen ist damit keineswegs gegeben. Zwar gibt es einige Projekte und Sammlungen von Best-Practice, in denen sich Lehrer um die Feststellung des Leistungsstandes der Schüler jenseits der Sprachkenntnisse bemühen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1997, S. 30 ff.), doch die Verfahren für die Ermittlung der Vergleichbarkeit der curricularen Anforderungen und der erbrachten Leistungen sind eher intuitiv. Die Herstellung der Anschlussfähigkeit wird durch den kaum abgesicherten Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften und Schulen im Heimatland und dem Land des vorübergehenden Aufenthalts zusätzlich erschwert (Pérez-García et al., 2008). Es ist naheliegend, dass die international mobilen Schüler von den Konvergenzen der nationalen Curricula unter dem Einfluss der internationalen Vergleichsstudien profitieren würden. Fuchs (2003) sieht noch kein Weltcurriculum entstehen, stellt jedoch fest:

Im Wirken von Organisationen wie der OECD ist aber durchaus das Ziel erkennbar, auf internationaler Ebene Standards zu definieren und durch deren kontinuierliche Überprüfung langfristig zu ihrer Verbreitung und Akzeptanz beizutragen. Dies gilt sowohl für in Bildungseinrichtungen zu erbringende Qualifikations- und Erziehungsleistungen als auch mit Blick auf die inhaltliche Definition dessen, was in Schulen künftig gelernt werden soll (ebd., S. 176).

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der zunehmend als Orientierung für die Erarbeitung von Lernmaterialien und Lehrbüchern verwendet wird, kann als Element eines gemeinsamen europäischen Kerncurriculums angesehen werden. Die Herausforderungen für die Erforschung der curricularen Anschlussfähigkeit beim Schulsystemwechsel sind ferner im Zusammenhang mit der didaktischen Gestaltung des globalen Lernens (Adick, 2002; Mitter, 2007) sowie in der gegenwärtig eher vernachlässigten international vergleichenden Didaktik und Curriculumforschung sichtbar, wie z.B. bei der Feststellung der Entsprechung der Curricula der Europäischen Schulen mit den curricularen Anforderungen für die Hochschulzugangsberechtigungen in ausgewählten europäischen Ländern (University of Cambridge, 2009).

Vor dem Hintergrund der mit dem länderübergreifenden Schulwechsel verbundenen Belastungen für Kinder zirkulärer Migranten finden sich in der Literatur zahlreiche Hinweise auf die große Bedeutung der Beratung, der transparenten Aufnahmeverfahren und Unterstützungsmaßnahmen für die Integration in die bestehenden Klassen- und Schulgemeinschaften (vgl. Hayden, 2006, S. 52 ff.; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1997, S. 30 ff.). Eine Studie zur Situation der international mobilen Schüler in Europa identifiziert aufgrund der Analyse von Best-Practice-Beispielen und der Interviews mit den Akteuren eine Reihe von Feldern für die pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen: u.a. die Information für die Eltern und Schüler über das neue Schulsystem, Beratung bei der Vorbereitung des Schulwechsels, Organisation der Übermittlung relevanter schülerbezogener Informationen, Aufnahmeverfahren und -rituale für die Integration der neuen Schüler in die bestehenden Schul- und Klassengemeinschaften (vgl. Pérez-García et al., 2008, S. 17 ff.). An den Internationalen Schulen sind entsprechende Maßnahmen Teil eines *Pastoral Curriculum*. Hierzu gehört u.a. das nahezu an allen Internationalen Schulen verbreitete *Learning-Assistance-Programme* (LAP), in dem Schüler durch freiwillige Mentoren individuell unterstützt und begleitet werden. Allerdings steht eine wissenschaftliche Untersuchung solcher Programme noch aus.

Die Herausforderung für die Gestaltung der Kooperation mit den international mobilen Eltern bezieht sich nicht nur auf die sprachlichen und interkulturellen Schwierigkeiten. Insbesondere wenn die zirkulären Migranten ihre Kinder nicht mitnehmen, sondern unter Aufsicht von Verwandten oder Bekannten zurücklassen, stellt die fehlende Kooperation mit den Eltern ein großes Problem für Schulen dar. Angesichts der Bedeutung der familiären Unterstützung für den Bildungserfolg und für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder werden für diese Kinder in den Herkunftsländern besondere Betreuungsangebote notwendig, die in Form von Ganztags- und Nachmittagsangeboten und weiteren Unterstützungsmaßnahmen realisiert werden (vgl. Popa, 2010).

Die Ergebnisse zur Sozialisation in den transnationalen sozialen Räumen zeigen, dass Kinder und Jugendliche auf informelle Arrangements und non-formale Bildungs-

angebote zwecks Kapitalisierung ihrer Kompetenzen angewiesen sind (vgl. Fürstenau, 2004). Angesichts der unterschiedlichen Nutzungsmuster in Bezug auf Bildungsangebote in den transnationalen Bildungsräumen stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit und der didaktischen Sicherung des kumulativen Lernens zwischen den schulischen und außerschulischen Angeboten (z.B. in der Sprachförderung). Hier entsteht ein Problem für Ganztagschulen, die ohne Berücksichtigung der individuellen Nutzungsmuster die Wahrnehmung solcher Angebote beeinträchtigen können (vgl. Rakhkochkine, 2006).

5. Ausblick

Die Migration und ihre Folgen für europäische Bildungssysteme sind in den letzten Jahrzehnten zu einem bedeutsamen Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft geworden und führen zu einer Verschränkung international vergleichender und interkultureller Forschungsperspektiven (vgl. Adick, 2008, S. 160 ff.). Die Analyse der Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten aus der international vergleichenden *und* interkulturellen Forschungsperspektive führt zu einer systematischen Sicht auf die Folgen der zirkulären Migration für alle drei Gruppen der Migranten (Mit-Migrierende, Rückkehrer und Nicht-Migrierende („Euro-Waisen“), darunter auch deutsche Kinder, die von der temporären Migration ihrer Eltern betroffen sind) vor dem Hintergrund der weltweiten und europäischen Konvergenzen im Bildungsbereich einerseits und der bestehenden nationalstaatlichen Orientierungen andererseits. Die Kinder zirkulärer Migranten sind Seiteneinsteiger in ein anderes, nationalstaatlich definiertes Schulsystem und stellen für dieses zunächst einen Störfaktor dar. Dies gilt auch für die Rückkehrer nach einem vorübergehenden Schulbesuch im Ausland. Diehm und Radtke (1999) vertreten die These, dass die Praxis des Unterrichts für Seiteneinsteiger organisatorischer und weniger pädagogischer Natur ist und auf die Segregation und Homogenisierung ausgerichtet ist. Allemann-Ghionda (2008, S. VI) stellt für Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilierung sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes trotz der programmatischen Bekenntnisse zur interkulturellen Bildung fest.

Die Kinder der zirkulären Migranten fordern die Schulsysteme der EU und die erziehungswissenschaftliche Forschung in mehrfacher Hinsicht heraus. Für Schüler, die EU-Bürger sind, ist der Aufenthalt in Deutschland rechtlich nicht an Integrationsfortschritte gebunden (Commission of European Communities, 2008, S. 2) und erfordert damit eine Diskussion der Bildungs- und Erziehungsziele jenseits der nationalstaatlichen Orientierungen. Die Kinder zirkulärer Migranten sind eine zwar wachsende, doch relativ kleine Schülergruppe. Die mit der Migration der Eltern zu bewältigenden pädagogisch relevanten Probleme werden daher zumeist privat unter selektiver Nutzung der bestehenden Bildungsangebote oder als individuelle Förderung gelöst. Zugleich zeigen die international vergleichenden Studien zu *inclusive education*, dass eine zu starke

Konzentration auf die Individualisierung dazu führt, dass die Lernbarrieren, die für alle Schüler gemeinsam sind, übersehen werden (vgl. Booth & Ainscow, 1998, S. 244). Die Privatisierung von Lösungen birgt ein höheres Risiko für die Abhängigkeit der Wahl der adäquaten Bildungsangebote und damit auch des Bildungserfolgs der Kinder von dem sozioökonomischen Status der Familien. Ferner wird am Beispiel der Kinder zirkulärer Migranten deutlich, dass angesichts der fehlenden Kompetenzen der EU und der unzureichenden Zusammenarbeit der EU-Staaten im Bildungsbereich die Mobilität der Schüler zwischen den EU-Staaten eingeschränkt und durch die unzureichende institutionelle und curriculare Anschlussfähigkeit mit erheblichen Nachteilen für das kumulative schulfachliche Lernen verbunden ist. Erst zum Ende der Schulzeit und danach wird die grenzüberschreitende Mobilität durch entsprechende Angebote, Programme und strukturelle Maßnahmen (z.B. der europäische Mobilitätspass, Förderung der Mobilität im Kontext des Bologna Prozesses) unterstützt.

Abschließend ist zu betonen: Die zirkuläre Migration ist nur ein Migrationstypus unter anderen, und die Diskussion der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten darf nicht mit der Gastarbeiterdebatte und der Ausländerpädagogik der 1970er Jahre gleichgesetzt werden. Die Analyse der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten leistet vielmehr einen Beitrag zur Aufdeckung der Gefährdungen des Rechts auf Bildung in der ökonomisch dominierten Diskussion über die Migration in der EU und im Kontext der fortwährenden Homogenisierungstendenzen in Bildungssystemen und regt zum Nachdenken über die Entschärfung herkunftsbedingter Ungleichheit durch Entwicklung inklusiver Bildungsangebote an (vgl. auch Rakhkockhine, 2009).

Literatur

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 397–416.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Agunias, D.R. & Newland K. (2007). *Circular migration and development: Trends, policy routes and ways forward*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Akademisches Auslandsamt der Universität zu Köln (2005). *Informationen für ausländische Gastwissenschaftler/Gastwissenschaftlerinnen zum Aufenthaltsrecht, Arbeitsgenehmigungsrecht und Formalitäten in Deutschland wie Anmeldung, Steuern, Versicherungen, Sozialabgaben*. Verfügbar unter: http://verwaltung.uni-koeln.de/international/content/e138/e1202/infosfrauslngastwissNeu05_ger.pdf [23.03.10].
- Allemann-Ghionda, C. (in Kooperation mit Deloitte Consulting und unter Mitarbeit von S. Rühle und J.M. Threin). (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule. Eine vergleichende Studie*. Brüssel: Europaparlament.
- Auernheimer G. (2006). Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem. In M. Libbi, N. Bergmann & V. Califano (Hrsg.), *Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 56–70). Düsseldorf: DGB Bildungswerk.

- Auernheimer G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5. ergänzte Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Bade, K.J. (2007). Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In K.J. Bade & H.-G. Hiesserich (Hrsg.), *Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis* (S. 21–96). Göttingen: V&R unipress.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2009). *Educational mobility in a diversified education system*. Verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/km/education/mobility/index.shtml> [01.07.09].
- Bilsborrow, R.E. (1998). The state of the art. In R.E. Bilsborrow (Ed.), *Migration, urbanization, and development. New directions and issues* (pp. 1–56). Norwell: Kluwer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bundesministerium des Innern. (Hrsg.). (2008). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2007*. Paderborn: Bonifatius.
- Commission of European Communities. (2008). *Green Paper 'Migration & mobility: Challenges and opportunities for EU education systems'*. Brussels: European Communities.
- Decker, Y. (2008). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.) (S. 162–172). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Radtke F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Düvell, F. (2006). *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Münster: Lit.
- ECOTEC. (2008). *Study on the school education of children of occupational travellers in the EU*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting.
- Europäische Kommission. (2007). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Zirkuläre Migration und Mobilitätspartnerschaften zwischen der Europäischen Union und Drittstaaten*. KOM(2007) 248 endgültig. Verfügbar unter: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0248:FIN:DE:PDF> [23.03.10].
- Fassmann, H. (2008). Zirkuläre Arbeitsmigration in Europa – eine kritische Reflexion. In K. Friedrich & A. Schultz (Hrsg.), *Brain drain oder brain circulation? Konsequenzen und Perspektiven der Ost-West-Migration* (forum ifl, Bd. 8) (S. 21–29). Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Fuchs, H. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 161–179.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster: Waxmann.
- Fundacja Prawa Europejskiego. (2008). *Eurosieroctwo 2008*. Warszawa: Studium Prawa Europejskiego.
- Global Commission on International Migration. (2005). *Migration in an interconnected world: New directions for action*. Châtelaine: SRO-Kundig.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Hansen, G. & Wenning, N. (2003). *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung* (Lernen für Europa, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education. International schools and their communities*. London: Sage Publications.
- Herm, A. (2008). Population and social conditions. Recent migration trends: Citizens of EU-27 Member States become ever more mobile while EU remains attractive to non-EU citizens. *EUROSTAT. Statistics in focus*, 98, 1–11.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 236–251.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung der Bildung*. Münster: Waxmann.
- International Office der Universität Bremen. (2010). *Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler. IV. Familie und Kinder*. Verfügbar unter: <http://www.io.uni-bremen.de/wissenschaftler/gastwiss4.html> [23.03.10].
- International Office der Universität Münster. (2010). *Ihr Aufenthalt in Münster*. Verfügbar unter: http://www.uni-muenster.de/Auslandsamt/gast_leben.html [23.03.10].
- Kirsch, S. & Westermayer, G. (2008). *Die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund in Kindergärten, Grund- und Hauptschule*. München: Staatliche Schulberatung. Verfügbar unter: http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/migration/migration_foerderung_vs_kir_wes_skript_0908.pdf [23.03.10].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Bericht ‚Zuwanderung‘*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf [01.07.09].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Zirkuläre Migration und Mobilitätspartnerschaften zwischen der Europäischen Union und Drittstaaten*. KOM(2007) 248 endgültig. Brüssel: EC.
- Krüger-Potratz, M. (2006). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.) (S. 56–82). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Luchtenberg, S. (2006). Bildung und Kommunikation vor dem Hintergrund der Europäischen Integration. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.) (S. 83–96). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Luethi B. (2005). Transnationale Migration – Eine vielversprechende Perspektive? *H-Soz-u-Kult* 13.04.2005. Verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2005-04-003> [02.03.09].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (1997). *Aus aller Herren Länder. Handreichung für Schule und Schulverwaltung zur Integration von Seiteneinsteigern*. Frechen: vgr.
- Mitter, W. (2007). Globales Lernen – erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zu einem didaktischen Konzept. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 282–295.
- Nazarkiewicz, K. & Krämer, G. (2008). *Arbeiten im Ausland – und die Familie geht mit: Gut vorbereitet ankommen und zurückkehren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.). (2008). Deutschland: Definition ‚Migrationshintergrund‘. *Newsletter ‚Migration und Bevölkerung‘ Ausgabe: 10/08*. Verfügbar unter: http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=081002 [02.03.09].

- Pérez-García, M., Turrini, M. & Werdmusen T. (2008). *Evaluating the impact of geographic mobility and children school performance in Europe. Final research report*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005mobikid_en.pdf [01.07.09].
- Pollock, D.C. & van Reken, R. (1999). *Third culture kids: Growing up among worlds*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Popa, N.L. (2010). Educational provisions for children of circular migrants in Romania. In O. Graumann (Hrsg.), *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen* (S. 163–169). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rakhkochkine, A. (2006). Nicht am Schüler vorbei kooperieren! Berücksichtigung der bestehenden Kontakte der Schüler zu Einrichtungen und Personen im außerschulischen Bereich bei der Auswahl von Kooperationspartnern der Schule. *Bildung und Erziehung*, 59 (3), 323–336.
- Rakhkochkine, A. (2009). Education of children of circular migrants in the EU – a case of exclusion? *Panorama: Intercultural Journal of Interdisciplinary Ethical and Religious Studies for Responsible Research*, 21, 101–110.
- Reuter, L.-R. & Dodenhoeft, M. (1988). *Arbeitsmigration und gesellschaftliche Entwicklung: Eine Literaturanalyse zur Lebens- und Bildungssituation von Migranten und zu den gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Steiner.
- Soldatenfamilien-Netzwerk. (2010). *Schulen und Ausland*. Verfügbar unter: http://www.soldatenfamilien-netzwerk.de/Schule/Schulen_und_Ausland/schulen_und_ausland.html [17.01.10].
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinig, W. (Hrsg.). (1990). *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat. Sprachliche, schulische und psychische Probleme remigrierter Kinder und Jugendlicher in den Herkunftsländern*. Tostedt: Attikon.
- Szczepaniak-Wiecha, I. (2010). Social and educational consequences of the circular migration of parents experienced by children of school age. In O. Graumann (Hrsg.), *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen* (S. 170–182). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- University of Cambridge, International Examinations. (2009). *External evaluation of the European baccalaureate. Final report*. Cambridge: University of Cambridge.
- Vertovec, S. (2007). *Circular Migration: The way forward in global policy?* (Working Paper, No. 4.) Oxford: International Migration Institute.
- Walczak, B. (2008). Szkoła i uczeń wobec migracji poakcesyjnej. *Biuletyn Migracyjny*, 17, 1–2.
- Walter, O. (2008). Kompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wie lassen sich Unterschiede erklären? In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 69–84). Berlin: Frank & Timme.
- Węsierski, Z. (2008). Eurosieroctwo w Polsce jako problem społeczny i pedagogiczny. *Wychowanie na co Dzień*, 6, 3–5.