

Henrike Terhart/Mona Massumi/Nora von Dewitz

Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

Zusammenfassung

Gegenstand des folgenden Beitrags ist die schulische Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher als Aufgabe von Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Anhand der Handlungsfelder Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung werden konkrete Ansatzpunkte für eine schulische Umsetzung aufgezeigt. Deutlich wird, dass Möglichkeiten der Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in Kontinuität zu Ansätzen und Maßnahmen der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft stehen.

Schlüsselwörter: neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, Migration, Schulentwicklung

Ways of School Development under the Conditions of Current Migration in Germany

Summary

The article deals with the schooling of newly arrived migrant children as part of school development under the conditions of migration. The three areas organizational development, human resources development, and curriculum development structure the approaches that will be discussed. We see an overlap between recent approaches of school development in an increasingly diverse society in general and approaches that focus on inclusion of newly arrived migrant students.

Keywords: newly arrived migrant children, newcomers, migration, school development

1. Einleitung

Migration nach Deutschland erfährt aktuell große öffentliche Aufmerksamkeit. Bezogen auf die Schule werden insbesondere die Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen, die zusammen mit ihren Eltern oder allein nach Deutschland geflüchtet sind. Diese Schülerinnen und Schüler machen jedoch nur einen Teil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus. Sie werden von der Institution

Schule in der Regel nicht gesondert adressiert (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016),¹ sondern mit Verweis auf das Kriterium „fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse“ der Gruppe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler zugeordnet.

Bildungspolitisch wie in der schulischen Praxis wird die Beschulung neu zugewanderter und insbesondere geflüchteter Kinder und Jugendlicher vielfach als neue Herausforderung wahrgenommen, die zusätzliche Ressourcen, z.B. in Form von Stellen, erfordere. Neben öffentlich-medialen Stimmen, die die aktuelle Situation als für Schulen stark belastende Ausnahmesituation ohne ausreichende administrative Unterstützung darstellen, wird von wissenschaftlicher Seite schon seit längerem darauf hingewiesen, dass es Erfahrungen mit neuer Zuwanderung gibt und dass nicht die Neuzuwanderung, sondern die Markierung der Situation als Ausnahmezustand von einer vermeintlichen Normalität als das eigentliche Problem anzusehen sei (vgl. Radtke 1996; Mecheril/Shure 2015). Ein noch weiter zurückreichender Blick in die Migrationsgeschichte Deutschlands zeigt, dass es immer wieder Phasen gegeben hat, in denen verstärkte Zuwanderung, darunter auch Flucht- bzw. Zwangsmigration, Auswirkungen auf die Schulen hatte; es handelt sich somit nicht um ein unbekanntes Phänomen (vgl. Krüger-Potratz 2015).

Im folgenden Beitrag möchten wir vor dem Hintergrund der angesprochenen Studien und Analysen die Einbindung der Gesamtheit der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler als ein im Kontext von Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft systematisch zu berücksichtigendes Element anwendungsorientiert ausarbeiten.² Die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen wird hier nicht als „Sonderthema“ der Schule verstanden, sondern als eine im Rahmen interkultureller Öffnung bestehende Aufgabe (vgl. weiterführend von Dewitz/Terhart/Massumi 2017). Damit bewegen wir uns im Spannungsfeld zwischen einer bewussten Betonung und Auflösung sozialer Differenzsetzungen als einem zentralen Thema in der Auseinandersetzung mit Bildung und Migration (vgl. u.a. Edelmann 2007, S. 221ff.).

Aus dieser Sicht ist die Einteilung in Schülerinnen und Schüler ohne, mit altem oder neuem Migrationshintergrund oder mit Fluchterfahrung aufzulösen zugunsten eines gezielt verfolgten Wandels von Schule, der alle Beteiligten einschließt. Gleichzeitig sind die spezifischen Bedarfe Einzelner nicht aus dem Blick zu verlieren, wobei wir in

1 Nach Massumi et al. (vgl. 2015, S. 13) erfasst die Formulierung „neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ diejenigen, die im schulpflichtigen Alter ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen alleine oder mit ihren Eltern nach Deutschland zugewandert sind. Die drei gewählten Kriterien Alter, Migrationserfahrung und Deutschkenntnisse verweisen auf eine temporäre Zuordnung zu dieser Definition.

2 Geflüchtete Schülerinnen und Schüler befinden sich zum Teil in sehr belastenden Lebenslagen, die sich auf den schulischen Alltag auswirken können. Gleichwohl erfolgt aus Sicht der Institution Schule – sofern der Zugang zur Schule sichergestellt ist – keine Unterscheidung entlang der Migrationsursachen (vgl. Gag/Voges 2014).

diesem Beitrag den Fokus auf mögliche Ansatzpunkte für die schulische Einbindung von Schülerinnen und Schülern richten, die erst seit kürzerer Zeit in Deutschland die Schule besuchen und über keine bzw. geringe Kenntnisse im Deutschen verfügen und von denen ein Teil Fluchterfahrung hat. Im Folgenden werden mithilfe der Systematik des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung nach Hans-Günter Rolff die Handlungsfelder Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung aufgegriffen und auf den Themenkomplex Neuzuwanderung bezogen. In allen drei Feldern von Schulentwicklung muss angesetzt werden, um einen schulischen Wandel in der Migrationsgesellschaft voranzubringen, der alle Schülerinnen und Schüler – und somit auch neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – berücksichtigt.

2. Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

In Abgrenzung zu einem bis in die 1970er-Jahre gängigen Verständnis von Schulentwicklung als eines von außen, durch Behörden gestalteten „Bündels“ von Top-down-Maßnahmen (vgl. Huber/Hader-Popp/Schneider 2014, S. 40) wurde der Fokus vom Schulsystem zunehmend auf die Einzelschulen als Orte der Veränderung verschoben.³ Damit verbunden waren und sind auch Bestrebungen, eine von den einzelnen Schulen aus gedachte Schulentwicklung voranzubringen, die Themen der Migration und Interkulturalität aufgreift und die je nach theoretischer Perspektive unter den Bezeichnungen interkulturelle, migrationsgesellschaftliche bzw. migrationssensible Schulentwicklung oder auch interkulturelle Öffnung firmiert (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowitz 2011; Gomolla 2005). Nach einer Definition von Schröer ist interkulturelle Öffnung zu verstehen als

„bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröer 2007, S. 2).

In dieser Perspektive sind Schulen gefordert, im Austausch zwischen internen und externen Systemzusammenhängen (vgl. Rolff 2013, S. 15ff.) gemeinsam die Inhalte ihres Schulentwicklungsprozesses vor dem Hintergrund aktueller Aufgaben zu erarbeiten. Dies schließt die Ausgestaltung der schulischen Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ein.

3 Auf Ebene des Schulsystems ansetzende Maßnahmen bestehen darüber hinaus jedoch weiterhin, wie etwa die Schulinspektion, standardisierte Leistungsvergleichstests oder das Zentralabitur zeigen.

Hans-Günther Rolff (2013) definiert Schulentwicklung als „Verbesserung der Qualität von Lehren und Lernen durch Lehrer, Schüler und Eltern einer Schule“ (ebd., S. 180). Seinem Drei-Wege-Modell zufolge muss Schulentwicklung in den drei, ineinander übergehenden Feldern Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung ansetzen: Organisationsentwicklung ist auf „das Ganze der Schule“ (ebd.) ausgerichtet; Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf die Kernaktivität von Schule und befasst sich mit fachlichen und methodischen Fragen des Unterrichts; der Personalentwicklung kommt im Fall der Schule als einer im hohen Maße „personengetragenen Einrichtung“ (ebd., S. 18) eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Schule als Institution wie bei der des Unterrichts zu. Nach Rolff können alle drei aufeinander verweisenden Felder den Zugang zu einer Schulentwicklung eröffnen und sollten im Idealfall (nicht unbedingt gleichzeitig) bearbeitet werden. Zu beachten ist dabei, dass externe Systemzusammenhänge in Form bildungspolitischer, -rechtlicher und -administrativer Vorgaben die Möglichkeiten für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (sowie teilweise junge Erwachsene), einen Zugang zum Schulsystem zu erhalten und damit (weitere) Brüche in Bildungsbiografien zu vermeiden, einschränken.

3. Neuzuwanderung als Thema von Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

Wir verwenden die Systematik von Rolff mit dem Ziel, den Blick für bestehende Ansätze und konkrete Maßnahmen einer Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft unter Berücksichtigung von Neuzuwanderung zu schärfen. Dazu wurde eine Auswahl aus zum Teil auch kontrovers diskutierten Ansatzpunkten getroffen, mit denen Prozesse von migrationssensibler Schulentwicklung initiiert und weitergeführt werden können.

3.1 Organisationsentwicklung

Die bisherige schulische Organisation des Unterrichts zur Aufnahme neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher lässt sich mit Massumi et al. (2015) nach drei bzw. vier Modellen ordnen: (1) integrative Modelle, bei denen neu Zugewanderte direkt in einer Regelklasse aufgenommen werden und zusätzliche Förderung im Deutschen sowie generell Unterstützung, z.B. durch additive Maßnahmen, erhalten; (2) teilintegrative Modelle mit speziell eingerichteten Klassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die bis zum Übergang sukzessive in verschiedenen Fächern am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen, und (3) parallele Modelle, bei denen die Klassen speziell für neu Zugewanderte für einen bestimmten Zeitraum fest geplant sind, so dass der Übergang in eine Regelklasse nicht schrittweise, son-

dern zu einem festgelegten Punkt im Schuljahr erfolgt.⁴ Bei der Umsetzung in der Praxis zeigt sich, dass es Überschneidungen zwischen den einzelnen Modellen gibt, wie auch innerhalb jedes Modells eine gewisse Vielfalt an Umsetzungsweisen erkennbar ist, z.B. in Bezug auf die Ausgestaltung der Studententafel oder den Anteil der Deutschförderung im Verhältnis zu den übrigen Fächern. Klar abzugrenzen ist jedoch das vierte Modell, das der Submersion. Oberflächlich betrachtet ähnelt es zwar den integrativen Modellen, weil die Kinder und Jugendlichen sofort in einer Regelklasse unterrichtet werden, doch sowohl konzeptuell als auch aufgrund der Erfahrungswerte ist es abzulehnen, da keine spezifische Förderung im Deutschen vorgesehen ist (vgl. Reich 2017, S. 81).

Welche schulorganisatorischen Möglichkeiten eine Schule hat, die erstmals oder vermehrt neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufnimmt und einbindet, hängt nicht nur von der Schulform oder Bildungsetappe, sondern auch von den rechtlichen und administrativen Vorgaben des jeweiligen Bundeslands ab. Während einige Bundesländer, wie Hamburg oder Schleswig-Holstein, relativ klare Vorgaben machen, stehen Schulen in anderen Bundesländern, wie z.B. in Nordrhein-Westfalen, verschiedene Optionen offen. In jedem Fall bieten sich jedoch Spielräume, die Schulen bei der Einbindung neu Zugewandeter nutzen können: Das Leitbild der Schule eröffnet die Möglichkeit, eine diversitätsbewusste Haltung zu formulieren und interkulturelle Öffnung als Weg und Ziel zu verankern. Dies muss in Form konkreter Konzepte und Maßnahmen umgesetzt werden, wobei der Schulleitung eine besondere Verantwortung zukommt. Sie muss Impulse geben und Themen setzen sowie zugleich alle Beteiligten einbeziehen, um einen gemeinsamen Aushandlungsprozess gestalten und breite Akzeptanz erreichen zu können (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowitz 2011).⁵

Unter Berücksichtigung der bestehenden Vorgaben muss die Entscheidung für ein bestimmtes Modell der schulorganisatorischen Einbindung neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler und für dessen Ausgestaltung an jeder Schule getroffen werden. Die Wahl des schulorganisatorischen Modells hängt von den personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen sowie von bereits bestehenden Strukturen und Angeboten ab. Als Teil interkultureller Schulentwicklung muss Organisa-

4 Eine weitere Sonderform bildet das parallele Modell „Schulabschluss“, das am häufigsten an beruflichen Schulen angeboten wird: Dies sind speziell eingerichtete Klassen zur Vorbereitung auf einen Schulabschluss, ohne dass die Betroffenen zuvor am Unterricht einer Regelklasse teilgenommen hätten. Die Eingliederung ins Regelsystem kann in diesem Fall nach dem Schulabschluss erfolgen, beispielsweise durch die Vorbereitung auf einen höheren Schulabschluss im Rahmen eines anderen, entsprechenden Bildungsgangs.

5 Als Querschnittsaufgabe der gesamten Schule muss dabei u.a. das Thema Sprache(n) in den Blick genommen werden: Ein Gesamtsprachencurriculum muss entwickelt werden, das ein Konzept durchgängiger Sprachbildung beinhaltet, sich also nicht auf das Deutsche beschränkt, sondern die schulischen Fremdsprachen und die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler umfasst und Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Bestandteil schulischer (Sprach-)Bildung begreift (vgl. Ehlich 2017).

tionsentwicklung als längerfristige Weiterentwicklung der Schule gedacht und konzipiert werden. Von besonderer Relevanz sind die Sicherstellung des Schulzugangs, die Gestaltung der Aufnahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler sowie die Begleitung des Übergangs einschließlich eines Angebots an Sprachförderung im Deutschen und Unterstützung entsprechend der individuellen Bedarfe eines Kindes oder Jugendlichen.

Auf organisationaler Ebene ist es zudem hilfreich, unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zu entwickeln: Mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bieten sich Kooperationen mit weiteren Institutionen und Initiativen an, z.B. in Fragen des Asyl- und Aufenthaltsrechts, bei der Beratung hinsichtlich einer Behandlung posttraumatischer Belastungsstörungen oder zur Unterstützung bei der individuellen Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. In dieser Perspektive ist ein Netzwerk aus- bzw. aufzubauen, um professionelle Ansprechpartnerinnen und -partner wie auch Ehrenamtliche einzubeziehen.

Institutionalisiert werden sollte auch die Zusammenarbeit mit den Eltern neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, nicht zuletzt bei der Übersetzung von Informationsmaterialien und der notwendigen Zusammenarbeit mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern als Voraussetzungen für eine gelingende Kommunikation.⁶ Außerdem können Eltern in außerunterrichtliche Aktivitäten, z.B. im offenen Ganztage oder bei schulischen Veranstaltungen, einbezogen werden, wodurch zugleich ein Kontakt zwischen den Eltern ermöglicht wird. Die soziale Einbindung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler kann sowohl durch punktuelle Aktivitäten oder Projekte auf Peer-Ebene als auch durch Paten- oder Mentoring-Programme unter den Schülerinnen und Schülern unterstützt werden. Sie sollte nicht erst beginnen, wenn die Kinder und Jugendlichen eine Regelklasse besuchen, sondern vom ersten Schultage an, also auch im Falle von speziell eingerichteten Klassen für neu Zugewanderte eingeplant sein.

3.2 Personalentwicklung

Personalentwicklung umfasst nach Rolf (vgl. 2013, S. 18) die drei Aspekte Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung; zu allen drei Aspekten gibt es sowohl Angebote als auch Forderungen mit Bezug auf die aktuelle Situation. Im Zuge der aktuellen Zuwanderung werden vielerorts thematisch einschlägige berufsbegleitende Fortbildungen für Lehrkräfte als sogenannte dritte Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung angeboten (als einmalige Angebote, Fortbildungsreihen oder

6 Vgl. Brüggemann/Nikolai 2016, S. 5; in dem dort dargestellten Fallbeispiel wird die Sprachbarriere als Grund für den Verzicht auf Elterngespräche genannt.

als längerfristige Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen von Aufbaustudiengängen). Fortbildungsinhalte werden auf jeweils anstehende Problemlagen bezogen, wobei im Kontext von Neuzuwanderung aktuell u.a. Themen wie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Alphabetisierung von bisher nicht oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisierten Kindern und Jugendlichen, sprachsensibler Fachunterricht, aber auch (aufenthalts-)rechtliche Bedingungen Asylsuchender, der Umgang mit psychisch belasteten Schülerinnen und Schülern, Demokratieerziehung, Globales Lernen und rassismuskritische Bildungsarbeit aufgegriffen.⁷ Die Auflistung von Fortbildungsthemen zeigt, dass es sich größtenteils um klassische Kernthemen von Schule in der Migrationsgesellschaft handelt, die mit Blick auf die aktuelle Neuzuwanderung in den Fortbildungen entsprechend zusammengestellt und z.T. ergänzt⁸ werden. Fortbildungen bieten neben einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Vorannahmen die Möglichkeit, neues Wissen zu den genannten Themen aufzubauen sowie eigene Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden abzugleichen und (z.B. durch Unterrichtshospitationen) in den Austausch zu treten. Auf diese Weise kann vorhandenes Erfahrungswissen bewusst gemacht und das eigene Handeln im Sinne einer fortlaufenden Professionalisierung überdacht und weiterentwickelt werden.

Ergänzend dazu ist die Unterstützung der Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums zu gewährleisten; sie ist insbesondere dann von Relevanz, wenn neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in speziell eingerichteten Klassen unterrichtet werden, um die Arbeit an fachlichen und sprachlichen Inhalten zu koordinieren und den Übergang in die Regelklasse zu begleiten. Im Hinblick auf die zum Teil schwierigen Lebenslagen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher kann die Ermöglichung multiprofessioneller Kooperationsstrukturen zwischen Lehrkräften, sozialpädagogischen wie auch schulpсихologischen Fachkräften gegenseitige Unterstützung und Entlastung bieten; diese Zusammenarbeit kann auch über die Grenzen einer Schule hinaus erweitert werden (siehe Abschnitt 3.1).

Zur interkulturellen Schulentwicklung gehören im Bereich Personalführung auch die Auswahl und der Einsatz von Lehrkräften und damit die Frage nach einer der Migrationsgesellschaft entsprechenden Zusammensetzung des Kollegiums. Die seit einigen Jahren kontrovers geführte Debatte um die Rolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2015; Fereidooni/Massumi 2017) tangiert auch die aktuelle Zuwanderung. In diesem Kontext wird über Möglichkeiten und Grenzen der Einbindung von Lehrkräften, die selbst geflüchtet sind, diskutiert. Doch noch be-

7 Vgl. exemplarisch das Programm „Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Flüchtlingskindern“ des Ministeriums für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein. Für weitere Informationen siehe URL: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2015/Juni_2015/III_Trauma.html; Zugriffsdatum: 15.02.2017.

8 Als Ergänzung zu den etablierten Fortbildungsinhalten sind das Thema der Alphabetisierung in allen Schulstufen sowie der Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit posttraumatischen Belastungsstörungen in der Schule zu nennen.

hindert die erschwerte Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse weitergehende Überlegungen und Schritte.

Im Bereich der Personalförderung sind vor allem Ansätze der Supervision sowie kollegialen Fallberatung im Sinne einer berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung relevant. In der Beratung pädagogisch Tätiger können Belastungen in der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die sich in zum Teil sehr unsicheren Lebenslagen befinden, thematisiert und Gefühle der Belastung, Ohnmacht, Frustration usw. bearbeitet werden.⁹ Übergreifendes Ziel einer migrationssensiblen Personalentwicklung ist es, eine Auseinandersetzung mit bestehenden Normalitätsvorstellungen entlang nationaler, sprachlicher und kultureller Differenzsetzungen anzuregen, um eine differenzbewusste reflexive Haltung zu entwickeln und somit zu einer dementsprechend veränderten schulischen Handlungspraxis zu gelangen.

3.3 Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung zielt auf das Kernelement des schulischen Alltags, in dem die Heterogenität aller Akteurinnen und Akteure als Normalität mitgedacht werden muss. Mit Blick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler kommen (migration-)spezifische Heterogenitätsdimensionen, wie internationale Bildungserfahrung oder der Alphabetisierungsgrad, hinzu.¹⁰ Um die jeweiligen Voraussetzungen neu zugewanderter Lernender zuverlässig einschätzen zu können, müssen neben den sprachlichen auch die fachlichen Fähigkeiten ermittelt werden. Dazu bedarf es geeigneter Diagnoseinstrumente, um z.B. unterschiedliche Alphabetisierungsgrade, sprachliche Fähigkeiten im Deutschen sowie – wenn möglich – in weiteren Sprachen (vgl. das Praxisbeispiel in Weber 2016, S. 137ff.) wie auch in weiteren Fächern identifizieren und folglich die Ressourcen und Unterstützungsbedarfe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsplanung und -gestaltung adäquat berücksichtigen zu können. In diesem Zusammenhang bietet das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern vielfache Ansatzpunkte, um den Lernprozess aller Schülerinnen und Schülern unabhängig von Migrationserfahrung zu unterstützen. Mit Hilfe sprachsensibler Unterrichtsplanung (siehe das Praxisbeispiel in Tajmel 2009, S. 15) können die jeweiligen Aufgaben in Berücksichtigung der individuellen Kenntnisse in der deutschen Sprache wie auch durch Einbezug weiterer Sprachen in den Unterricht bearbeitet werden. Auf Grundlage diagnostischer Ergebnisse (und in Abhängigkeit von schulorganisatorischen Bedingungen) kann nach äußeren (siehe

9 Vgl. beispielhaft das Programm „Supervision für Lehrkräfte im Umgang mit jungen Menschen mit Fluchterfahrung“ des Pädagogischen Instituts München. Für weitere Informationen siehe URL: http://www.pi-muenchen.de/onlineprogramm/kurs_blatt.php?a_programm_nr=73-PD0.13&a_ku_verw_von_ku_liste=&a_ku_jahr=; Zugriffsdatum: 15.02.2017.

10 Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätskonzept in der Schul- und Unterrichtsforschung siehe z.B. Budde 2012.

Abschnitt 3.1) sowie inneren Formen differenziert werden, so dass „Individualität als konstitutive Basis“ (Paradies/Linser 2001, S. 9) für schulische und organisatorische Entscheidungsprozesse zur individuellen Förderung aller Lernenden begriffen wird. Innere Differenzierung (oder Binnendifferenzierung) bezieht sich dabei konkret auf Unterrichtsprozesse, die zeitlich begrenzt und nach unterschiedlichen Kriterien organisiert werden. Paradies und Linser (2001) unterscheiden neben der organisatorischen Ebene (gleichbedeutend mit der äußeren Differenzierung) drei Möglichkeiten innerer Differenzierung. Auf der inhaltlich-didaktischen (1), der methodischen bzw. medialen (2) und der sozialen (3) Ebene kann innerhalb des Unterrichts einer Regelklasse oder einer parallel geführten Klasse für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler differenziert werden:

- 1) didaktische Aufbereitung von Lernmaterialien im Hinblick auf Sprache (im Deutschen) und Lerninhalte, beispielsweise durch verschiedene Schwierigkeitsgrade (z.B. mit Progression zwischen Aufgaben), inhaltliche Schwerpunkte und/oder zusätzliche Hilfestellungen (z.B. Wortlisten, Bilder) (vgl. das Praxisbeispiel in Götte 2016, S. 106ff.);
- 2) offene Methoden und Unterrichtsphasen sowohl durch kooperative (z.B. Stationenlernen) als auch individualisierte (z.B. Freiarbeit) Formen;
- 3) zielgerichtete Gruppenbildung durch bewusste Mischung oder Trennung von fachlich/sprachlich stärkeren und schwächeren Lernenden.

Die Berücksichtigung dieser drei Ebenen der Differenzierung ermöglicht, sowohl sprachliche als auch fachliche Unterschiede aller Schülerinnen und Schüler im (Regel-)Unterricht individuell zu betrachten. Unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse der Lernenden kann sowohl individuell gefördert als auch die soziale Einbindung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unterstützt werden, insofern die Klassengemeinschaft gestärkt und die Arbeitsatmosphäre verbessert werden.

Gleichzeitig kann die Orientierung an den Differenzierungsebenen zur Flexibilisierung des Unterrichts beitragen. Die Umsetzung kann u.a. in Form von Projektarbeit, Wochenplanarbeit oder durch den Einsatz von Portfolios realisiert werden. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten, insbesondere neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowohl sprachlich im Deutschen als auch hinsichtlich fachlicher Lerninhalte zu fördern. Diese binnendifferenzierten Lernformen bieten sich auch für den Unterricht in Regelklassen an. Sie sollten mit ressourcenorientierten Rückmeldungen einhergehen.

Weitere Maßnahmen, die zur Unterrichtsentwicklung beitragen, beziehen sich auf die fachliche und überfachliche Zusammenarbeit des pädagogischen Personals: Die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit weiteren pädagogischen Fachkräften bietet Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung binnendifferenzierten Unterrichtens; kollegiale Unterrichtsberatung zwischen DaZ- und Fachlehrkräften kann mit

Blick auf spezifische Fragestellungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen; die Arbeit in Klassenteams ermöglicht den Austausch über die individuellen Lernstände und -entwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler über den eigenen Unterricht hinaus, während die Arbeit in Fachverbänden und Gremien Lehrkräfte unterstützt, gemeinsam fachliche Inhalte didaktisch-methodisch aufzubereiten und etwa einen Material- und Methodenpool zu entwickeln. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften bildet somit einen zentralen Beitrag zur Verbesserung und Sicherung der Unterrichtsqualität.

4. Zusammenführung

Ausgehend von der These, dass die schulische Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler kein gesondertes Thema darstellt, sondern – mit Blick auf die verschiedenen Typen von kurz- und längerfristiger Neuzuwanderung – als Teil der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft zu begreifen ist, haben wir anhand der drei schulischen Handlungsfelder Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung mögliche Ansatzpunkte sondiert. Dabei ist zu beachten, dass in allen drei Feldern von Schulentwicklung aufgrund der institutionellen Strukturen der Schule immer auch problematische Effekte der Homogenisierung und Besonderung der Gruppe neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler möglich sind und reflektiert werden müssen. Dieses Problem ergibt sich insbesondere, wenn neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ausschließlich separat unterrichtet werden und darüber hinaus keine weitere schulische Einbindung besteht. Die in einer solchen Organisation des Unterrichts zum Ausdruck kommenden, historisch bekannten Homogenisierungsbestrebungen von Schule stehen in einem Widerspruch zu laufenden bzw. geforderten Entwicklungen einer migrationssensiblen Schule.

Wie in diesem Beitrag herausgearbeitet wurde, ergeben sich in den drei Feldern von Schulentwicklung vielfältige Ansatzpunkte für eine Schule in der Migrationsgesellschaft. Erprobte Inhalte einer organisationalen Öffnung von Schule in der hier aufgezeigten Perspektive werden bzw. können mit Blick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Gerade für den Unterricht zeigt sich, dass bereits existierende Konzepte, beispielsweise zur Einbindung individueller sprachlicher Kompetenzen in allen Sprachen, die Berücksichtigung der Bedarfe aller – und somit auch von neu zugewanderten – Lernenden ermöglichen. Bestehendes Wissen und Können an Schulen sollten demnach im Rahmen des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses erfasst und Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Rahmen einer schulischen Gesamtstrategie identifiziert werden. Die drei interagierenden Handlungsfelder von Schulentwicklungsprozessen eröffnen dafür unterschiedliche Wege. So sind benötigte und z.T. bereits bereitgestellte finanzielle und personelle Ressourcen nicht als zeitweise –

an aktuelle Zuwanderungszahlen gekoppelte – Ausgaben zu sehen, sondern als unumgänglicher Beitrag zur Dynamisierung der Entwicklung von Schule unter den Bedingungen gesellschaftlicher Heterogenität.

Literatur und Internetquelle

- Brüggemann, C./Nikolai, R. (2016): Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 4, S. 522–540.
- Dewitz, N. von/Massumi, M./Grießbach, J. (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Aktuelle Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Dewitz, N. von/Terhart, H./Massumi, M. (2017): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: LIT.
- Ehlich, K. (2017): Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster et al.: Waxmann, S. 249–272.
- Fereidooni, K./Massumi, M. (2017): Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Hrsg. im Auftrag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter. Seminar – Lehrerbildung und Schule 22, H. 4 (Themenheft).
- Gag, M./Voges, F. (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster et al.: Waxmann.
- Götte, T. (2016): 18 Jahre Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte an Gymnasien im Rhein-Kreis Neuss. In: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Münster et al.: Waxmann, S. 93–111.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Huber, S./Hader-Popp, S./Schneider, N. (2014): Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement. Weinheim/Basel: Beltz.
- Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster et al.: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1. Schwalbach i. Ts.: Debus Pädagogik, S. 93–142.
- Massumi, M./Dewitz, N. von/Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu

- Köln. URL: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zug](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zug; Zugriffsdatum: 19.06.2017); Zugriffsdatum: 19.06.2017.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Paradies, L./Linser, H.-J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Reich, H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster et al.: Waxmann, S. 77–94.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Rotter, C. (2015): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5, H. 1, S. 5–20.
- Schröder, H. (2007): Interkulturelle Öffnung. Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Chancengleichheit in Betrieben und Verwaltungen – Empirische Befunde und strategische Optionen“. Berlin, 23. April 2007. URL: http://www.fes.de/wiso/pdf/integration/2007/14_Schoer_230407-pdf; Zugriffsdatum: 19.06.2017.
- Tajmel, T. (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 139–155.
- Weber, M. (2016): Methoden und Materialien zur ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik von neu zugewanderten Jugendlichen aus der Praxis der SchlaU-Schule. In: Cornely Harboe, V./Mainzer-Murrenhoff, M./Heine, L. (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Münster et al.: Waxmann, S. 131–158.

Henrike Terhart, Dr. phil., Vertretungsprofessorin im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
E-Mail: henrike.terhart@uni-koeln.de
Anschrift: Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

Mona Massumi, StR'in, abgeordnete Lehrerin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
E-Mail: mona.massumi@uni-koeln.de
Anschrift: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

Nora von Dewitz, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln.
E-Mail: nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de
Anschrift: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln