

## **Flucht und Bildung**

**Marcus Emmerich/Ulrike Hormel/Judith Jording**

Prekarierte Teilhabe

Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme

**Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden/Çağrı Kahveci/  
Sophie Groß/Mareike Heller**

Die Kontinuität der Separation

Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

**Henrike Terhart/Mona Massumi/Nora von Dewitz**

Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung  
in der Migrationsgesellschaft

**Erika Schulze/Susanne Spindler**

Schule als sicherer Ort

Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule

**Hannes Schammann/Christin Younso**

Zwischen Kerngeschäft und *Third Mission*

Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte  
mit Fluchterfahrung

## **Bericht zum Schwerpunktthema**

**Drorit Lengyel/Ursula Neumann**

Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg

Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts  
aus Elternsicht (HUBE)

## **Die Deutsche Schule**

### **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis**

*Herausgeber:* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB  
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

*Redaktion:* Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederling (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)  
*Geschäftsführerin:* Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de  
*Vorsitzende der Redaktion:* Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

*Beirat:* Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzl (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

*Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review:* Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung ([www.dds-home.de](http://www.dds-home.de)). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com) und [www.dds-home.de](http://www.dds-home.de) finden Sie weitere Informationen.

*Preise und Bezugsbedingungen:* Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,

Internet: [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com), E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

*Anzeigenverwaltung:* Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: [kaluza@waxmann.com](mailto:kaluza@waxmann.com)

*Druck:* Buschmann GmbH, Münster

*Satz:* Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

## INHALT

### EDITORIAL

*Marianne Krüger-Portratz/Martin Heinrich*  
**Editorial zum Schwerpunktthema: Flucht und Bildung**..... 203

### FLUCHT UND BILDUNG

*Marcus Emmerich/Ulrike Hormel/Judith Jording*  
**Prekarisierte Teilhabe**  
Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme ..... 209

*Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden/Çağrı Kahveci/Sophie Groß/  
Mareike Heller*  
**Die Kontinuität der Separation**  
Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche  
im Kontext historischer Formen separierter Beschulung..... 223

*Henrike Terhart/Mona Massumi/Nora von Dewitz*  
**Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung  
in der Migrationsgesellschaft** ..... 236

*Erika Schulze/Susanne Spindler*  
**Schule als sicherer Ort**  
Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule..... 248

*Hannes Schammann/Christin Younso*  
**Zwischen Kerngeschäft und *Third Mission***  
Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte  
mit Fluchterfahrung..... 260

## BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Drorit Lengyel/Ursula Neumann*

### **Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg**

Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts

aus Elternsicht (HUBE) ..... 273

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**4**

2017

### **Vorschau**

#### **Themenschwerpunkt:**

#### **Übergänge vom allgemeinbildenden ins berufsbildende System**

Die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung oder ein Studium und von diesen in eine erste qualifizierte berufliche Tätigkeit gehören zu den individuell herausfordernden, anspruchsvollen und wahrscheinlich folgenreichsten Statuspassagen im Leben junger Menschen. Auch wenn einmal getroffene Entscheidungen hinsichtlich einer Schulform, eines Ausbildungsberufs oder eines Studienfachs nicht unumkehrbar sind, so bestimmen diese regelhaft in einem frühen Stadium des Lebenswegs zu treffenden grundlegenden Festlegungen doch in weitreichendem Maße Qualifikationswege, Bildungsbiographien, Lebenseinkommen und Lebenschancen.

Aus Sicht der für schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Studium Verantwortlichen, seien es Politik und Verwaltung oder die Ausbildungsplätze bereitstellende Wirtschaft, gilt es, die Rahmenbedingungen für diese Statuspassagen und Übergänge zwischen Schule und Ausbildung bzw. Hochschule so zu gestalten, dass Fehlentscheidungen minimiert werden und Übergänge zwischen den genannten Bereichen möglichst reibungslos erfolgen können. Dies setzt nicht nur eine jeweils auskömmliche Zahl an Ausbildungs- und Studienplätzen voraus, sondern auch ein die Vielfalt der Interessen und möglichen Bildungswege widerspiegelndes, qualitativ hochwertiges System allgemein- und berufsbildender Schulen, deren Abschlüsse passende Anschlüsse an jeweils weiterführende Einrichtungen bzw. Qualifikationswege ermöglichen.

Heft 4/2017 widmet sich den Übergängen Schule–Beruf sowie Schule–Hochschule und den mit ihnen individuell verbundenen Herausforderungen. In den Beiträgen zum Themenschwerpunkt stehen das Bildungs- und Ausbildungssystem selbst, die mit ihm vermachten Übergangswege und die Bildungsgangentscheidungen der Schulabsolventinnen und -absolventen im Mittelpunkt.

Das Heft erscheint im November 2017.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## CONTENTS

### EDITORIAL

*Marianne Krüger-Portratz/Martin Heinrich*  
**Editorial to the Focus Topic: Flight and Education** ..... 203

### FLIGHT AND EDUCATION

*Marcus Emmerich/Ulrike Hormel/Judith Jording*  
**Precarious Participation**  
Forced Migration and Local School Systems..... 209

*Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden/Çağrı Kahveci/Sophie Groß/  
Mareike Heller*  
**The Continuity of Separation**  
Preparatory Classes for Recently Immigrated Children and Youth  
in the Context of Historical Forms of Segregated Schooling ..... 223

*Henrike Terhart/Mona Massumi/Nora von Dewitz*  
**Ways of School Development under the Conditions  
of Current Migration in Germany**..... 236

*Erika Schulze/Susanne Spindler*  
**School as a Safe Place**  
Flight as a Challenge for Social Work at School..... 248

*Hannes Schammann/Christin Younso*  
**Refugees in German Universities:  
From *Third Mission* to Internationalization?** ..... 260

## REPORT ON THE FOCUS TOPIC

*Drorit Lengyel/Ursula Neumann*

### **Home Language Instruction in Hamburg**

A Study on Parents' Beliefs Regarding the Meaning

of Home Language Instruction (HUBE)..... 273

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**4**

2017

### **Preview**

#### **Focus Topic: Transitions from General to Vocational Education**

The transitions from general to vocational education or to university and from there to the first qualified occupation belong to the individually challenging, demanding and probably most serious changes of status in the lives of young people. Even if these early decisions with regard to a type of school, a recognized occupation, or a subject of study are not irreversible, these fundamental specifications, regularly made in an early phase of life, determine ways of qualification, educational biographies, lifetime earnings, and opportunities to a high degree.

From the perspective of those who are responsible for schools, vocational education, and studies – whether they come from politics, administration, or economy providing apprenticeship training positions –, it is important to organize the frame conditions for these status passages and transitions between school and vocational training or university in a way, that wrong decisions are minimized and transitions between these sectors are as smooth as possible.

This requires not only an always sufficient number of training positions and university places, but also a high quality system of general and vocational schools, which reflects the diversity of interests and possible vocational paths, and the graduations of which allow suitable connections to corresponding further educational institutions and qualification opportunities.

Issue 4/2017 deals with the transitions school–occupation and school–university and the individual challenges they pose. The articles focus on the educational and vocational system itself, the transitional paths, which have been established by it, and the graduates' decisions for courses of education.

The issue will be out in November 2017.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## Editorial zum Schwerpunktthema: Flucht und Bildung

---

### Editorial to the Focus Topic: Flight and Education

Fragen von Bildung und Migration erfahren in vielen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen in den letzten Jahren in Deutschland zunehmende Aufmerksamkeit. So sind z.B. im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Flucht: Forschung und Transfer“ (BICC/IMIS 2017) 500 Forschungsprojekte in Deutschland ermittelt worden, und dem disziplinübergreifenden „Netzwerk Flüchtlingsforschung“ gehören derzeit mehr als 250 Forschende an (Netzwerk Flüchtlingsforschung o.D.). Allerdings handelt es sich vielfach um kurzfristig angelegte und geförderte Projekte, so dass zwar von einem großen Interesse, aber (noch) nicht von einer kontinuierlichen Forschung und dem Aufbau entsprechender Expertise gesprochen werden kann.

Dieser Befund gilt auch für die Erziehungswissenschaft. Seit 2015 ist „Flucht und Bildung“ hier ein vermehrt beachtetes Thema, auch über die Teildisziplin Interkulturelle Pädagogik hinaus. Allein im Jahr 2016 haben mehrere erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften Schwerpunkt- oder Sonderhefte zum Thema Flucht und Bildung veröffentlicht, und weitere erscheinen – wie die vorliegende Ausgabe der DDS – in diesem Jahr (siehe Stamann 2017). Disziplinbezogen wie auch disziplinübergreifend gab und gibt es eine Vielzahl von Konferenzen, Arbeitstagen und Workshops, auf denen die ersten oder auch schon abschließende Ergebnisse von Forschungs-, Evaluations- und Lehr-Forschungsprojekten vorgestellt und diskutiert werden. Die Jahrestagung „Flucht und Bildung“ der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Februar 2017 war eine gute Gelegenheit, um sich ein Bild von der Vielfalt der Themen, methodischen Zugänge und damit auch vom Stand der Forschung zu den Folgen von Flucht für den Bereich von Bildung und Erziehung zu machen.

Sucht man jedoch nach erziehungswissenschaftlichen Publikationen zu Flucht und Bildung vor 2015, so ist das Ergebnis ernüchternd; zu finden sind lediglich einige sozialpädagogische Beiträge, insbesondere zur Situation minderjähriger (unbegleiteter) Flüchtlinge, einschließlich eines für das Arbeitsfeld „Soziale Arbeit mit Kinderflüchtlingsen“ konzipierten Handbuchs, sowie einzelne Publikationen, u.a. aus zwei interkulturell-pädagogischen Forschungsprojekten, die im Rahmen des Hamburger

DFG-Sonderforschungsbereichs „Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung“ durchgeführt worden sind.

Es scheint, als seien Flucht und ihre Folgen für Bildung und Erziehung in Deutschland ein neues Thema und nicht Teil der Geschichte der Schule und der Pädagogik. Noch schwieriger wird es, wenn man nach Publikationen sucht, in denen frühere Fluchtzuwanderungen *nach* Deutschland und deren bildungspolitische wie pädagogische Auswirkungen im Bereich von Bildung und Erziehung untersucht werden. Eine entsprechende Durchsicht bildungshistorischer Literatur ergibt zwar Publikationen zu Fluchtmigration und Emigration *aus* Deutschland, vor allem in der Zeit des Nationalsozialismus, aber nicht zu Flucht *nach* Deutschland: Weder die Fluchtzwanderung der verschiedenen Gruppen protestantischer und jüdischer Glaubensflüchtlinge vom 17. bis zum 19. Jahrhundert und die Bildung ihrer Kinder sind seitens der Erziehungswissenschaft untersucht worden, noch die Bildungsinitiativen der russischen Flüchtlinge und Emigranten in den 1920er-Jahren – um zwei Beispiele von Fluchtzwanderung aus dem Ausland zu nennen. Aber auch die schulorganisatorischen, konfessionellen und z.T. auch sprachlichen Probleme in den Schulen infolge der Zuwanderung *deutscher* und *deutschstämmiger* Flüchtlinge nach den beiden Weltkriegen waren bisher nicht Gegenstand erziehungswissenschaftlicher historischer Forschung. Mit Blick auf die aktuelle Forschung und Diskussion könnten sie Auskunft darüber geben, ob bzw. in welcher Weise historisch entwickelte Formen des bildungspolitischen und pädagogischen Umgangs mit den unterschiedlichen Gruppen von Geflüchteten weiterhin wirksam sind und gegebenenfalls neue Lösungen verhindern, z.B. in der Frage, warum es bisher nicht gelungen ist, klare und für alle Länder und Geflüchteten einheitlich geltende Regeln bezüglich der Schulpflicht zu vereinbaren und schulorganisatorische, integrative Konzepte zu entwickeln, die das „Wiederaufleben“ alter Maßnahmen unter neuem Namen (z.B. die „Ausländerregelklassen“) verhindern.

Zugleich dürfte die Frage nach den historischen Kontinuitäten/Diskontinuitäten erkennbar werden lassen, die sich u.a. in dem hohen zivilgesellschaftlichen Engagement gezeigt haben und generell in einer realitätsangemesseneren Wahrnehmung von Deutschland als Migrationsgesellschaft mit auch positiven Veränderungen im Bildungsbereich. Im Nationalen Bildungsbericht von 2016 wird dies sowohl gewürdigt als auch kritisch diskutiert. So wird anerkannt, dass „die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts [...] die politischen Grundlagen für die Integration von Zuwandernden verbessert“ hätten und „Integration [...] seit 2004 als staatliche Aufgabe verankert“ sei. Doch dies sei „nicht schon selbst als Integration zu werten“. Noch bleibe Integration „die unabweisbare Daueraufgabe der Politik in allen wichtigen Feldern – so auch besonders im Bildungswesen“. Auszurichten sei diese Daueraufgabe auf das Ziel einer umfassenden Teilhabe an Bildung; d.h., Bildung müsse „zur Autonomie der individuellen Lebensführung, zur Chancengleichheit und zur Erreichung einer den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Erwerbstätigkeit“ beitragen. Um

dies leisten zu können, bedürfe es des „Zusammenwirkens verschiedener Akteure und Maßnahmen des Sozialraums“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 161f.).

In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Bildungsinstitutionen und insbesondere Schulen, deren Besuch in einer bestimmten Altersspanne Pflicht ist, ihre Strukturen und Angebote nicht nur auf „alteingesessene“ migrationsbedingte sprachliche, soziokulturelle und nationale Diversität ausrichten müssten, sondern auch auf Neuzuwanderung von Personen aus dem Raum der EU (entsprechend den Freizügigkeitsregelungen) und aus vielen weiteren Staaten, d.h. auf Personen mit unterschiedlichem Rechtsstatus, unterschiedlicher Aufenthaltsdauer und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen. Dies wiederum bedeutet, dass sich Schulen – im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit – mit anderen Lernorten und (ehrenamtlichen) Initiativen vernetzen müssen, nicht nur mit Blick auf besondere Herausforderungen, wie z.B. Fluchtzuwanderung, sondern um generell in ihrer Arbeit flexibel reagieren zu können. Dies zeigen auch die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Bielefelder Versuchsschulen. Die in der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg als pädagogische Alternative zu den so genannten „Willkommensklassen“ konzipierten und wissenschaftlich begleiteten Varianten inklusiver Beschulung von Geflüchteten machen deutlich, dass selbst eine engagierte sozialpädagogische Begleitung im schulischen Kontext zu kurz greift bzw. ressourciell überfordert ist, wenn nicht komplementär ein zivilgesellschaftliches Netzwerk von Ehrenamtlichen zur Verfügung steht, das die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fluchterfahrungen als „ganze Personen“ und nicht nur in ihrer Schülerrolle zu stützen versucht.

Eine andere Variante der Vernetzung sind die Lehrforschungsprojekte und die vielfach auch in Eigeninitiative gegründeten studentischen Initiativen zur Unterstützung geflüchteter Studierender und Studierfähiger. Auch wenn ein Teil dieser Initiativen eher auf Zeit angelegt ist, so sollte – insbesondere für den Bereich der Lehrerbildung – geprüft werden, welche Formen strukturell verankert werden können, damit die Thematik nicht auf längere Sicht wieder aus dem Bewusstsein und den universitären Aktivitätsstrukturen verschwindet, sondern zu einer inhaltlichen Weitung mit Blick auf (Neu-)Zuwanderung und Bildung in der Migrationsgesellschaft beiträgt.

Eine Chance hierfür bieten z.B. Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, deren erklärtes Ziel die nachhaltige Implementierung curricularer Neuerungen in der Lehrprofessionalisierung ist. Hier könnten – insbesondere in der anstehenden, d.h. noch zu konzipierenden, zweiten Förderphase – Anstrengungen unternommen werden, dauerhafte Strukturen zu schaffen. Wesentlich für den nachhaltigen Bestand solcher zunächst nur projektförmig entwickelten curricularen Innovationen ist es, angesichts des vorherrschenden Mangels an struktureller Finanzierung seitens der Hochschulen und Universitäten verlässliche Partner in der Region zu finden. Dies sei an einem aktuellen Beispiel, dem Forschungs- und

Entwicklungsprojekt Bi<sup>professional</sup> (FKZ 01JA1608), das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld durchgeführt wird, kurz erläutert:

In zwei Teilprojekten von Bi<sup>professional</sup> (vgl. Heinrich/Störtländer 2017) haben Bachelor-Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge durch verlässliche Kooperationen die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Flüchtlingen zu sammeln und sich für die pädagogische Praxis mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu professionalisieren. Ein Kooperationspartner in Bielefeld ist hierbei der Verein Tabula e.V., in dem sich seit vielen Jahren pensionierte Lehrkräfte sowie Rentnerinnen und Rentner, aber auch ehrenamtlich engagierte Berufstätige um die individuelle Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher kümmern. Das in dieser Arbeit aufgebaute Schulnetzwerk und die fest etablierten Ferienschulen bieten dabei die notwendigen Professionalisierungsräume für die Lehramtsstudierenden. In einem anderen Projekt arbeitet die Hochschule studiengangübergreifend mit einem Bielefelder Berufskolleg zusammen, das über 250 Jugendliche mit Fluchterfahrung aufgenommen hat. Lehramtsstudierende haben hier die Möglichkeit, mitzuarbeiten und Erfahrungen in der Deutsch-Förderung zu sammeln, aber auch, durch eine Kooperation mit dem Weiterbildungsstudiengang „Supervision und Beratung“, ihre Erfahrungen im Rahmen supervisorischer Einheiten aufzuarbeiten. Dies erweist sich auch als dringend notwendig, da Lehramtsstudierende in Deutschland zwar – je nach Bundesland im Umfang variierend – gewisse Kompetenzen im DaZ-Bereich erwerben, aber kaum über Kenntnisse in Traumapädagogik verfügen und nicht hinreichend auf die sich im pädagogischen Bezug notwendiger Weise einstellenden „Nähe-Distanz-Antinomien“ angesichts traumatisierender Fluchterfahrungen ihrer Klientel vorbereitet sind.

In diesem Sinne sind die mit der Fluchtzuwanderung verbundenen Probleme ein (weiterer) Hinweis darauf, was im Rahmen der „Daueraufgabe“ (s.o.) zur Gestaltung von Bildung in der globalisierten Migrationsgesellschaft noch zu beachten ist. Zugleich ist dies ein Hinweis auf die Perspektive, unter der die Beiträge dieses Themenschwerpunkts wahrgenommen werden sollten. Sie bieten Hinweise zur Diagnose und Einschätzung dessen, was derzeit in der Bildungslandschaft als Reaktion auf Fluchtzuwanderung kritisch wie auch positiv zu konstatieren ist, sowie erste Hinweise zur Bearbeitung der diagnostizierten Probleme.

Der den Themenschwerpunkt einleitende Beitrag von *Marcus Emmerich*, *Ulrike Hormel* und *Judith Jording* basiert auf ersten Ergebnissen aus der Studie „Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis“, in der nach den kommunalen Handlungsstrategien und darauf beruhenden Maßnahmen angesichts von Neuzuwanderung resp. Fluchtzuwanderung gefragt wird. Rekonstruiert werden die institutionellen Wege, auf denen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in die Sekundarstufe eintreten, und die damit verbundenen Mechanismen von Inklusion/Exklusion. Es zeigt sich, dass die Vorstellung, eine frühe Einschulung in

eine Regelklasse impliziere mehr Chancen auf Bildungsteilhabe, zu kurz greift, da „auch integrative Beschulung nicht vor Selektion schützt“.

Mit ihrem Beitrag zur „Kontinuität der Separation“ am Beispiel der Vorbereitungs- bzw. „Willkommensklassen“ an Berliner Grundschulen zeigen *Juliane Karakayali, Birgit zur Nieden, Çağrı Kahveci, Sophie Groß* und *Mareike Heller*, wie aus Mangel an neuen Strukturen und Regelungen sich die aus der Beschulung von Migrantenkindern seit den 1960er-Jahren bekannten Routinen – „Routinen der Ad-hoc-Lösungen“ –, einschließlich entsprechender Legitimationen durchsetzen und abzusehen ist, dass als vorübergehend deklarierte Bearbeitungsformen sich erneut verstetigen, weil sie schulstrukturell zum Status „passen“. Es fehlt, so die Autorinnen und der Autor, eine Gesamtstrategie zur Neugestaltung der Schule in der Migrationsgesellschaft.

*Henrike Terhart, Mona Massumi* und *Nora von Dewitz* nehmen diese Fragen mit Blick auf die Anforderungen der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft auf. Entlang der drei von H.-G. Rolff vorgeschlagenen Handlungsfelder – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – versuchen sie, die Ansatzpunkte zu identifizieren, die für die Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler als Teil der „normalen Schülerschaft“ und damit für eine Gesamtstrategie der einzelnen Schule relevant sind.

Schulentwicklung im Handlungsfeld Personalentwicklung betrifft im Bereich Flucht und Bildung auch die multiprofessionelle Kooperation, insbesondere die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. Letztere haben andere Zugangsoptionen zu Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung und verfügen über breitere Unterstützungsmöglichkeiten. Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts sind *Erika Schulze* und *Susanne Spindler* mit Studierenden Fragen der lebensweltlichen Verankerung von Fluchtphänomenen in den Biographien der Schülerinnen und Schüler nachgegangen. Auf der Basis empirischen Materials fragen die Autorinnen nach der Rolle der Schulsozialarbeit und hier insbesondere nach den Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit. Schulsozialarbeit, so ihr Fazit, kann „versuchen, Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie [die Schule; Anm. d. Verf.] für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen in ihrer durch Unsicherheit geprägten Lebenssituation einen ‚sicheren Ort‘ darstellt“, allerdings nur solange nicht migrationspolitische Regelungen, Maßnahmen und Entscheidungen dies konterkarieren.

Auf die starke Zuwanderung von Flüchtlingen haben die Hochschulen nicht nur mit Forschungsinitiativen zu Flucht und Bildung, sondern auch mit verschiedenen, von einzelnen Studierenden(gruppen) und Lehrenden initiierten und getragenen Unterstützungsprojekten reagiert, die weniger einem akademischen denn einem gesellschaftlichen Engagement zuzuordnen sind. Hier setzt der Beitrag von *Hannes Schammann* und *Christin Younso* an. Sie haben an neun Hochschulen untersucht, wie diese institutionell und auf der Ebene der Personen agiert haben. Sie kommen zu dem

Ergebnis, dass sich das Engagement von der *Third Mission*, d.h. dem gesellschaftlichen Engagement für eine andere Flüchtlingspolitik, die bessere rechtliche und politische Rahmenbedingungen für die Bildungsteilhabe von Geflüchteten ermöglicht, zunehmend auf unterstützende Maßnahmen im Rahmen des universitären „Kerngeschäfts“, d.h. in Forschung und Lehre, verlagert hat.

Den Abschluss des Heftes bildet der Bericht von *Dorit Lengyel* und *Ursula Neumann* über ihre aktuelle empirische Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE) in Hamburg. Die von ihnen erhobenen Daten zeigen z.B., dass nur wenige Kinder diesen Unterricht besuchen, obgleich fast 90 Prozent der Eltern einen solchen wünschen. Auch hier ist das mangelnde schulische Angebot der wichtigste Grund für diese Diskrepanz. Und auch an diesem „Fall“ zeigt sich, dass migrationspolitisch relevante Maßnahmen – hier die Ressource, „Herkunftssprache“ zu nutzen – aufgrund fehlender struktureller Einbindung nicht greifen.

Die Beiträge im Themenheft „Flucht und Bildung“ beleuchten damit als „Statusdiagnose“ bildungspolitische Implikationen und unzureichende Strukturen, die bislang – und dies bereits seit Jahrzehnten – im Schulsystem Deutschlands adäquate pädagogische Reaktionen auf Neuzuwanderung und speziell auf Fluchtzuwanderung erschweren.

*Martin Heinrich/Marianne Krüger-Potratz*

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. URL: <http://www.bildungsbericht.de>; Zugriffsdatum: 03.07.2017.
- BICC/IMIS (Bonn International Center for Conversion/Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien) (2017): Bonn International: Flucht: Forschung und Transfer. Flüchtlingsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://flucht-forschung-transfer.de/#>; Zugriffsdatum: 05.07.2017.
- Heinrich, M./Störtländer, J.C. (2017, im Druck): PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In: Braun, K.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Pädagogische Gesellschaftskritik, Hermeneutik und Empirie – Wolfgang Klafki weiterdenken. Zum 90. Geburtstag von Wolfgang Klafki. Wiesbaden: VS.
- Netzwerk Flüchtlingsforschung (o.D.). URL: <http://fluechtlingsforschung.net/uber-netzwerk-fluechtlingsforschung/>; Zugriffsdatum: 05.07.2017.
- Stamann, C. (2017): Flucht im Fokus; Teilprojekte 1 und 2 zu Fachzeitschriften. URL: [http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/Stamann/Projektbeschreibung\\_Flucht\\_im\\_Fokus\\_Christoph\\_Stamann.pdf](http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/Stamann/Projektbeschreibung_Flucht_im_Fokus_Christoph_Stamann.pdf); Zugriffsdatum: 05.07.2017.

Marcus Emmerich/Ulrike Hormel/Judith Jording

## **Prekarisierte Teilhabe**

Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme

---

### **Zusammenfassung**

*Die Ermöglichung der Bildungsteilhabe im Fall minderjähriger Geflüchteter wird von zwei institutionellen Faktoren beeinflusst: den migrationspolitischen und asylrechtlichen Rahmungen sowie der sozialen Selektivität eines Schulwesens, dessen niedrig qualifizierende Bildungsabschlüsse zu einer strukturellen Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen beitragen. Der Beitrag rekonstruiert und diskutiert auf Basis empirischer Daten zu kommunalen Beschulungsstrategien die mehrbenenstrukturierten Mechanismen der Inklusion/Exklusion von sogenannten „Seiteneinsteigern“.*

*Schlüsselwörter: Flucht, Migration, Bildungsteilhabe, Schulsystem, Inklusion/Exklusion*

### **Precarious Participation**

Forced Migration and Local School Systems

#### **Summary**

*To what extent educational participation of underage refugees is facilitated, depends on two institutional factors: the migration political frame and asylum legislation on the one hand and the social selectivity of the school system on the other, the low-qualifying educational attainments of which contribute to a structural precarization of societal participation opportunities. On the basis of empirical data regarding local schooling strategies, the article reconstructs and discusses the multilevel-structured mechanisms of inclusion/exclusion of so-called “side-intrants”.*

*Keywords: refugees, migration, educational participation, school system, inclusion/exclusion*

## **1. Einleitung: Bildungsteilhabe unter Vorbehalt?**

Im Zuge der vermehrten Fluchtbewegungen aus Kriegs- und Krisengebieten sowie der „neuen“ Migration aus Südosteuropa ist die aus migrationswissenschaftlicher Perspektive keineswegs neue Erkenntnis, dass Integration in den Kommunen stattfindet (vgl. Gesemann/Roth 2009), verstärkt in den Fokus der migrations- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Flucht und Migration gerückt. Kommunalen Bildungssystemen – verstanden als Gesamtheit formaler und non-formaler Bildungsorganisationen einschließlich ihrer staatlich-kommunalen Steuerung auf der Ebene der Städte und Kreise – kommt gegenwärtig insofern eine besondere Bedeutung zu, als diese die formale Inklusion von geflüchteten/migrierten Kindern und Jugendlichen in das lokale Schulsystem strukturell organisieren und praktisch realisieren müssen.

Allerdings wird diese Praxis der „Bildungsintegration“ minderjähriger Geflüchteter in hohem Maß von zwei strukturellen Bedingungsfaktoren beeinflusst: Zum einen stellen die aktuellen migrationspolitischen und asylrechtlichen Rahmungen die formale Gewährleistung von Bildungsteilhabe strukturell unter den möglichen Vorbehalt der „Bleibeperspektive“ für geflüchtete Minderjährige. Wird der formale Zugang zum Schulwesen gewährt, erfolgt die Beschulung zum anderen unter den Bedingungen eines sozial selektiven Schulwesens, dessen niedrig qualifizierende Bildungsabschlüsse auch in der modernen Migrationsgesellschaft zu einer strukturellen Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen beitragen. In welcher Weise beide Bedingungsfaktoren die konkrete Praxis der Beschulung von Geflüchteten beeinflussen und welche Folgen damit hinsichtlich der Ermöglichung oder Nicht-Ermöglichung von Bildungsteilhabe verbunden sind, ist eine bislang offene Frage, der sich der folgende Beitrag anzunähern versucht.

## **2. Migrationspolitische Grenzziehungen**

Das Verhältnis der Bildungsinstitutionen zu „Flucht“ und „Geflüchteten“ lässt sich nicht jenseits der politisch-rechtlichen Überformung der mit „Flucht“ adressierten sozialen und individuellen Wirklichkeit sowie der Geschichte des migrationspolitischen Umgangs mit Flucht und Asyl bestimmen. Dies betrifft zunächst die Frage, wie „Flucht“ überhaupt als ein für das Erziehungssystem relevanter Sachverhalt in Erscheinung tritt: Denn das gesellschaftliche Phänomen „Flucht“ erweist sich immer schon als Effekt der politisch-rechtlichen Kategorisierungspraxis derjenigen nationalen und internationalen Institutionen, die die sogenannte „Flüchtlingeigenschaft“ zu-

oder aberkennen, legitime und illegitime Fluchtgründe festlegen oder legitime von illegitimen Fluchtwegen unterscheiden.<sup>1</sup>

Dabei wird (Flucht-)Migration für das Rechtssystem zwar in anderer Weise zum „sozialen Sachverhalt“ als für das Wirtschaftssystem oder das Erziehungssystem, insofern die gesellschaftlichen Teilsysteme Individuen prinzipiell entlang ihrer eigenen Logik adressieren (vgl. grundlegend Bommes 1999). Im Kontext moderner Wohlfahrtsstaatlichkeit etablieren nationalstaatliche Grenzen jedoch „institutionalisierte Ungleichheitsschwellen“ (Stichweh 1998, S. 52), sodass sowohl die selektive Ermöglichung des Zugangs zu einem nationalen Territorium als auch die hierarchisierte Ordnung ungleicher Rechtsstatus zum zentralen Bezugspunkt strukturierter Benachteiligung werden.

Die bundesdeutsche Asylpolitik und die für diese charakteristische Geschichte der Einschränkung legaler Zufluchtsmöglichkeiten haben bis heute zur Folge, dass die Anwesenheit von Geflüchteten in einer „Logik der Ausnahme“ (Steinhilper 2016) verhandelt wird,<sup>2</sup> die die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Institutionen, auf Flucht reagieren zu können, in erheblichem Maße prägt. Dabei verknüpft sich die variable und selektive Zuweisung von aufenthaltsrechtlichen Bleibeperspektiven mit einem historisch variierenden, aber letztlich stabilen Muster der Desintegration, das eine politische, eine rechtliche und eine wohlfahrtsstaatliche Seite hat: die politische Erwartung der nur temporären Anwesenheit von Geflüchteten, die rechtliche Prekarisierung ihres Aufenthaltsstatus und die wohlfahrtsstaatliche Marginalisierung ihrer Lebenssituation (vgl. Pichl 2017).

Auch die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung zur Frage der bildungsinstitutionellen Ermöglichung bzw. Verhinderung der Bildungsteilhabe von Geflüchteten ist aktuell durch migrations- und integrationspolitische Grenzziehungen und die Exklusionslogik politischer und rechtlicher Kategorisierungen vorstrukturiert, die festlegen, wer als „Flüchtling“ gilt. Infolge der Festlegung weiterer sogenannter „sicherer Herkunftsstaaten“ im Rahmen der „Asylpakete“ I und II sowie des Integrationsgesetzes und der daraus abgeleiteten differenziellen Adressierung von Geflüchteten „mit und ohne Bleibeperspektive“ wurden nicht nur die rechtlichen Asylchancen für bestimmte nationale Herkunftsgruppen politisch einge-

1 Die für die völkerrechtliche Grundlegung des Flüchtlingsstatus in Form der Genfer Flüchtlingskonvention charakteristische Logik einer eindeutigen Abgrenzbarkeit von Flucht als Form der unfreiwilligen Zwangsmigration einerseits und sozioökonomisch motivierter, als freiwillig kategorisierter Migration andererseits stellt dabei eine Unterscheidung dar, die aus sozialwissenschaftlicher Perspektive vielfältig kritisiert worden ist (vgl. etwa Scherr 2016, S. 10).

2 Dass sich diese Ausnahmelogik nicht auf den Umgang mit Flucht beschränkt, lässt sich an der migrationspolitischen Aufrechterhaltung des „Anwerbestopps“ und der Steuerung von Arbeitsmigration über die 1990 eingeführte „Anwerbestoppausnahmeverordnung“ erkennen (vgl. Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 127ff.).

grenzt. Vielmehr wurden auch die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erheblich eingeschränkt, wie u.a. an dem für diese Personen geltenden Arbeitsverbot, dem Ausschluss von Integrationskursen und der Pflicht zum dauerhaften Verbleib in der Erstaufnahmeeinrichtung deutlich wird (vgl. Pelzer/Pichl 2016). Damit wird nicht nur die für die Rechtskategorie des Flüchtlings fundamentale Norm des Primats der individuellen Schutzbedürftigkeit und des Rechtes auf Schutzgewährung grundlegend zur Disposition gestellt, sondern die aufenthaltsrechtliche Differenzierung geht mit einem „[d]iskriminierende[n] Sonderrecht“ (ebd., S. 215) einher, das im Fall von Geflüchteten „ohne Bleibeperspektive“ zu einer Verkettung von Exklusionen (vgl. Luhmann 1995) führen kann. Dies wird aktuell etwa daran deutlich, dass die Schulpflicht in einigen Bundesländern (z.B. in NRW) an die Zuweisung zu einer Kommune gekoppelt ist und folglich für die Dauer der Unterbringung in einer Erstaufnahmeeinrichtung nicht greift.

Im Fall derjenigen Geflüchteten, für die qua nationaler Herkunft keine Bleibeperspektive in Deutschland erwartet wird, lässt sich dementsprechend die Fortsetzung einer systematischen Exklusionsstrategie beobachten, die zur Folge hat, dass diese vom regulären Zugang zu den Leistungsbereichen zentraler Funktionssysteme ausgeschlossen werden – und damit auch aus dem Leistungsbereich des Erziehungssystems. In dieser Form prädisponieren die staatlich-politischen Instrumente der Migrationskontrolle – insbesondere die selektive Exklusionslogik rechtlicher und politischer Kategorisierung – die Modi der Inklusion/Exklusion im Erziehungssystem und somit letztlich die Rahmenbedingungen, unter denen kommunale Schulsysteme Bildungsteilhabe ermöglichen oder nicht ermöglichen.

### **3. Bildungspolitische Grenzziehungen**

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Überlegungen ist allerdings davon auszugehen, dass zwischen den migrationspolitischen und asylrechtlichen Grenzziehungen einerseits und den Anschlüssen an diese prekären Statuszuweisungen im Erziehungssystem bzw. in der kommunalen Schuladministration und den Schulen andererseits keine direkte Linearität besteht. Die differenzielle Adressierung von geflüchteten und migrierten Minderjährigen innerhalb des Erziehungssystems folgt nicht zwingend und unmittelbar der Logik der migrationspolitischen Differenzierungen: Jenseits der formalen Exklusion qua prekärem Rechtsstatus stellt die Beschulung als sogenannte „Seiteneinsteiger“ eine institutionelle Praxis der formalen Inklusion in das Schulsystem dar, die nicht durch den asylrechtlichen Status gesteuert wird. Allerdings leistet das Schulwesen auch einen genuinen Beitrag zur Prekarisierung von Teilhabechancen und zwar, wie wir im Folgenden diskutieren werden, als Folge der formalen Inklusion.

Historisch betrachtet lässt sich der Zusammenhang von Flucht, schulischer Bildung und Bildungsteilhabe vor allem als eine Geschichte der Exklusion rekonstruieren: Während sich mit der in den 1960er-Jahren eingeführten Schulpflicht für Migrantinnen und Migranten die universelle Logik eines nicht nur für Staatsbürgerinnen und Staatsbürger geltenden „Rechts auf Bildung“ durchzusetzen beginnt (vgl. Krüger-Potratz 2016), stand dieser Rechtsanspruch im Fall von Geflüchteten sowohl *de jure* als auch *de facto* stets zur Disposition. Seinen sichtbaren Ausdruck findet dies in den partikularen, bundeslandspezifischen Regelungen zur Schulpflicht und zum Schulbesuchsrecht für Geflüchtete, auf deren Grundlage selbst der formale Zugang zum Bildungssystem bis in die 2000er-Jahre nicht durchgängig gewährleistet war und bis heute als spezifisch zu regelnder Ausnahmefall in Erscheinung tritt (vgl. Schwaiger/Neumann 2014; Massumi et al. 2015; Weiser 2016).

Dieser strukturellen Exklusion eines relevanten Teils der geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus dem formalen Bildungsanspruch<sup>3</sup> steht dabei die schulische Inklusion derjenigen Geflüchteten gegenüber, die unter den je unterschiedlichen Bedingungen bundeslandspezifischer Regelungen und kommunaler Praktiken Zugang zum Bildungssystem erhalten. In Bezug auf diese – formal betrachtet – inkludierten Schülerinnen und Schüler stellt sich im Weiteren allerdings die Frage, wie diese innerhalb der Strukturen des Schulsystems differenziert werden.

Eine schulformspezifische Inklusion „entlang bestimmter national-ethnischer Herkunft“ (Krüger-Potratz 2016, S. 24) lässt sich in historischer Perspektive nachzeichnen: So findet sich in den einschlägigen Erlassen der Kultusministerien mit Blick auf die Beschulung der Kinder und Jugendlichen aus (Spät-)Aussiedlerfamilien eine Berücksichtigung aller Schulformen – also auch der Realschulen und Gymnasien –, während die Eingliederung der Kinder der „klassischen“ Arbeitsmigrantinnen und -migranten in den Erlassen nur für die „Schulformen des Pflichtschulbereichs“ (ebd.) ausbuchstabiert wurde, auch wenn ihnen realiter prinzipiell alle Bildungsgänge offen standen. Die Kontinuität dieser primären Zuständigkeit der Hauptschule für die Inklusion von sogenannten „Seiteneinsteigern“ lässt sich seit der durch die

---

3 So stellt das Deutsche Institut für Menschenrechte auf Basis einer Befragung der Kultusministerien der Länder fest: „In den meisten Bundesländern sind geflüchtete Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen durch Fristenregelungen von der Schulpflicht ausgeschlossen. Einzig in Berlin, Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein gilt die Schulpflicht für geflüchtete Kinder sofort. In den anderen Bundesländern betragen die Fristen bis zum Eintritt der Schulpflicht drei oder sechs Monate oder sind mit der Zuweisung an eine Kommune verknüpft. Diese kann nach Inkrafttreten des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes (Asylpaket I) bis zu sechs Monaten dauern und für Menschen aus sogenannten ‚sicheren Herkunftsländern‘ bis zum Abschluss ihres Asylverfahrens. Das heißt, diese Kinder werden teils gar keiner Kommune mehr zugewiesen und erlangen damit in Bundesländern mit entsprechenden Regelungen keine Schulpflicht.“ URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-bildungszugang-von-gefluechteten-kindern-neue-website-wwwlandkarte-kinderrechte>; Zugriffsdatum: 15.06.2017.

Gastarbeiter-Ideologie gerahmten Bildungspolitik der 1960er- und 1970er-Jahre<sup>4</sup> über die Reaktivierung der „schulpolitischen Ikone Seiteneinsteiger“ (Radtke 1996) in den 1990er-Jahren bis zur aktuellen Situation rekonstruieren, die allerdings durch den sukzessiven Abbau der Schulform Hauptschule zu lokalen Sonderstrategien führt (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2016; s.u.).

Die Beschulungsansätze und -konzepte weisen hierbei aktuell Differenzierungsformen auf, die von einer integrativen Beschulung in Regelklassen bis hin zu separierendem Unterricht in parallel geführten Vorbereitungsklassen reichen. Allerdings besteht aufgrund unterschiedlicher landesspezifischer Vorgaben, kommunaler Regelungen und schulischer Beschulungsstrategien eine unüberschaubare Varianz und strukturelle Intransparenz, zumal innerhalb der Länder weder curriculare Vorgaben noch angemessene Lehrmaterialien zu existieren scheinen (vgl. Massumi et al. 2015).<sup>5</sup>

Es lässt sich folglich insgesamt feststellen, dass die Beschulung von neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, sogenannten „Seiteneinsteigern“, zwar in einer Bandbreite unterschiedlicher Organisationsformen und als eine weitgehend unregulierte Praxis erfolgt. Neuere schulstatistische Befunde zeigen allerdings, dass dies systematisch in den niedrig qualifizierenden Bildungsgängen geschieht (vgl. z.B. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2017, S. 218f.). Damit rücken insbesondere aktuelle kommunale Verfahren der Allokation von Geflüchteten bzw. neu Migrierten<sup>6</sup> in den Fokus der empirischen Analyse, wobei sich die Frage stellt, welche kommunalen Spezifika – Schulstrukturen und Schulplatzangebot, institutionelle Leitorientierungen und organisatorische Entscheidungspraxen auf den unterschiedlichen Systemebenen – hierbei Einfluss auf die Allokationsstrategien nehmen.

#### **4. Fluchtmigration und kommunale Bildungssysteme**

Im Folgenden soll auf Grundlage erster Ergebnisse einer in NRW durchgeführten kommunal-vergleichenden Fallstudie (vgl. auch Emmerich/Hormel/Jording 2016) der Versuch einer Rekonstruktion der Allokationswege unternommen werden, auf denen

- 
- 4 Im Erlass des Kultusministeriums NRW zum „Unterricht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ von 1976 z.B. (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 109) erfolgt diese Zuständigkeitszuweisung darüber, dass in Hinblick auf die Einrichtung von Vorbereitungsklassen im Fall der Sekundarstufe ganz selbstverständlich nur von Hauptschulen die Rede ist.
  - 5 Demgegenüber existiert inzwischen eine unüberschaubare Fülle an Materialien (Handreichungen, Arbeitsblätter usw.), die von verschiedenen Schulbuchverlagen und auf einschlägigen Plattformen im Internet angeboten werden.
  - 6 Im Unterschied zu den qua Asylrechtsstatus schulisch nicht inkludierten geflüchteten Schülerinnen und Schülern wird die Unterscheidung zwischen geflüchteten und migrierten Schülerinnen und Schülern im Fall der Gruppe der – formell oder informell – inkludierten „Seiteneinsteiger“ nivelliert. Entsprechend lässt sich auch auf Basis schulstatistischer Daten nicht rekonstruieren, welchen Rechtsstatuts die jeweils als „Seiteneinsteiger“ definierten Kinder und Jugendlichen besitzen.

als „Seiteneinsteiger“ adressierte Minderjährige in die Sekundarstufe eines deutschen Schulsystems gelangen, da dieser Weg systemintern – wie in allen Bundesländern – über eine formale Selektionsschwelle führt. Ein in die Primarstufe eingeschultes Kind muss hierbei die formale Übergangsstufe nach der vierten Primarklasse überschreiten, während „Seiteneinsteiger“ im Sekundarschulalter prinzipiell direkt in eine Sekundarschulform eingeschult werden.

Die Bundesländer haben bislang unterschiedliche Regelungen zur Beschulung geflüchteter und migrierter Minderjähriger erlassen (vgl. Massumi et al. 2015; Weiser 2016), sodass bundesweit von einer uneinheitlichen und an die jeweiligen Besonderheiten der Landesschulsysteme angepassten Vorgehensweise auszugehen ist. Auf der Ebene der Kommunen ist entsprechend mit einer bereits beobachtbaren Varianzsteigerung zu rechnen (vgl. Aumüller 2016), da die Umsetzung der Erlasslage vor Ort einerseits von lokalen Rahmenbedingungen wie demographischen und sozialräumlichen Faktoren, dem bestehenden Schulplatzangebot und der vor Ort existierenden Schulstruktur, andererseits vom eigensinnigen Entscheidungshandeln kommunaler Bildungsadministrationen beeinflusst wird. Auf der Ebene der teilautonomen Schulen muss hinsichtlich der organisatorischen wie pädagogisch-praktischen Realisierung der Beschulung Geflüchteter und neu Migrierter von einer weiteren und erheblichen Ausdifferenzierung der schulorganisatorischen und pädagogischen Beschulungspraxis ausgegangen werden. Gegenwärtig lassen sich daher kaum abgesicherte Aussagen darüber treffen, welche Strategien Kommunen hinsichtlich der Beschulung von neu migrierten Schülerinnen und Schülern praktisch verfolgen, worin sich diese systematisch unterscheiden und, vor allem, mit welchen strukturbildenden Folgen und Nebenfolgen hierbei zu rechnen ist.

Angesichts dieser strukturellen Ausgangslage muss zunächst das methodologische Problem gelöst werden, wie die heuristisch angenommene systematische Kontingenz bzw. Varianz der organisatorischen Praktiken der Allokation beobachtet werden kann, um in einem weiteren Schritt Aussagen darüber treffen zu können, wie variierende institutionelle Mechanismen schulischer Inklusion/Exklusion die Form der „Seiteneinsteigerbeschulung“ operativ beeinflussen. Die Beobachtung varianzgenerierender Faktoren auf den Referenzebenen Kommune und (Einzel-)Schule bedingt die Konstanz übergeordneter Schul- und Regelungsstrukturen auf der Makroebene des Systems. Entsprechend sind im Rahmen der Studie ein kommunaler Fallvergleich innerhalb eines Bundeslandes (d.h. unter der Bedingung einer einheitlichen Gesetzes-, Erlass- und Ressourcenlage) sowie ein Fallvergleich zwischen Schulen einer Kommune (d.h. unter den Bedingungen einheitlicher Allokationsmechanismen) vorgenommen worden. Auf Basis dokumentarisch ausgewerteter Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991; Nohl 2008) mit Akteuren des staatlich-kommunalen Bildungsmanagements (N = 6) in vier Kommunen sowie Schulleitungen an fünf Grundschulen (N = 5) in einer der untersuchten Kommunen werden zunächst die institutionellen Praxen der kommunalen Allokation, daran anschließend die Strategien des

schulischen Übergangsmagements analysiert und letztere typisiert. Hierbei läuft zudem die Frage nach dem Grad der Kopplung zwischen Vorbereitungsklassen und Sekundarschulform mit.

#### **4.1 Kommunale Allokation: Schulformdifferenzierte und nicht-schulformdifferenzierte Zuweisungsstrategien**

In den nordrhein-westfälischen Kommunen sind in der Regel die Kommunalen Integrationszentren (KI) mit der Aufgabe betraut worden, im Rahmen einer Erstberatung neu migrierter Familien Entscheidungsprämissen für die Zuteilung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu generieren. Die Zuteilungskriterien sowie die formale Organisation des Allokationsprozesses unterscheiden sich zwischen den untersuchten vier Kommunen<sup>7</sup> der Studie allerdings erheblich:

Während in zwei Kommunen das KI auch die faktische Verteilung der „Seiteneinsteiger“ auf die Vorbereitungsklassen (VKL) vornimmt und dabei in einem Fall schulformdifferenziert, im anderen nicht-schulformdifferenziert zuweist, generiert das KI in einer weiteren Kommune lediglich einen Vorschlag für die jeweils infrage kommende Schulform, an dem sich das Schulamt, das die Zuteilungsentscheidung auf eine Vorbereitungsklasse faktisch auf Grundlage der Wohnortnähe der verfügbaren Schule trifft, nicht bzw. nur bedingt orientiert.

Folglich versuchen zwei Kommunen ein der niveaudifferenzierten Sekundarschulstruktur angepasstes Allokationsverfahren umzusetzen, was die jeweiligen KI dazu zwingt, die „Seiteneinsteiger“ auf der Basis pädagogisch kaum vertretbarer Lern- und Entwicklungsprognosen den Selektionsstrukturen und -erfordernissen des deutschen Schulwesens anzupassen. Beide KI versuchen, dieses Problem durch die Ermittlung der Lese- und Mathematikfähigkeiten der „Seiteneinsteiger“ in Form kleiner Tests sowie Annahmen über den Sozialstatus der Familie im Herkunftsland (z.B. Bildungsnähe, Schulangebot der ehemaligen Wohnregion) bzw. des entsprechenden Bildungskapitals zu lösen. In den beiden anderen Kommunen spielt diese Ad-hoc-Variante einer bildungsbiographischen Klassifikation keine Rolle; die Zuteilung erfolgt ohne schulformbezogene Passungserwartung.

Unter welchen Bedingungen und weshalb das Allokationsverfahren schulformdifferenziert oder nicht-schulformdifferenziert abläuft, ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil damit die Frage nach einer losen oder festen Kopplung von Vorbereitungsklassen und Sekundarschulform aufgeworfen wird. Denn aufgrund der primären Funktion von VKL, den Aufbau von Kompetenzen in der schulischen Verkehrssprache zu leis-

7 Wir danken den kommunalen und schulischen Akteuren an dieser Stelle für die engagierte Unterstützung der Studie. Im Folgenden verzichten wir aus Gründen der Gewährleistung von Anonymität auf die Nennung der Städte- und Schulnamen.

ten, um damit die Integration der neu Zugewanderten in den Regelschulbetrieb vorzubereiten, sind diese formal eigentlich nicht an eine bestimmte Sekundarschulform gebunden. Ein Faktor, der das Allokationsverfahren dennoch zentral beeinflusst, ist die Verfügbarkeit ausreichender Hauptschul-VKL: In Kommunen mit einer nur noch geringen Anzahl an Hauptschulen (eine Kommune lässt diese Schulform auslaufen) fällt diese tradierte Opportunitätsstruktur für die Allokation weg, sodass unter dem Druck zunehmender Seiteneinsteigerzahlen sukzessive alle Sekundarschulformen für die Beschulung rekrutiert werden. Allerdings legitimieren sich beide kommunalen Allokationsstrategien – die schulformdifferenzierte wie die nicht-schulformdifferenzierte – explizit oder implizit im Horizont derselben Annahme: dass eine faktische Durchlässigkeit des strukturell differenzierten deutschen Schulwesens auch im Fall der „Seiteneinsteiger“ gegeben sei. Denn in allen Kommunen wird prinzipiell unterstellt, dass Fehlzuweisungen, seien diese durch Fehldiagnose oder durch falsche Streuung erzeugt, im Laufe der VKL-Phase korrigiert werden und die „Seiteneinsteiger“ auf die „richtige“, d.h. ihrem Lernniveau entsprechende, Schulform gelangen. Faktisch werden die VKL damit in allen Fällen – bewusst oder billigend – als zwischengeschaltete Selektionsstufe gehandhabt, da die niveaudifferenzierte Eingliederung in die Regelklasse eine im Verlauf der VKL gestellte Lernentwicklungsprognose voraussetzt. Wie *fest* VKL und Schulform folglich systemintern gekoppelt werden, entscheidet sich damit nicht strukturell auf der Ebene formal-organisatorischer Regelungen, sondern operativ, und das bedeutet: flexibel auf der Ebene des *Einzelfalls*. Es kann angesichts solcher Latenzen des Allokationsverfahrens vermutet werden, dass beim Übergang zwischen VKL und Regelklasse statistisch mehr Abwärts- als Aufwärtsbewegungen zwischen niedrigen und höheren Bildungsgängen vorkommen.

Die beobachtbaren kommunalen Allokationsstrategien lassen sich komparativ in dreifacher Weise typisieren (wobei in den Kommunen mehrere Typen vorkommen können) (vgl. dazu ausführlich Emmerich/Hormel/Jording 2016): Typ 1 geht den Weg einer schulformdifferenzierten Zuteilung mit erwartet hohem Kopplungsgrad zwischen VKL und Schulform; Typ 2 betreibt ebenfalls eine schulformdifferenzierte Allokation, allerdings unter Reversibilitätsvorbehalt im Einzelfall; Typ 3 operiert im Modus einer nicht-schulformdifferenzierten Allokation unter systematischem Neuzuteilungsvorbehalt nach der VKL-Phase. Allerdings entscheiden die Schulen selbstständig, ob sie VKL einführen oder integrativ beschulen: Wie sich separierende und integrative Beschulungsformen auf den faktischen Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler auswirken, kann an dieser Stelle nur als ein dringend zu bearbeitendes Desiderat markiert werden.

## 4.2 Prekäre Übergänge zwischen Integration und Selektion

In einem nächsten Schritt soll nun anhand problemzentrierter Interviews mit Schulleitungen an vier Grundschulen *einer* der Kommunen die Gestaltung des Übergangs

an der Selektionsschwelle zur Sekundarstufe rekonstruiert werden. Die Schulen haben in Bezug auf ihr Handeln folglich dieselbe Allokationspraxis und vergleichbare Steuerungsimpulse der kommunalen Ebene in Rechnung zu stellen, sodass Handlungsspielräume sowie deren praktische Nutzung durch die Schulen sichtbar gemacht werden.

Charakteristisch für diese Kommune ist das nicht-schulformdifferenzierte Zuteilungsverfahren des Schulamtes, das auch im Fall des Übergangs von der Primar- auf die Sekundarstufe nach Wohnortnähe und vorhandenen VKL-Kapazitäten entscheidet. Auf Basis der Daten lassen sich drei unterschiedliche schulische Handlungsorientierungen typisieren, die im Prozess der Übergangsgestaltung relevant werden und sich hinsichtlich ihrer jeweiligen Bezugnahme auf die kommunale Allokationspraxis unterscheiden.

- *Typ A: Nicht-schulformdifferenzierte Klassifikation unter Neuverteilungsvorbehalt* orientiert sich am Zuteilungsverfahren der Schulverwaltung und gibt die „Seiteneinsteiger“, ohne weitere pädagogisch-professionelle Kriterien hinzuzuziehen, nicht-schulformdifferenziert in die VKL einer Sekundarschule ab. Legitimiert wird diese Praxis mit Verweis auf das rudimentäre Abschlusszertifikat der VKL, das lediglich einen „Lernstandsbericht“ umfasse, der keine oder nur wenig Noten in einzelnen Fächern enthalte und damit keine im „regulären“ Übergangsverfahren anerkannte Leistungsbeurteilung darstelle. So sei es sinnvoll, wenn sich Eltern an den Sekundarschulvorschlag der Schulverwaltung halten, *„damit sie jetzt hier nicht ständig durch die Gegend ziehen müssen weil die Seiteneinsteigerzeugnisse ja nicht so aussagekräftig sind jetzt was die Schulformempfehlung betrifft“* (Schulleitung). Typ A geht von der Gewährleistung einer leistungsadäquaten Zuteilung nach Beendigung der maximal zweijährigen Erstförderung aus, wobei die leistungsspezifische Selektion im Prozess der Neuverteilung an die aufnehmenden Vorbereitungsklassen der Sekundarschulen delegiert wird.
- *Typ B: Leistungsdifferenzierte Re-Kategorisierung unter Eingliederungsperspektive* orientiert sich ebenfalls an der nicht-schulformdifferenzierten Allokation der Schuladministration, nimmt jedoch einzelne, als leistungsstark klassifizierte „Seiteneinsteiger“ davon aus. Diese werden systematisch vor Ablauf der VKL-Erstförderung in eine Regelklasse überführt, sodass die Ausstellung eines regulären, numerischen Abschlusszeugnisses ermöglicht wird, mit dem diese Kinder – ebenso wie alle anderen Regelschülerinnen und -schüler – gezielt auf eine bestimmte Sekundarschule wechseln können. Eine Schulleitung stellt dazu fest, dass es *„natürlich auch Kinder [gibt] die innerhalb von drei Monaten wirklich sehr, sehr gute Deutschkenntnisse haben, wo du dann auch tatsächlich sagen kannst, das gibt einen Abschluss vierte Klasse, obwohl sie noch keine zwei Jahre [beendet haben]“*. Typ B operiert innerhalb des Übergangsverfahrens mit der Unterscheidung „normale Seiteneinsteiger“ und „leistungsstarke Seiteneinsteiger“, wobei letztere wiederum als „normale“ Regelschülerinnen oder -schüler re-kategorisiert und vor der

erwartbaren Negativselektion als „normale Seiteneinsteiger“ geschützt werden. Der Status „Seiteneinsteiger“ wird hierbei als eine *unkontrollierbare kommunale Klassifikation* interpretiert, die für das Schulamt lediglich arbiträr ist, von der aber erwartet wird, dass sie sich im Fall erwartungswidrig „guter“ Seiteneinsteiger negativ auf die Realisierung erfolgreicher Bildungsverläufe auswirkt. Die nicht-schulformdifferenzierte Allokationspraxis stellt für Typ B insofern einen negativen Gegenhorizont dar, als diese das meritokratische Selektionsprinzip zu verletzen scheint, welches durch Handlungsstrategien des Typs B wiederhergestellt werden soll. Wie Typ A weist auch Typ B den VKL der Sekundarstufe eine systematische Selektionsfunktion zu.

- *Typ C: Intrakategoriale Leistungsdifferenzierung unter Normalisierungsperspektive* verzichtet auf die formale Transformation von „Seiteneinsteigern“ in Regelschülerinnen und -schüler und nimmt stattdessen eine Leistungsdifferenzierung innerhalb der Kategorie „Seiteneinsteiger“ vor. Getragen wird diese Strategie von einer autonomen schulischen Allokationspraxis, in deren Rahmen „Seiteneinsteigern“ durch die Schule selbst der gezielte Übergang innerhalb des niveaudifferenzierten Sekundarschulsystems ermöglicht werden soll. Alle „Seiteneinsteiger“ erhalten eine Schulformempfehlung, wobei die Etablierung der leistungsdifferenzierten Überweisungspraxis mit dem Ziel der Vermeidung von Fehlzuteilungen legitimiert wird. Problematisiert wird etwa, dass die von der Schulverwaltung zugewiesene Sekundarschule *„teilweise dann so weit weg war oder eben die falsche Schulform, ne. Wir haben welche eben dann auch zum Gymnasium vermittelt, die sind da eher weniger von also bieten eher weniger Plätze an“* (Schulleitung). Typ C versucht, die lediglich auf der binären Differenz „Seiteneinsteiger“/Regelschüler beruhende Allokationspraxis der Schulverwaltung zu unterbrechen und auf graduelle Differenzierung nach Leistung umzustellen: Dies kann als Versuch der „Normalisierung“ der schulinternen Behandlung der Zielgruppe der „Seiteneinsteiger“ interpretiert werden, die allerdings primär durch den Normalvollzug schulischer Selektion erreicht wird.

Die rekonstruierten Orientierungen A, B und C typisieren verschiedene Strategien des Umgangs mit der nicht-schulformdifferenzierten Allokationspraxis des Schulamtes, die als Ad-hoc-Lösung aus dem Referenzproblem resultiert, selektionsbezogen „unmarkierte“ „Seiteneinsteiger“ auf das niveaudifferenzierte Sekundarschulsystem verteilen zu müssen. Ein weiterer Vergleich der Typen macht deutlich, dass die Typen B und C den Vorbereitungsunterricht nicht nur mit dem Ziel des Aufbaus von Sprachkompetenzen betreiben, sondern in gleichem Maße der Generierung individueller Leistungsdifferenzen. „Seiteneinsteiger“ werden entsprechend als „gute“ oder „schlechte“ Schülerinnen und Schüler kategorisiert und an die Normalitätserwartungen des mehrgliedrigen Sekundarschulsystems angepasst. Typ A verfährt im Unterschied dazu auf Basis der nicht-schulformdifferenzierten Übergangsgestaltung in einer Weise, die eine faktische und strukturell gegebene Reversibilität der Allokationsentscheidungen im Übergangsverfahren vo-

raussetzen muss. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass die konkrete Praxis der „Seiteneinsteigerbeschulung“ sowohl auf kommunaler als auch auf schulischer Ebene im Spannungsfeld einer doppelten Funktion der VKL operiert: Diese „lösen“ zugleich das Problem der Förderung von Sprachfähigkeiten in der Verkehrssprache Deutsch *und* das Problem der Generierung von Entscheidungsprämissen für Selektion. Die „Integration durch Bildung“ ist letztlich als Integration in ein sozial selektives Schulwesen zu betrachten.

## **5. Flucht als Bildungsrisiko? Zur strukturellen Prekarisierung der Bildungschancen neu migrierter Minderjähriger**

Die Rekonstruktion der institutionellen Wege, auf denen ein „Seiteneinsteiger“ in die Sekundarstufe gelangt, führt zurück zu den systemeigenen Normalitätswollzügen schulischer Inklusion/Exklusion, die sich auch in die operative Realisierung der Bildungsintegration geflüchteter und migrierter Minderjähriger einschreibt. Hierbei erweist sich die strukturell flexibel gehaltene operative Kopplung von VKL und Sekundarschulform als ein Modus Operandi, der die zielgruppenspezifische Förderung mit der Generierung genereller Selektionsoptionen verbindet und diese Verbindung gleichzeitig verschleiert. Das Resultat sind differenziell ermöglichte Partizipationschancen, die – im Sinne eines Seiteneffekts – zur Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabe beitragen können. Dies gilt auch im Fall der formal inkludierten geflüchteten Kinder und Jugendlichen.

Ob und in welcher Weise zwischen VKL und niveaudifferenzierter Sekundarschulform eine lose oder feste Kopplung besteht, ob der Status „Seiteneinsteiger“ innerhalb der Selektionsstrukturen des Schulwesens folglich strukturelle Kausalitäten generiert, hängt nicht zuletzt von der Vorgehensweise der einzelnen Schule im Prozess des Übergangs ab. Sowohl die Kontinuierung der Ausnahme und der Besonderung als auch Tendenzen der „Normalisierung“ des „Seiteneinsteigers“ in Form einer durch Schulen betriebenen „Remeritokratisierung“ der VKL finden allerdings ihr gemeinsames Bezugsproblem in dem Spannungsverhältnis, das innerhalb des Schulsystems durch die Doppelstruktur von Förderung und Selektion erzeugt wird. Hiervon sind auch geflüchtete und migrierte Minderjährige nicht ausgenommen. Insofern bleibt die Bildungsteilhabe auch im Fall der formal inkludierten „Seiteneinsteiger“ prekär – so prekär wie für jeden Schüler und jede Schülerin, dem bzw. der ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird. Ein erziehungswissenschaftlicher Fokus auf die Problematisierung separierender Beschulungspraxen, der etwa die Kausalitätsannahme, je früher die Beschulung in Regelklassen erfolge, desto größer sei der „Integrations- und Bildungserfolg“ (Daschner 2016, S. 9), zugrunde legt, erscheint vor dem Hintergrund der kommunalen Praxen unzureichend: Denn vermutlich schützt auch die integrative Beschulung nicht vor Selektion.

## Literatur und Internetquellen

- Aumüller, J. (2016): Kommunale Integration von Flüchtlingen: Konzepte und Praktiken. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 106–114.
- Bommes, M. (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat: ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Daschner, P. (2016): Flüchtlinge in der Schule. In: Pädagogik 68, H. 4, S. 6–11.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Gesemann, F./Roth, R. (Hrsg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft: Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden: VS.
- Krüger-Potratz, M. (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Doğmuş, A./Karakaoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13–41.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2017): Bildungsberichterstattung in Baden-Württemberg. Migration und Bildung. Stuttgart. URL: [http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungs-berichterstattung/Themenhefte/Themenband\\_2017/Themenband\\_BW\\_2017.pdf](http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungs-berichterstattung/Themenhefte/Themenband_2017/Themenband_BW_2017.pdf); Zugriffsdatum 10.03.2017.
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Massumi, M./von Dewitz, N./Grießbach, J./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Hrsg. vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. URL: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf); Zugriffsdatum: 24.10.2016.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Pelzer, M./Pichl, M. (2016): Die Asylpakete I und II: Verfassungs-, europa- und völkerrechtliche Probleme. In: Kritische Justiz 49, S. 207–219.
- Pichl, M. (2017): Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 449–463.
- Puskeppeleit, J./Krüger-Potratz, M. (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999, Bd. 1 (Interkulturelle Studien: Materialien – Texte – Dokumente 31). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger. Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Scherr, A. (2016): Sozialstaat, Soziale Arbeit und die Grenzen der Hilfe. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 9–20.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten: zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster et al.: Waxmann, S. 60–79.
- Steinhilper, E. (2016): Ausnahme und Regel. Asyl zwischen menschenrechtlichen Ambitionen und realpolitischer Praxis. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 141, S. 13–28.
- Stichweh, R. (1998): Migration, nationale Wohlfahrtsstaaten und die Entstehung der Weltgesellschaft. In: Bommers, M./Halfmann, J. (Hrsg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 49–61.
- Weiser, B. (2016): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). Hrsg. vom Informationsverbund Asyl und Migration e.V. Berlin. URL: [http://www.asyl.net/fileadmin/user\\_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Brosch%C3%BCreBildung2016fin.pdf](http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Brosch%C3%BCreBildung2016fin.pdf); Zugriffsdatum: 12.03.2017.

*Marcus Emmerich*, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

E-Mail: [marcus.emmerich@uni-tuebingen.de](mailto:marcus.emmerich@uni-tuebingen.de)

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Tübingen School of Education, Münzgasse 30, 72030 Tübingen

*Ulrike Hormel*, Prof. Dr., geb. 1968, Professorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [hormel@ph-ludwigsburg.de](mailto:hormel@ph-ludwigsburg.de)

*Judith Jording*, M.A., geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Forschungsprojekt „Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [jording@ph-ludwigsburg.de](mailto:jording@ph-ludwigsburg.de)

Anschrift: PH Ludwigsburg, Institut für Sozialwissenschaften, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden/Çağrı Kahveci/Sophie Groß/  
Mareike Heller<sup>1</sup>

## Die Kontinuität der Separation

### Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung

---

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag zeigt aus organisationstheoretischer Perspektive die historischen Kontinuitäten der separierten Beschulung von migrantischen Kindern in Berlin auf. Auf Grundlage der Ergebnisse einer 2016 durchgeführten Untersuchung an Berliner Grundschulen wird rekonstruiert, wie im Falle der Willkommensklassen ein Mangel an Regeln zu einer Entwicklung von Routinen führt, die sich weitgehend auf historische Verfahrensweisen stützen und mit historisch bekannten Begründungen legitimiert werden.*

*Schlüsselwörter: Flüchtlinge, Willkommensklassen, Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, Ausländerregelklassen, Migration, Segregierte Klassen, Integration, Organisationstheorie*

#### The Continuity of Separation

##### Preparatory Classes for Recently Immigrated Children and Youth in the Context of Historical Forms of Segregated Schooling

#### Summary

*Arguing from a perspective of organizational theory this article shows historical continuities of segregated schooling of migrant children in Berlin. Based on results of a study conducted at Berlin primary schools it is shown how the lack of regulations for Willkommensklassen [“Welcoming Classes”] leads to the development of routines, which mainly rely on historical procedures and are legitimized with historically known legitimations.*

*Keywords: refugees, Willkommensklassen, preparatory school classes for recently immigrated children and youths, school classes for foreign children, migration, segregated classes, integration, organization theory*

---

1 Unter Mitarbeit von Tutku Gülerüyüz.

## 1. Einleitung

Seit Sommer 2015 sind mit den ankommenden Geflüchteten auch vermehrt Kinder und Jugendliche nach Deutschland gelangt; für sie gilt – generell – die Schulpflicht. Seitens der Politik wurde die möglichst schnelle Integration in das Bildungssystem als gesellschaftspolitisches Ziel formuliert (vgl. KMK 2016). Entgegen der Zielvorgabe Integration finden sich (neben anderen Modellen; vgl. Massumi/von Dewitz 2015) in vielen Bundesländern und an allen Schultypen Praktiken der Separation, insofern für neu zugewanderte (geflüchtete) Kinder und Jugendliche Vorbereitungsklassen eingerichtet worden sind bzw. werden. In Berlin z.B. wurden im Dezember 2016 mehr als 12.500 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in 1.056 gesonderten Klassen, den sogenannten Willkommensklassen<sup>2</sup>, unterrichtet.

Der Beitrag zeichnet aus einer organisationstheoretisch informierten Perspektive die historische Kontinuität der separierten Beschulung von migrantischen Kindern in Berlin seit den 1960er-Jahren nach. Anhand der Ergebnisse einer 2016 durchgeführten Untersuchung an Berliner Grundschulen wird aufgezeigt, dass separierte Beschulung nach wie vor durch Kurzfristigkeit und Konzeptlosigkeit gekennzeichnet ist und nicht nur mit einem Mangel an Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler begründet wird, auch wenn sich insgesamt die Bildungspolitik und die gesellschaftliche Haltung gegenüber Migration stark verändert haben.

## 2. Institutioneller Umgang mit Migration

Aus einer organisationstheoretischen Perspektive stellt sich zunächst die Frage, wie es überhaupt dazu kommt, dass Schulen – wie am Beispiel Berlin gezeigt – separierte Klassen für Gruppen bestimmter Kinder einrichten. Organisationen werden hier als überpersönliche Handlungssysteme begriffen, für deren Entscheidungen nicht subjektive Motive der Handelnden, sondern Organisationsinteressen relevant sind. Organisationen erfüllen nicht einfach von der Politik vorgegebene Normen, sondern entwickeln einen eigenlogischen Umgang mit den an sie herangetragenen, meistens widersprüchlichen Erwartungen und Problemstellungen (vgl. March 1990). Organisationen reagieren auf die Komplexität der Umwelt mit der Entwicklung von Routinen (vgl. Cohen/March/Olsen 1972). Bedeutsam dafür, wie Normen im Sinne von Regeln und Routinen vollzogen werden, ist dabei, welche Optionen eine Organisation überhaupt hat, um die an sie herangetragenen Problemstellungen zu bearbeiten. Häufig stehen in einer Organisation zunächst „Lösungen“ zur Verfügung, zu denen dann passende Problemdefinitionen formuliert werden und für die schließlich

---

2 In Publikationen des Senats findet sich z.T. auch der Terminus „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“; es hat sich jedoch der – politisch kontrovers diskutierte – Begriff der Willkommensklassen durchgesetzt.

Legitimationen gefunden werden müssen (vgl. das „Garbage-Can-Prinzip“ z.B. bei Gomolla/Radtke 2009, S. 69f.).

Eine „Lösung“, die Schulen zur Verfügung steht, um mit dem „Problem“ Migration umzugehen, besteht, wie im Folgenden auch historisch nachvollzogen wird, unter anderem in der separierten Beschulung migrantischer Kinder.

### 3. Historische Vorläufer – die „Ausländerregelklassen“

Die Praxis der separierten Beschulung unter Bezug auf das Kriterium „ausländische Staatsangehörigkeit“ ist in Deutschland zur Zeit der Anwerbung von Arbeitskräften in den 1960er-Jahren etabliert worden.<sup>3</sup> 1964 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) die Weisung, dass ausländische Kinder<sup>4</sup> in der Regel gemeinsam mit deutschen Kindern beschult werden und, falls nötig, in gesonderten Vorklassen zunächst Deutsch lernen sollten. Im Beschluss der KMK von 1971 wurden die nichtdeutschen Kinder den deutschen zwar „in allen Fragen der Beschulung“ formal gleichgestellt (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 41ff.); allerdings sollte der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen ein Fünftel nicht überschreiten. Wäre dies der Fall, so sollten Klassen für ausländische Kinder einer Nationalität eröffnet werden. Das Ergebnis war eine Art Paradoxon: Ab Anfang der 1970er-Jahre galt in Berlin als Regel, dass Segregation nach Nationalität in den Schulen zu vermeiden sei; gleichzeitig aber war per Erlass vorgesehen, dass ab einem Anteil von 25 Prozent nichtdeutscher Kinder in einer Klasse eine nach Nationalität separierte Klasse eingerichtet werden konnte bzw. sollte (vgl. Engin 2003, S. 21). Die Praxis der Separierung wurde 1984 in den „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ fixiert und führte in Bezirken mit einem hohen Anteil von Migrantinnen und Migranten zu einem weitgehend getrennten Unterricht von deutschen und ausländischen Kindern (vgl. Steinmüller 1989). In diesen „Ausländerregelklassen“ fand zusätzlich Muttersprachlicher Unterricht statt, mit dem eine mögliche Rückkehr in die Herkunftsländer und eine Reintegration in die dortigen Schulen erleichtert werden sollten.

Begründet wurde die separierte Beschulung zwar zunächst mit der Möglichkeit der gezielten Förderung der Deutschkenntnisse (vgl. ebd., S. 140),<sup>5</sup> aber auch mit dem Hinweis auf den geringeren Bildungserfolg der Kinder, die als „leistungsunwillig“ und

3 Die Geschichte der separierten Beschulung bzw. der schulrechtlich legitimierten grundsätzlichen Ausgrenzung ausländischer Kinder und Jugendlicher und Kinder sprachlicher Minderheiten reicht allerdings noch deutlich weiter zurück (vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998).

4 Die Ausgrenzung erfolgte entlang der Staatsangehörigkeit.

5 Gogolin (2001) vergleicht die „Ausführungsvorschriften für ausländische Schüler“ mit den Bestimmungen für „Aussiedler“ und stellt fest, dass letztere schon 1984 inklusiver ausfallen.

mit Verweis auf ihre „fremde“ Kultur als defizitär betrachtet wurden; ihre Eltern vertreten inadäquate Erziehungsmethoden, und sie setzten sich nicht genügend für die Bildung ihrer Kinder ein. Hinsichtlich der Lehrkräfte wurde argumentiert, dass diese überfordert und zu wenig kompetent seien, um mit der Situation adäquat umzugehen (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 12f.). Somit etablierte und verfestigte sich über das ursprüngliche „Förderangebot“ hinaus eine segregierende Beschulungspraxis (vgl. Steinmüller 1989, S. 140).

Jahrzehntlang zogen sich Verwaltung, Schulen und Lehrkräfte auf die Position zurück, dass man von der großen Zahl ausländischer Kinder und Jugendlicher überrascht worden und somit auf deren Beschulung nicht ausreichend vorbereitet sei und daher über keinerlei Methoden, mit der Situation umzugehen, verfüge (vgl. Hopf 1981, S. 845, 860). Die Institution Schule entledigte sich mit der separierten Beschulung ausländischer Kinder der Notwendigkeit, ihre Vorschriften, Abläufe und Inhalte der migrationsgesellschaftlichen Realität anzupassen (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 1998, S. 665f.).

Über die Umsetzung der Ausländerregelklassen in Berlin liegen kaum Forschungsergebnisse vor, aber schon früh setzte die Kritik an der Praxis der separierten Beschulung ein: seitens der Migrantenvereine und von Lehrkräften und Schulleitungen. Sie argumentierten, dass schulische Segregation die Bildungschancen verschlechtere, kein geeignetes Instrument zur Sprachvermittlung sei und die Separierung eine diskriminierende Besonderungspraxis darstelle (vgl. TEBB o.J.). Im Jahr 1995 wurde das Berliner Schulgesetz geändert: Die Quotenregelung wie auch die „Ausländerregelklassen“ wurden abgeschafft (vgl. Engin 2003, S. 26ff.).

#### **4. Nach der Ausländerregelklasse**

Nachdem in Berlin die „Ausländerregelklassen“ gesetzlich abgeschafft worden waren, galt nicht mehr Staatsangehörigkeit als das ausschlaggebende Kriterium für eine mögliche separierte Beschulung nach Herkunft, sondern nur noch der Sprachförderbedarf. Hier vollzog sich also auf der Ebene der Verwaltung ein Paradigmenwechsel, denn ab diesem Moment war nicht mehr ein askriptives Merkmal, sondern ein Leistungsdefizit die Grundlage für die Einteilung von Schülerinnen und Schülern.<sup>6</sup> Dies än-

---

6 Ob es sich hier tatsächlich um einen Paradigmenwechsel handelt, muss allerdings insofern kritisch hinterfragt werden, als im Zuge der Abschaffung der Ausländerregelklassen das Merkmal „nicht deutsche Herkunftssprache“ (ndH) eingeführt wurde. NdH sind laut Berliner Schulgesetz „ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit Kinder und Jugendliche, deren Kommunikationssprache innerhalb der Familie nicht Deutsch ist.“ Die Einordnung von Kindern in die Kategorie ndH erfolgt bei der Schulanmeldung in Sekretariaten und basiert häufig auf einer Zuschreibung des jeweiligen Sekretariatspersonals. Zum Zusammenhang von ndH und Formen schulischer Segregation vgl. Karakayalı/zur Nieden (2014). Gesetzlich ist allerdings festgelegt, dass Kinder ndH gemeinsam mit deutschsprachigen Kindern beschult wer-

derte jedoch nichts daran, dass die separierte Beschulung weiterhin praktiziert werden konnte, nun als Ergebnis eines nur anders legitimierten institutionellen Konstruktionsprozesses. Denn es stellt sich die Frage, wie die Schule eigentlich beschaffen ist, dass Kinder ohne Deutschkenntnisse darin nicht regulär beschult werden können. Mit der Erwartung an die Schülerinnen und Schüler, dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) der Schule zu entsprechen und die gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht zu haben<sup>7</sup> bzw. mit der deutschen Sprache aufgewachsen zu sein, wird eine Normalität konstruiert, innerhalb derer diejenigen, die ihr nicht entsprechen, als „Migrationsandere“ identifiziert (vgl. Mecheril 2003, 2004) und schließlich separiert werden können.

Seit dem oben genannten Paradigmenwechsel durfte und darf in Berlin bis heute separierte Beschulung nur noch temporär erfolgen.<sup>8</sup> Allerdings hat das faktisch bis ins Jahr 2000 wenig an den bereits existierenden Klasseneinteilungen geändert: „Die *Ausländerregelklassen* wurden lediglich entweder in ‚Regelklassen‘ oder in *Förderklassen* umbenannt, ohne dass damit eine inhaltliche Neuregelung“ einherging oder die Schülerinnen und Schüler in den Klassen anders verteilt worden wären (Engin 2003, S. 30f.; Hervorh. i.O.). Auch die Quote blieb erhalten: Sofern mehr als 25 Prozent der Kinder eine Regelklasse besuchten, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, um dem Unterricht folgen zu können, konnte eine Förderklasse eingerichtet werden (vgl. Langenfeld 2001, S. 104f.). Später wurden sogenannte „Kleinklassen für Seiteneinsteiger“ für aus dem Ausland zugezogene Kinder mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen eingeführt, die die Förderklassen ersetzten (vgl. SenBJS 2005) und in denen sie in 36 Unterrichtswochen jahrgangsübergreifend intensiv Deutsch lernen sollten (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 156).

Ab 2007 war die separierte Beschulung bildungspolitisch nicht mehr vorgesehen: Neu zugezogene Kinder wurden direkt in Regelklassen eingeschult und lernten Deutsch ergänzend in „Lerngruppen für Sprachförderung“ (vgl. Thöne/Will 2012). Diese bildungspolitische Ausrichtung in Berlin folgte einer langen gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Migration, in deren Zuge sich Deutschland dazu bekannte, ein Ein- resp. Zuwanderungsland zu sein. Diese Veränderung erfolgte in einer Zeit mit vergleichsweise geringer Einwanderung. Als jedoch die Zahl der Einwandernden wieder anstieg, wurde 2011 mit der Einführung der sogenannten Willkommensklassen wieder auf separierte Beschulung umgeschwenkt. Doch auch für die dazwischenliegenden Jahre gibt es Hinweise darauf, dass separierte Beschulungsformen nicht vollständig eingestellt wurden. So scheinen die

---

den sollen, es sei denn, ihre Deutschkenntnisse reichen nicht aus, um dem Regelunterricht folgen zu können (vgl. Gogolin 2001, S. 60ff.).

7 Zum Begriff des Seiteneinsteigers vgl. Mecheril/Shure (2015).

8 Wenige Ausnahmen gab es im Rahmen von Fördermodellen einzelner Schulen (vgl. Sen-BJW 2014).

„Kleinklassen“, die vornehmlich an Hauptschulen eingerichtet worden sind, erst 2010 im Zuge der Einrichtung der Integrierten Sekundarschule aufgelöst bzw. zusammen mit den Hauptschulen „abgewickelt“ worden zu sein (vgl. Rebitzki 2012). Dies würde bedeuten, dass es auch zwischen 2007 und 2011 keine Unterbrechung in der Geschichte separierter Beschulung gegeben hat.

Ähnlich wie für die Ausländerregelklassen liegen auch für die „Förderklassen“, die „Kleinklassen“ und die „Lerngruppen“ kaum Untersuchungen vor – eine Forschungslücke, die vermuten lässt, dass die separierten Klassen und Lerngruppen und die auf diese Weise beschulten Kinder nicht als ein relevanter Aspekt von Schule wahrgenommen worden sind. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse unserer 2016 in Berlin durchgeführten Untersuchung von Willkommensklassen an Grundschulen sind somit ein erster Schritt, um diese Kontinuität der Nicht-Beachtung separierter Beschulungsformen zu durchbrechen.<sup>9</sup>

## 5. Vorbereitungsklassen: zwischen Kontinuität und „Adhocracy“

Die Einführung der Willkommensklassen wurde 2011 damit begründet, dass die Zahl der Zuzüge aus dem Ausland sich „dergestalt erhöht [habe], dass die bestehenden ‚Lerngruppen für Sprachförderung‘ den Bedarf nicht decken konnten“ (SenBJW 2014, S. 1). 2011 handelte es sich insbesondere um Migrantinnen und Migranten aus Rumänien und Bulgarien, die durch die EU-Osterweiterung über eine neue Bewegungsfreiheit verfügten und zum Teil mit ihren Familien zuwanderten. Ähnlich wie im Kontext der Ausländerregelklassen war mit der Einführung der Willkommensklassen eine Rhetorik der Überforderung verbunden: Man sei unvorbereitet und von den hohen Zahlen der zu beschulenden Kinder und Jugendlichen überrascht worden; auch gebe es kein Personal und keine Konzepte (vgl. Thöne/Will 2012). In der Rechtfertigung der Einführung separater Klassen spiegelte sich zudem, ebenfalls wie im Fall der Ausländerregelklassen, die Problematisierung dieser Migration wider: Die Klassen waren in der Öffentlichkeit schnell als „Roma-Klassen“ verrufen, und antirassistische Initiativen und Roma-Selbstorganisationen kritisierten, dass durch die Separierung von Kindern aus Rumänien und Bulgarien deren weitverbreiteter Stigmatisierung Vorschub geleistet werde (vgl. Dettloff 2013). Auch in diesem Fall wurde die separierte Beschulung mit fehlenden bzw. mangelhaften Deutschkenntnissen begründet. Außerdem wurden die betreffenden Kinder und Jugendlichen als Problemschüler und -schülerinnen markiert, als solche mit Entwicklungsrückständen und schnell aggressiv reagierend, so dass es notwendig sei, sie durch Separierung erst einmal „schulfähig“ zu machen (vgl. Bezirksamt Neukölln

9 Das Forschungsprojekt „Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder“ wurde im Rahmen des von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration geförderten Forschungsclusters „Solidarität im Wandel?“ am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung durchgeführt (vgl. Karakayalı et al. 2017).

2012, S. 9). Im Laufe der folgenden Jahre diversifizierte sich die Zusammensetzung der Willkommensklassen in Hinblick auf die Nationalität der Kinder, und die Zahl der Willkommensklassen stieg stark an: Im Dezember 2016 waren es schon über 1.000.

Im Schulrecht sind die Willkommensklassen nicht näher definiert, und auch für ihre konkrete Ausgestaltung gibt es kaum Regeln oder Vorgaben. Lediglich in dem 2012 verfassten und 2016 aktualisierten „Leitfaden zur Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Kindertagesförderung und die Schule“ sind unverbindliche Handlungsempfehlungen formuliert: zur Verweildauer (Übergang in die Regelklasse innerhalb eines Jahres), zur Dokumentationspflicht der Sprachentwicklung, zur Richtfrequenz (12 Schülerinnen und Schüler pro Klasse) und zum Unterrichtsumfang (in Grundschulen 28, in Gymnasien 31 Wochenstunden) (vgl. SenBJW 2016). Die einzige pädagogische Zielsetzung der Willkommensklassen ist laut Leitfaden ein „möglichst schnelle[r] Erwerb der deutschen Sprache, um den zügigen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen“ (ebd., S. 11). Daher sind die Schulen gezwungen, weitgehend selbständig Verfahrensweisen zur Organisation dieser Klassen zu entwickeln. Dies führt zu der für unser Projekt leitenden Frage nach den Routinen, die die Schulen angesichts eines solchen „Gestaltungsraums“ etablieren.

Hierfür wurden 18 Willkommensklassen an 13 Grundschulen in acht Berliner Bezirken untersucht; Lehrkräfte und Schulleitungen wurden interviewt und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Die Auswahl der Schulen erfolgte im Sinne eines maximalen Vergleichs. Ein Kriterium war der Grad der Separation. Dementsprechend umfasst das Sample (1) Schulen, die keine separierten Willkommensklassen eingerichtet haben, sondern integrativ beschulen, (2) Schulen, an denen die Kinder aus Willkommensklassen in einzelnen Stunden in Regelklassen beschult werden, (3) Schulen, in denen die Willkommensklassen ganz separiert sind, und (4) eine Willkommensklasse, die in einer Sammelunterkunft lokalisiert ist. Die Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Behörden wurden codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Gläser/Laudel 2013; Schreier 2014). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der 18 Lehrkräfte-Interviews referiert.

Ein grundlegendes Ergebnis ist, dass nur die wenigsten Schulen ein eigenes und zwischen den verschiedenen an Schule beteiligten Akteuren abgestimmtes Konzept für die Willkommensklassen erarbeitet haben. Zumeist obliegen alle strukturellen Überlegungen und die gesamte Organisation der Abläufe sowie der zu lehrenden Inhalte der Willkommensklassen den dort unterrichtenden Lehrkräften. Der „Leitfaden“ der Senatsverwaltung formuliert als wünschenswert, dass Kinder einer Willkommensklasse zumindest stundenweise am Regelbetrieb teilhaben, z.B. in we-

nig sprachbasierten Fächern<sup>10</sup> wie Kunst, Musik, Sport oder auch Mathematik. Auch die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte hält ein solches Vorgehen für sinnvoll (15 artikulieren dies im Interview); tatsächlich aber findet das nur statt, wenn einzelne Lehrkräfte dies miteinander vereinbaren. Häufig werden solche Absprachen nach kurzer Zeit wieder eingestellt, weil der koordinatorische Aufwand zu groß ist. Eine Struktur dafür hat keine der untersuchten Schulen entwickelt. Verließ eine Lehrkraft die Schule oder erkrankte für längere Zeit, so wurde häufig mit der nachfolgenden Lehrkraft ein neues System etabliert. Da es kein Curriculum für Willkommensklassen gibt, variieren die Lehrinhalte von Schule zu Schule und an manchen Schulen sogar von Klasse zu Klasse. Denn jede Lehrkraft entscheidet selbst, was, wie und mit welchen Lehrmaterialien gelernt wird. Fachunterricht, z.B. Mathematik-, Englisch- oder Sachunterricht, findet nur sporadisch statt und wenn, dann nicht angepasst an das, was in der altersstufenentsprechenden Regelklasse gelehrt wird. Dies hat auch damit zu tun, dass viele der Lehrkräfte als Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger (13 von 18 aus dem Sample) keine Erfahrungen mit dem Regelschulbetrieb haben; sie können zwar häufig eine DaZ- oder DaF-Ausbildung vorweisen, haben aber zuvor nicht mit Kindern im Schulkontext gearbeitet. Auch aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung mit den allgemeinen Anforderungen des Schulalltags, zu denen u.a. die regelmäßige Leistungsdokumentation gehört, nehmen diese Lehrkräfte häufig keine systematische Dokumentation des Lernstandes der Kinder vor (nur sechs von 18 Lehrkräften konnten uns ein Verfahren der Dokumentation beschreiben), so dass Lernstand bzw. Lernerfolge intransparent sind. Von vielen Schulleitungen wird dies auch nicht eingefordert. Ebenso fehlen verbindliche Kriterien, anhand derer entschieden werden könnte, wann Kinder in eine Regelklasse wechseln können. Einige Lehrkräfte haben daher selbst Tests entworfen, anhand derer sie überprüfen, ob ein Kind die nötigen Kompetenzen für den Besuch der Regelklasse aufweist. Dafür orientieren sie sich an den tatsächlichen Deutschkenntnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und dem (angenommenen) Niveau der Regelklassen. Der Test wird allerdings nicht in regelmäßigen Abständen durchgeführt, sondern dann, wenn die Lehrkraft davon ausgeht, dass ein Kind ihn bewältigen kann. Viele Lehrkräfte (13) verlassen sich hingegen auf ihre Intuition oder sie legen für ihre Entscheidung nicht nur die Deutschkenntnisse zugrunde, sondern z.B. auch das Sozialverhalten oder die Lernbereitschaft (s.u.). Aufgrund der (auch räumlichen) Separierung der Willkommensklassen beschreiben einige Lehrkräfte (8), dass sie die Erfahrung machen, von Regelabläufen ausgeschlossen zu sein, z.B. bei der Vergabe von Turnhallenzeiten, oder dass sie „vergessen“ werden, wenn es um schulische Veranstaltungen wie Feste, Sportereignisse oder Theaterstücke geht. Auch die Nachmittagsbetreuung steht vielen Kindern aus den Willkommensklassen nur theoretisch offen, weil das Antragsverfahren kompliziert und ohne Hilfe kaum bewältigbar ist und auch weil mit der Einrichtung ei-

---

10 Dass diese Fächer so bezeichnet werden, verweist wiederum auf die Geschichte der „Ausländerbeschulung“; sie galten in den 1970/80er-Jahren als „spracharme Fächer“, die sich für die ersten Schritte zum Übergang in eine Regelklasse eigneten.

ner Willkommensklasse nicht die Erhöhung der Hortplätze bzw. der Zahl der Erzieherinnen und Erzieher verbunden ist.<sup>11</sup>

Während einige der von uns Befragten die Effektivität separierter Beschulung in Hinblick auf die intensive Vermittlung der deutschen Sprache anzweifeln, hielten zehn von 18 Lehrkräften eine separierte Beschulung insgesamt für sinnvoll, insofern sie den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine mangelnde „kulturelle Passfähigkeit“ attestieren – ein aus den 1960/70er-Jahren schon bekanntes Argument, das sozusagen zum Begründungshaushalt separierter Beschulung gehört (vgl. Karakayalı/zur Nieden 2017).

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Krisenmodus, in dem separierte Beschulung in Berlin durchgeführt wird, verweist auf eine historische Kontinuität, die auch in der Untersuchung der Willkommensklassen im Jahr 2016 erkennbar wird. In der aktuellen Ausgestaltung der Willkommensklassen spiegeln sich die gleichen Muster wieder, wie sie auch schon für die Einrichtung der Ausländerregelklassen und die Einführung der Willkommensklassen im Jahr 2011 zu sehen sind: Kinder werden aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sowie einer unterstellten mangelnden kulturellen Passfähigkeit für nicht beschulbar im Regelbetrieb erklärt und die Ausgestaltung der getrennten Beschulung erfolgt weitgehend konzeptlos: Die Organisation ist von großer Kurzfristigkeit gekennzeichnet, und nach wie vor werden Parallelstrukturen etabliert, anstatt strukturelle Veränderungen vorzunehmen. Die Praxis der Trennung, aber auch der Charakter des Vorläufigen, der Migration als ein die Schule letztlich nicht tangierendes Randphänomen festschreibt, statt die Strukturen den neuen politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen anzupassen, zeigt, wie stark die Schule der historischen Kontinuität treu bleibt, ungeachtet der in Berlin bis 2011 gemachten Erfahrung mit den Ausländerregelklassen, die nirgendwo als Erfolgsmodell gelten.

Emmerich et al. sprechen mit Bezug auf ihre Analyse der aktuellen Umsetzung von Sprachlernklassen in Nordrhein-Westfalen von einer Kontinuität der „*Adhocracy*“ im bildungspolitischen Umgang mit Migration (vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2016, S. 116). Statt die Tatsache der Migration und einer entsprechend sozial und kulturell heterogenen Schüler- und Elternschaft in eine Gesamtstrategie der Bildungsplanung einzubeziehen, reagiere die Bildungspolitik immer wieder mit „administrativ-organisatorischen Ad-hoc-Lösungen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 135), die häufig in der nur temporären Gewährung von Ressourcen sowie der Einrichtung von Sonderklassen bestünden.

---

11 Zu den weiteren Ergebnissen der Untersuchung vgl. Karakayalı et al. (2017).

Die Willkommensklassen werden zwar allseits als vorübergehende „Lösung“ angesichts des „Problems“ der verstärkten Fluchtzuwanderung betrachtet, doch der historische Rückblick zeigt, dass sich diese vorübergehenden „Lösungen“, weil sie strukturell passend, systemadäquat sind, tradiert werden bzw. sich verstetigen. Im Fall der Willkommensklassen bleibt abzuwarten, ob für die dort beschulten Kinder ein zeitnaher Übertritt in die Regelklassen stattfinden wird. Die Tatsache, dass es überhaupt dieser vorläufigen Lösungen bedarf, verweist darauf, dass die Strukturen nicht für die Migrationsgesellschaft geöffnet sind.

Allerdings gehen einige Berliner Schulen auch einen anderen Weg, der bezeichnenderweise im Leitfaden der Senatsverwaltung nicht erwähnt wird, der aber richtungweisend für einen anderen Umgang mit den hier genannten Problemen zu sein scheint: So beschulen einige Schulen die neu zugewanderten Kinder integrativ. Die Kinder werden in eine ihrem Alter entsprechende Regelklasse eingeschult und erhalten täglich zwei Stunden Deutschunterricht. In den Regelklassen werden sie nach Möglichkeit zusätzlich durch eine Lehrkraft unterstützt. Die neu zugewanderten Kinder sind in alle Abläufe der Schule selbstverständlich einbezogen. Allerdings können auch diese Modelle insofern nur Zwischenlösungen sein, als sie stark vom Engagement einzelner Schulleitungen abhängen und bisher noch nicht Eingang in eine veränderte Bildungs- und Schulentwicklungspolitik gefunden haben.

## Literatur und Internetquellen

- Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abteilung Bildung, Schule, Kultur und Sport (2012): 2. Roma-Statusbericht. Berlin: Bezirksamt Neukölln.
- Cohen, M.D./March, J.D./Olsen, J.P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17, S. 1–15.
- Dettloff, A. (2013): Ein Stolperstein im deutschen Bildungswesen. In: Migazin vom 22.10.2013. URL: <http://www.migazin.de/2013/10/22/antiziganismus-bildung-deutschland-diskriminierung-roma/>; Zugriffsdatum: 27.02.2017.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung & Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Engin, H. (2003): „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse. Frankfurt a.M.: IKO.
- Gläser, J./Laudel, G. (2013): Life with and without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 14, H. 2. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1886/3529>; Zugriffsdatum: 26.02.2017.

- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001): *Länderbericht: Berlin*. In: Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.R. (Hrsg.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. Münster et al.: Waxmann, S. 53–76.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.R. (1998): *Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, H. 5, S. 663–678.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, D. (1981): *Schulprobleme der Ausländerkinder*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, H. 6, S. 839–861.
- Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe*. Münster et al.: Waxmann.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B. (2014): *Klasseneinteilungen. Zur Geschichte und Gegenwart von Berliner Grundschulen*. In: *Labor Migration* (Hrsg.): *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*. Berlin: Panama, S. 77–94.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B. (2017): „Es ist so eine Art Schutzraum auch“. *Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen*, In: Dewitz, N. von/Terhart, H./Massumi, M. (Hrsg.): *Übergänge in das Deutsche Bildungssystem. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B./Kahveci, Ç./Groß, S./Güleryüz, T./Heller, M. (2017): *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. URL: [https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung\\_Bericht\\_final\\_10052017.pdf](https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf); Zugriffsdatum: 12.06.2017.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B./Kahveci, Ç./Groß, S./Heller, M./Güleryüz, T. (2016): „Willkommensklassen“ in Berlin. *Mit Segregation zur Inklusion?* In: *Mediendienst Integration*, S. 2–7. URL: [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise\\_Willkommensklassen.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf); Zugriffsdatum: 10.02.2017.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung vom 06.10.2016*. Bonn.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): *Fremdsprachige Volksteile und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Langenfeld, C. (2001): *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- March, J.G. (1990): *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Massumi, M./Dewitz, N. von (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.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Puskeppeleit, J./Krüger-Potratz, M. (1999): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher*

- 1950 bis 1999. 2 Bde. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Rebitzki, M. (2012): Kein Platz für Flüchtlingskinder. Über die Mängel der Beschulung von Flüchtlingskindern. In: blz 2. URL: [https://www.gew-berlin.de/967\\_1118.php](https://www.gew-berlin.de/967_1118.php); Zugriffsdatum: 26.02.2017.
- Schreier, M. (2014): Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 15, H. 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>; Zugriffsdatum: 26.02.2017.
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2005): Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2014): „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen. Kleine Anfrage der Abgeordneten Fabio Reinhard und Martin Delius (PIRATEN). 17-13008. 04.02.2014. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2015): Willkommensklassen in Berlin. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Dennis Buchner (SPD). 17-17102. 09.10.2015. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2016): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Steinmüller, U. (1989): Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). In: Diskussion Deutsch 106, S. 136–145.
- TEBB (Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg) (o.J.): Abschaffung der Ausländerregelklassen. URL: <http://tevb.de/30-jahre-elternarbeit-30-jahre-interessenvertretung/abschaffung-der-auslaenderregelklassen.html>; Zugriffsdatum: 28.02.2017.
- Thöne, C./Will, K. (2012): Flüchtlingskinder und die Schule. In: blz 03. URL: [https://www.gew-berlin.de/967\\_1084.php](https://www.gew-berlin.de/967_1084.php); Zugriffsdatum: 23.02.2017.

*Juliane Karakayalı*, Prof. Dr., geb. 1973, Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule Berlin.

E-Mail: [karakayali@eh-berlin.de](mailto:karakayali@eh-berlin.de)

Anschrift: Ev. Hochschule Berlin, Teltower Damm 118–122, 14167 Berlin

*Birgit zur Nieden*, Dr., geb. 1972, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Diversity and Social Conflict an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: [birgit.zur.nieden@sowi.hu-berlin.de](mailto:birgit.zur.nieden@sowi.hu-berlin.de)

*Çağrı Kahveci*, Dr. phil., geb. 1979, Assoziierter im BIM-Fluchtcluster, Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: [ckahveci78@yahoo.de](mailto:ckahveci78@yahoo.de)

*Sophie Groß*, M.A., geb. 1987, Assoziierte im BIM-Fluchtcluster, Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: [sophie.gross@hu-berlin.de](mailto:sophie.gross@hu-berlin.de)

Mareike Heller, B.A., geb. 1988, studentische Hilfskraft im BIM-Fluchtcluster, Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: mareike.heller@hu-berlin.de

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Ursula Bertels, Tania Krüsmann,  
Katharina Norrie (Hrsg.)

### Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben

Kulturelle Identitätsförderung  
in inklusiven Klassen

*Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben* nennt sich das zweijährige Projekt zur kulturellen Identitätsförderung in inklusiven Klassen, das sich als Beitrag nachhaltigen Gelingens inklusiven Schullebens versteht. Ziel des Projekts war es, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich als Teil einer pluralen Gesellschaft zu sehen.

Neben der Beschreibung des Projektdesigns und der theoretischen Grundlagen werden auch die während des Projekts gesammelten Erfahrungen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität analysiert. Die exemplarische Darstellung eines der Module, die in den Projektklassen durchgeführt wurden, gibt Anregungen für das gemeinsame Lernen in heterogenen Klassen.

Praxis Ethnologie, Band 6,  
2016, 192 Seiten, br., 24,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3520-9

E-Book: 21,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8520-4



www.waxmann.com

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),<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup>

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.<sup>6</sup> Außerdem können Eltern in außerunterrichtliche Aktivitäten, z.B. im offenen Ganztags- 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 Schultag 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.<sup>7</sup> 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. ergänzt<sup>8</sup> 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](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.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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=](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](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](mailto: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](mailto: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](mailto:nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de)  
Anschrift: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

Erika Schulze/Susanne Spindler

## Schule als sicherer Ort

### Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule

---

#### Zusammenfassung

*Der Schulbesuch geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist ein nach der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht. Zudem kann die Schule für die Kinder zum Ort der Bewältigung ihrer schwierigen Lebenslage werden. Daher ist sie in ihrer Bedeutung als „sicherer Ort“ aufgerufen. Auf der Basis empirischen Materials aus einem Lehrforschungsprojekt werden die besondere Rolle und die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit im Fluchtkontext herausgearbeitet und die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten auf Schule und Bildung rekonstruiert.*

*Schlüsselwörter: Flucht, Bildung, sicherer Ort, Schulsozialarbeit*

#### School as a Safe Place

##### Flight as a Challenge for Social Work at School

#### Summary

*School attendance of refugee children and juveniles is a chartered right according to the UN Convention on the Rights of the Child. Moreover, the school itself can be a place for the children to cope with their difficult circumstances. Therefore it is addressed in its role as a “safe place”. On the basis of empirical findings of a teaching research project we will elaborate the particular role as well as the possibilities of school social work in the context of flight. Furthermore, we will reconstruct the perspectives of the different participants on school and education.*

*Keywords: flight, education, safe place, school social work*

Die aktuell weiter zunehmende Fluchtmigration stellt global wie lokal eine große gesellschaftliche Herausforderung dar: Weltweit sind laut UNHCR rund 65 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. UNHCR 2015), die Hälfte davon Kinder und Jugendliche. Fast 99.500 Kinder- und Jugendliche im schulpflichtigen Alter sind 2014 laut einer Studie der Mercator-Stiftung (vgl. Massumi et al. 2015) neu nach Deutschland eingewandert; die deutsche Kultusministerkonferenz ging im Oktober 2015 davon aus, „dass mittelfristig 325.000 Flüchtlingskinder in die Schule gebracht

werden müssen“ (Deutsches Komitee für UNICEF 2015, S. 21). Sie alle haben nach der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht auf leistungsentsprechende Bildung und müssen in lokale Bildungsstrukturen integriert werden.

Vor diesem Hintergrund möchten wir uns – ausgehend von der These, dass Schule hier in ihrer Bedeutung als „sicherer Ort“ aufgerufen ist – die aktuelle Situation anschauen. Damit zielen wir nicht auf die zumeist vornehmlich geläufige psychologische Deutung des Begriffs „sicherer Ort“, sondern wir verstehen unter „Schule als sicherem Ort“ ein Konzept, mit dem Schule nicht nur als Ort formaler Bildung begriffen wird, sondern – anknüpfend an ein ganzheitliches Bildungsverständnis – vor allem als ein Ort, an dem Kinder als ganze Personen gesehen und auf- bzw. angenommen werden, an dem die Heterogenität ihrer Lebenswelten gleichberechtigt Raum hat und sie „bedingungslose pädagogische Solidarität“ (Friele 2017, S. 41) erfahren. Nach einer Betrachtung der Zugangsbarrieren fokussieren wir die Perspektiven geflüchteter Kinder und Jugendlicher auf Bildung und Schule. Daran anschließend nehmen wir die Rolle der Sozialen Arbeit für die Schule als „sozialen Ort“ in den Blick. Diese Perspektiven rekonstruieren wir mit Hilfe von Interviews mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes entstanden sind (vgl. Spindler 2016). Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen haben die Studierenden nach der Gestaltung der Bildungszugänge für geflüchtete Kinder und Jugendliche gefragt, Leitfadeninterviews geführt und diese mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.<sup>1</sup> Für den vorliegenden Artikel haben wir das dabei entstandene multiperspektivische Interviewmaterial im Sinne einer Sekundäranalyse auf die Frage hin ausgewertet, welche Bedeutung dem Ort Schule im Kontext von Flucht aus der Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten zugeschrieben wird.

## 1. Zugangsbarrieren zum Bildungssystem

Die Realität der Beschulung neu eingewanderter Kinder und Jugendlicher ist von der rechtlichen Verpflichtung der UN-Kinderrechtskonvention weit entfernt – sie gleicht einem Flickentepich: Zahlreiche Kinder und Jugendliche sind vom Schulbesuch

---

1 Die dabei entstandenen Forschungsberichte und die Materialanhänge sind bei *socialnet* online veröffentlicht (siehe die URLs im Verzeichnis der Literatur und der Internetquellen am Ende dieses Beitrags). An dieser Stelle möchten wir darauf hinweisen, dass die Reichweite der Aussagekraft insofern begrenzt ist, als die in die Befragung einbezogenen Schulen schon Zugänge für geflüchtete Kinder und Jugendliche geschaffen hatten, und dies teilweise auch schon seit längerer Zeit. Insofern sind Schulen ausgewählt worden, die sich bewusst mit ihrer Rolle in der Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen. Das kann dazu führen, dass bestimmte Barrieren wie Segregation, Rassismus und Selektion in diesen Interviews weniger präsent sind. Um diese Barrieren zu erfassen, die zweifellos vorhanden sind und aufgrund derer keineswegs alle Schulen „sichere Orte“ für alle darstellen, müsste die Untersuchung um weitere Schulen ergänzt werden.

zumindest zeitweilig ausgeschlossen. Die Schulpflicht greift in nahezu allen Bundesländern erst mit Verzögerung. Sie ist entweder an eine regelhafte mehrmonatige Wartezeit oder aber an die Zuweisung zu einer Kommune geknüpft, was in gleicher Weise dazu führt, dass oft Monate bis zur Einschulung vergehen – hinzu kommt, dass mit Eintritt der Schulpflicht nicht immer ein Schulplatz zur Verfügung steht.<sup>2</sup>

Die Koppelung der Schulpflicht an den Aufenthaltsstatus hat darüber hinaus einschneidende Folgen für die Kinder und Jugendlichen aus den so genannten „sicheren Herkunftsländern“. Da das Gesetz für diese Personengruppen keine Erstzuweisung vor Abschluss des Verfahrens mehr vorsieht, fallen die Kinder langfristig aus der Schulpflicht heraus (vgl. Weiser 2017, S. 67).<sup>3</sup> Die Schulpflicht gilt zudem in den meisten Bundesländern nur bis zum vollendeten 16. Lebensjahr; danach besteht lediglich das Recht, eine Schule zu besuchen. Spätestens im Alter von 18 Jahren erweist sich dies als eine ganz massive Benachteiligung, da es außer im Rahmen einiger spezieller Programme kaum mehr möglich ist, einen formalen Schulabschluss zu erlangen.

Neben dieser deutlichen Verhinderung bzw. der Verzögerung des Schulbesuchs zeigt sich, „dass aktuell kompensatorische und separierende Beschulungsstrategien reaktiviert werden“ (Emmerich/Hormel/Jording 2016, S. 116), die bereits aus den Zeiten der Arbeitsmigration der 1960er- und 1970er-Jahre stammen. Die separate Beschulung in „Intensiv-“, „Förder-“ oder „Internationalen Klassen“<sup>4</sup> führt dazu, dass die Heterogenität der Schülerschaft zumindest zeitweise außerhalb der Regelklassen bearbeitet wird.

## **2. Zur Bedeutung von Schule aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen**

Die Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist durch spezifische Herausforderungen und Belastungen geprägt: Fluchterfahrungen müssen verarbeitet werden, manche Kinder sind traumatisiert; Familien wurden zum Teil getrennt und sind in Sorge um die im Herkunftsland gebliebenen Familienmitglieder, manche Familien sind destabilisiert. Darüber hinaus ist ihr Leben durch die häufig über Monate, manchmal sogar Jahre andauernde unsichere Aufenthaltssituation geprägt, ebenso wie durch Erfahrungen von Diskriminierung, Ablehnung und Rassismus (vgl. Berthold 2014; Lewek/Naber 2017). Trotz dieser widrigen Umstände bringen die

---

2 Außerdem haben nicht wenige Kinder durch die Situation in ihrem Herkunftsland und die oft Monate dauernde Flucht schon über längere Zeit keine Schule besucht oder sind nur sehr sporadisch unterrichtet worden (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2015, S. 16).

3 Zu den Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen siehe Alexandropoulou/Leucht/Salimovska (2016).

4 Zur Übersicht über die verschiedenen Modelle siehe Massumi et al. (2015).

Kinder und Jugendlichen vielfache Ressourcen mit: Viele haben in der Vergangenheit erhebliche Bewältigungsleistungen vollbracht, sie haben sich in unterschiedlichen staatlichen und gesellschaftlichen Kontexten (im Herkunftsland, auf den Stationen der Flucht, im Aufnahmeland) bewegt und orientieren gelernt, sprechen häufig mehrere Sprachen – um nur einige der Ressourcen zu nennen. Die Familien stellen dabei, trotz großer Belastungen, einen bedeutsamen Ankerpunkt für die Kinder und Jugendlichen dar, wie beispielsweise die Interviews im Rahmen der World-Vision-Studie (2016) verdeutlichen. Diese Ressourcen gilt es wahrzunehmen und institutionell daran anzuknüpfen – nicht zuletzt im Sinne einer Resilienzförderung (vgl. Zander 2011).

## 2.1 Schule als Ort alltäglicher Lebensführung

Strukturell sind die Familien häufig gezwungen unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen in den Wohnverhältnissen der Flüchtlingsunterkünfte zu leben – ein Leben in großer Enge, ohne Privatsphäre, angewiesen auf Gemeinschaftsverpflegung und/oder Sachleistungen und mit wenigen oder auch ohne Freizeitangebote für Kinder. Als „totale Institution Asyl“ bezeichnet Täubig diese Lebenslage, die in weiten Teilen mit den Merkmalen des Lebens in einer totalen Institution, wie sie Goffman (1973) beschreibt, übereinstimmt. Zudem ist sie durch die extrem prekäre Rechtslage bestimmt, was in eine Struktur „organisierter Desintegration“ mündet, so Täubig (2009, S. 58). Was dies für den bzw. die Einzelne(n) bedeutet, verdeutlicht exemplarisch diese Aussage eines Jugendlichen:

*Wir waren dort eineinhalb Jahre in einer Wohnung, in einem Zimmer. 16qm und wir hatten nichts zu tun. Wir konnten gar nichts lernen. Wir haben auch in unserer Heimat was gemacht mit Schule, mit Arbeit, macht Spaß, und wenn man den ganzen Tag in Zimmer, wird verrückt (Interview mit V., Schüler an einer berufsbildenden Schule in Bayern, Anhang Brümmer et al. 2016, S. 46).*

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten mannigfaltigen Ausschlüsse von Bildungsteilhabe ist die Situation vieler Kinder und Jugendlicher durch das Zurückgeworfensein auf ein „Nichtstun“ gekennzeichnet, vor allem in der ersten Zeit in Deutschland und selbst bei Unterbringung in Privatwohnungen. Einer alltäglichen Lebensführung (vgl. Täubig 2009) mit sozialem Netz, alltäglichen Routinen und institutioneller Eingebundenheit sind die Kinder und Jugendlichen beraubt; diese muss erst schrittweise wieder etabliert werden. In dieser Situation wird die Schule zu einem wesentlichen Ort, an dem eine alltägliche Lebensführung zurückgewonnen werden kann. Damit ist sie hier in ihrer Bedeutung als sozialer Ort aufgerufen, als Ort, an dem Gemeinschaft stattfindet, Sinngebung und Routinen etabliert werden. Durch die Schaffung sozialer Netze und Möglichkeiten der „Selbstplatzierung“ können Kinder und Jugendliche hier in besonderer Weise ihren gesellschaftlichen Ort finden.

## 2.2 Bildung als „sicheres Gut“

Bildung hat für viele geflüchtete Kinder und Jugendliche einen hohen Stellenwert: Sie wollen lernen, eine Ausbildung machen oder studieren. Viele haben konkrete Pläne für ihre Schullaufbahn, ihre anschließenden Ausbildungen und ihre berufliche Zukunft – auch bereits in jungen Jahren (vgl. World Vision 2016, S. 48). Bildung bietet als Grundlage für einen erfolgreichen Zugang zum Arbeitsmarkt eine Zukunftsperspektive – aber ebenso als abstrakteres Gut:

*[...] das Geld kann weggehen ja. Was ich gelernt hab, was ich studiert hab, das bleibt immer bei mir. [...] das ist meine eigene, wie heißt das, property und so was, ja* (Interview mit G., Schüler an einer hessischen Berufsfachschule, Anhang Albrecht et al. 2016, S. 46).

Bildung stellt für Kinder und Jugendliche, die andere materielle Dinge und emotionale Bezüge schon verloren haben, eine „sichere Investition“ als inkorporiertes kulturelles Kapital (Bourdieu) dar. Selbst wenn Zukunftsentwürfe transnational gedacht werden oder gedacht werden müssen, weil der Aufenthalt in der Bundesrepublik unsicher oder bedroht ist, kann Bildung in transnationalen Konstellationen einen Wert behalten. In vielerlei Hinsicht ist das Thema Bildung für diese Kinder stärker aufgeladen als für nicht geflüchtete Kinder. Ihre Bildungsbemühungen stehen der unsicheren Bleibeperspektive diametral gegenüber: Sie wissen nicht, ob sie bleiben können, sollen aber dennoch ihre ganze Motivation in das schulische Lernen legen. Ohne deutsche Sprache keine Bildung, ohne Bildung schlechte Integrationschancen, so die Formel, mit der die Betroffenen von allen Seiten erfahren, dass gerade das Erlernen der deutschen Sprache sehr relevant ist. Doch angesichts prekärer Aufenthaltsperspektiven liegt die Frage, wozu man diese Anstrengung eigentlich unternehmen soll, recht nahe. Die Interviews verweisen zudem darauf, dass das Damoklesschwert einer drohenden Abschiebung große psychische Probleme bereitet und die Befragten zumindest zeitweise gar nicht mehr in der Lage sind, sich auf etwas Anderes zu konzentrieren. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche einen verfestigten Aufenthaltsstatus über den Nachweis der Integrationsbemühung bekommen können. Damit sind wiederum ihre Bildungsbemühungen maßgeblich angesprochen. Es geht also um mehr als um gute Noten und die Aussicht auf einen Job: Ob sie einen Aufenthalt bekommen oder nicht, hängt möglicherweise von ihren Bildungsbemühungen ab (vgl. Berthold 2014, S. 51). Doch ungeachtet dieser nicht förderlichen Umstände kann festgestellt werden, dass die Bildungsmotivation vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher sehr hoch ist und sie entgegen aller Widerstände in der Lage sind, sich erfolgreich zu verorten.

### 3. Herausforderungen an Bildungsorte: Schule als sicherer Ort und die Rolle der Schulsozialarbeit

Die aktuelle politische und wissenschaftliche Debatte um die Bildungssituation geflüchteter Kinder ist vor dem bildungspolitischen Hintergrund der „Post-PISA-Kompensationspädagogik“ (Emmerich/Hormel/Jording 2016, S. 124) sehr stark auf die Frage des Spracherwerbs und den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse ausgerichtet. Die Bedeutung des kindlichen Wohlbefindens (vgl. Bertram/Kohl 2011, S. 8ff.) gerät dabei in den Hintergrund. Gerade angesichts der oben skizzierten herausforderungsvollen Lebenslagen ist Schule mehr denn je als sicherer Ort gefordert.

Idealiter<sup>5</sup> hat Schule den Anspruch, mehr zu sein als ein Ort formaler Bildung: Gemeinschaftlichkeit, Konfliktfähigkeit, Kreativität, ein gutes „Schulklima“ und das Gefühl des Aufgehobenseins sind wichtige Bestandteile pädagogischer Konzepte des inzwischen oft ganztägigen Aufenthalts der Kinder und Jugendlichen an diesem Ort, und sie bilden die Grundlage für vielfältige Lernprozesse. Gelingende Bildungsprozesse setzen das Wohlbefinden der Kinder voraus – das Gefühl von Kontinuität, Vertrautheit, Angenommenwerden und sicherer Bindung (vgl. Schäfer 2011). Das gilt angesichts der Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in besonderer Weise: Nicht nur Bildungsverlauf und Bildungsbiografie bedürfen der Beachtung, sondern es geht auch darum, „Formen der Bewältigung der erschwerten Lebenslagen, in denen sich Flüchtlinge befinden, zu finden“ (Seukwa 2014, S. 56).

Schulsozialarbeit kann gerade hier ansetzen. Um dies weiter auszuführen, möchten wir das empirische Material daraufhin anschauen, was, mit Blick auf die Situation geflüchteter Schülerinnen und Schüler, diese Akteure selbst – Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter – als zentrale Themen für das Wohlbefinden und das Schaffen eines sicheren Ortes bestimmen. Die Beispiele zeigen, welche Ansprüche, Wünsche und Relevanzsetzungen an Schule herangetragen werden und wie diese aus professioneller Sicht registriert und aufgegriffen werden können. Diese Perspektive soll hier auch deshalb gestärkt werden, weil dies in der Schulrealität an vielen Stellen nicht geschieht.

Zunächst betonen Schülerinnen und Schüler die Schule als Ort von Gemeinschaft. Hier finden sie (manchmal erstmals) neue Freunde und können damit auch der Isolation und Langeweile der Gemeinschaftsunterkünfte etwas entgegensetzen. Gemeinschaftsbildende Erlebnisse wie Essen, Spielen und Klassenfahrten erinnern sie als schönste Schulerlebnisse. Das Erlernen der deutschen Sprache taucht dabei immer

5 Wenngleich das Folgende der Selbstbeschreibung der meisten Schulen entspricht, darf nicht übersehen werden, dass Schule ein hoch selektives System darstellt und zugleich ein Ort der institutionellen Diskriminierung ist. Viele Schülerinnen und Schüler erfahren die Schule weniger als Ort des Aufgehobenseins als vielmehr als einen Ort der Ausgrenzung und Beschämung.

wieder auf; Schule bietet zum ersten Mal eine ernsthafte Möglichkeit zum Erwerb der deutschen (Bildungs-)Sprache. Dieser findet nicht nur im Deutschunterricht statt, sondern auch in informellen Kontexten, z.B. in den Pausen und anlässlich gemeinschaftlicher Aktivitäten.<sup>6</sup> Eine der befragten Schulsozialarbeiterinnen sieht ihre Aufgabe vor allem in der Förderung der Klassengemeinschaft:

*[...] und ich denke, dass es das Wichtige ist, in den Klassen eine Gemeinschaft aufzubauen, ich denke, das ist so das A und O, Freundschaften, da sollen sich Freundschaften bilden und dass halt irgendwie ein, einen Rahmen zu bieten, wo das geschehen kann, das ist so meine Idee (Interview mit Schulsozialarbeiterin S., Anhang Brümmer et al. 2016, S. 58).*

Die Schulsozialarbeit an der berufsbildenden Schule fördert das Miteinander z.B. über ein Radioprojekt, gemeinsame Klassenfahrten auch von Parallelklassen, Feiern, sportliche Aktivitäten etc. Darüber hinaus wird die Schule zum Ort der Orientierung, der Unterstützung und des Vertrauens. So sagt Schülerin O: *„Wenn ich ein Problem hab, geh ich direkt zu S.“* Die angesprochene Schulsozialarbeiterin beschreibt ihre Aufgabe auch als Orientierungsfunktion, die Sicherheit gibt: *„(...) dass die Schüler wissen, ah, wenn ich etwas nicht weiß, ich kann immer zu denen hingehen und sich halt auch n bisschen sicher dann fühlen“* (Anhang Brümmer et al. 2016, S. 55). Als ständige Ansprechpartnerin, die versucht, sich in allen Fragen der Situation Geflüchteter auf dem Laufenden zu halten, also z.B. auch in aufenthaltsrechtlichen Fragen und sonstigen Asylbelangen, unterstützt sie die Schüler und Schülerinnen in ihren Alltagsangelegenheiten und vermittelt auch damit Sicherheit. (Zeit-)Räume zu schaffen für informelle Begegnungen und Gespräche bildet hierbei die Voraussetzung für eine Unterstützung in Krisensituationen.

Ein Thema, das für die Kinder und vor allem Jugendlichen besonders belastend ist, ist die aufenthaltsrechtliche Situation. Die Schulsozialarbeiterin A. von einer hessischen Gesamtschule berichtet:

*Also der Status ist immer so eine Grundfrage, wie kann ich hier sein, bin ich geduldet oder hab ich, bin ich abgelehnt im Asylverfahren oder wie auch immer. Dann geht es immer drum, okay was kann ich eigentlich wirklich tun (Interview mit Schulsozialarbeiterin A., Anhang El-Jazouli et al. 2016, S. 34).*

Aus ihrer Sicht steht die Schule in der Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und sich für ihr Bleiberecht einzusetzen:

*Es gibt ja auch Schülerinnen und Schüler mit einem sehr unsicheren Status. Das heißt, also dann ist immer die Frage, was kann Schule tun, damit der Status gefestigt wird. Ähm ist die Schulentwicklung, läuft die gut also sagt man: Okay, das ist sehr positiv, die integriert sich super. Ähm weil jetzt gerade gab es Rundschreiben für eritreische und ähm (.)*

<sup>6</sup> Vgl. z.B. die Interviews mit Schülerin O und Schüler P einer berufsbildenden Schule in Bayern (siehe Anhang Brümmer et al. 2016, S. 11f., 19, 22).

*weiß ich jetzt gar nicht, glaub eritreisch ist es, (I: Mhm, ja) dass sie ähm ausreisen sollen zum Beispiel. (I: Echt? Okay) Ja, also es wurde Aufforderung zur Ausreise (gegeben). Also da muss man halt natürlich gucken, was kann man tun als Schule. Aber das ist halt sehr fallbezogen (ebd., S. 32).*

Dieses Engagement wird von der Gesprächspartnerin als Arbeitsauftrag der Schule wie auch der Sozialen Arbeit formuliert. Ein solches berufliches Selbstverständnis ist Ausdruck „pädagogischer Solidarität“ und Teil der notwendigen „Etablierung einer Willkommens-, Wertschätzungs- und Anerkennungskultur“ (Seibold 2015, S. 58). Vor allem aber folgt es einem – in der Praxis nicht immer fraglos geteilten – Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Prasad 2017).

## **Nonformale Bildungsprozesse und Ressourcenorientierung**

Nonformale Bildungsorte können in besonderer Weise zu Orten der Persönlichkeitsbildung werden, zu Orten der Anerkennung, ohne den Druck von Zertifikaten. Sie ermöglichen stärker als formale Bildungskontexte, als der Unterricht mit seiner curricularen Rahmung, an den Ressourcen und an den – z.B. im informellen Sektor im Herkunftsland erworbenen – Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. So kann defizitorientierten Ansätzen und paternalistischen Haltungen, bei denen die Geflüchteten eindimensional als hilfebedürftig und Opfer wahrgenommen werden, etwas entgegengesetzt werden (vgl. Seukwa 2014). Es wird ein zusätzlicher Raum geschaffen, in dem sich die Kinder als kompetent und selbstwirksam erfahren und nicht nur als Träger und Trägerinnen von Verlusten, sondern auch von Gewinnen.

Chancen bietet dabei die Öffnung der Schule nach außen, in den Sozialraum, das Quartier. Netzwerkstrukturen können das Ankommen an den neuen Lebensorten erleichtern und bei der Suche nach Perspektiven für die weitere Lebensplanung helfen, z.B. bei der Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz. Die verbandliche Jugendarbeit sollte in solche Netzwerke einbezogen werden, denn die selbstorganisierte Jugendarbeit steht für das Recht, selbst zu sprechen und nicht andere für sich sprechen zu lassen.

## **4. Strukturelle Herausforderungen**

Die sozialpädagogische Antwort auf die Herausforderungen und die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit ist nicht nur an Ressourcenfragen gebunden, sondern ebenso an die Frage, wie Schulsozialarbeit strukturell verankert ist. In der Arbeitsteilung entlang des üblichen Professionsverständnisses sehen sich die Lehrkräfte im System Schule vorrangig für die Bildungsvermittlung zuständig; für weitere Problemlagen sehen sie

sich oft als nicht kompetent oder fühlen sich sogar überfordert. So sagt eine Lehrerin an der berufsbildenden Schule:

*[...] dann merke ich, die laden sich manchmal ein. Und manche sind alleine. So kriege ich das mit. Aber ich überlass solche Sachen den Sozialarbeitern, weil das meine Kompetenz überfordert. Darin bin ich überhaupt nicht geschult. Sie haben sehr viele Probleme. In sich, mit sich, mit der Situation. Ich versuche immer, einen ganz neutralen Raum zu gestalten und einen Lernort hier, wo sie sich sicher fühlen können. Ja, soweit. [...] Es gibt da Sozialarbeiter, die kennen sich da besser aus. Die können professionelle Hilfe vermitteln. Und wenn ich etwas merke, dann sage ich denen das. Also wir haben wöchentlich Meetings über die Klassen und tauschen uns aus über einzelne Schüler. Was läuft wie, ja (Interview mit LIII, Anhang Brümmer et al. 2016, S. 84f.).*

Eine Lösung kann die Bildung von multiprofessionellen Teams in Schulen sein, so dass sich die verschiedenen Professionen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Aufgaben ergänzen können. Schulsozialarbeit hat einen anderen Arbeitsauftrag als die Lehrerschaft, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind zeitlich flexibler und können jahrgangübergreifend arbeiten (vgl. Aden-Grossmann 2016, S. 188). Notwendig ist hierbei allerdings, dass die (Schul-)Sozialarbeit sich als eigenständig positioniert und einem Selbstverständnis folgt, welches die formalen Bildungsbelange des Systems Schule überschreitet. Inwieweit sie ihre Möglichkeiten ausschöpfen und ihre Aufgaben aktiv wahrnehmen kann, hängt dabei wesentlich von ihrer strukturellen Verankerung im System Schule ab. Es macht einen fundamentalen Unterschied für die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit aus, ob die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter ein festes Mitglied des Kollegiums oder nur für ein paar Stunden – beschäftigt über einen externen Träger – vor Ort ist.<sup>7</sup>

Die Interviews aus den studentischen Arbeiten zeigen exemplarisch, wie diese Verankerung sich auf das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit der Schulsozialarbeit auswirkt (vgl. Anhang El-Jazouli et al. 2016). Wie intensiv das Wissen um die Lebenssituation der geflüchteten Schüler und Schülerinnen ist, inwieweit aktiv auf diese zugegangen wird, hängt auch mit dieser strukturellen Rahmung zusammen. So machen die Interviews sehr verschiedene Praxen sichtbar. Die Sozialarbeiterin der Schule A bezeichnet sich selbst als „quasi zur Schule“ gehörig (Interview mit Sozialarbeiterin A an einer kooperierenden hessischen Gesamtschule; ebd., S. 30), und sie berichtet, dass sie aktuell, d.h. zum Zeitpunkt des Interviews, damit befasst sei, ein Konzept zur „Integration“ der geflüchteten Kinder zu erarbeiten. Dem gegen-

---

<sup>7</sup> Der Bundeskongress Schulsozialarbeit hat daher die Entwicklung verlässlicher Formen der Kooperation und Finanzierung sowie die Aufnahme der Schulsozialarbeit in das Jugendhilferecht und die Schulgesetze der Länder als Regelangebot an allen Schulen gefordert (vgl. Die Dortmunder Erklärung 2017). Damit könnte auch dem grundsätzlichen Problem der Schulsozialarbeit begegnet werden, oftmals „ein Zwitterwesen zwischen den Welten Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu sein, das sozialrechtlich bisher nicht eindeutig fassbar gemacht worden ist“ (Lohn 2017, S. 80).

über berichtet die Sozialarbeiterin der hessischen integrierten Gesamtschule B, die bei einem externen Träger beschäftigt ist und nur einen kleinen Teil ihrer Arbeitszeit an der Schule verbringt, dass sie selbst noch nicht einmal Kontakt zu den geflüchteten Kindern, die bereits seit drei Monaten an der Schule sind, hatte:

*[...] also ich denke, wenn der Bedarf da ist, dann werden wir auch angesprochen, ja ich glaube (4), du hast es selber mitgekriegt, das geht ja seit Oktober und die Flüchtlinge sind ja sozusagen hier einfach reingesteckt worden und man muss ja Konzepte entwickeln ja, und da könnte man natürlich gucken ob man sich dran beteiligt oder ob die Schule eben auf uns zukommt, das hat noch nicht stattgefunden ja (ebd., S. 58).*

Die abwartende Haltung der Sozialarbeiterin entspricht dem üblichen *Procedere*, bei dem jährlich ein Leistungskatalog mit der Schule vereinbart wird (vgl. ebd., S. 57). Ihre Beschreibung zeigt jedoch auch, dass die geflüchteten Schüler und Schülerinnen nicht als „normale Adressaten“ ihrer Arbeit gesehen werden, sondern als eine „Sondergruppe“, um die sie sich erst dann kümmert bzw. kümmern kann, wenn es hierfür einen gesonderten Arbeitsauftrag gibt.

## 5. Grenzen pädagogischen Handelns

Schule wird in migrationspädagogischer Perspektive meist als der Ort untersucht, der Ausschlüsse, Dominanzverhältnisse, Differenzen, Rassismen und Bildungsbenachteiligung produziert und reproduziert. Diese strukturelle Funktion von Schule bleibt in dem hier vorgenommenen Blick auf die Mikrostrukturen der Schaffung eines Rahmens für geflüchtete Schüler und Schülerinnen außen vor, wäre zugleich aber notwendiger Bestandteil eines größeren Forschungsprojekts zum Thema (vgl. Geier 2016, S. 431ff.). Es ging uns an dieser Stelle darum zu fragen, ob bzw. wie die extrem ungleichen Voraussetzungen, denen geflüchtete Kinder und Jugendliche durch die beschriebenen Bedingungen in der totalen Institution Asyl ausgesetzt sind, in Ansätzen durch eine bewusst gestaltete Schularbeit in Kooperation mit Schulsozialarbeit ausgeglichen werden können. Schule, so unser Ergebnis, kann versuchen, Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen in ihrer durch Unsicherheit geprägten Lebenssituation einen „sicheren Ort“ darstellt. Notwendig sind integrierte lebensweltorientierte Konzepte, um die Bewahrung bzw. Wiederherstellung der Autonomie der Lebenswelt zu ermöglichen; in einem solchen Setting kann die Schulsozialarbeit eine bedeutsame Rolle spielen. Zugleich wird die erfolgreiche Einbindung in Schule in diesen Prozess immer wieder durch politische Vorgaben konterkariert und somit das Engagement der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie der Lehrkräfte durch die restriktiven Aufenthalts- und Migrationspolitiken unterlaufen und erschwert. Insofern ist eine politische Positionierung der jeweiligen Schule unabdingbar. Und nicht zuletzt: Bei aller Bedeutung der pädagogischen und Bildungsarbeit – Teilhabe kann

nicht nur über Bildung erreicht werden; Schule wie auch Schulsozialarbeit sind in ihrer Wirkung begrenzt. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen) muss in allen Bereichen sicher sein.

## Literatur und Internetquellen

- Aden-Grossmann, W. (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, J./Gölz, A./Scheurer, V./Stinner, M. (2016): Die Situation „unbegleiteter minderjähriger Ausländer“ im hessischen Bildungssystem. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/307.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Alexandropoulou, M./Leucht, C./Salimovska, S. (2016): Gewährleistung der Kinderrechte in den Aufnahme- und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive. Pilotstudie im Auftrag der Hildegard Lagrenne Stiftung. Mannheim. URL: [http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/tl\\_files/2016\\_PDF-Dokumente/PILOT%20STUDIE%20Kinderrechte%20in%20ARE%202%20-%20final.pdf](http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/tl_files/2016_PDF-Dokumente/PILOT%20STUDIE%20Kinderrechte%20in%20ARE%202%20-%20final.pdf); Zugriffsdatum: 28.02.2017.
- Berthold, T. (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Hrsg. vom Deutschen Komitee für UNICEF, in Auftrag gegeben beim Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. Köln. URL: <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Bertram, H./Kohl, S. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010. Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Hrsg. vom Deutschen Komitee für UNICEF e.V. Köln. URL: [https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Politikberatung/pdf/Bertram\\_\\_Hans\\_\\_mit\\_\\_Steffen\\_Kohl.pdf](https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Politikberatung/pdf/Bertram__Hans__mit__Steffen_Kohl.pdf); Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Brümmer, H./Kriechel, P./Lack, H./Läufer, L. (2016): Das Berufsintegrationsjahr einer bayrischen Berufsschule aus Sicht geflüchteter SchülerInnen. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/311.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Deutsches Komitee für UNICEF (2015): Zur Situation der syrischen Kinder im Krieg und auf der Flucht. Unicef-Lagebericht. Köln. URL: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2015/lagebericht-kinder-syrien/93526>; Zugriffsdatum: 16.06.2017.
- Die Dortmunder Erklärung vom 05.12.2015 (2017). In: Hocke, N./Kleff, S.: Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung. Berlin: Aktion Courage, S. 44–48.
- El-Jazouli, F./Lutz, M./Melch, D./Reinheimer, J. (2016): Schulische und pädagogische Konzepte der Teilhabe für geflüchtete Kinder an Gesamtschulen. Anhang. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/309.pdf>; Zugriffsdatum: 19.06.2017.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Hrsg. von A. Scherr und G. Yüksel. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 115–125.
- Friele, B. (2017): Die psychische Situation nach der Flucht. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 39–50.
- Geier, T. (2016): Schule. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: BeltzJuventa, S. 433–448.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lewek, M./Naber, A. (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- Lohn, C. (2017): Das Grundrecht auf Bildung. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: BeltzJuventa, S. 71–81.
- 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.
- Prasad, N. (2017): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Kontext von Flucht. In: Gebrande, J./Melter, C./Bliemetsrieder, S. (Hrsg.): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim: BeltzJuventa, S. 349–368.
- Schäfer G.E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.
- Seibold, C. (2015): Junge Flüchtlinge in der Schule. Aufgaben und Anforderungen an die Schulsozialarbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 40, H. 11/12, S. 52–61.
- Seukwa, H.L. (2014): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster et al.: Waxmann.
- Spindler, S. (2016): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Bildungssystem. Forschungsberichte zu Bildungsprozessen in prekärer Lage. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/27589.php>; Zugriffsdatum: 16.06.2017.
- Täubig, V. (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim: Juventa.
- UNHCR (United Nations High Commissioner of Refugees) (2015): Global Trends Forced Displacement 2015. URL: [www.unhcr.org/576408cd7.pdf](http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf); Zugriffsdatum: 23.06.2017.
- Weiser, B. (2017): Aufenthalt und Schulbesuch. In: Seibold, C./Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: BeltzJuventa, S. 62–70.
- World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.) (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf. URL: [https://www.worldvision-institut.de/\\_downloads/allgemein/WorldVision\\_Fluchtstudie2016\\_web.pdf](https://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf); Zugriffsdatum: 17.06.2017.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS.

*Erika Schulze*, Prof. Dr., geb. 1963, Professorin für die Soziologie der Kindheit und Jugend an der Fachhochschule Bielefeld.

E-Mail: [Erika.Schulze@fh-bielefeld.de](mailto:Erika.Schulze@fh-bielefeld.de)

Anschrift: Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen, Interaktion 1, 33619 Bielefeld

*Susanne Spindler*, Prof. Dr., geb. 1971, Professorin für Soziale Arbeit und Migration an der Hochschule Düsseldorf.

E-Mail: [susanne.spindler@hs-duesseldorf.de](mailto:susanne.spindler@hs-duesseldorf.de)

Anschrift: Hochschule Düsseldorf, Münsterstr. 156, 40476 Düsseldorf

Hannes Schammann/Christin Younso

## **Zwischen Kerngeschäft und *Third Mission***

### **Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung**

---

#### **Zusammenfassung**

*Im Zuge gestiegener Asylantragszahlen entwickeln deutsche Hochschulen seit dem Jahr 2015 Angebote für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Der Beitrag wird auf Basis einer qualitativen Untersuchung an neun Hochschulen zentrale Befunde vorstellen und Entwicklungstendenzen sichtbar machen. Er vertritt die These, dass die Maßnahmen zunehmend an hochschulpolitische Debatten zur Internationalisierung anschließen, wohingegen die Themen Diversität und Third Mission an Bedeutung verlieren.*

*Schlüsselwörter: Hochschulen, Flucht, Flüchtlinge, Studium, Third Mission, Internationalisierung, Diversität*

#### **Refugees in German Universities: From *Third Mission* to Internationalization?**

##### **Abstract**

*With the influx of refugees rising to unprecedented numbers in 2015, German universities have started to develop a broad range of activities for potential students among refugees. In this contribution, we will highlight central characteristics of these programs drawing on findings from a case study in nine universities. We will argue that debates on internationalization have a strong impact on the programs whereas aspects of diversity management or even third mission are becoming less important.*

*Keywords: higher education, refugees, universities, third mission, internationalization, diversity*

## **1. Einleitung**

Angebote für Geflüchtete haben sich seit dem Jahr 2015 an deutschen Hochschulen etabliert. Sie reichen inzwischen von Deutschkursen in Erstaufnahmeeinrichtungen bis hin zur Beteiligung an Forschungsprojekten. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf

den Maßnahmen, die sich an *Studieninteressierte* mit Fluchterfahrung wenden, und auf der Frage, wie entsprechende Programme mit hochschulpolitischen Strategien verbunden werden.

Um dieser Frage nachzugehen, werden in einem ersten Schritt ausgewählte Befunde einer qualitativen Studie (Schammann/Youonso 2016) vorgestellt und mit Forschungsergebnissen anderer Autorinnen und Autoren (Blumenthal et al. 2017) abgeglichen. Diese Befunde werden anschließend mit den hochschulpolitischen Debatten um Internationalisierung, Diversität und *Third Mission* verknüpft. Dies führt im Fazit zu der These, dass das Engagement der Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung zunehmend als Bestandteil von Internationalisierungsstrategien verstanden und entsprechend konzipiert wird, während die gesellschaftspolitisch orientierte inklusive, teilhabeorientierte Ausrichtung immer weniger eine Rolle spielt.

## 2. Geflüchtete an deutschen Hochschulen: Ausgewählte Befunde und Tendenzen

In Deutschland dürfen Menschen grundsätzlich unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus studieren. Dies bedeutet, dass auch Asylsuchende oder Geduldete prinzipiell ein Studium aufnehmen können, sofern die hochschulrechtlichen Voraussetzungen vorliegen (anerkannte Hochschulzugangsberechtigung, Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2/C1, Krankenversicherung). Hinzu kommen jedoch zahlreiche faktische Hürden, insbesondere Finanzierung, Mobilität und Wohn-/Lernsituation, die die Aufnahme eines regulären Studiums erschweren. Die Art und Weise, wie einzelne Hochschulen mit diesen Hürden umgehen, unterscheidet sich teilweise stark. Allerdings sind auch Entwicklungen zu erkennen, die an den meisten Hochschulen Geltung beanspruchen dürften. Einige dieser übergreifenden Tendenzen werden hier vorgestellt.

Den folgenden Ausführungen liegt unsere Studie *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung* zugrunde, die zwischen November 2015 und Mai 2016 unter Einbezug von neun deutschen Hochschulen durchgeführt wurde. Die Auswahl der Hochschulen erfolgte auf Basis von Internet- und Literaturrecherchen sowie Expertengesprächen mit Vertretern und Vertreterinnen der Hochschulrektorenkonferenz und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Wichtigstes Kriterium war, dass die Hochschulen bereits relativ weit entwickelte und gleichzeitig unterschiedliche Angebote für Geflüchtete vorweisen konnten. Zudem wurde auf eine geografisch ausgewogene Verteilung im Bundesgebiet geachtet. Auf dieser Basis wurden sieben Universitäten (Bremen, Dresden, Düsseldorf, Frankfurt am Main, Freiburg, Ludwig-Maximilians-Universität München, Oldenburg) und zwei Fachhochschulen (Lübeck, Magdeburg-

Stendal) ausgewählt. An jedem Standort wurden zwischen Dezember 2015 und Februar 2016 Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Hochschulleitung, des Verwaltungspersonals, mit Studierenden mit sowie ohne Fluchterfahrung und mit externen Partnern der Hochschule geführt. Insgesamt wurden 49 Personen mit Hilfe adressatenbezogener Interviewleitfäden interviewt. Die Interviewleitfäden umfassten vorgegebene Themenblöcke, wie z.B. Angaben zur Zielgruppe oder zur Organisation der Angebote; es gab aber auch die Möglichkeit, eigene Themen anzusprechen. Die Auswertung der Interviews fand mittels qualitativer Inhaltsanalyse statt. Die Ergebnisse wurden in einem Expertenworkshop mit Vertreterinnen und Vertretern der untersuchten Hochschulen und externen Expertinnen und Experten diskutiert. Auf diese Weise konnten neben wissenschaftlichen Befunden auch praxisnahe Handlungsempfehlungen entwickelt werden (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 48–53). Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen nicht als repräsentativ für die deutsche Hochschullandschaft insgesamt gelten können, lassen sich doch eine valide Einschätzung des Status quo und eine Prognose zum Fortgang der noch jungen Entwicklung geben.

## 2.1 Engagement als Starthilfe für Öffnungsprozesse

Allen untersuchten Hochschulen gemein ist, dass offiziellen Programmen für Geflüchtete ab dem Wintersemester 2015/16 ein intensives persönliches Engagement von Studierenden und Hauptamtlichen vorausging (vgl. ebd. 2016, S. 20–21; Blumenthal et al. 2017, S. 21). Vielerorts war auch die Nutzung von Universitätsgelände zur Unterbringung von Geflüchteten Anlass, sich zu engagieren. Viele Hochschulen wollten zudem eine Vorbildfunktion einnehmen und „ein Leuchtturm sein“. In unserer Untersuchung betonten besonders die Hochschulen in Sachsen (Dresden) und Sachsen-Anhalt (Magdeburg-Stendal) mehrfach, dass sie sich als Bildungseinrichtung in der Verantwortung sähen, für eine pluralistische und offene Gesellschaft zu stehen.

An mehreren Hochschulen hatte es zudem von Seiten der Asylsozialberatung oder von Trägern der Unterkünfte konkrete Anfragen gegeben, ob Lehrangebote für Geflüchtete geöffnet werden könnten. Doch auch bevor die äußeren Umstände die Hochschulen zu einer Etablierung von Angeboten für Geflüchtete „drängten“, engagierten sich Studierende sowie Mitarbeitende für eine (Bildungs-)Teilhabe verschiedenster sozialer Gruppen, darunter auch von Flüchtlingen. An einigen Standorten wurden solche Erfahrungswerte intensiver in die neu entstehenden Angebote eingebunden als an anderen; überall jedoch trugen sie dazu bei, dass ein eher vage wahrgenommener Auftrag „der Gesellschaft“ zum Engagement im Themenfeld Flucht und Asyl in konkrete Bahnen gelenkt wurde.

## 2.2 Einschränkung der Zielgruppe

Zu Beginn der Angebote konnten an der Mehrzahl der sich engagierenden Hochschulen alle Geflüchteten, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, an den Maßnahmen teilnehmen. In den Gasthörerprogrammen saßen somit sowohl Geflüchtete mit einer formalen Hochschulzugangsberechtigung als auch solche, die nicht unmittelbar studierfähig waren. Viele Hochschulen begriffen in dieser Phase ihr Angebot als eine „Beschäftigungsmaßnahme“, die den Alltag der Geflüchteten strukturieren sollte. Dazu passt es auch, dass die Gasthörenden an den meisten Hochschulen keine ECTS-Punkte erwerben konnten. Die Geflüchteten selbst erhofften sich dagegen die Möglichkeit, ein „echtes“ Studium aufzunehmen und ihre Zukunft in Deutschland zu gestalten. Diese unterschiedlichen Erwartungen führten auf beiden Seiten immer wieder zu Enttäuschungen, insbesondere wenn das Gasthörerstudium nicht an eine umfassendere Bildungsberatung geknüpft war (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 26–29).

Einige wenige Hochschulen konzentrierten sich dagegen von Beginn an auf ihr „Kerngeschäft“ und beschränkten in diesem Sinne den Zugang zu ihren Angeboten auf formal studierfähige Geflüchtete, denen nur noch die nötigen Sprachkenntnisse fehlten, so etwa an der Ludwig-Maximilians-Universität München oder an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Vereinzelt wurde auch eine „gute Bleibeperspektive“<sup>1</sup> zum Teilnahmekriterium erhoben. Diesem Vorbild folgten ab dem Sommersemester 2016 auch Hochschulen, die bislang einen breiteren Ansatz vertreten hatten, beispielsweise die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg oder die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Gasthörerschaften sind an diesen Hochschulen zwar weiterhin möglich, werden jedoch immer weniger beworben. Der Trend zur „Schärfung“ der Zielgruppe ist hier eindeutig (vgl. dazu auch Blumenthal et al. 2017, S. 12).

Bislang an den Hochschulen wenig diskutiert, aber hinsichtlich der Zielgruppe zunehmend relevant ist auch die Frage, wie lange Studieninteressierte als Geflüchtete gelten und Zugang zu den speziellen Programmen der Hochschulen haben sollen. Daneben wird auch die Diversität der Zielgruppe selbst erst in Ansätzen reflektiert. Dabei werden künftig insbesondere Aspekte des Alters und des familiären Umfeldes eine wichtige Rolle spielen, da besonders davon verschiedene Möglichkeiten der Finanzierung des Studiums abhängig sind.

---

1 Als Personen mit einer „guten Bleibeperspektive“ definiert das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge diejenigen Asylbewerber und -bewerberinnen, die aus Herkunftsländern mit besonders hoher Anerkennungsquote stammen. Dies sind Mitte 2017 die Länder Syrien, Irak, Iran, Eritrea und Somalia.

### 2.3 Organisatorische Verankerung der Angebote

Welche Akteure innerhalb der Hochschule haben die Federführung für die Angebote? Wer kooperiert mit wem unter welchen Voraussetzungen? Wo liegt Konfliktpotenzial? Solche Fragen der Governance haben in allen Hochschulen eine Rolle gespielt. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die von uns untersuchten neun Hochschulen zu Beginn sehr unterschiedliche Lösungswege eingeschlagen haben – bzw. im Begriff waren, diese zu gehen (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 30–33). Ein Best-Practice-Modell ließ sich allerdings noch nicht identifizieren. Verantwortliche Akteure sind auf verschiedenen Ebenen der jeweiligen Hochschulen zu finden, auf der Leitungsebene wie der Verwaltungsebene, auf der Ebene der Dozierenden, aber auch in Studierendeninitiativen. In vielen Fällen kooperieren diese Akteursgruppen in pragmatischer Weise über diese Ebenen hinweg.

Nimmt einer der Akteure eine dominante Rolle ein, so zeigt sich, dass dessen institutionelle Logik den Zuschnitt der Angebote zunehmend bestimmt. Beispielsweise ist an der Mehrheit der Hochschulen das International Office für die Maßnahmen für Geflüchtete verantwortlich (vgl. Blumenthal et al. 2017, S. 22). Eine alleinige Fokussierung auf diesen Akteur hatte an einigen Hochschulen anfangs zur Konsequenz, dass den Geflüchteten ausschließlich mit Instrumenten aus der Arbeit mit „normalen“ internationalen Studierenden begegnet wurde (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 32). Somit unterblieb an den entsprechenden Standorten die Beratung hinsichtlich fluchtspezifischer oder aufenthaltsrechtlicher Besonderheiten, beispielsweise zu Finanzierungs- und Mobilitätsfragen. Stattdessen standen Buddy- und Tandemprogramme im Vordergrund, wie sie auch für (nicht geflüchtete) internationale Studierende angeboten werden.

Passender erscheinen daher Governance-Modelle, die die Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen innerhalb der Hochschule institutionalisieren und für flüchtlingspezifische Fragen auch externe Partner – wie Ausländerbehörden, Volkshochschulen oder Jobcenter – einbeziehen. Auffällig, wenn auch aufgrund der geringen Fallzahlen keineswegs repräsentativ und durch andere Studien kontrastiert (vgl. Blumenthal et al. 2017, S. 17), ist der Befund, dass unter den von uns analysierten Hochschulen die beiden nicht-universitären Standorte die am besten durchdachten und am stärksten institutionalisierten Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern vorzuweisen hatten (vgl. Schammann/Younso 2016, S. 32–33). Selbstverständlich verfügten die untersuchten Universitäten auch über langjährige externe Kooperationspartner – und häufig sogar über zahlreichere Kooperationsbeziehungen (vgl. Blumenthal et al. 2017, S. 17). Doch in unserer Detailanalyse wurde deutlich, dass diese Beziehungen – zumindest in der Anfangszeit – eher als punktuelle Zusammenarbeit denn als institutionalisierte Kooperationen einzuordnen waren.

## 2.4 Veränderung rechtlicher Rahmenbedingungen

Die Neuentdeckung der grundsätzlich seit vielen Jahren bestehenden Hürden beim Hochschulzugang für Geflüchtete sorgte auch auf politischer Ebene dafür, dass einige Rahmenbedingungen angepasst wurden. Besonders herauszuheben sind zwei Punkte: Erstens sind seit dem 1. Januar 2016 Geduldete und Personen mit bestimmten Aufenthaltstiteln nach 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland BAföG-berechtigt. Außerdem erhalten Asylsuchende in den ersten 15 Monaten nach Registrierung in Deutschland auch bei einer Immatrikulation Sozialleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz. Dies war bis dahin ausgeschlossen. Zweitens: Personen, die ihre Hochschulreife im Ausland erworben haben, müssen nachweisen, dass ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) äquivalent zum deutschen Abitur ist. Legt eine Person fluchtbedingt keine Zeugnisse vor, kann die Hochschule den überarbeiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 2015 anwenden (KMK 2015). Auf Grundlage des Beschlusses kann in einem dreistufigen Nachweisverfahren die Hochschulreife ermittelt werden. Indirekte Auswirkungen auf die Angebote der Hochschulen haben auch aufenthaltsrechtliche Änderungen, etwa die Voraussetzung der „guten“ Bleibeperspektive für den Zugang zu Integrationsangeboten. Die oben beschriebene Einschränkung der Zielgruppe ist ein Beispiel für die feststellbare Orientierung an flüchtlingspolitischen Entwicklungen auf Bundesebene.

## 3. Einordnung in hochschulpolitische Debatten

In der Hochschulforschung und in hochschulpolitischen Debatten spielten Geflüchtete bis zum Jahr 2015 praktisch keine Rolle. Es verwundert daher nicht, dass das Thema durchweg als neu wahrgenommen wurde. Gleichzeitig existieren in den Feldern Internationalisierung, Diversität und *Third Mission* zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den bisher vorgestellten Befunden.

### 3.1 Internationalisierung

Die Internationalisierung von Hochschulen und ihrer „Hochschulwelt“ (Teichler 2007, S. 9) ist ein Prozess, der in den frühen 1980er-Jahren einsetzte und etwa genauso lange von der Hochschulforschung begleitet wird. Jane Knight (2004) definiert Internationalisierung im Feld der Hochschulen als einen Prozess, der internationale oder interkulturelle Dimensionen in Lehre, Forschung und Dienstleistungen einbezieht. Mit Blick auf die deutsche Hochschullandschaft sind nach Teichler vor allem zwei Bedeutungsdimensionen relevant: zum einen internationale Verflechtungen in Politik, Wirtschaft und Kultur, auf die die Hochschulen reagieren müssen und welche eine „Neupositionierung ihrer Tätigkeiten“ (Teichler 2007, S. 10) fordern; zum anderen die Veränderungen der hochschuleigenen Programmatik und Aktivitäten, die sich

aus den eigenen Netzwerken in Forschung und Lehre ergeben. Internationalisierung in diesem Sinne betrifft daher nicht nur die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden und Lehrenden, sondern ebenso die wechselseitige Anerkennung von Studien- und Forschungsleistungen oder auch die Internationalität von Wissen selbst.

Traditionell fand Internationalisierung mehrheitlich *bottom-up* statt: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren die treibenden Akteure, ohne dass ihre Aktivitäten durch ein hochschulweites Konzept gesteuert oder unter dem Schlagwort der Internationalisierung wahrgenommen wurden. In den 1990er-Jahren wurde Internationalisierung zum „tragenden Paradigma zeitgenössischer Hochschulentwicklung“ (ebd., S. 273). Internationalisierung geschah in dieser Phase auch auf Druck internationaler und nationaler Akteure, also gewissermaßen *top-down*.

Dabei wurde der Begriff jedoch immer weiter gefasst, so dass er um die Jahrtausendwende herum nach Meinung einiger Autorinnen und Autoren zu einer „catchall phrase for everything and anything international“ (de Wit 2002, S. 114) wurde. Dennoch, ungeachtet dieser berechtigten Kritik, wurde Internationalisierung zu einem wichtigen Kriterium bei der vergleichenden Bewertung von Hochschulen (vgl. Grothus/Maschke 2013, S. 10). Nahezu jegliche Form der Internationalisierung galt und gilt inzwischen als erstrebenswert, denn „aus der Sicht der Institutionen dient Internationalisierung der Ressourcensicherung [...] und trägt zur Steigerung der Reputation bei.“ (Kehm 2003, S. 14)

Internationalisierung ist zwar grundsätzlich untrennbar mit temporärer oder permanenter Migration von Studierenden und Dozierenden verbunden. Allerdings liegt der Fokus normalerweise auf freiwilliger Migration. Ausführungen zum aktiven Umgang mit erzwungener Migration finden sich in Internationalisierungsstrategien bis 2015 nicht. Doch Geflüchtete lassen sich durchaus als internationale Studierende – das heißt Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung – klassifizieren. Dies geschieht inzwischen auch von offizieller Seite: Im Bericht der Bundesregierung zur Internationalisierungsstrategie von Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2017 wird als Ziel formuliert, „studierfähigen Flüchtlingen möglichst schnell eine Perspektive als international Studierende zu geben, damit sie als Fachkräfte eines Tages ihre Heimat wieder aufbauen oder in Deutschland wirken können“ (BMBF 2017, S. 97).

In den oben vorgestellten Befunden zeigt sich ein solches Verständnis unter anderem in der überwiegenden Zuständigkeit der International Offices für die Geflüchteten (s. Punkt 2.3). Aber auch der Fokus auf Studierfähige mit formaler Hochschulzugangsberechtigung (s. Punkt 2.2) entspricht dem Verständnis klassischer Internationalisierung. Die finanzielle Förderung des Engagements der Hochschulen durch Mittel des BMBF („Integra“-Programm) unterstützt die internationalisierungsbezogene Institutionalisierung der Angebote (vgl. DAAD 2017).

Mit dieser Fokussierung werden die flüchtlingsbezogenen Aktivitäten positiv konnotiert: Da eine stärkere Internationalisierung per se begrüßt und mit Reputationsgewinn assoziiert wird, werden auch internationale Studierende mit Fluchterfahrung als Gewinn für die Hochschulen wahrgenommen. Dies ist jedoch mit zwei Schwierigkeiten verbunden: Erstens werden die Geflüchteten als „Gäste“ und somit nicht als Teil der pluralen Gesellschaft Deutschlands konzipiert. Dies kann den Blick auf spezifische Hürden verstellen. Zweitens ist die Perspektive der Internationalisierung auch mit einer starken Selektion verbunden, da die Angebote nur diejenigen Personen ansprechen, die formal studierfähig sind. Verstärkt wird die Selektion durch die Ausrichtung an der Bleibeperspektive. Beide Schwierigkeiten haben erhebliche Implikationen für die Interpretation von Diversitätsorientierung und *Third Mission*.

### 3.2 Diversität

Diversität kann nicht losgelöst von Internationalität und Interkulturalität betrachtet werden. Und doch ist der Begriff wesentlich breiter: Diversität meint zunächst jegliche Form von menschlicher Vielfalt und soll als programmatischer Begriff helfen, Situationen der Diskriminierung abzuschaffen. Diese Sichtweise auf Diversität hat ihre Wurzeln in der Bürgerrechtsbewegung der 1960er-Jahre in den USA (vgl. Karakaşoğlu 2014, S. 4). In Deutschland wurde die Debatte um gesellschaftliche Diversität zunächst innerhalb der Geschlechterforschung und der Frauenbewegung aufgegriffen und zunehmend auf andere Diversitätsdimensionen ausgeweitet. Heute wird sie vom vorherrschenden wissenschaftlichen Diskurs geradezu „zelebriert“ (vgl. Allemann-Ghionda 2011, S. 15–24).

In der Diskussion vereinen sich viele parallel ablaufende Debatten, wie Gender, *ability/disability*, sexuelle Orientierung und hybride Identitäten. Entsprechend wird an vielen Hochschulen (zumindest konzeptionell) verstärkt ein inklusives Verständnis von Diversität vertreten. Diversität als Zustandsbeschreibung und normative Zielstellung findet sich auch im betriebswirtschaftlich geprägten *Diversity Management* (DiM), das zu Beginn des 21. Jahrhunderts auch die Hochschulen erreicht hat. DiM zielt darauf ab, gesellschaftliche Heterogenität in einer Organisation durch die Rekrutierung von Personal (und hier: Studierenden) zu fördern und diese Vielfalt in der Folge nutzbringend zu gestalten. Generell sollen „Eigenschaften, die keinen Leistungsbezug haben, auch keinen Einfluss auf die Leistungsbewertung haben“ (Leichsenring 2011, S. 39). Dies gilt auch für die Merkmale Soziale Herkunft und Geschlecht, die stets eine Rolle gespielt haben, auch wenn sie – obwohl grundsätzlich ohne Leistungsbezug – vielfach herangezogen wurden, um eine – meist schlechtere – Leistungsbewertung zu rechtfertigen (vgl. Klammer/Ganseuer 2015, S. 32; Klein/Heitzmann 2012).

Migrationsbedingte Vielfalt erfährt seit einigen Jahren ebenfalls steigendes Interesse. Dabei geht es weniger um universitäre Austauschprogramme, die auf kurzfristiger Mobilität beruhen, sondern um die Teilhabe von meist in Deutschland geborenen Studierenden mit familiärer Migrationsgeschichte. Die Merkmale „Neuzuwanderung“ oder gar „Fluchterfahrung“ werden im Kontext von Diversitätsdebatten dagegen kaum berücksichtigt. Zwar spielt in den Experteninterviews an einigen der von uns untersuchten Hochschulen das Schlagwort der Diversität durchaus eine Rolle – allerdings eher deklaratorisch oder bestenfalls konzeptionell. Eine inklusive, diversitätsorientierte Herangehensweise wurde in den untersuchten Programmen bislang nur vereinzelt formuliert und faktisch kaum eingelöst. Stattdessen handelt es sich bei den meisten Angeboten um Sonderangebote für eine homogenisierte Zielgruppe.

Dies mag auch in einer Grundausrichtung des DiM begründet sein: Hier soll die Teilhabe von Menschen gesichert werden, die *de lege* dieselben Rechte haben, aber *de facto* diskriminiert werden. Im Falle der Geflüchteten sieht dies etwas anders aus, denn in diesem Fall besteht die Differenz – neben den üblichen Merkmalen von Religion, Geschlecht, Alter etc. – gerade darin, dass die Diskriminierung rechtlich durch einen prekären Aufenthaltsstatus und damit verbundene Lebensverhältnisse hergestellt wird. Übliche Diversitätskonzepte, die im Rahmen bestehenden Rechts agieren, kommen hier nicht weiter. Sie müssten rechtliche Hürden bewusst umgehen oder politisch für deren Abbau eintreten, um gleichberechtigte Teilhabe zu erreichen.

Diese politisch-agitatorische Komponente wäre das eigentlich Neue am Einbezug der Geflüchteten in Diversitätskonzepte. Würden sich Hochschulen auf dieser Basis in gesellschaftliche Debatten einbringen, würde die Diversitätsdiskussion wieder zu ihren Ursprüngen – dem Eintreten für Bürgerrechte – geführt. Bislang jedoch lässt sich diese Wende in den (offiziellen) Aktivitäten der Hochschulen kaum wahrnehmen. Stattdessen schreiben viele Hochschulen die rechtliche Diskriminierung von Menschen mit weniger guter Bleibeperspektive in der Zielgruppenkonzeption fort.<sup>2</sup> Dies tun sie ohne Not, denn sie wären zu dieser Fokussierung keineswegs rechtlich gezwungen.

### 3.3 *Third Mission*

Klassische Kernaufgaben von Hochschule sind Lehre und Forschung. Hier spielen sich auch die beschriebenen Debatten zu Internationalisierung und Diversitätsorientierung ab. Ein weiteres Aufgabenfeld wird seit rund 30 Jahren unter dem Schlagwort der *Third Mission* diskutiert, d.h. die Frage des gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen (vgl. Roessler/Duong/Hachmeister 2015, S. 7).

---

2 Ausnahmen, wie beispielsweise die Universität Bremen, existieren durchaus.

„Diese dritte Mission führt zu einer Verflechtung der Hochschulen mit ihrer Umwelt, der Gesellschaft, Kommunen und der Wirtschaft. Sie ist ein Sammelbegriff für Aktivitäten, in denen die Beachtung gesellschaftlicher Trends und Bedürfnisse zum Ausdruck kommt.“ (Roessler 2015, S. 66)

Während *Third Mission* in Deutschland lange ein Schattendasein gefristet hat, sind in jüngster Zeit verstärkte Forschungs- und Konzeptionsaktivitäten erkennbar. Henke, Pasternack und Schmid (vgl. 2016, S. 12) formulieren vier Bedingungen die eine Hochschulaktivität erfüllen muss, um *Third Mission* zu sein: (1) Forschung oder Lehre stehen nicht im Zentrum der Aktivität, aber (2) es gibt einen Bezug zur Lehr- und Forschungsfunktion der Hochschule. (3) Die Aktivitäten haben externe Adressaten und Partner. (4) Gesellschaftliche Entwicklungsinteressen müssen konzeptionell einbezogen sein.

Aus dieser Definition lässt sich ablesen, dass eine Aktivität nicht immer gänzlich neu sein muss, um als *Third Mission* wahrgenommen zu werden. Hochschulangehörige betreiben zudem oftmals *Third Mission*, ohne dass es von ihnen selbst als solche gedeutet wird. Wenn beispielsweise eine Dozentin als sachkundige Bürgerin Mitglied eines Gemeindeforschungsausschusses zu ihrem Forschungsfeld ist, so entspricht dies den genannten Kriterien, wird aber doch meist eher als persönliches Engagement wahrgenommen (vgl. ebd., S. 9). *Third Mission* geschieht, wie in diesem Beispiel, vor allem durch eigenständige Aktivitäten von Hochschulangehörigen und damit, wie in den Anfängen der Internationalisierung, überwiegend *bottom-up*. Roessler, der für eine optimistische Perspektive in der Forschung steht, sieht in *Third Mission* einen Trend, der bereits intensiv Wirkung zeige und sich künftig verstärken werde:

„Steht die ‚Third Mission‘ heute schon auf gleicher Augenhöhe mit Lehre und Forschung, so wird sie in Zukunft noch weiter an Bedeutung gewinnen. Nur so werden die Hochschulen den Bildungsansprüchen und -bedarfen in der Gesellschaft Rechnung tragen können“ (Roessler 2015, S. 67).

Ähnlich wie in den Debatten um Internationalisierung und Diversität tauchen auch in der Diskussion um *Third Mission* Geflüchtete erst seit kurzem auf. Sie dienen dabei vor allem als Beispiel für die gestiegene Bedeutung des gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen. Häufig genannte Anwendungsfälle umschließen vor allem Aktivitäten wie die *Refugee Law Clinics*, bei denen Jura-Studierende und Dozierende Rechtsberatung für Asylsuchende anbieten. Auch die Angebote für Studieninteressierte konnten anfangs noch deutlicher als *Third Mission* eingeordnet werden. Insbesondere Gasthörerschaft und „Beschäftigungsmaßnahmen“ sollten dazu beitragen, gesellschaftliche Herausforderungen (hier: die soziale Teilhabe von Geflüchteten) mit den Mitteln der Hochschule und im Schulterschluss mit externen Partnern zu gestalten und zu bewältigen.

Doch die Befunde unserer Studie legen nahe, dass ein *Third-Mission*-Charakter zwar das freiwillige Engagement Hochschulangehöriger bestimmt, aber sich die zunehmend bedeutender werdenden offiziellen Angebote der Hochschulen von dieser Ausrichtung entfernen. Statt eine breite Bildungsorientierung für Geflüchtete anzubieten, erfolgt vermehrt eine zielgruppenspezifische Engführung auf das „Kerngeschäft Lehre“ – in diesem Fall konkret auf die Studienvorbereitung von studierfähigen Personen mit Fluchterfahrung und mangelnden Kenntnissen deutscher Sprache.<sup>3</sup>

#### 4. Fazit

Im Zuge der Aufnahme von Geflüchteten wurden auch die deutschen Hochschulen als gesellschaftliche Akteure wahrgenommen. Sie agierten jedoch zunächst nicht qua Organisation, sondern infolge des Engagements von Hochschulangehörigen. Im Laufe der Zeit wurden die Angebote für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung an den von uns untersuchten Hochschulen zunehmend institutionell verankert. Dabei entfaltete der Diskurs der Internationalisierung die stärkste Wirkung, während der Diversitäts-Diskurs kaum eine Rolle und der Diskurs zu *Third Mission* eine deutlich geringere Rolle gespielt haben.

Zusammengefasst und etwas provokant formuliert wandelt sich das Engagement deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung in dreifacher Hinsicht: *Erstens* bewegen sich die Angebote aus der Säule der *Third Mission* ins „Kerngeschäft“ der Lehre. *Zweitens* werden zahlreiche Angebote in Internationalisierungsstrategien eingebettet. Damit werden Geflüchtete als internationale Studierende und nicht als Teil der pluralen Gesellschaft Deutschlands wahrgenommen. Dies kann die Abwertung einer inklusiven, teilhabeorientierten Perspektive gegenüber einer eher leistungs- und reputationsorientierten Perspektive befördern. *Drittens* scheinen zahlreiche Hochschulen mit der zunehmenden Fokussierung auf Leistung und eine gute Bleibeperspektive politische Entwicklungen im deutschen Flüchtlingsrecht nachzuvollziehen. Statt sich in gesellschaftlichen Diskussionen um rechtliche Rahmenbedingungen für Bildungsteilhabe Geflüchteter aktiv – und möglicherweise unbequem – zu positionieren, ist für die Hochschulen eher ein angepasstes Agieren im Rahmen eigener Zuständigkeiten festzustellen.

---

3 Dennoch fassen einige Hochschulen auch dieses Engagement unter *Third Mission*, so etwa die Hochschule Magdeburg-Stendal (vgl. Lequy 2017).

## Literatur und Internetquellen

- Alesi, B./Kehm, M.B. (2010): Internationalisierung von Hochschule und Forschung (Arbeitspapier 209). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_209.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_209.pdf); Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- Allemann-Ghionda, C. (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In: Allemann-Ghionda, C./Bukow, W.-D. (Hrsg.): Interkulturelle Studien. Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS, S. 15–34.
- Blumenthal, J. von/Beigang, S./Wegmann, K./Feneberg, V. (2017): Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen. Forschungsbericht. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung: Strategie der Bundesregierung. Berlin: BMBF. URL: <https://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf>; Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2017): Förderprogramm: Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium (Integra). URL: <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/41996-foerderprogramm-integration-von-fluechtlingen-ins-fachstudium-integra/>; Zugriffsdatum: 29.05.2017.
- Grothus, U./Maschke, K. (2013): Internationalisierungsstrategien – eine Einführung. In: Maschke, K. (Hrsg.): Die Internationale Hochschule. Strategien anderer Länder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 6–15.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016): Third Mission bilanzieren: Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation (HoF-Handreichungen, Bd. 8). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. URL: <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/third-mission-bilanzieren/>; Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- Karakaşoğlu, Y. (2014): Interkulturalität und Diversity-Management an Hochschulen: Theoretische Ansprüche und alltägliche Herausforderungen (Humboldt Ferngespräche – Discussion Papers No. 3). Berlin: Humboldt-Universität.
- Kehm, B.M. (Hrsg.) (2003): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (die hochschule, Themenheft 1/2003). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. URL: <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-hochschule-12003-grenzüberschreitungen-internationalisierung-im-hochschulbereich/>; Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- Klammer, U./Ganseuer, C. (2015): Diversity Management: Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. Münster et al.: Waxmann.
- Klein, U./Heitzmann, D. (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In: Klein, U./Heitzmann, D. (Hrsg.): Diversity und Hochschule. Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim: BeltzJuventa, S. 11–45.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2015): Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. URL: <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/hochschulzugang-und-hochschulzulassung.html>; Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- Knight, J. (2004): Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In: Journal of Studies in International Education 8, H. 1, S. 5–31.
- Leichsenring, H. (2011): Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität,

- Integration. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 38–44. URL: [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_oeffnung\\_der\\_hochschule.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf); Zugriffsdatum: 07.06.2017.
- Lequy, A. (2017): Investitionen in die Zukunft: Hochschulen als Integrationsmotoren. Integration von politischen Flüchtlingen mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen. Hochschule Magdeburg-Stendal. URL: [https://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE\\_Vortrag\\_Lequy\\_TM\\_Forum\\_170425\\_PK530.pdf](https://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Lequy_TM_Forum_170425_PK530.pdf); Zugriffsdatum: 29.05.2017.
- Roessler, I. (2015): Die dritte Mission. In: didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen, H. 4, S. 66–67.
- Roessler, I./Duong, S./Hachmeister, C.-D. (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE Arbeitspapier 182). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Schammann, H./Younso, C. (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Wit, H. de (2002): Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis (Greenwood Studies in Higher Education). Westport, CT: Greenwood Press.

*Hannes Schammann*, Prof. Dr., geb. 1981, Juniorprofessor für Migrationspolitik an der Universität Hildesheim.

E-Mail: [hannes.schammann@uni-hildesheim.de](mailto:hannes.schammann@uni-hildesheim.de)

Anschrift: Institut für Sozialwissenschaften, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

*Christin Younso*, geb. 1987, Politikwissenschaftlerin mit Nahost-Schwerpunkt, derzeit in Elternzeit.

E-Mail: [christin.younso@gmail.com](mailto:christin.younso@gmail.com)

# BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
109. Jahrgang 2017, Heft 3, S. 273–282  
© 2017 Waxmann

---

Drorit Lengyel/Ursula Neumann

## **Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg**

Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)

---

### **Zusammenfassung**

*Der Bericht informiert über die erste große empirische Studie zum Herkunftssprachenunterricht (HU) aus Elternsicht am Beispiel des Bundeslands Hamburg. Befragt wurden 3.110 Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder die Sekundarstufe besuchen und die eine der zehn am häufigsten in Hamburg gesprochenen Sprachen sprechen. Es wurden die Meinung der Eltern zum Bedarf an HU, die Informationslage, die Inanspruchnahme unterschiedlicher Angebotsformen, die Einstellungen der Eltern zum HU sowie die Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme erfasst. Zusammenfassend zeigt sich, dass nur wenige Kinder HU besuchen, obwohl 88 Prozent der Eltern einen solchen Unterricht wichtig finden. Der wichtigste Grund für die Nichtteilnahme liegt aus Elternsicht im mangelnden Angebot der deutschen Schulen. Ausgehend von den Ergebnissen werden bildungspolitische Implikationen diskutiert.*

*Schlüsselwörter: Herkunftssprache, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachenunterricht, Eltern, Survey*

### **Home Language Instruction in Hamburg**

A Study on Parents' Beliefs Regarding the Meaning of Home Language Instruction (HUBE)

#### **Summary**

*This report provides an overview of the first large-scale parental survey on home language instruction (HLI) in the federal state of Hamburg, Germany. The sample consists of 3,110 parents, who have children in secondary schools and who speak one of the ten most spoken languages in Hamburg. Parents were asked what they think about HLI in secondary school in general, how well they are informed about the different models*

*of HLI, whether their children participate in HLI and what the reasons are for participation or nonparticipation. Moreover, data was collected on the parents' beliefs on HLI and multilingualism. In summary, the results show that only few children participate in HLI even though 88 percent of the parents consider it important. The most important reason for nonparticipation is the unavailability of HLI in the respective schools. Based on the results, the study's implications for educational policy and administration are discussed.*

*Keywords: heritage language, community language, home language instruction, multilingualism, parents, survey*

Mehrsprachigkeit als Ressource ist inzwischen ein Thema, zu dem es zahlreiche Praxisprojekte und empirische Studien<sup>1</sup> wie auch bildungspolitische und rechtliche Regelungen gibt (für einen aktuellen Überblick zum Stand der Mehrsprachigkeitsforschung vgl. Lengyel 2017). Im KMK-Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule von 2013 heißt es z.B., dass die „Schulen [...] gefordert [seien], pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen“, und dass dies unter anderem „durch die Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Fremd- oder Herkunftssprachenunterricht“ geschehen solle. Schule, so heißt es weiter, sei der „zentrale Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“, und zur Umsetzung der damit verbundenen Aufgabe – „Sprachbildung als Kernaufgabe in jedem Fach“ – seien unter anderem die „Nutzung der mehrsprachigen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ sowie die „Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“ notwendig (KMK 2013, S. 8f.).

Obwohl über Mehrsprachigkeit und Migration viel diskutiert und geschrieben wird, ist die Forschungslage zum Thema Herkunftssprachenunterricht – einem zentralen Element migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – defizitär. Nicht nur, dass es fast keine Untersuchungen zur Situation des Herkunftssprachlichen Unterrichts gibt,<sup>2</sup> es fehlen selbst ein Überblick über die Angebotsformen und Sprachen in den 16 Bundesländern und eine statistische Grundlage für die Situationseinschätzung, vor allem in Bezug auf die Zahl und den Anteil der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen (vgl. Schneider et al. 2013).

---

1 So z.B. den BMBF-geförderten Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung“. Die laufenden Projekte können auf der Webseite der Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung Kombi (URL: <http://www.kombi-hamburg.de/>) eingesehen werden.

2 Zum Forschungsstand vgl. die im Projektbericht zur HUBE-Studie (Lengyel/Neumann 2016) genannte Literatur. URL: <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hube-ev.pdf#HUBE%20Bericht%20PDF>; Zugriffsdatum: 18.06.2017. Für Deutschland liegen bisher nur einige kleinere Untersuchungen qualitativer Art vor; eine relevante empirische Untersuchung mit quantitativen Daten ist die Studie von Caprez-Kropfak (2010) für die Schweiz.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das schulische Angebot des Herkunftssprachenunterrichts in der Bundesrepublik unzureichend ist. Zudem gehen mit ihm andere historisch überkommene Probleme einher, wie z.B. die Unterschiede der rechtlichen Rahmenbedingungen von Bundesland zu Bundesland und der oftmals fehlende (bildungs-)politische Wille, ein der jeweiligen Situation und den Möglichkeiten von Schulen aller Schulformen angemessenes Angebot bereitzustellen (vgl. Reich 2010). Hier schließt HUBE<sup>3</sup> – die erste große und systematische Studie, über deren wichtigste Ergebnisse wir im Folgenden am Beispiel des Stadtstaats Hamburg berichten – an.

## Die Hamburger Untersuchung HUBE

In Hamburg ist fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Migrationshintergrunds potenziell mehrsprachig. Das Schulsystem bietet in der Sekundarstufe nur zwei Schulformen: die Stadtteilschule und das Gymnasium. Beide Formen werden etwa gleich häufig besucht, an beiden kann das Abitur erreicht werden. Hamburg gehört zu den Bundesländern, in denen mehrere Angebotsformen des Herkunftssprachenunterrichts (HU) existieren: Eine davon ist der sogenannte Konsulatsunterricht als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, der außerhalb des regulären Unterrichts stattfindet und durch die Herkunftsstaaten der ehemaligen „Anwerbeländer“<sup>4</sup> verantwortet wird. Daneben gibt es den unter schulbehördlicher Aufsicht stehenden HU an allgemeinbildenden Schulen, der in der Sekundarstufe als Wahlpflichtunterricht im Range der zweiten oder dritten Fremdsprache steht. Weiterhin gibt es private Angebote von Kirchen, Gemeinden und Vereinen, über die es keinen systematischen Kenntnisstand gibt. Angeboten wird HU vor allem an Grundschulen und Stadtteilschulen, nur selten an Gymnasien. Im Modell des Konsulatsunterrichts spiegeln sich noch sehr deutlich die Geschichte und die ursprüngliche Zielsetzung des HU, der in den 1960er-Jahren unter der Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“ eingerichtet worden ist, zu einem Zeitpunkt, als man in der Politik noch – wider besseren Wissens – das Rotationsmodell propagierte: Die angeworbenen „Gastarbeiter“ – so das Modell – würden nur drei bis fünf Jahre bleiben, dann zurückkehren und anderen Arbeiterinnen und Arbeitern Platz machen. Brächten sie ihre Kinder mit, so sei für deren Rückkehrfähigkeit in das „heimatliche Schulsystem“ Sorge zu tragen. Diesem Zweck sollte der HU, der vielfach auch Elemente heimatlicher Landeskunde umfasste, dienen. Diese Zielsetzung, schon damals problematisch und kritisiert, ist seit langem obsolet. Betrachtet man die in Hamburg geltenden Bildungspläne für Herkunftssprachen in den allgemeinbildenden Schulen, so wird deutlich, dass sich diese an Ausbildung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Handlungsfähigkeit orientieren und damit der heutigen gesell-

3 Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine repräsentative Studie zur Bedeutung aus Elternsicht.

4 Es handelt sich um Unterricht in den Sprachen Arabisch, Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch, Spanisch, Türkisch.

schaftlichen und sprachlichen Realität Rechnung tragen. Denn inzwischen besitzen viele Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Kompetenzen, die für ihre persönliche, schulische und gegebenenfalls berufliche Entwicklung relevant sind.

Im Zentrum der Studie steht die Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder in Hamburg mehrsprachig aufwachsen und die Sekundarstufe besuchen (Erhebungszeitraum 11/2015 bis 12/2015). Die übergeordnete Frage richtet sich auf die Meinung der Eltern zum Bedarf an herkunftssprachlichem Unterricht. Weitere Fragen befassen sich mit der Informationslage der Eltern, der Inanspruchnahme von unterschiedlichen Formen des HU, den Einstellungen der Eltern zu HU und insbesondere mit den Gründen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme der Kinder. Aus bildungssoziologischer Sicht wurde untersucht, in welchem Zusammenhang das Interesse der Eltern mit dem Geschlecht, dem Alter, der besuchten Schulform des Kindes sowie dem eigenen Bildungshintergrund steht. Die Studie hat einen explorativen Charakter, da die Elternsicht auf den HU bislang kaum untersucht wurde bzw. nur auf der Basis kleiner Stichproben (vgl. Caprez-Krompàk 2010).

Mittels einer schriftlichen Befragung wurden 15.000 Personen mit Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren um Antworten zu unseren Fragen gebeten; 3.110 von ihnen antworteten. Dies ist eine ungewöhnlich hohe Rücklaufquote. Vielleicht kann man daraus schließen, dass die Eltern sehr interessiert an der angesprochenen Frage waren. Zahlreiche Anrufe, Mails und lobende Notizen auf den zurückgesandten Fragebögen sprechen dafür. Die zufällig aus dem Melderegister gezogenen Adressen gehörten Ausländern oder Doppelstaatlern mit einer Staatsangehörigkeit, die vermuten ließ, dass sie die zehn, neben dem Deutschen am häufigsten in Hamburg gesprochenen Sprachen verwenden. Es zeigte sich, dass die meisten Familien in ihrem Alltag tatsächlich zwei Sprachen zu Hause verwenden (53%); knapp 37 Prozent geben an, eine Sprache zu Hause zu sprechen, und 9,4 Prozent leben sogar in drei Sprachen. Es gibt aber auch vier- und fünfsprachige Familien.

## **Zentrale Ergebnisse**

In die Untersuchung einbezogen waren Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern; sie sollten die Fragen für eines ihrer Kinder beantworten. Das wichtigste Ergebnis lautet: Nur 18 Prozent der Kinder und Jugendlichen unserer Befragung besucht den Herkunftssprachlichen Unterricht überhaupt, alle drei oben genannten Angebotsformen zusammen genommen. 2.460 (82%) der Befragten geben an, dass ihr Kind zurzeit nicht an irgend einer Form von HU teilnimmt. Für 27 Kinder geben die Eltern an, nicht darüber informiert zu sein. Bei nicht wenigen der Kinder war dies in früheren Stufen ihrer Schullaufbahn noch anders. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I scheint eine Schlüsselsituation für die Teilnahme

bzw. Nichtteilnahme am HU zu sein, denn die Teilnahmequote geht im 5. Schuljahr im Vergleich zu der im 4. Schuljahr um fast die Hälfte zurück: 15,2 Prozent der Kinder der Befragten besuchen in Klasse 4 diesen Unterricht, in Klasse 5 sind es nur noch 7,8 Prozent.

Wer bietet den HU an, den die Kinder der Befragten derzeit besuchen? Wie verteilen sich die Kinder auf die Angebotsformen? Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (44%) besucht einen von der Gemeinde oder einem Verein organisierten Unterricht. 27 Prozent geben an, dass die deutsche Schule ihres Kindes diesen organisiert, und 23 Prozent geben an, dass das Konsulat ihres Herkunftslandes den Unterricht organisiert.

Über die Hälfte der Befragten kennt überhaupt kein Angebot in der eigenen Sprache in Hamburg: Die meisten (70%) wissen nicht, dass es ein Konsulatsangebot gibt, 65 Prozent wissen nichts von einem Angebot der deutschen Schule, und 56 Prozent ist ein Angebot durch Vereine und Gemeinden unbekannt. In manchen Sprachen könnte dies der tatsächlichen Situation entsprechen; dennoch ist das Informationsdefizit erschreckend.<sup>5</sup> Allerdings ist es auch nicht leicht, einen Überblick über die Angebote zum HU zu erhalten, denn die Struktur ist äußerst komplex. Trotz einer umfassenden und gut aufgebauten Broschüre zum fremd- und herkunftssprachlichen Angebot der staatlichen Schulen in Hamburg beziehen die Eltern, die den HU kennen, ihre Informationen hierüber hauptsächlich auf informellem Weg in der eigenen Community.

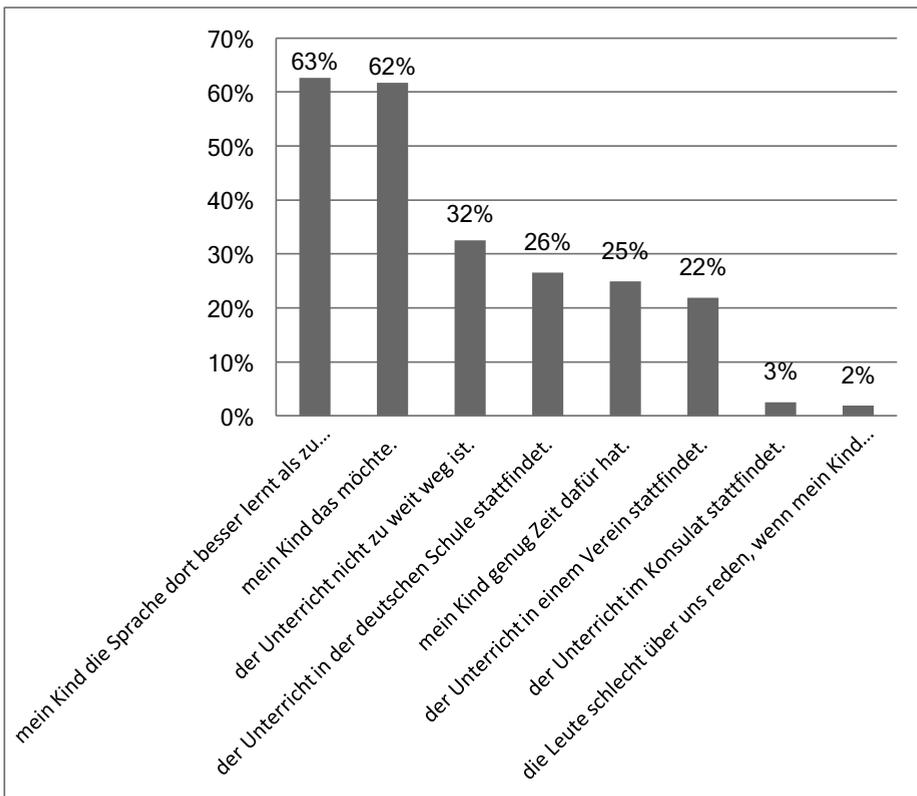
Obwohl so wenige Kinder den HU tatsächlich besuchen, finden 88 Prozent der befragten Eltern ihn wichtig, und mit deutlichem Abstand wird als wichtigster Grund für die Nichtteilnahme das mangelnde Angebot der deutschen Schule genannt. Die Mehrheit der Befragten (62%) wünscht sich, dass die Kinder HU an der deutschen Schule erhalten. Der überwiegende Teil der Elternschaft (84,5%) möchte vor allem, dass die Kinder durch die Teilnahme am HU in diesen Sprachen Lesen und Schreiben lernen. Sie sind außerdem in einem hohen Maß davon überzeugt, dass der HU ihren Kindern bei der gesellschaftlichen Integration helfen würde: Sie würden besser ihren Platz in der Gesellschaft finden und lernen, andere Kulturen zu akzeptieren. Auch würden sie durch die Teilnahme ihre eigene Identität finden und in der deutschen Schule erfolgreicher sein. Sehr wichtig bzw. wichtig ist für die überwiegende Mehrheit der Eltern außerdem, dass der Unterricht für die Kinder die Möglichkeit eröffnet, neben der Alphabetisierung in ihren Sprachen etwas über ihre Herkunftsländer zu lernen und somit die eigene Abstammung nicht zu verges-

---

5 Von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung bestanden zum Zeitpunkt der Untersuchung nur Verträge mit den Ländern Bosnien, Kroatien, Portugal, Serbien, ehem. Serbien-Montenegro und Türkei für „Konsulatsunterricht“. Als Schulsprachen wurden angeboten: Arabisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch. Über die Sprachen der Gemeinde- und Vereinsangebote gibt es keinen Überblick.

sen. Schließlich betonen die Eltern dabei auch die Wichtigkeit, dass Kinder mehrere Sprachen sprechen können sollten. Festzuhalten bleibt, dass die Einstellung der überwiegenden Mehrheit der Eltern zum herkunftssprachlichen Unterricht positiv ist; ihre Begründungen zur Relevanz des Unterrichts sind bildungs- und zukunftsorientiert (vgl. Abb. 1); die „Rückkehrfähigkeit“ hingegen, das Argument, mit dem der HU in Deutschland eingeführt und legitimiert worden ist, spielt nur noch für ein Drittel der Eltern eine Rolle.

Abb. 1: Gründe für den HU-Besuch des Kindes aus Elternsicht  
(Angaben in Prozent; Quelle: eigene Darstellung)



Allerdings – nicht alle Eltern möchten für ihre Kinder einen herkunftssprachlichen Unterricht; 12 Prozent bis 16 Prozent der Eltern sind daran nicht interessiert. Aus ihrer Sicht sei es relevanter, die deutsche Sprache zu lernen, und die klassischen Schulfremdsprachen (z.B. Französisch, Spanisch) seien wichtiger als die Herkunftssprache. In dieser Priorisierung anderer Sprachen gegenüber der Herkunftssprache schlägt sich – so steht zu vermuten – u.a. das soziale Prestige der Sprachen nieder.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Schulform. Die Kinder von mehr als der Hälfte der Befragten besuchte ein Gymnasium, aber nur wenige fanden dort ein Angebot in ihrer Herkunftssprache vor. Von den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen, die überhaupt HU wahrnahmen, besuchten 12 Prozent den an der Schule angebotenen, 60 Prozent den von Vereinen bzw. religiösen Einrichtungen und 28 Prozent den Konsulatsunterricht. Das Angebot der Stadtteilschulen hingegen entspricht weitaus besser dem Bedarf und wird auch besser angenommen: Hier besuchen immerhin 49 Prozent den Unterricht an der eigenen Schule.

Ein letztes Ergebnis der Befragung war überraschend: Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht ist nicht vom Bildungsgrad der Eltern oder vom Geschlecht des Kindes abhängig. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen bevorzugen allerdings in höherem Maß als andere Eltern einen herkunftssprachlichen Unterricht in der deutschen Schule im Gegensatz zu anderen Angebotsformen. Ein Grund hierfür kann die finanzielle Belastung sein, die auf Eltern zukommt, wenn sie auf ein privates Angebot ausweichen müssen. Die Unterschiede, die die Befragten im Hinblick auf die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme ihrer Söhne und Töchter machen, fallen hingegen (statistisch) nicht ins Gewicht.

Die vorliegende Studie ist die erste dieser Art in Deutschland. Die Befunde sind belastbar; sie legen nahe, dass die Teilnahme am HU nicht am Elternwillen oder dem des Kindes scheitert, sondern überwiegend am fehlenden Angebot an staatlichen Schulen. Daher weichen Eltern auf andere Angebote aus. Die Studie fördert auch zu Tage, dass gerade Eltern bildungserfolgreicher Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die das Gymnasium besuchen, ein Interesse daran haben, dass ihre Kinder herkunftssprachlichen Unterricht besuchen. Sie möchten für ihre Kinder die Chance einer mehrsprachigen Bildung wahren, und das heißt, dass diese neben den üblichen schulischen Fremdsprachen auch die jeweilige Herkunftssprache lernen und einen schrift- und bildungssprachlichen Zugang erhalten können sollen. Wie Bildungspolitik und -administration mit diesen Befunden umgehen, ist ungewiss. Es besteht aber die Hoffnung, dass Studien wie diese die bildungspolitische und wissenschaftliche Auseinandersetzung befördern mit dem Ziel, geeignete Lösungen zum schulischen Umgang mit den Herkunftssprachen zu finden und dem HU auf diese Weise aus seinem Schattendasein im Bildungswesen zu verhelfen.

## Weitere Analysen

Sprachen besitzen sowohl einen individuellen als auch einen gesellschaftlichen Wert, der nicht absolut, sondern in vielerlei Hinsicht relativ ist. So sieht man an der zunehmenden Bedeutung von Fremdsprachenunterricht in der Schule, den Bemühungen des Europarats mit der „Drei-Sprachen-Regel“ und der Verbreitung nicht deutsch-

sprachiger Publikationen und Medien, dass Sprachen und Sprachkompetenz gesellschaftlich eine wichtige Rolle spielen und angesichts von internationalen Beziehungen wirtschaftlicher, kultureller und politischer Art als notwendige gesellschaftliche Ressource gesehen werden. Individuell besitzen sie einen Wert auf dem Arbeitsmarkt, in familiären und anderen sozialen Beziehungen sowie als identitätsstiftendes Persönlichkeitsmerkmal.

In Deutschland hat die Sprachenvielfalt infolge von Migrationsprozessen und erhöhter Mobilität regional und lokal zugenommen. Gleichwohl wird sie als solche nicht nur positiv bewertet. Während ein hoher Aufwand getrieben wird, damit Menschen neben Deutsch weitere Sprachen erwerben, gilt es weiterhin als normal, einsprachig zu sein. Gogolin (1994) bezeichnet dies als den „Monolingualen Habitus“ von Institutionen wie der Schule, die historisch gesehen die Aufgabe der sprachlichen Einigung im Prozess der Nationalstaatsbildung besaß und in der heute noch diese Grundorientierung tradiert wird. Nicht normal sind in diesem Sinne die Kinder von Einwanderern oder bilingualen Paaren, die andere Sprachen sprechen und Deutsch als Zweitsprache erwerben. Ihr Sprachbesitz wird allgemein nicht positiv, sondern tendenziell als Handicap oder Belastung betrachtet. Aus pädagogischer Sicht wird dieser Widerspruch zwischen den Anforderungen der mehrsprachigen Gesellschaft und der fehlenden Wertschätzung der Zweisprachigkeit eines erheblichen Teils der Schülerschaft („mit Migrationshintergrund“) als problematisch angesehen, denn ihr folgt eine uneindeutige Zielsetzung für administrative, curriculare und inhaltliche pädagogische Prozesse. Daher stellen eine Reihe von Erziehungs- und Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die sich mit interkultureller Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigen, schon seit mehr als 30 Jahren die Forderung nach der Anerkennung und Förderung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

Für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen gibt es eine Reihe von Vorschlägen und Umsetzungsmaßnahmen, die die Struktur, Organisation und Inhalte der Schule durchdringen. Ein Element davon ist der „Herkunftssprachliche Unterricht“. Weil es sich um ein spezielles Lernangebot für Schülerinnen und Schüler bestimmter sprachlicher oder nationaler Zugehörigkeit handelt, ist er nicht allen Kindern und Jugendlichen zugänglich. Er kann daher als Indikator für den gesellschaftlichen und öffentlichen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und ihre Wertschätzung betrachtet werden. Mit der HUBE-Untersuchung wird die Frage gestellt, wovon es – aus Elternsicht – abhängt, ob Schülerinnen und Schüler an diesem Unterrichtsangebot teilnehmen. Ist die Verfügbarkeit oder die Art des Angebots entscheidend oder sind es die individuellen und familiären Merkmale? Und welche Rolle spielt der „Gebrauchswert einer Sprache“? Diesen Fragen gehen wir derzeit nach und prüfen die erhobenen Daten auf entsprechende multivariate Zusammenhänge.

## Bildungspolitische Anregungen

Die referierten Ergebnisse der Studie beziehen sich auf Hamburg; in anderen Bundesländern sind die Verhältnisse anders. Es gibt in keinem anderen curricularen Aspekt der allgemeinbildenden Schule eine solche Abhängigkeit vom Föderalismus wie beim HU. Deshalb kann es heute nur darum gehen, einige Vorschläge für mögliche Konsequenzen zu formulieren, um die Situation zu verbessern. Zunächst müsste eine Basis für Organisation und Planung geschaffen werden: Erfassung der Herkunftssprachen (inkl. Deutsch), Art der Angebote von Herkunftssprachen, Verteilung in der Region, Zahl der Sprecherinnen und Sprecher, die Sprachlernangebote wahrnehmen, etc. Weiter wäre zu prüfen, wie die Eltern bei ihren Bildungswegentscheidungen besser über dieses Angebot – mindestens über die schulischen Formen und deren Bedeutung für die Schulkarriere – informiert werden können. Broschüren sind dafür sicher nicht die beste Form angesichts des Ergebnisses, dass sich die Eltern eher informell kundig machen. Eltern, insbesondere ihre Verbände und Vertretungen, müssten darüber aufgeklärt werden, wie sie die Einrichtung eines Unterrichtsangebots erreichen können, wie die Voraussetzungen dafür sind und welcher Verwaltungsweg einzuschlagen ist. Es gibt eine Reihe von Regelungen im Zusammenhang mit den herkunftssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die weder den Eltern noch den Lehrkräften und Schulleitungen ausreichend bekannt sind. Ein Beispiel dafür sind die Sprachfeststellungsprüfungen, mit denen die formalen Voraussetzungen für den Besuch der gymnasialen Oberstufe geprüft werden können (zwei Fremdsprachen), die nicht häufig genug genutzt werden.

Der wichtigste Punkt aber ist die Ausweitung des Angebots; sowohl die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am bestehenden Angebot sollte erhöht werden als auch die Zahl der Sprachen. Insbesondere neue Entwicklungen in der Migration verändern die Nachfrage. Derzeit steigt die Zahl der Arabisch sprechenden Schülerinnen und Schüler rasant, das Unterrichtsangebot nimmt aber kaum zu. Schließlich müssen Lehrkräfte für den HU gefunden und ihre Aus- und Fortbildung gesichert werden.

Weitere Konsequenzen sind denkbar und nötig, soll die Ressource Herkunftssprache besser genutzt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Caprez-Krompæk, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster et al.: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf); Zugriffsdatum: 18.06.2017.
- Lengyel, D. (2017): Stichwort Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, H. 2, S. 153–174.
- Lengyel, D./Neumann, U. (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Projektbericht. URL: <https://www.diver.uni-hamburg.de/-images/08122016-bericht-hu-be-ev.pdf#HUBE%20Bericht%20PDF>; Zugriffsdatum: 18.06.2017.
- Reich, H.H. (2010): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445–456.
- Schneider, K./Weishaupt, H./Schwarz, A./Makles, A./Gawronski, K./Diepers, B. (2013): Ungleichheiten im Bildungswesen und der Bildungsföderalismus. Studie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

*Drorit Lengyel*, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Drorit.Lengyel@uni-hamburg.de](mailto:Drorit.Lengyel@uni-hamburg.de)

*Ursula Neumann*, Prof. (i.R.) Dr., geb. 1949, Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Ursula.Neumann@uni-hamburg.de](mailto:Ursula.Neumann@uni-hamburg.de)

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Veronika Manitius,  
Peter Döbbelstein (Hrsg.)

### Schulentwicklungs- arbeit in heraus- fordernden Lagen

*Beiträge zur Schulentwicklung,*  
2017, 320 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3526-1

E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8526-6

**D**ie Frage danach, wie Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit gelingend unterstützt werden können, ist vielfach Gegenstand in Diskursen um die schulische Qualitätsentwicklung. Einhergehend mit den bildungspolitischen Bemühungen um die Reduzierung bildungsbezogener Ungleichheiten rücken zunehmend auch die Schulen in den Blick, die u.a. aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren in besonders herausfordernden Handlungskontexten agieren.

Der Sammelband setzt an diesem Themenkomplex *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* an und bündelt den derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hierzu, stellt konkrete aktuelle Ansätze und Projektbeispiele vor und arbeitet vorhandene empirische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen auf. Mit dieser thematischen Vielfalt lassen sich Ansatzpunkte für den weiteren fachlichen Diskurs identifizieren und Impulse für das Bemühen, Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage zu unterstützen, gewinnen.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Johanna Otto, Karolin Migas,  
Nora Austermann, Wilfried Bos

### Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse

Möglichkeiten,  
Herausforderungen  
und Perspektiven

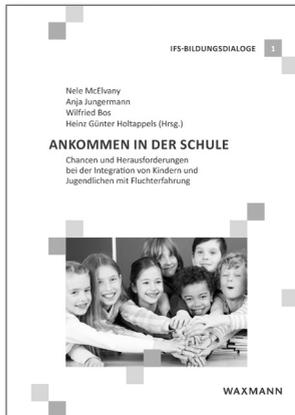
2016, 80 Seiten,  
geheftet, 20,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3518-6

**D**ieses Praxisheft liefert Schulen Impulse für ihre Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und bietet Orientierungshilfe. Dazu wird unter anderem herausgestellt, welche Ressourcen Schulen zur Bewältigung der Aufgaben zur Verfügung stehen bzw. zur Verfügung gestellt werden, welchen Beitrag der Ganztags zur Beschulung der neuen Schülerschaft leisten kann und wie die konkrete schulische Praxis im Umgang mit der vielfältigen neuen Schülerschaft an den Schulen aussieht.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos,  
Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

### Ankommen in der Schule

Chancen und Herausforderungen  
bei der Integration von  
Kindern und Jugendlichen mit  
Fluchterfahrung

*IFS-Bildungsdialoge, Band 1,  
2017, 200 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3556-8*

*E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8556-3*

Die gelingende Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung stellt eine der zentralen aktuellen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems und der alltäglichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern dar. Das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Hintergründe ist einerseits eine große Chance für die pädagogische Arbeit. Andererseits gibt es substantielle Herausforderungen, denen sich die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems – Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal, Eltern und die Lernenden selbst – gegenüber sehen.

Dieser Band mit Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis widmet sich neben den aktuellen Entwicklungen und strukturellen Rahmenbedingungen einigen der wichtigsten Themen: der Integration im Klassenzimmer, der Förderung der Sprachkompetenzen sowie dem Umgang mit traumatischen Erfahrungen. Dazu beziehen Expertinnen und Experten Stellung aus der Perspektive der Bildungspolitik, Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspraxis.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)



## Ihr Referenzwerk zur Ganztagsschule

### Nachschlagewerk für Schulpraxis und Theorie

Jeder Band hat ein Schwerpunktthema, bietet Praxisbeispiele, pädagogische Grundlagen, wissenschaftliche Hintergründe, Diskussion und Dokumente. Wer das Jahrbuch Ganztagsschule regelmäßig liest, kennt die Grundlagen zu allen wichtigen Themen, findet Beispiele für die Praxis und kann die Entwicklung der Ganztagsdiskussion nachvollziehen.

Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade, Ludwig Stecher (Hrsg.)

## Junge Geflüchtete in der Ganztagsschule

Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen

### Jahrbuch Ganztagsschule 2017

Die mit der „Einwanderungsgesellschaft“ verbundenen Veränderungen und Entwicklungen stellen auch die (Ganztags-)Schule vor neue Aufgaben. Eine Auseinandersetzung mit folgenden drängende Fragen ist notwendig: Wie kann ein Angebot für zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Ganztagsaussehen und in welcher Form kann dieses umgesetzt werden? Wie sollte die Arbeit mit Eltern von Migranten- und Flüchtlingskindern gestaltet werden? Und – wie kann interkulturelle Kommunikationskompetenz und Sprachbildung in der Ganztagsschule angebahnt und gefördert werden? Das diesjährige Jahrbuch zeigt, wie diese Fragen aktuell diskutiert werden und welche ersten Lösungsansätze denkbar sind.

Darüber hinaus stellt es aktuelle Forschungsergebnisse praxisbezogen dar, liefert einen Überblick über neue Literatur zum Thema und vermittelt Einblicke in die gelungene Praxis von Ganztagspädagogik.

Es gehört somit in die Lehrerbibliothek jeder Ganztagsschule und sollte von allen gelesen werden, die auf schulischer, kommunaler oder politischer Ebene mit ganztätig arbeitenden Schulen zu tun haben.



ISBN 978-3-95414-069-5,  
256 S., € 26,80

E-Book: ISBN 978-3-95414-070-1  
(PDF), € 21,99

Das **Jahrbuch Ganztagsschule** können Sie **zur Fortsetzung** beziehen. Der Einzelpreis bei Fortsetzungsbestellung beträgt pro Buch nur € 22,80. Der Fortsetzungsbezug ist jederzeit kündbar.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Tanja Tajmel,  
Sara Hägi-Mead

### Sprachbewusste Unterrichtsplanung

Prinzipien, Methoden und  
Beispiele für die Umsetzung

*FörMig Material, Band 9,  
2017, 152 Seiten, br., 24,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3449-3*

*E-Book: 21,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8449-8*

**S**prache und sprachliche Handlungsfähigkeit sind sowohl Mittel als auch Ziel fachlichen Lernens und schulischer Bildung. Jeder Fachunterricht ist daher immer auch Sprachunterricht. Besonders bedeutsam und herausfordernd ist dies für Schülerinnen und Schüler, die sich Deutsch als neue Sprache aneignen sowie für Lehrerinnen und Lehrer, die noch keine Erfahrung mit sprachlicher Bildung im Fachunterricht sammeln konnten. Auch ihnen stellt sich die Aufgabe, über die sprachlichen Lernziele des Fachunterrichts Bescheid zu wissen und diese Ziele systematisch zu verfolgen. Der erste und wesentliche Schritt dazu ist eine sprachbewusste Unterrichtsplanung, zu der in dieser Handreichung kleinschrittig und nachvollziehbar, praxisorientiert und praxiserprobt angeleitet wird.

Hier werden Prinzipien eines sprachbewussten Unterrichts vorgestellt sowie Anleitungen und Beispiele zur Arbeit mit dem Konkretisierungsraster – einem Instrument zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele – gegeben. Zielgruppe sind Lehrende an Schulen, Hochschulen und Universitäten, Studierende, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie alle, die sich in der Aus- und Fortbildung mit Themen der Sprachbildung beschäftigen.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)