



Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Heute hat ungefähr ein Drittel aller Schüler_innen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe und herkunftsunabhängigen Bildungschancen gehört zu den

zentralen schulpolitischen Herausforderungen. Dies gilt auch für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, die das Bildungssystem als Quereinsteiger betreten. Wie sieht die aktuelle Situation aus?

STEIGENDE ZUWANDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

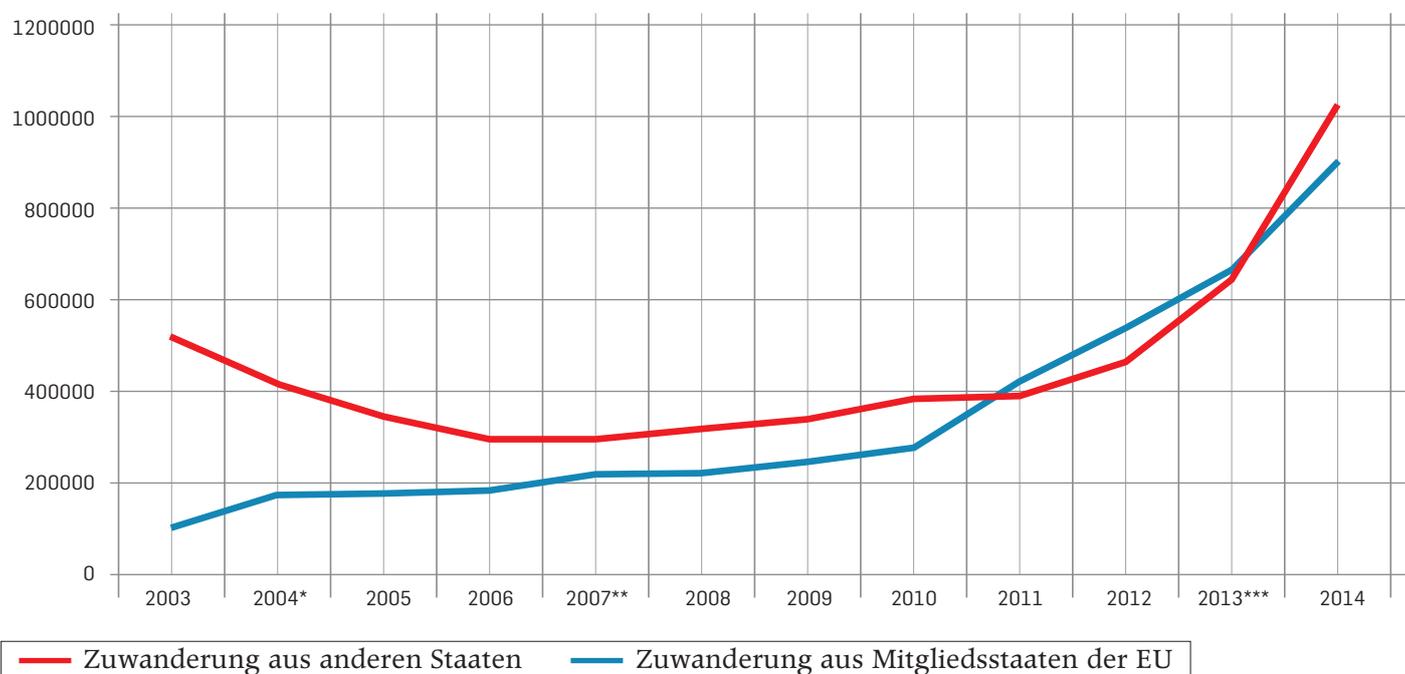
Zuwanderung ist nicht nur ein Motor für gesellschaftlichen Wandel und Innovation, sondern auch ein Normalfall der deutschen Geschichte (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, Kap. 2). Die Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen nach Deutschland war über Jahre hinweg rückläufig, steigt seit 2008 und hat insbesondere im Zusammenhang mit Krieg und Terror im Nahen Osten und Afghanistan eine neue Dynamik gewonnen (vgl. Abbildung 1). In den letzten Jahren sind nicht nur verstärkt Kinder und Jugendliche aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach Deutschland gekommen, auch die Zuwanderung aus EU-Mitgliedsstaaten und aus Ländern, die zu den (potentiellen) Beitrittskandidaten der Europäischen Union gehören, hat stark zugenommen.

Laut Zuwanderungsstatistik des Statistischen Bundesamtes waren 2014 unter den 15 zuwanderungsstärksten Herkunftsländern der unter-18-Jährigen nicht-deutschen Zuwanderer neben Syrien, Afghanistan und Russland sieben Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (Rumänien, Polen, Bulgarien, Italien, Griechenland, Spanien und Kroatien) sowie fünf weitere Län-

der aus Südosteuropa (Serbien, Kosovo, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien und Albanien). Für einige Länder zeigt sich eine beachtliche Wanderungsdynamik und Mobilität: so sind im Jahr 2014 aus Rumänien zwar 22.261 unter-18-Jährige zugewandert, im gleichen Jahr sind allerdings auch 10.875 unter-18-Jährige nach Rumänien gezogen. Außerdem haben viele Kinder und Jugendliche allein aus rechtlichen Gründen keine langfristige Bleibeperspektive und sind in ihren Teilhabemöglichkeiten erheblich eingeschränkt.¹

Im Zusammenhang mit der steigenden Zuwanderung gewinnt eine Organisationsform an Bedeutung, die von Seiten der Bildungspolitik und -forschung in den letzten Jahren kaum Beachtung erfahren hat: In den meisten Bundesländern werden verstärkt separate Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse eingerichtet. Dieser Beitrag untersucht das „Comeback“ dieser Form der separaten Beschulung am Beispiel Berlins.

ABBILDUNG 1: ZUZÜGE VON UNTER-18-JÄHRIGEN OHNE DEUTSCHE STAATSANGEHÖRIGKEIT IN ABSOLUTEN ZAHLEN, 2003–2014



* Beitritt von zehn Ländern zur EU (EU25)

** Beitritt von zwei Ländern zur EU (EU27)

*** Beitritt von einem Land zur EU (EU28)

Quelle: StBa (verschiedene Jahrgänge).

VORBEREITUNGSKLASSEN FÜR NEU ZUGEWANDERTE KINDER UND JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND UND BERLIN

Massumi u.a. (2015, S. 7) unterscheiden idealtypische Modelle bezüglich der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Diese reichen von der Eingliederung in die Regelklasse ab dem ersten Schultag („submersives Modell“), über die Teilnahme am Regelunterricht in einigen Fächern und separate Beschulung in anderen Fächern („teilintegratives Modell“) bis zur Beschulung in separaten Klassen („paralleles Modell“). In den meisten Bundesländern wird ein großer Anteil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen – i.d.R. unabhängig vom Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus – in Vorbereitungsklassen beschult. Vorbereitungsklassen sind Klassen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse, die durch intensiven Deutschunterricht auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitet werden sollen. Wenn im Folgenden von Vorbereitungsklassen die Rede ist, sind übergreifend alle Formen von Beschulung gemeint,

die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche systematisch und für einen begrenzten Zeitraum vom Regelunterricht separieren. Diese Klassen werden in den Bundesländern mit unterschiedlichen Namen geführt, zum Beispiel als „Vorbereitungsklassen“ (Nordrhein-Westfalen), „internationale Vorbereitungsklassen“ (Hamburg), „Sprachlernklassen“ (Niedersachsen), „Intensivklassen“ (Hessen) oder „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“ (Berlin).

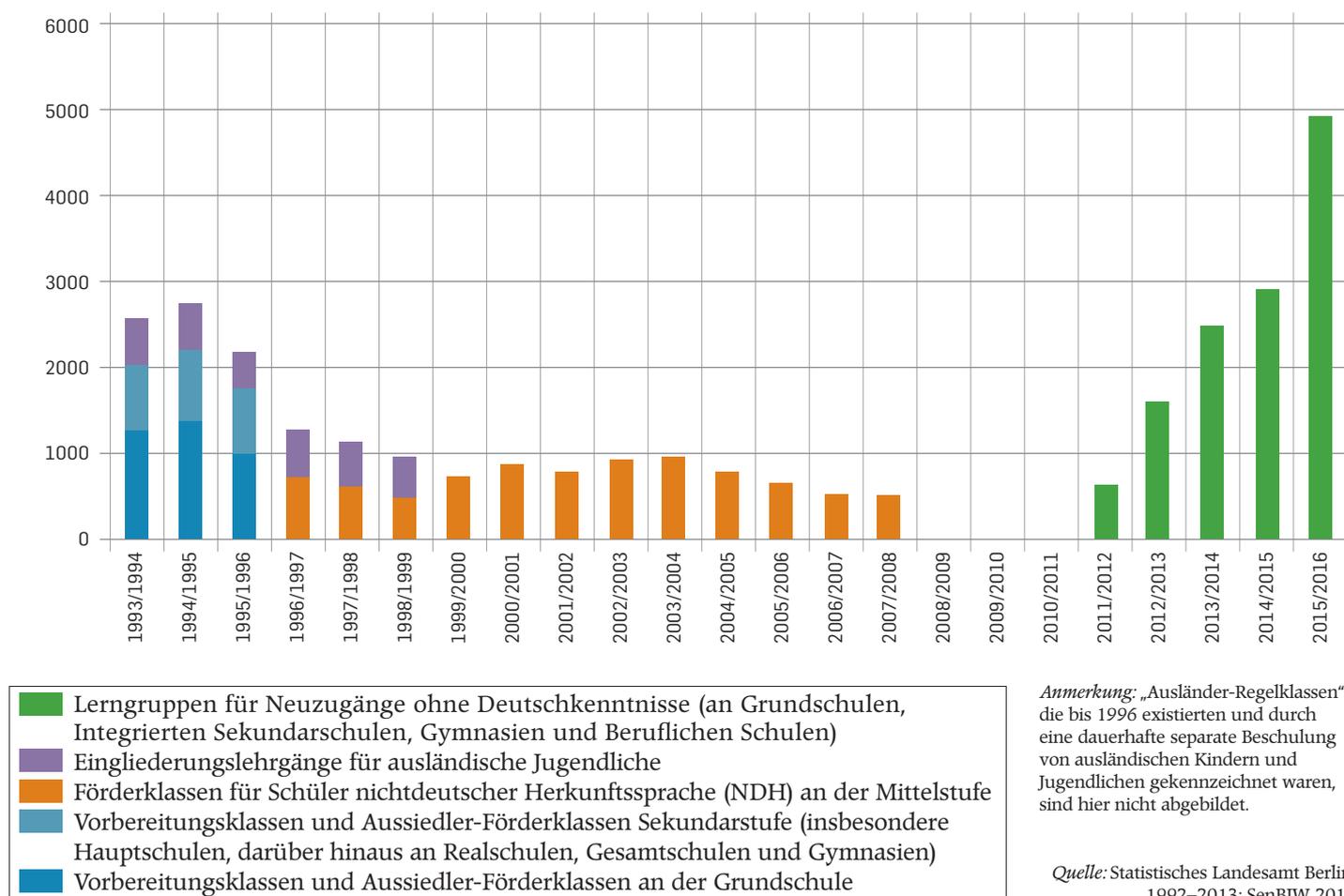
Vorbereitungsklassen sind zwar seit den 1960er Jahren Bestandteil der deutschen Schullandschaft (Helbig & Nikolai 2015, 126f.; Krüger-Potratz & Puskeppeleit 2001, 14f.), waren in den vergangenen Jahren jedoch nicht Bestandteil der nationalen Bildungsberichterstattung. Eine bundesländervergleichende Betrachtung der organisatorischen Gestaltung von Vorbereitungsklassen ist schwierig, denn dieser Bereich ist schulrechtlich kaum geregelt. Während die Schulpflicht von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in allen Bundesländern über Schulgesetze geregelt wird (vgl. Massumi u.a. 2015), gibt es kaum schulrechtliche Vorgaben für die Einrichtung von Vorbereitungsklassen, Klassengrößen, Verweildauer oder den Übergang in Regelklassen. Auch die Unterrichtsinhalte und Lernziele sind in vie-

len Bundesländern nur in Ansätzen festgelegt. Manche Bundesländer wie z.B. Hamburg haben neben Rahmenlehrplänen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auch umfangreiche Leitfäden und Materialsammlungen für die Sprachbildung und DaZ-Förderung in Vorbereitungsklassen entwickelt. In anderen Bundesländern wie z.B. Hessen existieren hingegen weder schulrechtliche Regelungen noch Handreichungen für den Unterricht in Vorbereitungsklassen.

In Berlin werden Vorbereitungsklassen als „Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse“ oder auch „Willkommensklassen“ bezeichnet. Die Lerngruppen wurden im Schuljahr 2011/12 als Reaktion auf steigende Zuwanderung eingeführt, stehen allerdings in einer langen Tradition der parallelen Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse. Vorbereitungs-

klassen wurden bereits in den 1970er Jahren im Schulrecht verankert, zunächst in Ausführungsvorschriften² und später auch in den Schulgesetzen.³ Bis 1996/97 existierten „Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler“ und „Aussiedler-Förderklassen“, die auf den Besuch der Regelschule vorbereiten sollten. Daneben gab es „Ausländer-Regelklassen“, die an Schulen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler_innen eingerichtet wurden und eine dauerhafte separate Beschulung vorsahen. Darüber hinaus existierten bis 1999/2000 Eingliederungslehrgänge für ausländische Jugendliche, die beim Zeitpunkt der Zuwanderung bereits 14 oder 15 Jahre alt waren und denen das Erreichen des Hauptschulabschlusses aufgrund ihres Bildungsstandes nicht zugetraut wurde. Zwischen 1996/97 und 2007/08 existierten „Förderklassen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“, in denen unabhängig von der Staatsangehörigkeit Schüler_in-

ABBILDUNG 2: SCHÜLER_INNEN IN VORBEREITUNGSKLASSEN (VORBEREITUNGSKLASSEN, FÖRDERKLASSEN, LERNGRUPPEN) UND EINGLIEDERUNGSLEHRGÄNGEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN IN BERLIN, 1993–2016



nen mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen auf den Regelunterricht vorbereitet werden sollten (vgl. auch Gogolin 2001).⁴

Abbildung 2 zeigt die absolute Zahl der Schüler_innen in Vorbereitungsklassen seit 1993 in Berlin. Im Schuljahr 1994/95 besuchten 1.891 Schüler_innen entweder eine Vorbereitungsklasse oder einen Eingliederungslehrgang. Nach der Einführung der „Förderklassen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ und der Abschaffung der Eingliederungslehrgänge sank die Zahl der Schüler_innen in separaten Klassen auf 713 im Jahr 1999/2000. 2007/08 besuchten noch 537 Schüler_innen diese Klassen. In den Schuljahren 2008/09–2010/11 gab es nur noch in Ausnahmefällen eine separate Beschulung in sogenannten „Besonderen Lerngruppen“, die statistisch nicht erfasst wurden (Abgeordnetenhaus Berlin 2012, Grassau 2011).

AKTUELLE ENTWICKLUNGEN DER VORBEREITUNGSKLASSEN IN BERLIN

Seit der Wiedereinführung von Vorbereitungsklassen in Berlin als Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse im Jahr 2011/12 steigt die Zahl der Schüler_innen in separaten Klassen kontinuierlich an (Abbildung 2). Im Dezember 2015 wurden bereits 6.730 Schüler_innen in 639 Klassen an Grundschulen, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren unterrichtet (SenBJW 2016). Eine Statistik über die durchschnittliche Verweildauer und den anschließenden Verbleib der Schüler_innen wird bisher nicht geführt (Abgeordnetenhaus Berlin 2015, 2). Wie viele neu zugewanderte Schüler_innen in Berlin direkt in Regelklassen aufgenommen werden, ist nicht bekannt.

Inzwischen wurden in allen Berliner Bezirken sog. Clearing- oder Koordinierungsstellen geschaffen, die in Zusammenarbeit mit dem Schulamt und der Schulaufsicht die Anmeldungen von neu zugewanderten Schüler_innen abwickeln sowie eine Sprachstandsfeststellung und schulärztliche Untersuchung sicherstellen sollen. Die Zuweisung von Schüler_innen wird durch das Schulamt oder die regionale Schulaufsicht vorgenommen. Ein im Jahr 2012 erstmalig veröffentlichter und 2015 aktualisierter Leitfaden gibt Handlungsanweisungen zur Gestaltung der Vorbereitungsklassen (SenBJW 2012, 2015): Demnach sollen Schüler_innen möglichst innerhalb eines Jahres in die Regelklasse überwiesen werden, ein Übergang ist auch innerhalb der Schulhalbjahre möglich. Über den Zeitpunkt soll

die Schulleitung (an Grundschulen) bzw. die Klassenkonferenz (an weiterführenden Schulen) entscheiden, die Zuweisung eines Regelschulplatzes erfolgt durch das Schulamt oder die Koordinierungsstelle. Die Zahl von zwölf Schüler_innen gilt als Richtfrequenz der Klassengröße. Der Unterrichtsumfang soll 28 Stunden an Grundschulen und 31 Stunden in der Mittelstufe betragen. Lernstand und Spracherwerb sollen regelmäßig dokumentiert werden, eine Sprachstandsfeststellung soll vor dem Übergang in die Regelklasse erfolgen. Anstelle von Zeugnissen sollen Lernstandsberichte ausgestellt werden (SenBJW, 2015).

Daten zur Dauer des Anmeldeverfahrens und zu möglichen Wartezeiten werden nicht erhoben (Abgeordnetenhaus Berlin 2014, 2). Zur Anzahl und fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte macht die regionale Schulaufsichtsbehörde keine Angabe (ebd.). Weitestgehend offen bleibt auch die inhaltliche Dimension: Ziel ist die Vorbereitung auf den Regelunterricht, insbesondere die Vermittlung der deutschen Sprache. Wie dies erfolgen soll, bleibt jedoch den Bezirken und insbesondere der Einzelschule überlassen. Abgesehen vom Schulgesetz, welches lediglich die Möglichkeit der Einrichtung von Lerngruppen mit dem Ziel des Spracherwerbs regelt und vom Leitfaden, der lediglich als Handlungsempfehlung eingestuft werden kann, existieren keine weiteren Vorschriften oder Verordnungen. Vor diesem Hintergrund haben Einzelschulen vielfältige Handlungsmöglichkeiten bzgl. der Organisation von Vorbereitungsklassen. Es entstehen Räume für Schulentwicklungsprozesse, die eine große Eigenverantwortung mit sich bringen.

Aufgrund der geringen Regulierung ist davon auszugehen, dass sich höchst unterschiedliche schulische Konzepte und Routinen entwickeln. Bisher fehlt es jedoch an Forschung über die tatsächliche Organisation von und pädagogische Praxis in Vorbereitungsklassen. In diesem Beitrag können wir daher lediglich erste Ergebnisse aus einer Fallstudie vorstellen, die im Rahmen einer studentischen Abschlussarbeit an der Humboldt-Universität zu Vorbereitungsklassen an zwei Berliner Gymnasien erhoben wurde (Franke & Hentschel 2015). Wir beschränken uns hier auf die Gegenüberstellung einiger zentraler Strukturmerkmale der Klassen (siehe Box 1 und Box 2), für die damit zusammenhängenden Wahrnehmungen und Einschätzungen der befragten Lehrkräfte siehe Franke und Hentschel (2015).

VORBEREITUNGSKLASSEN IN GYMNASIUM A

Gymnasium A hat im Schuljahr 2013/14 eine Vorbereitungsklasse eingerichtet und erhält dafür Lehrerstellen im Umfang von einer Vollzeitereinheit. Bis auf die Klassenlehrerin hat keine_r der unterrichtenden Lehrkräfte eine Aus- oder Weiterbildung in den Bereichen Deutsch, Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache. Zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchen 15 Schüler_innen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren die Klasse. Die Schüler_innen kommen aus über zehn Ländern, ihre Herkunftssprachen sind Französisch, Japanisch, Koreanisch, Persisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch und Vietnamesisch. Etwa 20% der Schüler_innen kommen aus den Mitgliedsländern der Europäischen Union, ungefähr 50% befinden sich in einem Asylverfahren. Die Fluktuation ist groß, viele Schüler_innen kommen und gehen innerhalb eines Schulhalbjahres. Zum Zeitpunkt der Untersuchung lebt ein Schüler bereits zweieinhalb Jahre in Deutschland, wurde allerdings erst jetzt in die Klasse aufgenommen, darüber hinaus gibt es in der Klasse einen Austauschschüler. Neben Deutsch als Zweitsprache werden Musik, Sport und Kunst unterrichtet. Elternabende mit Eltern von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen finden mit Verweis auf die Sprachbarriere nicht statt. Die Übergangsempfehlung wird von der Klassenlehrerin nach Rücksprache mit den Kolleg_innen getroffen und erfolgt auf Grundlage einer selbst entwickelten Deutschprüfung. Die meisten Schüler_innen verlassen das Gymnasium beim Übergang in die Regelschule und wechseln auf die Integrierte Sekundarschule.

VORBEREITUNGSKLASSEN IN GYMNASIUM B

Gymnasium B hat im Schuljahr 2012/13 zwei Vorbereitungsklassen eingerichtet und erhält dafür Lehrerstellen im Umfang von 2,3 Vollzeitereinheiten. Unter den unterrichtenden Lehrkräften ist ein Deutschlehrer, zudem haben alle Lehrkräfte an Fortbildungen teilgenommen. Die sechs bzw. 11 Schüler_innen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren werden nach ihren Deutschkenntnissen differenziert unterrichtet. Die Schüler_innen kommen aus 16 Ländern und sprechen neun verschiedene Sprachen. Etwa 30% kommen aus der Europäischen Union, ca. 10% sind in einem Asylverfahren. Neben Deutsch wird Geschichte, Biologie und Sport unterrichtet. Der Unterricht orientiert sich am Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – einem Zertifikat für Deutsch als Fremdsprache. Die Schule konnte gegenüber der Schulaufsicht mit Verweis auf die Anforderungen des Sprachdiploms durchsetzen, keine Schüler_innen ohne oder mit lediglich geringer Schulerfahrung aufzunehmen, auch wenn Kapazitäten vorhanden sind. Während eines laufenden Schuljahres werden zudem keine Schüler_innen ohne Deutschkenntnisse aufgenommen. Es finden in Abständen Elternabende und Einzelgespräche statt. Für diese werden – wenn möglich – Dolmetscher oder Sprachmittler hinzugeholt. Die Übergangsempfehlung in Regelklassen trifft die Klassenkonferenz, dabei wird der Lernstand erfasst und mit der Eingangsdiagnose verglichen. Leistungsstarke Schüler_innen können in der Regel an der Schule bleiben.

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass sich die organisatorischen und pädagogischen Routinen in Gymnasium A und Gymnasium B aufgrund der geringen Regulierung stark unterscheiden. Gymnasium B hat längere Erfahrung in der Beschulung von neu zugewanderten Schüler_innen, ist mit mehr Ressourcen ausgestattet und scheint insgesamt über größere Handlungsmöglichkeiten zu verfügen. Diese ergeben sich einerseits aus der leistungsdifferenten Beschulung und andererseits aus der Tatsache, dass ein gewisser leistungsorientierter Auswahleffekt schon bei dem Übergang in die Schule eintritt, der mit dem Verweis auf die Anforderungen des Deutschen Sprachdiploms legitimiert wird. Die niedrigschwellige Leistungsselektion des Gymnasiums B scheint mit einer größeren Chance des Verbleibens der neu zugewanderten Schü-

ler_innen an der gleichen Schule einherzugehen und führt so vermutlich dazu, dass die Vorbereitungsklassen eher als integraler Bestandteil der Schule wahrgenommen werden.

Insgesamt kommen Franke und Hentschel (2015, 122) zu dem Ergebnis, dass sich die Einführung der Vorbereitungsklassen an beiden Schulen „recht unvorbereitet und unkoordiniert“ vollzogen hat und die Lehrer_innen „weitestgehend auf sich gestellt“ waren. Obwohl die Lehrer_innen in beiden Schulen diesen Freiraum durch die Entwicklung eigener Konzepte professionell nutzen konnten, stellt sich mit Blick auf die lange Tradition der Vorbereitungsklassen für Berlin aber auch bundesweit die Frage, warum sich nicht im stärkeren Umfang Konzepte und Strategien etabliert haben, die

als Orientierungshilfen und Vorbilder dienen könnten und warum die Vorbereitungsklassen bis heute nicht systematisch evaluiert wurden.

FAZIT

Als Reaktion auf die in den vergangenen Jahren stark steigende Zuwanderung werden in den meisten Bundesländern zunehmend separate Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse eingerichtet. Vorbereitungsklassen werden, insbesondere in Kommunen mit hoher Zuwanderung, zu einem quantitativ bedeutenden Teil des Schulsystems. Umso erstaunlicher ist es, dass Vorbereitungsklassen schulrechtlich kaum reguliert sind und in den vergangenen Jahren von der Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung nicht berücksichtigt wurden.⁵ Ausgehend von diesem „blinden Fleck“ der Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung lassen sich viele forschungsrelevanten Fragen ableiten:

Für die Bildungsberichterstattung ist zu klären, wie viele Schüler_innen diese Klassen über welchen Zeitraum, mit welchen Anschlussmöglichkeiten und mit welchem Erfolg besuchen. Für solche Analysen fehlt es jedoch noch an verfügbaren Datenquellen der amtlichen Statistik. Auch Schulleistungsstudien wie PISA, der IQB-Ländervergleich oder Daten zu den Schultappen des Nationalen Bildungspanels erlauben noch keine Analysen zur Bildungsteilhabe und dem Bildungserfolg von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

Ebenfalls fehlt es bisher an Untersuchungen zur pädagogischen Praxis in Vorbereitungsklassen. Wie wird die pädagogische Praxis in diesen Klassen gestaltet und inwiefern werden die Klassen als genuiner Teil der Schulkultur wahrgenommen? Wie werden Übergänge in diese Klassen und aus diesen Klassen heraus organisiert? Welche Handlungsmöglichkeiten haben Schüler_innen und Lehrer_innen in diesen Klassen und welche Restriktionen werden ihnen auferlegt? Sind Lehrer_innen für den Unterricht in Vorbereitungsklassen ausgebildet und kommen bewährte Sprachbildungskonzepte zur Anwendung? Sind Förderkonzepte ganzheitlich angelegt und welche Unterstützung ist nach dem Übergang in die Regelklasse oder die Berufsausbildung vorgesehen?

Ebenso ist aus einer eher bildungstheoretischen Perspektive zu diskutieren, inwiefern Vorbereitungsklassen – auch vor dem Hintergrund der Forderung nach Inklusion – legitimiert werden können. Welche Exklu-

sionsrisiken und Teilhabechancen sind mit Vorbereitungsklassen im Vergleich zu anderen Modellen der Beschulung verbunden?

Unabhängig von der Form der Beschulung ist zudem zu fragen, welche besondere Förderung und Unterstützung Kinder und Jugendliche mit unsicherem Aufenthaltsstatus benötigen (vgl. Gag & Voges, 2014; Neumann u.a. 2003; Söhn 2011) und welche Herausforderungen sich für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen ergeben, die vielfach ihren Lebensmittelpunkt und das Schulsystem wechseln (vgl. Gogolin & Pries 2004; Rakhkockhine 2010).

Schließlich könnte untersucht werden, welche Regeln Bundesländer und Kommunen treffen und worin sich Bundesländer und Kommunen in der Gestaltung der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unterscheiden.

LITERATUR

Abgeordnetenhaus Berlin. (2012). Kleine Anfrage der Abgeordneten Regina Kittler (LINKE) vom 11. April 2012 und Antwort. Seiteneinsteiger ohne Sprachkenntnisse in Berliner Schulen. (Drucksache 17 / 10 413). Berlin.

Abgeordnetenhaus Berlin. (2014). Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Martin Delius und Fabio Reinhardt (PIRATEN) vom 23. Juni 2014 und Antwort. „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen IV – Verfahren, Teilnehmer*innenzahlen und Verweildauer (Drucksache 17 / 16 953). Berlin.

Abgeordnetenhaus Berlin. (2015). Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Martin Delius und Fabio Reinhardt (PIRATEN) vom 28. August 2015. „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen V – Aktuelle Zahlen zum Schuljahr 2015/16 und offene Fragen (Drucksache 17 / 16 953). Berlin.

Ahrenholz, B., & Maak, D. (2013). Zur Situation von SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern URL: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf.

Gag, M., & Voges, F. (Hrsg.). (2014). Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. Münster u.a.: Waxmann.

- Gogolin, I., Neumann, U., & Reuter, L.-R.** (2001). Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I., & Pries, L.** (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 7(1), 5–19.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M.** (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Gogolin, I., & Saalman, W.** (2012). Das Modellprogramm FÖRMIG. Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Klett.
- Helbig, M. & Nikolai, R.** (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Franke, E., & Hentschel, L.** (2015). Vorbereitungsklassen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ein Vergleich zweier Berliner Gymnasien. Unveröffentlichte Masterarbeit. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Krüger-Potratz, M., & Puskeppel, J.** (2001). Außen-seiter der Schule. Dokumentensammlung 1950–1999. FernUniversität Hagen.
- Massumi, M., Dewitz, N., von Griessbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L./Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J.** (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- Neumann, U., Niedrig, H., Schroeder, J., & Seukwa, L. H.** (2003). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann.
- Rakhkochkine, A.** (2010). Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten. Tertium Comparationis, 16(2), 230–248.
- SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.** (2012). Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Berlin.
- SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.** (2015). Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin.
- SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft** (2016). Persönliche Mitteilung nach Anfrage der Autor_innen.
- Söhn, Janina.** (2011). Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migranten-gruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- StBa, Statistisches Bundesamt** (verschiedene Jahrgänge, 2003–2014). Zu- und Fortgezogene über die Bundesgrenze nach Herkunfts- bzw. Zielländern. Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Berlin** (verschiedene Jahrgänge, 1992–2013). Statistischer Bericht. Allgemein bildende Schulen in Berlin. Schulen, Klassen, Schüler. Berlin.

FUSSNOTEN

- ¹ Auf Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit unsicherem Aufenthaltsstatus kann aus Platzgründen nicht im Detail eingegangen werden. Mit Ausnahme weniger Studien (vgl. Gag & Schroeder, 2014; Neumann u.a., 2003; Söhn, 2011) wurde die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit unsicherem Aufenthaltsstatus bisher kaum untersucht.
- ² Siehe „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für jugendliche ausländische Arbeitnehmer“ vom 15.4.1971; „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ vom 13.1.1978 und „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ vom 24.5.1984.
- ³ 1995 wurde im Schulgesetz von 1980 in einer Neufassung der Paragraph 35a eingefügt, der den „Unterricht für Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache“ regelte. Im bis heutigen gültigen Schulgesetz von 2004 wird der Unterricht in Paragraph 15 unter dem gleichen Titel geregelt.
- ⁴ Für Förderklassen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache existierte ab dem Schuljahr 2005/06 auch die Bezeichnung „Kleinklassen“.
- ⁵ Sprachförderung für Seiteineinsteiger_innen war Gegenstand der Projekte MaTS (Ahrenholz und Maak 2013) und FörMig Sachsen (Gogolin & Saalman 2012) und wird derzeit im Rahmen des Verbundprojektes BISS untersucht (siehe www.biss-sprachbildung.de).

DIE AUTOR_INNEN DIESER PUBLIKATION

Christian Brüggemann, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin sowie Prof. Dr. Rita Nikolai, Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

DAS NETZWERK

Im Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen. Das Netzwerk Bildung setzt sich für ganztägige Bildungseinrichtungen, frühe individuelle Förderung und längeres gemeinsames Lernen ein.

Unsere Publikationen können Sie per E-Mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de

Digitale Versionen aller Publikationen:
<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik/index.php>

IMPRESSUM

ISBN: 978-3-95861-432-1
Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung 2016
Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin
Abt. Studienförderung
Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler
Gestaltung & Satz: minus Design, Berlin

KONTAKT UND FEEDBACK

Marei John-Ohnesorg
Bildungs- und Hochschulpolitik
marei.john@fes.de