Transnationale Mobilität in Schule
Arbeitspapier 3 (2020)
www.tramis.de/Publikationen
http://dx.doi.org/10.26092/elib/222

Dita Vogel und Lydia Heidrich

Make Connections – ask questions

Sprachsensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York

Universität Bremen
FREUDENBERG STIFTUNG
GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW

Über das Forschungsprojekt

Immer mehr Schülerinnen und Schüler machen im Laufe ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen in mehr als einem Land. Grenzüberschreitende Biographien sind vielfältig: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in die Schule aufgenommen. Andere verlassen die Schule wieder oder verbringen einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland. Das kann geplant sein – wie im Fall eines Auslandsjahres oder der gemeinsamen Auswanderung mit der Familie; es kann eine Reaktion auf plötzliche Mobilitätserfordernisse wie die Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger sein; oder es kann dadurch bedingt sein, dass der Staat kein Bleiberecht gewährt. Was geschieht in Schulen in solchen Situationen, und was halten schulische Akteure für den bestmöglichen Umgang? Diese Frage stellt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt TraMiS an der Universität Bremen. Im Austausch mit engagierten Schulen im In- und Ausland werden Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen schulischen und politischen Kontexten diskutiert, dokumentiert und weiterentwickelt. Daran sind 12 Partnerschulen in Deutschland beteiligt. Für die Weiterentwicklung leitend ist der Grundsatz der Inklusion im Sinne einer Berücksichtigung der Bedarfe aller Schüler und Schülerinnen mit und ohne Auslandserfahrungen sowie die Akzeptanz von Transnationalität, von Schulwechseln und Bindungen in mehrere Länder.

Projektleitung

Yasemin Karakaşoğlu, Dita Vogel

Bearbeitung

Torben Dittmer, Matthias Linnemann, Dita Vogel

Finanzierung

Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Migration und gesellschaftlicher Wandel"

Laufzeit

02/2018 bis 01/2021

Kooperationspartner

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hauptvorstand, Freudenberg Stiftung

Kontakt

Dita Vogel dvogel@uni-bremen.de
Universität Bremen
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Postfach 330 440
28334 Bremen

Zitierhinweis

Vogel, Dita/Heidrich, Lydia (2020): Make Connections – ask questions. Sprachsensible Schulen im Internationals Network for Public Schools in New York. TraMiS-Arbeitspapier 3. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
DOI: 10.26092/elib/222.

Abstract

Wenn Jugendliche neu in ein Land mit einer anderen Sprache kommen, haben sie es oft schwer, einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen. Das gilt für die USA genauso wie für Deutschland. Ein Netzwerk von Schulen in den USA macht spezialisierte Angebote für solche spät Zugewanderten. Es führt die Jugendlichen überdurchschnittlich häufig zu einem High School Abschluss, der einen gleichberechtigten Zugang zum College und zu Berufsausbildungen ermöglicht.

In diesem Arbeitspapier wird der Frage nachgegangen, worauf der Erfolg der Schulen beruht. Basis bildet eine Analyse der pädagogischen Literatur sowie explorative Schulbesuche mit Beobachtungen und Gesprächen in New Yorker High Schools, die dem Netzwerk angehören. Nach einer kurzen Einführung in Migrationssituation und Schulsystem New Yorks werden in diesem Arbeitspapier anhand von drei Schulbeispielen wesentliche Merkmale der Netzwerkschulen herausgearbeitet, die exemplarisch dargestellt werden: Die Schulen haben ein klares Konzept und setzen es mit einem engagierten Kollegium um, in dem Schulleitung, Lehrkräfte und andere Professionelle zusammenarbeiten. Das Team gestaltet den Fachunterricht nach dem regulären Curriculum und bereitet Unterrichtsprojekte interdisziplinär und kooperativ vor. Der Fachunterricht wird sprachsensibel gestaltet, so dass sich die Schüler*innen gleichzeitig anspruchsvolle fachliche Inhalte und die englische Sprache aneignen können. Dazu werden auch gezielt Austauschmöglichkeiten mit anderen Schüler*innen geschaffen und die Nutzung der Herkunftssprache ermutigt.

Nach dem Kennenlernen der Netzwerk-Schulen in New York liegt die Frage an das deutsche System nahe, wie bessere Wege zu einem anspruchsvollen Bildungsabschluss für mehrsprachige Jugendlichen eröffnet werden können, auch wenn ihre Biographie Schulunterbrechungen aufweist und sie anfangs kaum Deutsch sprechen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theoretische und methodische Einbettung 1

3 Schule und Migration in New York City (USA) 2

3.1 Das Schulsystem der USA und seine Ausprägung in New York City 2

3.2 Die Migrationssituation der USA und New York City 4

3.3 Der Umgang von Schulen mit Migration und Mobilität 6

4 Das Internationals Network for Public Schools – eine Exploration 8

4.1 Ziele und Entwicklung des Internationals Network for Public Schools 8

4.2 Exemplarische Verdeutlichung zentraler Aspekte 10

4.2.1 Erfolgsorientierung am Beispiel der Manhattan International High School 10

4.2.2 Grundprinzipien für den Unterricht in Netzwerkschulen am Beispiel eines Unterrichtsprojekts der International High School for Health Sciences 13

4.2.3 Bilingualität und soziale Hilfen am Beispiel der Pan American International High School at Monroe 17

5 Fazit: Impulse für die Diskussion in Deutschland 20

6 Literatur 23

1 Einleitung

Neuzugewanderte haben es schwer, im deutschen Schulsystem einen qualifizierten Abschluss zu erreichen. Dies lässt sich am Beispiel Bremens verdeutlichen. In einer Kurzinformation der Bremer Bildungssenatorin wird aufgelistet, mit welchen Schulabschlüssen Jugendliche die Schule verlassen, die irgendwann in Bremen einen Vorkurs besucht haben – also eine separate Klasse, in der in erster Linie Deutsch gelernt wird, und die in Bremen mit der schrittweisen Integration in den Unterricht einer Regelklasse verbunden wird. 40 Prozent der ehemaligen Vorkursteilnehmenden haben 2017 die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, und 1 Prozent mit dem Abitur (Senatorin für Kinder und Bildung 2018a). Zum Vergleich: 39% aller Schüler*innen im Land Bremen verließen im selben Jahr die Schule mit dem Abitur, während nur 9% die Schulen ohne Abschluss verließen (Senatorin für Kinder und Bildung 2018b). Bei so drastischen Unterschieden liegt es nahe, nach Verbesserungsmöglichkeiten im System der Aufnahme von Neuzugewanderten in Schulen zu suchen.

Wie in Deutschland verfolgen in den USA die meisten Schulen einen Ansatz, der auf eine rasche Integration in Regelklassen mit kombinierten oder vorgeschalteten Englischkursen setzt (García und Kleifgen 2018, 30). In ihrem Forschungsüberblick kommen García und Kleifgen (2018, 64–68) zu dem Schluss, dass Modelle erfolgversprechender sind, bei denen Fach- und Englischlernen integriert werden und bei denen die Schüler*innen ihr gesamtes Sprachrepertoire einschließlich der Herkunftssprachen zum Lernen nutzen können.

Diese Bedingungen sind auch bei den Schulen des Internationals Network for Public Schools erfüllt – hierbei handelt es sich um öffentliche High Schools, in die nur neu Zugewanderte mit geringen Englischkenntnissen aufgenommen werden. Ihr Ziel ist, neu Zugewanderte zu stärken und möglichst zu einem möglichst guten Schulabschluss zu führen. Dass sie bei diesem Ziel auf Erfolge hinweisen können, ist unser Grund, sich diese Schulen näher anzuschauen.

Nach einer kurzen Einführung in Migrationssituation und Schulsystem New Yorks wird zunächst die Entwicklung des Netzwerks skizziert. Dann werden anhand von drei Schulbeispielen wesentliche Merkmale der Netzwerkschulen herausgearbeitet und exemplarisch dargestellt, bevor abschließend über den Transfer von Erkenntnissen nachgedacht wird.

2 Theoretische und methodische Einbettung

Dieser Beitrag zum Internationals Network for Public Schools ist Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts TraMiS (Transnationale Mobilität in Schulen). Unter transnationaler Migration verstehen wir grenzüberschreitende Migration unter Aufrechterhaltung von Beziehungen mit mehr als einem Staat. Unter transnationaler Mobilität verstehen wir, dass für die Zukunft ein Leben in einem anderen Staat eine realistische Alternative zum Leben im Staat der Beschulung darstellt.[1]

Die Forschungsdirektorin des Internationals Network for Public Schools Marguerite Lukes, die TraMiS als Beiratsmitglied berät, hat an der Universität Bremen im Rahmen eines Forschungsstipendiums der Fullbright-Stiftung im Herbst 2018 und Sommer 2019 geforscht und gelehrt und bei dieser Zusammenarbeit Zugang zu spezifischer Sekundärliteratur und Dokumenten des Internationals Network for Public Schools ermöglicht sowie Kontakte zu Schulen

[1] Zur Begrifflichkeit siehe auch Vogel/Karakaşoğlu i.E.

hergestellt. Der Ansatz des Netzwerks wurde inzwischen im mehrfach beschrieben und spezifische Aspekte untersucht, sodass auf Fachliteratur zurückgegriffen werden kann (u.a. Fine, Stoudt und Futch 2005; Jaffe-Walter und Lee 2011; Kessler et al. 2018; Hernandez et al. 2019). Außerdem läuft zurzeit ein größeres Forschungsprojekt dazu, welche Praktiken besonderen Anteil am Erfolg der Netzwerkschulen in New York haben.[2]

Drei Schulen haben die Autorinnen[3] eingeladen, einen Tag an der Schule zu hospitieren und sich so einen Eindruck von der Arbeit der jeweiligen Schule zu verschaffen[4]. Für die Schulen sind externe Besuche nichts Ungewöhnliches, da immer wieder Lehrkräfte anderer Netzwerkschulen und am besonderen Schulmodell Interessierte aus dem In- und Ausland hospitieren. Die Schulbesuche erfolgten im Rahmen einer dreiwöchigen Forschungsreise im März/April 2019, in dem außerdem eine Reihe von Expert*innengesprächen geführt wurden. Die explorativen Beobachtungen und Gespräche wurden in ausführlichen Protokollen unmittelbar im Anschluss an die Gespräche dokumentiert.

Der finanzielle und methodische Aufwand der Studie, die diesem Arbeitspapier zugrunde liegt, ist eng begrenzt, aber ausreichend, um kritische Fragen zu Einstiegspfaden in das deutsche Schulsystem zu erzeugen und auf einen verengten Rahmen in der deutschen Diskussion zu schulischen Handlungsmöglichkeiten hinzuweisen. Eine erste Anregung wurde bereits mit einem Blogbeitrag gegeben (Vogel 2019).

3 Schule und Migration in New York City (USA)

Um den Ansatz des Internationals Network for Public Schools verstehen zu können, sind einige Vorbemerkungen zum Schulsystem und zur Migration in den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und insbesondere in New York City nötig.

3.1 Das Schulsystem der USA und seine Ausprägung in New York City

Schulen in den USA bieten Unterricht über 13 Jahre an[5]. Die öffentliche Bildung beginnt mit dem „Kindergarden“, der vorschulischen Charakter hat, und endet nach der 12. Klasse idealerweise mit dem Schulabschluss (High School Diploma) – daher die Kurzbezeichnung „K-12“.

---

[2] https://steinhardt.nyu.edu/research_alliance/research/projects/internationals_network_for_public_schools

[3] Dita Vogel leitet gemeinsam mit Yasemin Karakaşoğlu das Projekt TraMiS. Lydia Heidrich promoviert an der Universität Bremen ethnographisch zu sozialen Praktiken der migrationsbezogenen Differenz im Kontext von Vorbereitungsklassen.

[4] Wir sind den Schulleitungen und allen Schulmitgliedern dankbar, dass sie uns einen Einblick in ihren Ansatz und seine Umsetzung gegeben haben!

[5] Wir haben keinen guten aktuellen Überblick über das Bildungssystem der USA gefunden. Die Webseiten der zuständigen US-Behörde legen nahe, dass sich in der letzten Dekade wenig Grundlegendes geändert hat, weil sie eine Reihe von Texten mit Stand 2008 anbietet (https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html, abgerufen am 19.7.2019). Auf dem deutschen Bildungsserver gibt es eine Kurzdarstellung aus dem Jahr 2000 (http://www.bildungsserver.de/Vereinigte-Staaten-7182_ger.html, abgerufen am 19.7.2019; Google-Suchen finden in der Regel kommerzielle Portale, die für Auslandsschulaufenthalte und -studien werben und Informationen ohne Quellenhinweise anbieten. Sorgfältig gearbeitet scheinen der Aufsatz von Loo (2018) und die Darstellung der niederländischen Organisation Nuffic (2019).

Wie die Schulformen im Sekundarbereich gestaltet sind und benannt werden, variiert zwischen den Bundesstaaten. In New York City[6] folgt auf den Kindergarden eine fünfjährige Grundschule, eine dreijährige Mittelschule und eine vierjährige High School. Wer das Schulsystem von Anfang an ohne Unterbrechung durchläuft, kann den Schulabschluss im 17. Lebensjahr erreichen. Bis zum 21. Lebensjahr besteht das Recht, eine Schule zu besuchen und sich um einen Schulabschluss zu bemühen.

Abbildung 1: Das Schulsystem New York Citys

Klasse	Alter	Schulform
12	17	**High School** (Oberstufenschule)
11	16	
10	15	
9	14	
8	13	**Middle School** (Mittelschule)
7	12	
6	11	
5	10	**Elementary School** (Grundschule)
4	9	
3	8	
2	7	
1	6	
K	5	**Kindergarden** (Vorschule)

Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Informationen zu Schulstufen auf der Website des New York City Department of Education (https://www.schools.nyc.gov)

Die vierjährige High School ist also am ehesten vergleichbar mit der Lebensphase in Deutschland, in der Schüler*innen entweder eine Oberstufe besuchen, die zum Abitur führt, oder einen Ausbildungsberuf erlernen. In den USA gibt es zwar in der High School bereits vielfältige Möglichkeiten, durch die Wahl der High School oder in Wahlpflichtkursen (electives) Schwerpunkte zu setzen, aber eine berufliche Ausbildung erfolgt erst nach dem Abschluss der High School. Während Deutschland ein System aufeinander aufbauender Schulabschlüsse hat, haben Jugendliche in New York nach der Mittelschule noch keinen Abschluss. Das High School Diploma ist der einzige relevante Abschluss, der für den Zugang zur Universität und zu berufsbildenden Colleges vorausgesetzt wird. Wer ihn nicht hat, muss im unqualifizierten Bereich nach Jobs suchen oder kann allenfalls einfache berufliche Lehrgänge machen.

[6] Auf der Website des Bildungsbehörden des Staates und der Stadt New York (Department of Education) lassen sich ausführliche Informationen finden, aber kein Überblick (http://www.nysed.gov/; https://www.schools.nyc.gov/, letzte Suche am 19.7.2019).

Superintendent*innen[7], die für die Beaufsichtigung der Schulen in einem bestimmten Stadtgebiet (subdistrict) zuständig sind, beurteilen die Leistung von Schulleiter*innen und legen dabei unter anderem ihr Augenmerk darauf, ob die USA-weit gültige Richtlinie *Every Student Succeeds Act* (ESSA 2015)[8] umgesetzt wird. Diese Richtlinie gibt klare Zielvorgaben zur Verbesserung des Bildungserfolgs von bisher benachteiligten Schüler*innen. Im ESSA sind konkrete Maßnahmen formuliert, die auf der lokalen Ebene in den Schulen vor Ort umgesetzt werden müssen und deren Umsetzung durch die Superintendent*innen evaluiert wird.

Die Abschlussprüfungen werden z.T. als zentrale schriftliche Prüfungen zu identischen Terminen geschrieben (sogenannte Regents Exams)[9]. Ein Teil der New Yorker Schulen, darunter auch einige Schulen des Netzwerkes, nehmen nur an zwei Regents' Exams teil und ergänzen sie durch anspruchsvolle schriftliche Portfolios, die in einer mündlichen Prüfung vorgestellt und verteidigt werden müssen („Performance based Assessment")[10].

Für den High School Abschluss müssen keine Kenntnisse in anderen Sprachen als Englisch nachgewiesen werden. Fremdsprachenlernen ist daher in den USA eher die Ausnahme als die Regel. Die Begriffe „Bilingualität" und „Multilingualität" werden nahezu ausschließlich im Migrationskontext verwendet[11]. Interessanterweise wird auch in Deutschland der Begriff „Mehrsprachigkeit" fast ausschließlich im Migrationskontext verwendet, obwohl in Deutschland alle Kinder ab der 5. Klasse die Grundzüge zumindest eine andere Sprache – in der Regel Englisch – lernen müssen und insofern „mehrsprachig" werden.

3.2 Die Migrationssituation der USA und New York City

In absoluten Zahlen sind die USA der Staat auf der Erde, der die meisten zugewanderten Menschen in seiner Bevölkerung zählt –rund 45 Millionen Menschen sind im Ausland geboren (alle folgenden Zahlen für 2017). Relativ gesehen liegt die quantitative Bedeutung der Zuwanderung in den USA ähnlich wie in Deutschland bei 15 Prozent (siehe Tabelle 1).

Wie auch in Deutschland ist die zugewanderte Bevölkerung in den letzten Jahren gewachsen. Seit der Jahrtausendwende ist die Zahl der im Ausland Geborenen in New York um 17 Prozent gestiegen, in den gesamten USA sogar um 43 Prozent.[12] In Deutschland weist der Mikrozensus von 2005 bis 2012 eine in etwa gleiche Zahl im Ausland Geborener aus, dann aber einen Anstieg um 26 Prozent in nur zwei Jahren (Statistisches Bundesamt 2018, Tabelle 1.2).

Tabelle 1: Bevölkerung nach Migrationsstatus 2017

[7] Zur Rolle der Superintendent*innen (Sendzik, Berkemeyer und Otto 2011, 43): Interview mit Rosa Pietanza, Professorin der New York University.

[8] ESSA (Every Student Succeeds Act) http://www.everystudentsucceedsact.org/ Zuletzt abgerufen am 16.09.2019

[9] New York City Department of Education https://www.schools.nyc.gov/school-life/learning/testing/ny-state-high-school-regents-exams Zuletzt abgerufen am 26.7.2019

[10] New York Performance Standards Consortium http://www.performanceassessment.org/

[11] Interview mit Rosa Pietanza, die die New Yorker Schulpolitik seit den 1970er Jahren als Fremdsprachenlehrerin, Schulleiterin, Projektkoordinatorin und Koordinatorin für Praktika an der New York University verfolgt hat.

[12] Migration Policy Institute https://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/demographics/NY/US/ Zugriff 19.7.19

	New York State		USA		Deutschland	
	absolut	in%	absolut	in%	Absolut	in%
Bevölkerung insgesamt	19.849	100	325.719	100	81.740	100
dar. im Ausland geboren	4.540	23	44.526	14	13.172	16
Bevölkerung unter 18 Jahre	3.947	100	69.859	100	13.445	100
dar. Mit Migrationshintergrund[a)]	1.470	37	18.165	26	4.906	36
dar. Kind im Ausland geboren	196	5	2.186	3	997	7

Quellen: Migration Policy Institute tabulations of the U.S. Census Bureau American Community Survey (ACS) https://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/demographics/NY/US/, Zugriff 19.7.201; Statistisches Bundesamt, Ergebnisse des Mikrozensus 2017, Bevölkerung in Privathaushalten, Fachserie 1 Reihe 2.2, Tabelle 1 und 2, eigene Berechnungen

Anmerkung: a) Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ wird vom statistischen Bundesamt in Deutschland genutzt, um Personen zu bezeichnen, von denen mindestens ein Elternteil ohne deutsche Staatsangehörigkeit geboren wurde. In den USA gibt es eine vergleichbare Kategorie, die Menschen umfasst, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Jedoch wird auf eine Bezeichnung der Kategorie verzichtet, der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ ist nicht geläufig und wird hier nur zur Vergleichbarkeit angewendet.

Wie auch in Deutschland ist die zugewanderte Bevölkerung ungleich im Land verteilt. Es gibt zwar überall Zuwanderung, aber in einigen Städte und Regionen sind die Anteile deutlich höher als in anderen. New York ist seit jeher durch Ein- und Auswanderung geprägt. Hier sind rund 23 Prozent der Bevölkerung zugewandert (Tabelle 1). Bei den unter den 18jährigen haben 37 Prozent mindestens einen Elternteil, der nicht in den USA geboren ist. Das entspricht in etwa dem, was in deutschen Statistiken als „Migrationshintergrund“ bezeichnet wird. Laut Mikrozensus haben 36 Prozent aller Minderjährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Ein deutlich kleinerer Teil der Minderjährigen ist selbst im Ausland geboren und damit im Laufe der Kindheit oder Jugend zugewandert. Dieser Anteil liegt in den USA bei 3, in New York bei 5 und in Deutschland bei 7 Prozent (Tabelle 1). Insgesamt ist Deutschland also im Hinblick auf den Umfang der Zuwanderung eher mit der Weltstadt New York vergleichbar als mit den USA insgesamt.

Die Wanderungsstatistik in Deutschland führt auch Abwanderungen auf. Im Zeitraum von 1991 bis 2015 kamen auf 10 Zuzüge Minderjähriger etwa 5 Fortzüge (Vogel und Dittmer 2019, 20). In den USA gibt es keine vergleichbaren Daten. Eine ältere internationale Studie kommt zu dem Schluss, dass Wiederausreisequoten je nach Land und Zeitraum unterschiedlich sind, aber in der Regel zwischen 20 und 50 Prozent in den ersten 5 Jahren betragen (Dumont und Spielvogel 2008, 163). Auch in den USA gibt es als Einwandernde einreisende, die pendeln oder wieder ausreisen. In ihrem Buch „Teaching transnational youth“ gibt Skerret zahlreiche Beispiele für wiederholte Wanderungen und konstatiert: „Too often, schools learn that some of their students are transnational, rather than immigrant, after these students disappear for a lengthy period of time only to return unexpectedly” (Skerrett 2015, 3). Wer ohne gültige Papiere in den USA lebt, kann nicht temporär zurückkehren, muss aber unter Umständen mit

einer Abschiebung rechnen. Nach der jüngsten offiziellen Schätzung gab es am 1.1.2015 rund 12 Millionen „resident illegal alien population“ (Baker 2018, 3). Dazu zählen auch Personen, die den Behörden bekannt sind und die zumindest temporär vor Abschiebung geschützt sind, ähnlich wie Geduldete in Deutschland.

3.3 Der Umgang von Schulen mit Migration und Mobilität

Zum schulischen Umgang mit Migration und Mobilität stellen wir drei Fragen – nach dem Aufnahmeprozess in Schulen, nach der Unterstützung für Englischlernende und nach Verfahren und Inhalten in Schulen, die auf ein Leben in einem anderen Land vorbereiten.

Zur letzten Frage: Die Vorbereitung (auch) auf ein Leben in einem anderen Land für Schulen in New York spielt keine Rolle – so unser Schluss nach einer kursorischen Durchsicht von Literatur und unseren Gesprächen in New York.

In einem Urteil des US- amerikanischen Verfassungsgerichts im Jahr 1982 wurde eindeutig klargestellt, dass alle Kinder ein Recht auf öffentliche Beschulung haben, unabhängig vom Aufenthaltsstatus.[13] In allen schulischen Belangen von der Anmeldung bis zur Elternarbeit wird nicht nach dem Aufenthaltsstatus gefragt, damit auch papierlose Eltern ihre Kinder ohne Angst zur Schule schicken können.

Auf der Website der New Yorker Bildungsbehörde wird in einer „Bill of Rights“, die Elternrechte von Englischlernenden ausdrücklich nennt, als erstes das Recht auf kostenlose öffentliche Erziehung unabhängig von der eigenen Sprache und vom Aufenthaltsstatus betont.

> „As the parent or guardian of an English Language Learner, you have the right for your child to receive a free public education in the school district where you live. This is true regardless of your or your child's immigration status or what language you speak.” [14]

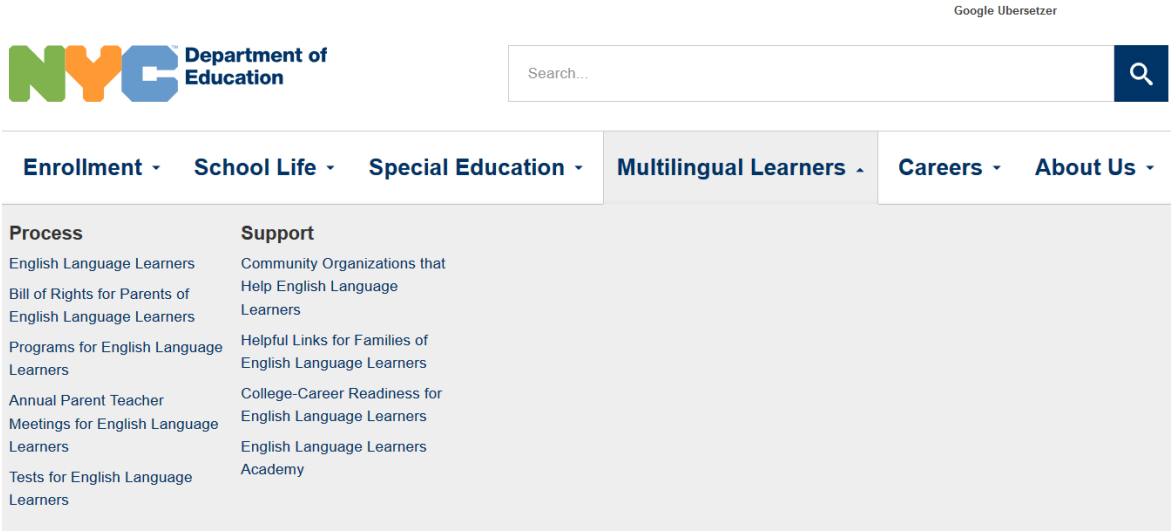
Öffentliche Schulen in den USA unterrichten im Regelfall in englischer Sprache oder verfolgen im Ausnahmefall mehrsprachige Programme. Sie werden als bilingual bezeichnet werden, wenn Jugendliche mit nicht-englischer Familiensprache in Englisch und der Familiensprache unterrichten, und als „Dual language programme“, wenn in englischer Sprache sozialisierte Kinder und in einer anderen Sprache sozialisierte Kinder gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet werden – so unsere vereinfachte Zusammenfassung der Darstellung bei García und Kleifgen (2018, XIV; 48-49). Typischerweise werden Englischlernende nach vorgeschalteten Englischkursen in den Regelunterricht integriert, wo sie dann z.T. Kurse mit niedrigem Niveau oder Sprachanteil besuchen (Callahan 2005 und 2010). In New York haben Eltern auch das Recht auf bilinguale Programme, die bei mindestens 20 Lernenden einer Sprache angeboten werden sollen und zumindest für Spanisch auf einigen Schulen verfügbar

[13] Urteil Plyer versus Dole, zum Beispiel abgedruckt in Aleinikoff, Martin und Motomura (1998, 651).

[14] https://www.schools.nyc.gov/multilingual-learners/process/bill-of-rights-for-parents-of-english-language-learners

sind. Jedoch ist es häufig nicht möglich, dass dieses Recht umgesetzt wird, da es nicht ausreichende bilinguale Lehrkräfte gibt. Eltern haben auch das Recht auf Übersetzung von wichtigen Briefen und jährlichen Treffen mit Lehrkräften.[15]

Abbildung 2: Angebote der New Yorker Bildungsbehörde für „multilingual learners“



Quelle: Screenshot New York City Department of Education https://www.schools.nyc.gov/, Zugriff: 26.07.2019

Der Bedarf an Unterstützung im Englischen wird seit Jahren in systematischen Tests festgestellt. Anfangs war die Unterstützung von Neu Zugewanderten mit Bezeichnungen verbunden, die Defizite betonten (Limited English Proficiency – LEP). Später wurde der Begriff Englischlernende eingeführt (English Learners EL oder Englisch language learners ELL). Um positive Aspekte zu betonen, verwenden Wissenschaftler*innen auch ‚emergent bilingual learner‘ für Schüler*innen aus sprachlichen Minderheiten („minoritized students“ (García und Kleifgen 2018, XIV)). Seit kurzem wird in New York zusätzlich auch der Begriff ‚multilingual learner‘ verwendet, allerdings auch weiterhin English Language Learner (siehe Unterpunkte zu „Multilingual learners“ auf der Website Abbildung 2). Eine gebräuchliche Abkürzung ist auch LOTE (languages other than English), womit Menschen bezeichnet werden, die hauptsächlich in einer anderen Sprache als Englisch kommunizieren.

Rund 13 Prozent[16] der Schüler*innen New Yorks lernten im Schuljahr 2015/16 in Programmen, die für Englischlernende konzipiert sind (Sugarman und Lee 2017, 3). Unter den Englischlernenden dominieren Spanischsprachige aus Mexiko, der dominikanischen Republik und anderen lateinamerikanischen Ländern deutlich mit 61 Prozent, gefolgt von Chinesischsprachigen und Arabischsprachigen mit 10 bzw. 4 Prozent (Sugarman und Lee 2017, 3). Die übrigen 25 Prozent verteilen sich über eine Vielzahl von Sprachen.

---

15 https://www.schools.nyc.gov/multilingual-learners/process/bill-of-rights-for-parents-of-english-language-learners

16 Aktuelle statistische Daten sind hier abrufbar https://www.schools.nyc.gov/about-us/reports/doe-data-at-a-glance.

Tests werden nicht nur bei Einschulung durchgeführt, sondern entscheiden auch darüber, wie lange Schüler*innen als „Englischlernende“ klassifiziert werden (Clark-Gareca et al. 2019, 5). In regional und altersmäßig begrenzten Studien wurde festgestellt, dass unter den Englischlernenden zwischen 13 und 59 Prozent seit 6 Jahren und mehr immer noch als bei Englischtests kein Niveau erreichen, dass zu einer Reklassifizierung führt (Clark-Gareca et al. 2019, 2). Sie sind also als Langzeit-Englischlernende statistisch noch sichtbar.

4 Das Internationals Network for Public Schools – eine Exploration

In diesem Kapitel wird zunächst kurz in die Entwicklung des Internationals Network für Public Schools eingeführt, um anschließend zentrale Aspekte anhand von Beispielen aus den besuchten Schulen zu erläutern.

4.1 Ziele und Entwicklung des Internationals Network for Public Schools

Die International High School At LaGuardia Community College wurde 1985 auf dem Gelände des LaGuardia Community College[17] in Queens gegründet. Dort gab es bereits eine Schule, die sich besonders um Schüler*innen bemühte, denen Schulabbruch drohte. Engagierte Pädagog*innen beobachteten dort, dass die zunehmende Zahl von neu Zugewanderten ohne Englischkenntnisse nur unzureichend auf den High School Abschluss vorbereitet wurde und setzten sich für eine spezialisierte Neugründung auf dem Campus ein (Fine, Stoudt und Futch 2005, 3). Die Grundidee hat sich seitdem nicht geändert und wird heute auf der Website der Schule wie folgt beschrieben:

> „[Students] receive a substantive high school/college curriculum taught with a content-based English-as-a-second-language approach. At the same time, students maintain and further develop their native language skills by engaging in peer-mediated instructional activities using materials and textbooks in English as well as their native languages.”[18]

Englischlernen im Fachunterricht und Nutzung von Herkunftssprachenkenntnissen machen den Kern der Aktivitäten der Schule aus. Es wurde viel experimentiert, um den Ansatz weiter zu entwickeln, und schon bald unterstützte die Schule Projekte zur Gründung weiterer Schulen. Ab 2002 war es offizielle Politik in New York City, große High Schools mit niedrigen Abschlussquoten aufzulösen und im selben Gebäude mehrere kleine Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu gründen. In dieser Phase trat die Bill Gates Stiftung[19] an die LaGuardia und das New York City Department of Education heran und stellte ein großes Projekt zur

[17] La Guardia Community College https://www.laguardia.edu/home/Default.aspx.

[18] IHS at LaGuardia https://ihsnyc.org/

[19] Die Bill Gates Stiftung hat unter anderem zum Ziel, mehr Schwarze und Latina*o Schüler*innen zu einem Schulabschluss zu führen. Dafür unterstützt die Stiftung mit verschiedenen Förderprogrammen öffentliche Schulen. Siehe https://k12education.gatesfoundation.org/

Unterstützung der Gründung neuer International High Schools in Aussicht. Dabei wurde deutlich, dass eine einzelne Schule nicht mehr der angemessene Rahmen war, so dass das Internationals Network for Public Schools gegründet wurde. Claire Sylvan, die bisher an der IHS LaGuardia gearbeitet hatte, betrieb die Gründung der Nicht-Regierungsorganisation mit einer klaren organisatorischen Teilung[20]: Zum Netzwerk gehören öffentliche Schulen, die sich auf die Grundsätze des Netzwerks verpflichten, aber vollständig öffentlich finanziert sind und von der zuständigen Schulbehörde geleitet werden. Das Netzwerk ist für Gründungsunterstützung und Weiterbildung zuständig und schließt dazu 3-Jahresverträge mit Schuldisktrikten ab. Netzwerkmitglieder wirken als Fürsprecher*innen für die Belange der Schulen und ihrer Klientel in Politik und Verwaltung. Darüber hinaus wirbt das Netzwerk Stiftungsgelder, Projekte und Spenden ein und bietet eine Reihe weiterer Dienstleistungen für die Schulen an (Kessler et al. 2018, 6). So gibt es eine interne Online-Plattform, die interaktiv genutzt wird: Lehrkräfte können didaktisches Material hochladen, die Mitarbeiter*innen des Netzwerks stellen multimediale Informationen wie zu Curricula und guter Unterrichtspraxis zur Verfügung, und es gibt die Möglichkeit, sich mit anderen International Schools des Internationals Network for Public Schools zu vernetzen.

Ab 2007 wurden auch Schulen außerhalb von New York City gegründet, darunter einige als „Akademien“, d.h. nicht als eigenständige Schulen, sondern als eigenständige abschlussorientierte Profile, die im Rahmen einer bestehenden High School durchgeführt werden. Das Netzwerk bezeichnet sie als „school within a school“.

Inzwischen gehören 28 Schulen und Akademien in den USA zum Netzwerk, darunter 16 in New York City. Dort lernen rund 9 000 Schüler*innen aus 131 Ländern, die 102 Sprachen sprechen (Clark-Gareca et al. 2019, 9). Pro Jahr werden höchstens ein oder zwei neue Schulen gegründet bzw. in das Netzwerk aufgenommen.[21]

Die Schulen des Netzwerks in New York City, die typischerweise einige zusammenhängende Flure in einem größeren Schulgebäude nutzen, beginnen drei- bis vierzügig mit einem Jahrgang und einem Jahrgangsteam, so dass die Schulleitung und Lehrkräfte Erfahrung sammeln und eine Schulkultur entwickeln kann. Diese wird dann sukzessive an die folgenden Jahrgänge weitergegeben, bis die Schule nach 4 Jahren vollständig aufgebaut ist. Auch nach der Aufbauphase werden die Schulen durch das Netzwerk unterstützt. Es gibt im Netzwerk eine zentrale Ansprechperson für jede Schule, die die Entwicklung eng verfolgt und unterstützt. Sie organisiert in New York City 14tägliche Schulleitungstreffen, Workshops, Fortbildungstage, Arbeitsgruppen und sogenannte „Intervisitations“. Das sind Hospitationsbesuche von Lehrkräften an anderen Netzwerk-Schulen, bei denen jeweils ein bestimmtes Thema im Vordergrund steht und das Ziel verfolgt wird, good-practice zu beobachten, zu diskutieren und für die eigene Praxis nutzbar zu machen.[22] Einmal im Jahr gibt es ein Schulleitungstreffen für alle Schulen (annual leadership retreat).

---

[20] Protokoll des Interviews mit Claire Sylvan, 29.3.2019

[21] Protokoll des Interviews mit Liliana Vargas, 26.3.2019

[22] Protokoll des Interviews mit Liliana Vargas, Senior Director of Programs des Internationals Network for Public Schools am 26.3.2019. Je nach Anzahl der Schulen in einer Region kann die Organisation variieren und auch verstärkt auf in anderen Netzwerkschulen erfahrene Trainer (Coaches) setzten.

4.2 Exemplarische Verdeutlichung zentraler Aspekte

Im Folgenden geht es darum, aus unserer Sicht zentrale Aspekte, die für die Diskussion in Deutschland interessant sind, exemplarisch mit eigenen Beobachtungen anschaulich zu machen und wo möglich durch Hinweise aus Studien zu ergänzen bzw. untermauern.

4.2.1 Erfolgsorientierung am Beispiel der Manhattan International High School

Die Manhattan International High School (MIHS) ist die zweitälteste Schule des Netzwerks. Sie liegt in der Nähe des Central Park. Die Schule hat insgesamt 16 Klassenräume in zusammenhängenden Fluren auf der 4. und 5. Etage im Julia Richman Educational Complex, in dem es außerdem eine Grundschule, eine Mittelschule, drei weitere High Schools und einer Förderschule für autistische Kinder gibt. An der MIHS ist die Hälfte der Schüler*innen spanischsprachig. Die übrigen sprechen 40 unterschiedliche Sprachen. Die Schüler*innen kommen aus allen Teilen der Welt. Ihre Familien sind überwiegend nicht wohlhabend, aber es hat auch schon einige Diplomatenkinder gegeben, die die Schule besucht haben.

Beim Betreten der Flure ist ein Bildschirm zu sehen, aus dem sich schon einige Besonderheiten der Schule ablesen lassen (Abbildung 3).

Abbildung 3: Willkommensboard an der MIHS

Foto: Autorinnen

- Wertschätzung von migrationsbedingter Vielfalt rahmt die Mitteilungen oben und unten: Erdkugel, Flaggen und der Hinweis: MIHS liebt – durch ein Herzchen angedeutet – unsere IMMIGRANTEN Gemeinschaft!
- Die Superintendentin wird begrüßt. Dies erinnert daran, dass es sich um eine reguläre Schule unter öffentlicher Aufsicht handelt.

- Die Schüler*innen werden ermahnt, nach der um 12 Uhr 57 endenden Mittagspause nicht zu spät zum Unterricht zu kommen, der um 13 Uhr beginnt. Das weist auf enge Planung und strikte Umsetzung hin, durch die die Schüler*innen gefordert werden.
- Die Schüler*innen haben aber auch Mitsprachemöglichkeiten, was der Hinweis auf ein Treffen der Schüler*innenvertretung zeigt.
- Am Senior Speech Day tragen Schüler*innen höherer Jahrgänge für Jüngere vor, und am Culture Day führen jahrgangsübergreifende Gruppen z.B. Tänze und Lieder aus den Herkunftsländern auf. Beide Termine stehen auch dafür, dass Schüler*innen voneinander und miteinander lernen sollen.

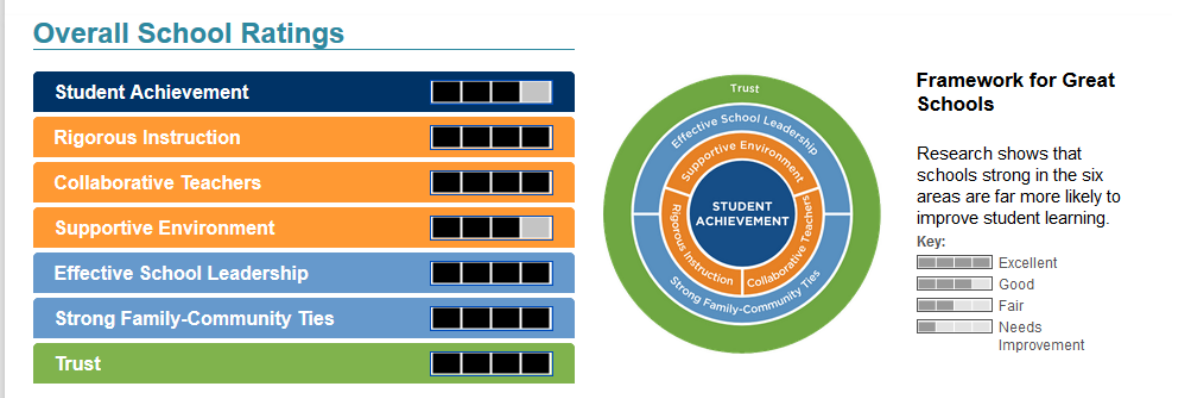
Die Dekoration der Flure enthält Plakate für Hilfsangebote und Rechte von Immigrant*innen, Schüler*innenarbeiten sowie auch zahlreiche Hinweise darauf, dass die Schule auf die Universität vorbereitet, z.B. eine Tafel mit den Uni-Orten ehemaliger MIHSler*innen. In der Regel bewegen sich die Schüler*innen im Klassenverband zu den Räumen der Lehrkräfte. An der Tür werden die Schüler*innen aufgefordert, sich nach den Studienorten der Lehrkräfte zu erkundigen. Jaffe-Walter und Lee (2011) sehen das als Teil einer „college-going culture“, die sie in ihrer ethnographischen Analyse als prägend für zwei untersuchte Netzwerk-Schulen festgestellt haben (Jaffe-Walter und Lee 2011, 287).

Abbildung 4: Aufforderung zum Erkunden von College-Optionen – ein Beispiel

Foto: Autorinnen

Die Schule ist nicht nur erfolgsorientiert, sondern kann auch Erfolge vorweisen, wie sich u.a. der Website der Schulbehörde entnehmen lässt. Diese macht eine Vielzahl detaillierter Daten über jede Schule publik, stellt aber auch theoretisch inspirierte, leicht lesbare Zusammenfassungen in Graphiken zur Verfügung. Eine solche Graphik zur MIHS enthält Abbildung 5.

Abbildung 5: Schnappschuss des Schulerfolgs der MIHS



Quelle: New York City Department of Education. School Quality Snapshot 2017/2018 https://tools.nycenet.edu/snapshot/2018/02M459/HS/, Zugriff: 14.06.2019

Zusammengefasst: Der Schulerfolg der Schüler*innen hängt davon ab, dass Lehrkräfte in einer unterstützenden Umgebung die Schüler*innen dazu befähigen, selbstständig komplexe Aufgabe zu bearbeiten und kritisch zu denken (rigorous instruction). Für die Umsetzung wird eine unterstützende Lernumgebung sowie eine effektive und unterstützende Schulleitung sowie gute Beziehungen zu Familien und lokalen Netzwerken benötigt. Alle Faktoren werden mit Indikatoren gemessen. Die MIHS ist in fünf Feldern exzellent und im Ergebnis gut.

Die als exzellent bewertete Schulleiterin ist selbst eine Absolventin des ersten Jahrgangs der International High School at LaGuardia. Mit Stolz stellt die Schule sie als Musterbeispiel dafür hin, dass auch spät eingewanderte Kinder ohne Englischkenntnisse einen Abschluss und ein Studium schaffen und eine geachtete Position erringen können, wenn sie schulisch sinnvoll gefördert werden.

> „The story of our school is exemplified by the story of our current Principal, Gladys Rodriguez, who arrived in this country at the age of 13 speaking no English. She attended the first of the schools in what became the Internationals Network for Public schools, and eventually went on to be the Principal of our school."[23]

Auch wissenschaftliche Studien kommen zu positiven Beurteilungen. Eine Untersuchung des 1998er Jahrgangs an den drei ersten Netzwerk-Schulen, darunter der MIHS, stellte heraus, dass die Abschlussquoten außergewöhnlich hoch waren. Nach vier Jahren hatten 63% einen Abschluss – das war besser als Schüler*innen, die nie als Englischlernende eingestuft waren (52%), und viel besser als der Durchschnitt der Schüler*innen, die noch als Englischlernende klassifiziert waren (30%) (Fine, Stoudt und Futch 2005, 1). Nach sieben Jahren hatten 89% der Schüler*innen an Netzwerk-Schulen einen Abschluss, gegenüber 69% für englischsprachig sozialisierte New Yorker Schüler*innen und 31 Prozent für Schüler*innen, die noch als Englischlernende klassizifiert waren. Auch Schüler*innen mit einer gebrochenen Schulkarriere konnten zu relativ hohen Anteilen einen Abschluss erringen (78%) (Fine, Stoudt und Futch 2005, 2). Die Auswertung von Fokusgruppendiskussionen mit ehemaligen Schüler*innen ergab, dass diese vor allem drei Aspekte an den Schulen schätzten: die Vielfalt unterstützende Schulkultur; die Möglichkeit, durch wiederholte Überarbeitungen hohen Anforderungen zu

[23] https://www.mihsnyc.org/about-us_1 Zuletzt abgerufen am 22.7.2019

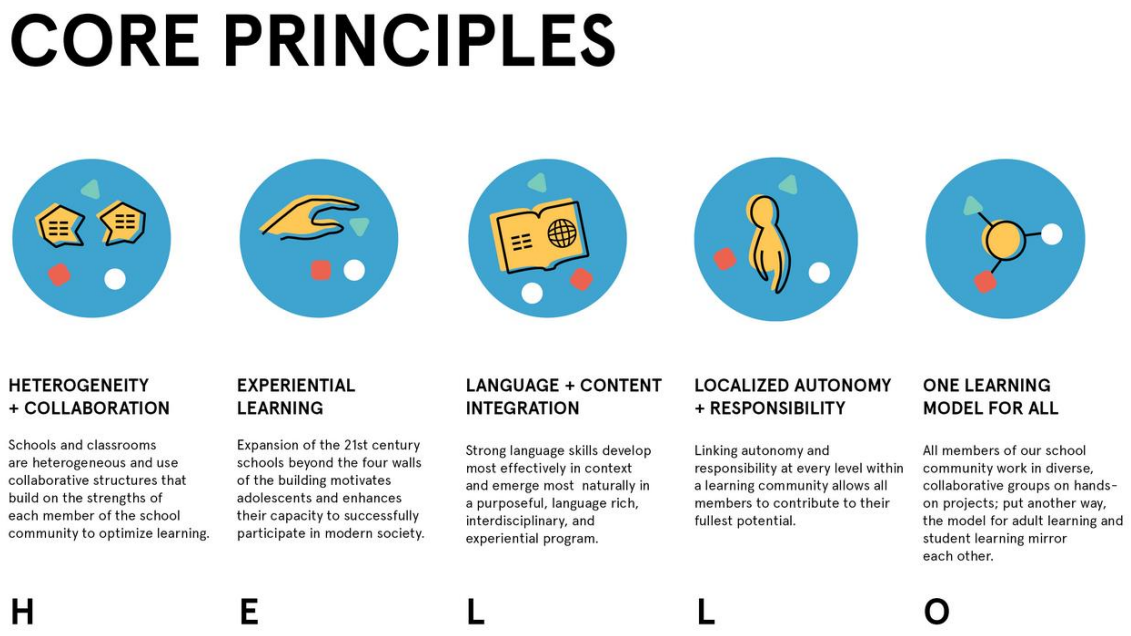
entsprechen und die Ermutigung, Fähigkeiten für eine globale Bürgerschaft zu erwerben, die sich in andere Kontexte transferieren lassen (Fine, Stoudt und Futch 2005, 9).

Derzeit läuft ein größeres Forschungsprojekt[24], bei dem auf der Basis quantitativer und qualitativer Analysen der Erfolg der Netzwerkschulen und seine Determinanten differenzierter dargestellt werden sollen und besonders erfolgreiche Praktiken identifiziert werden sollen.

4.2.2 Grundprinzipien für den Unterricht in Netzwerkschulen am Beispiel eines Unterrichtsprojekts der International High School for Health Sciences

Die Grundprinzipien der Netzwerkschulen werden plakativ als HELLO-Model zusammengefasst (Abbildung 6): Heterogenität und Zusammenarbeit, Lernen aus Erfahrungen, integriertes Sprach- und Fachlernen, lokale Autonomie und Verantwortlichkeit und die Verwendung dieses Lernmodells auch für das Lernen der erwachsenen Professionellen in den Schulen. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch anhand einer Unterrichtseinheit an der International High School for Health Services im Stadtteil Queens (IHSHS), wie sich dieser Ansatz im Unterricht manifestieren kann. Zahlreiche weitere Beispiele finden sich einer Studie der Stanford Universität (Kessler et al. 2018).

Abbildung 6: Grundprinzipien der Netzwerkschulen



Quelle: Internationals Network for Public Schools http://internationals-nps.org/about-us/internationals-approach/, Zugriff 23.07.2019

[24] https://steinhardt.nyu.edu/research_alliance/research/projects/internationals_network_for_public_schools (zuletzt abgerufen am 16.9.2019)

Die dreizügige Schule IHSHS mit ihren 265 Schüler*innen belegt zwei Flure im Gebäude der weitaus größeren Newtown High School (1800 Schüler*innen).[25] Über die obligatorischen Kurse hinaus, die für den High School Abschluss verpflichtend sind, werden je nach Klassenstufe unterschiedliche gesundheitsbezogene Kurse unterrichtet, u.a. Berufskunde, Physiologie, Anatomie und Biotechnologie. In der 11. Klasse absolvieren alle Schüler*innen ein Praktikum in einem Gesundheitsberuf.[26] Ungefähr gleich viele männliche und weibliche Jugendliche aus 30 Herkunftsländern lernen an der Schule, von den 61 Prozent in der Familie Spanisch sprechen. Die zweitgrößte Sprache ist Bengali mit 13 Prozent. Der Rest der Schüler*innen verteilt sich auf 24 weitere Sprachen, wobei es für 10 von ihnen die einzigen mit ihrer Sprache sind.

Die Lehrkräfte sind in interdisziplinären Jahrgangsteams von 5-6 Personen organisiert, wobei 4 Lehrkräfte mehrere Kernfächer unterrichten. Die Jahrgangsteams haben wöchentliche Teammeeting-Zeiten, an denen auch die zugeordneten „School counselors“ teilnehmen, die administrative und sozialarbeiterische Aufgaben wahrnehmen. In diesen Zeiten planen sie Unterrichtsprojekte und passen sie bei Bedarf an.

Abbildung 7: Überblick über Lernziele des multidisziplinären Unterrichtsprojekts zu Krebs

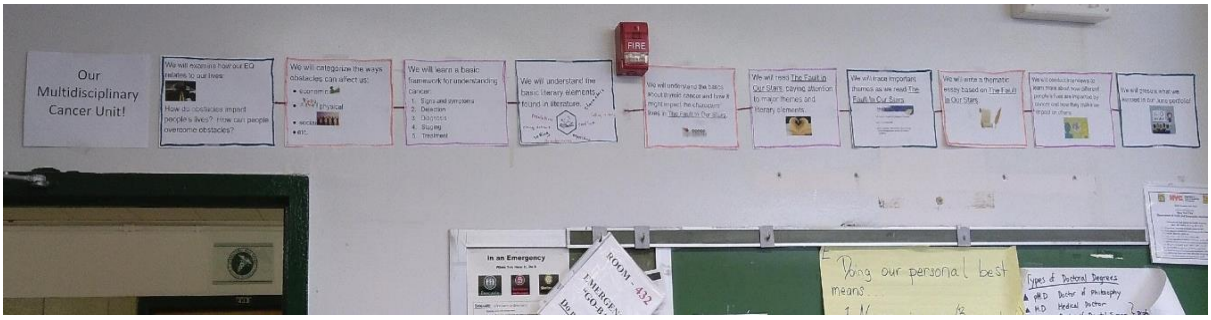


Foto: Autorinnen

Eines dieser fächerübergreifenden Unterrichtsprojekte soll hier exemplarisch vorgestellt werden. Die Lernziele der multidisziplinären Unterrichtseinheit zum Thema Krebs hingen im Klassenraum der Englischlehrerin aus (Abbildung 7). Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Thematisierung von Hindernissen, wie sie das Leben von Menschen beeinflussen und wie sie überwunden werden können. Im gesundheitswissenschaftlichen Unterricht werden Grundlagen zum Thema Krebs und seiner Behandlung gelernt, während der Unterricht in „English Language Arts“ auf eine Romanlektüre vorbereitet wird. Es folgen die Lektüre des Romans „The fault in our stars“, vertiefte Auseinandersetzung mit Krebs, ein thematisches Essay und Interviews mit Betroffenen. Alle Erkenntnisse werden am Schuljahresende in ein Portfolio integriert, das präsentiert werden muss. Während des gesamten Prozesses erarbeiten sich die Schüler*innen inhaltliche Grundlagen in ihrer Herkunftssprache und Englisch sowie zugleich

[25] Nach Angaben der New York Bildungsbehörde https://www.schools.nyc.gov/schools/Q455.

[26] Im Gesundheitsbereich gibt es in den USA mehr Berufe mit unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen als in Deutschland, die ein breites Spektrum an Möglichkeiten bieten. So gibt es z.B. mehrwöchige Lehrgänge speziell für unterschiedliche Formen des Blutannehmens, nach denen die Teilnehmenden die Berufsbezeichnung Phlebotomist führen. Krankenpflege (nursing) kann auf unterschiedlichen Niveaus bis hin zu einem Master Studium gelernt werden, so der Schulleiter.

das notwendige englische Vokabular. Wie dabei auf die Heterogenität der Gruppe eingegangen wird, zeigen wir exemplarisch am Beispiel einer Unterrichtsstunde im Englischunterricht, die wir während unseres Besuchs beobachten konnten.

Zentrale Bedeutung hat die Auswahl des Romans. „The fault in our stars“ [Das Schicksal ist ein mieser Verräter] von John Green erzählt die berührende Geschichte der Liebe von zwei Jugendlichen, die an Krebs erkrankt sind. Der Roman hat Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen, weil die Hauptfiguren gleichaltrige Schüler*innen sind, und zum Gesundheitsthema. Er wurde in viele Sprachen übersetzt, verfilmt und als Hörbuch aufgenommen, so dass vielfältige Zugänge möglich sind.

Abbildung 8: Hilfegerüst für Anmerkungen beim Texte Lesen

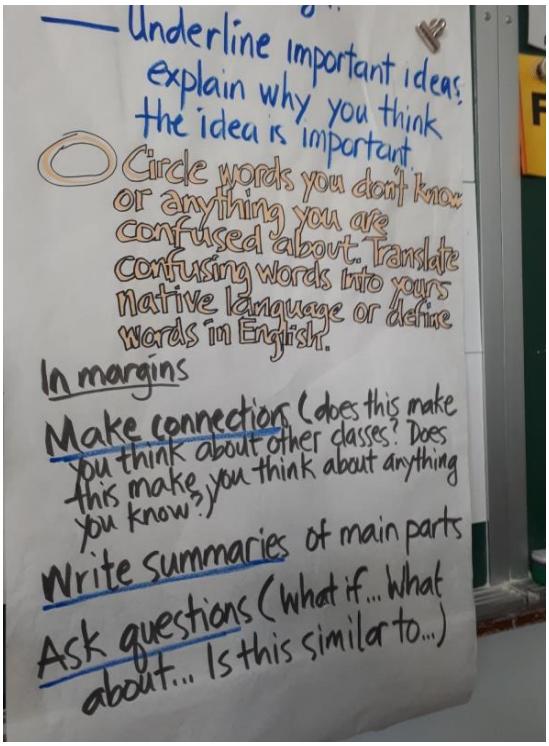


Foto: Autorinnen

Die Stunde findet etwa in der Mitte des Projekts statt und hat zum Ziel, dass Schüler*innen mit Rückständen aufholen und andere vorarbeiten können. Alle 27 Schülerinnen und Schüler sitzen an Gruppentischen und hören aufmerksam zu, als die Lehrerin die unterschiedlichen Aufgaben erläutert. Sie können selbst entscheiden, welche Aufgabe sie in der Unterrichtsstunde erfüllen wollen, ob sie allein oder zu zweit arbeiten wollen. Sie entscheiden sich rasch. Einige holen sich Laptops aus einem Stahlschrank und lauschen einem Audio-Book, während sie zugleich den Text mitlesen. Einige gehen auf den Flur, wo sie sich gegenseitig vorlesen. Ein Schüler liest in einer Ausgabe des Buchs auf Mandarin. Einige arbeiten mit Fotokopien des 6. Kapitels in spanischer Sprache. Einige Schüler*innen, die schon schnell auf Englisch

lesen können, bereiten Zusammenfassungen späterer Kapitel vor, die sie in der Klasse insbesondere für diejenigen zur Verfügung stellen, die nicht so schnell (auf Englisch) lesen können.

Pinke Post-Its sind allgegenwärtig. Die Schüler*innen nutzen sie, um in englischer Sprache Notizen zum Text anzufertigen und an Textstellen anzuheften. Einige machen das routiniert, andere werden von der Lehrerin daran erinnert, dass sie nicht vergessen sollen, sich Notizen zu machen. An einer Wand hängt ein Hilfegerüst für Anmerkungen, auf das die Lehrerin verweisen kann.

Die Lehrerin geht herum, fragt, hilft bei Bedarf, bleibt einmal länger bei einer Schülerin, die weint, tröstet sie mit einer Umarmung, was diese offenbar annehmen kann.

Zum Abschluss der Stunde fordert die Lehrerin die Klasse auf, darüber nachzudenken, wann sie bei ihren Arbeiten Verbindungen zu sich selbst herstellen konnten. Sie gibt allen zwei Minuten Zeit, mit Hilfe der Satzanfänge „This reminds me of…“ und „That is just like me!“etwas aufzuschreiben. Drei Freiwillige melden sich. Ein Mädchen erzählt in fast akzentfreiem Englisch, dass sie in der 9.ten Klasse wie die Heldin des Buchs auch mehr an Jungs als an Unterricht gedacht habe. Ein Junge erläutert stockend in gebrochenem Englisch, dass er auf einen Begriff gestoßen ist, den sie bereits im gesundheitswissenschaftlichen Unterricht besprochen haben. Als Ausblick auf die nächste Stunde hält die Lehrerin ein Arbeitsblatt hoch, mit dem das 6. Kapitel reflektiert werden soll.

Es ist einleuchtend, dass die parallele Behandlung von thematisch verbundenen Themen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern sowohl das Verständnis der Inhalte als auch den Spracherwerb erleichtern kann. Auch das Zeit Geben zum Überlegen und schriftlichen Festhalten von Ideen, bevor im Plenum gefragt wird, ist eine übliche Methode.

Etwas irritierend war zunächst, dass im „Englischunterricht“ auf Spanisch und Mandarin gelesen wurde sowie, dass offenbar akzeptiert wird, dass nicht alle das gesamte Buch lesen werden. Die Lehrerin erklärt das einleuchtend unter Verweis auf die als Standards herausgegebene Lernziele für den Unterricht in „English Language Arts“ an High Schools.[27] In der 9. und 10. Klasse geht es darum, Literatur lesen zu lernen, zunächst mit Unterstützung und dann selbstständig. Zu den Einzelzielen gehört z.B. zu erkennen, wie sich zentrale Themen und Charaktere im Textverlauf entwickeln sowie passende Textstellen auszuwählen und zu zitieren, um eine eigene Argumentation zu unterstützen. Solche Erkenntnisse lassen sich auch gewinnen, wenn der Text in einer anderen Sprache oder nicht vollständig gelesen wird.

Wir konnten beobachten, was in der Fachsprache auch „Translanguaging“ genannt wird – das Heranziehen des gesamten sprachlichen Repertoires, um etwas zu verstehen oder ein Problem zu lösen (García und Kleifgen 2018, 62). Diese Praxis ist in mehrsprachigen Alltagssituationen allgegenwärtig und wird in schulischen und fachlichen Kontexten bisher überwiegend weniger geschätzt. Auch bei Prüfungen muss gefragt werden, ob in einem gegebenen Fall tatsächlich Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Fach wie z.B. Mathematik abgefragt werden, oder ob tatsächlich das Verständnis der Bildungssprache, in der die Aufgaben gestellt sind, wichtiger für die Lösung sind (García und Kleifgen 2018, 144).

[27] Common Core Standards Initiative http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RL/9-10/

4.2.3 Bilingualität und soziale Hilfen am Beispiel der Pan American International High School at Monroe

Manchmal kam uns während des Besuchs der Schulen des Internationals Network for Public Schools der Gedanke: Das läuft zu gut, um wahr zu sein. Gibt es eine Selbstselektivität, dass z.B. nur Kinder aus wohlhabenden und bildungsnahen Familien die Schulen besuchen? Das kann weitgehend verneint werden. Zumindest im Bezug auf sozio-ökonomische Merkmale lässt die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft eher auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen schließen.[28]

Ist es wirklich möglich, nur durch akzeptierend und motivierend gestalteten Unterricht unter Einbeziehung der Herkunftssprachen ein Lernklima zu erzeugen, in dem auch viele Englischlernende die Schule erfolgreich abschließen können? Bei dem Besuch der Pan American International High School at Monroe (PAIHS) haben wir einen ersten Eindruck von einer Schule gewonnen, in der das Unterrichtsmodell unter schwierigen Umständen umgesetzt wird. Dabei wurde deutlich, dass für eine erfolgreiche Begleitung der Schüler*innen mehr als ein multilinguales Unterrichtsmodell notwendig ist.

Die 2008 gegründete Schule nutzt zwei Flure im James Monroe Educational Complex, der außerdem u.a. mehrere weitere Schulen, eine Aula, eine Mensa, eine Krippe und eine kostenlose Gesundheitsversorgung beherbergt. Dass eine spezielle Schulpolizei vor Schulen steht und Fremde wie wir sich bei einem Besuch der Schule bei Pförtner*innen anmelden müssen, ist in New York üblich. Bei der PAIHS steht die Polizei nicht nur vor dem Gebäude, sondern ist auch auf jeder Etage präsent. Wer das Gebäude betreten will, muss flughafenhähnliche Kontrollen mit Metalldetektoren durchlaufen.

Schon die Sicherheitsvorkehrungen deuten darauf hin, dass die 425 Schüler*innen der PAIHS in einem schwierigen Umfeld leben. Viele Menschen sind arm und haben keinen Anspruch auf Gesundheitsversorgung. In der Schule erhalten alle Schüler*innen ein kostenloses Schulfrühstück.

Die Schule nimmt nur spanischsprachige Jugendliche auf, die wie in allen Netzwerkschulen weniger als 4 Jahre in den USA sind und deren Englisch als Anfängerkenntnisse eingestuft wurde. Etwa die Hälfte sind dominikanische Staatsangehörige, die im Zuge des Familiennachzugs nach New York gekommen sind. Z.T. haben sie die Eltern seit vielen Jahren nicht gesehen und sind bei Verwandten aufgewachsen, wenn sie als Jugendliche in die USA kommen. Hier führt die Politik der verzögerten Familienzusammenführung dazu, dass sie erst als Jugendliche in die USA kommen, weil den Eltern vorher noch keine Familienzusammenführung erlaubt wurde – eine solche verzögerte Familienzusammenführung, bei der dann Kinder im Jugend- statt im Kleinkindalter nachreisen, ist in Deutschland bisher seltener vorgekommen, wird aber mit dem eingeschränkten Familienzuzug für subsidiär Geschützte in Zukunft möglicherweise auch hier häufiger auftreten.

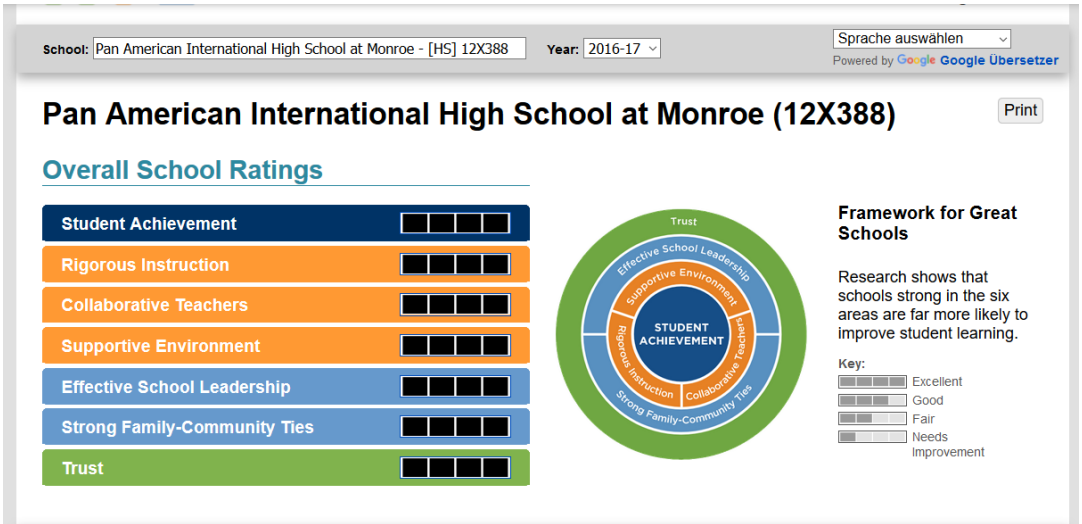
Die Schule hat auch viele unbegleitete Minderjährige aufgenommen, die in Pflegefamilien oder bei Verwandten wohnen. Sie kommen aus Honduras, Guatemala oder El Salvador und haben in der Regel Gewalterfahrung und eine unterbrochene Schullaufbahn hinter sich (students with interrupted formal education, abgekürzt SIFE). Ein Teil der Neuntklässler*innen ist bei Schulbeginn noch nicht alphabetisiert und erhält zunächst Alphabetisierungskurse in

[28] Siehe dazu die öffentliche Statistik zur School Perfomance der PAIHS https://tools.nycenet.edu/dashboard/#dbn=12X388&report_type=HS&view=City

spanischer Sprache. Die Mehrheit der Schüler*innen (ca. 60-70%) ist männlich. Ein Teil der Mädchen hat bereits kleine Kinder, die nach Kenntnis der Schulleiterin zum Teil aus Vergewaltigungen stammen.

Trotz der schwierigen Rahmenbedingungen kann die Schule sehr gute Ergebnisse aufweisen. Im Qualitätsbericht für 2016/17, der schon oben bei der MIHS vorgestellt wurde, sind sogar alle Ergebnisse exzellent.

Abbildung 9: Schnappschuss des Schulerfolgs der PAIHS

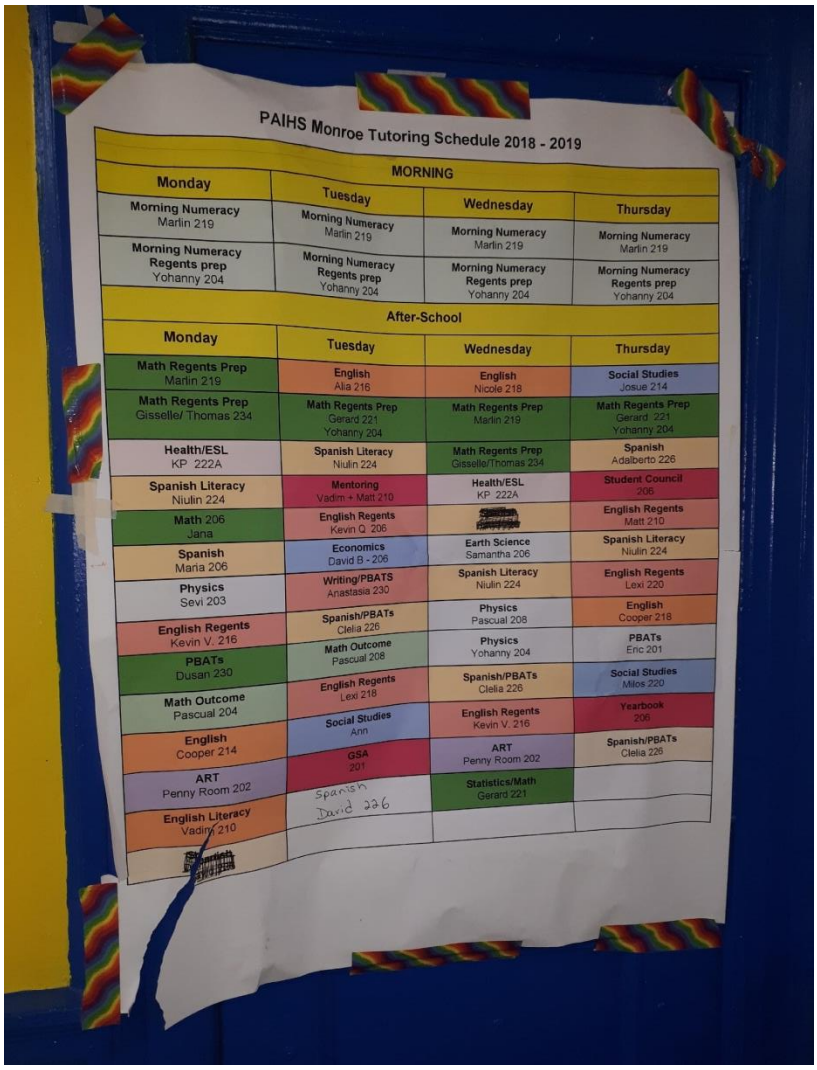


Quelle: https://tools.nycenet.edu/snapshot/2018/12X388/HS/#INFO

Das exzellente Ergebnis wird nicht allein durch das Unterrichtsmodell erreicht, sondern auch durch vielfältiges Zusatzengagement, das in einem multiprofessionellen Team in Kooperation mit anderen Organisationen z.T. mit Spendengeldern finanziert und z.T. ehrenamtlich geleistet wird. Außer den Lehrkräften gibt es auch eine Sozialarbeiterin, zwei Berufsberaterinnen und mehrere Counselors, die administrativen und sozialarbeiterischen Aufgaben erfüllen.

Der reguläre, öffentlich finanzierte Unterricht dauert von 8.45 Uhr bis 15.35 Uhr. Zusätzlichen Unterricht in kleinen Gruppen gibt es jeden Montag bis Donnerstag vor der Schule und nach der Schule bis 18 Uhr, außerdem an fast allen Samstagen, in den kurzen Ferien im Frühling und Herbst sowie drei Wochen in den Sommerferien. Die Zusatzangebote sind freiwillig und werden den Schüler*innen als Chance angeboten, ihre schulischen Ziele zu erreichen. Die Schulleiterin berichtet, dass viele – vor allem wenn sie in beengten Verhältnissen wohnen – gern die Gelegenheit wahrnehmen, länger in der Schule zu bleiben. Die Zusatzangebote sind durch ehrenamtliche Mitarbeit oder Spenden möglich. Dadurch haben die Schüler*innen im Laufe eines Tages mehr Zeit zum Lernen. Auch Schroeder und Seukwa (2018, 145) verweisen auf der Basis ihrer Studien zu diskontinuierlichen Bildungskarrieren in Deutschland auf die Notwendigkeit zu einer „Dehnung der Bildungszeit“, damit gute Schulabschlüsse erreicht werden, was durch verlängerte Schultage, aber auch Wiederholungsmöglichkeiten und flexible Altersgrenzen erreicht werden kann.

Abbildung 10: Organisation des wochentäglichen Zusatzunterrichts an der PAIHS



PAIHS Monroe Tutoring Schedule 2018 - 2019

MORNING			
Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday
Morning Numeracy Marlin 219	Morning Numeracy Marlin 219	Morning Numeracy Marlin 219	Morning Numeracy Marlin 219
Morning Numeracy Regents prep Yohanny 204	Morning Numeracy Regents prep Yohanny 204	Morning Numeracy Regents prep Yohanny 204	Morning Numeracy Regents prep Yohanny 204

After-School			
Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday
Math Regents Prep Marlin 219	English Alia 216	English Nicole 218	Social Studies Josue 214
Math Regents Prep Gisselle/ Thomas 234	Math Regents Prep Gerard 221 Yohanny 204	Math Regents Prep Marlin 219	Math Regents Prep Gerard 221 Yohanny 204
Health/ESL KP 222A	Spanish Literacy Niulin 224	Math Regents Prep Gisselle/Thomas 234	Spanish Adalberto 226
Spanish Literacy Niulin 224	Mentoring Vadim + Matt 210	Health/ESL KP 222A	Student Council 206
Math 206 Jana	English Regents Kevin Q 206	[redacted]	English Regents Matt 210
Spanish Maria 206	Economics David B - 206	Earth Science Samantha 206	Spanish Literacy Niulin 224
Physics Sevi 203	Writing/PBATS Anastasia 230	Spanish Literacy Niulin 224	English Regents Lexi 220
English Regents Kevin V. 216	Spanish/PBATs Clelia 226	Physics Pascual 208	English Cooper 218
PBATs Dusan 230	Math Outcome Pascual 208	Physics Yohanny 204	PBATs Eric 201
Math Outcome Pascual 204	English Regents Lexi 218	Spanish/PBATs Clelia 226	Social Studies Milos 220
English Cooper 214	Social Studies Ann	English Regents Kevin V. 216	Yearbook 206
ART Penny Room 202	GSA 201	ART Penny Room 202	Spanish/PBATs Clelia 226
English Literacy Vadim 210	Spanish David 226	Statistics/Math Gerard 221	
[redacted]			

Foto: Autorinnen

Die Gründung von International Schools mit ausschließlich Spanischsprachigen war nicht unumstritten, so die ehemalige Netzwerkkoordinatorin im Interview.[29] Es wurde befürchtet, die Schüler*innen erhielten keine ausreichenden Gelegenheiten zum englischen Spracherwerb, wenn sie – anders als in sprachlich gemischten Schulen – nicht auf den Gebrauch der englischen Sprache angewiesen wären. Nach mehrjährigen Diskussionen wurde zunächst eine Schule in Queens und dann die PAIHS at Monroe gegründet. Es ist zwar richtig, dass Englisch nur für den Unterricht zwingend gebraucht wird. Allerdings hat eine Konzentration auf Englischlernende einer Sprache auch einleuchtende und leicht beobachtbare Vorteile. Fast alle Lehrkräfte und sonstigen Angestellten der Schule sind zweisprachig oder streben eine englisch-spanische Bilingualität an. Bilinguale Materialien können vorbereitet werden. In einigen Fächern wie z.B. Mathematik werden in der 9. Klasse fast alle Erklärungen auf Englisch und Spanisch gegeben, damit keine fachlichen Rückstände entstehen. Die Unterstützung der Anfänger*innen durch Fortgeschrittene kann systematisch eingesetzt werden – im Unterschied zur IHSHS gibt es keine Schüler*innen, deren Sprache niemand versteht. Es können langfristige Kooperationen mit spanischsprachigen migrantischen Organisationen in der Umgebung aufgebaut werden.

Alle International High Schools legen einen großen Wert auf sozial-emotional Unterstützung. Dazu gibt es auch während der Unterrichtszeit Angebote, die die besondere Situation der migrierten Schüler*innen bedenken. In kleinere Gruppen aufgeteilt treffen sich die Schüler*innen wöchentlich mit einer der Klassenlehrer*innen, um durch Gespräche, kleine Übungen und Aktivitäten für sie emotional wichtige Themen zu besprechen. Die Bedeutung von nicht curricular verankerten Themen wird als zentral für den Lernerfolg der Schüler*innen hervorgehoben.

5 Fazit: Impulse für die Diskussion in Deutschland

In diesem Arbeitspapier war es uns daran gelegen, einen Einblick in ein besonderes Format von öffentlichen Schulen für Migrant*innen in den USA zu geben. Unsere Erfahrungen haben wir in Hinblick auf zentrale Ziele und Alleinstellungsmerkmale des Internationals Network für Public Schools dargestellt. An dieser Stelle möchten wir Impulse für das deutsche Schulsystem nennen, die sich aus unserer explorativen Studie ergeben.

Der Unterricht der Netzwerk-Schulen orientiert sich von Beginn an am jeweils gültigen Curriculum. Damit lernen die Schüler*innen Unterrichtsinhalte, die eine direkte Relevanz für das Erreichen eines Schulabschlusses haben. Der Unterricht ist dadurch abwechslungsreich und greift altersgerechte Themen auf. Die z.B. als Willkommens-, Vorbereitungs-, oder Internationale Klassen bezeichneten separaten Klassen für deutschlernende Schüler*innen sind häufig jahrgangsübergreifende Intensiv-Sprachkurse ohne Bezug zum Regellehrplan. Das erschwert den Übergang in den Regelunterricht. Die teilintegrative Beschulung, bei der Schüler*innen zeitweise am Unterricht der Deutschlernklasse und zeitweise am Regelunterricht teilnehmen, greift die Idee des Lernen auf Grundlage des Curriculums nur mit Einschränkungen auf, da die Fachinhalte meist nicht hinreichend für Deutschlernende aufgearbeitet werden (können). Der Einbezug von am Curriculum orientierten Fachinhalten von Anfang an ist

[29] Protokoll des Interviews mit Claire Sylvan am 29.3.2019

auch in Bezug auf transnationale Mobilität sinnvoll, weil die Schüler*innen so eher auch an anderen Schulen bzw. in anderen Ländern ihre Bildungskarriere fortsetzen können.

Die Netzwerk-Schulen setzen verstärkt auf die Kooperation der Lehrkräfte in Jahrgangsteams. Diese Zusammenarbeit ermöglicht die gemeinsame Vorbereitung eines Themenfeldes aus Perspektive der jeweiligen Unterrichtsfächer. Neben der inhaltlichen Ergänzung können außerdem Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickelt und untereinander ausgetauscht werden. Fehlendes Material kann gemeinsam erstellt oder als gemeinsamer Wunsch bei der Schulleitung zur Anschaffung erbeten werden. Die zentrale Idee, dass für die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht Zeit im Wochenstundenplan eingeräumt wird, erleichtert die Arbeit und ermöglicht den Lehrkräften zusätzlich regelmäßigen Austausch über Schüler*innen. Durch diese Ausrichtung wird erreicht, dass Lehrkräftetreffen nicht als Aufgabe zusätzlich zur Unterrichtsvorbereitung, sondern als Teil der Unterrichtsvorbereitung gesehen werden.

Sozial-emotionale und praktische Unterstützung erfahren die Schüler*innen durch mehrere Angebote in den vom Internationals Network unterstützten Schulen. Dazu gehören Informationsveranstaltungen für die Eltern zum Beispiel zu aufenthaltsrechtlichen Fragen ebenso wie speziell für emotional belastende Themen vorgesehene Unterrichtsstunden. Letzteres schafft für die Schüler*innen einen Raum des Austauschs und Lernens jenseits von curricularen Vorgaben. Dadurch wird eine wertvolle Ressource geschaffen, da die Schüler*innen sich über mitunter belastende Themen, die nicht-migrierte Schüler*innen so nicht teilen, regelmäßig in vertrauensvoller Atmosphäre austauschen können. Das Angebot eines solchen geschützten Raumes kann als Möglichkeit zum Empowerment verstanden werden, da den Schüler*innen der Raum eröffnet wird, sich durch den Austausch zu stärken. Durch die Schaffung einer solchen Gelegenheit erkennt die Schule zum einen an, dass es spezifische Probleme migrierter Schüler*innen gibt, und dass es wichtig ist, diesen Themen Raum zu geben, um erfolgreich in der Schule lernen zu können. Die Schaffung von solchen Empowerment-Strukturen kann auch für Schulen in Deutschland eine Anregung sein.

Welche Faktoren konkret den Erfolg der Schüler*innen der Netzwerk-Schulen beeinflussen, wird zurzeit erforscht. Die getrennte Beschulung von migrierten Schüler*innen wird vom Netzwerk dadurch begründet, dass integrative Beschulungsmodelle bisher nicht die fachlichen und sprachlichen sowie sozio-emotionalen Bedürfnisse dieser Schüler*innengruppe bedienen können und eine hohe Zahl von englischlernenden Schüler*innen aus diesem Grund die Schule ohne Abschluss verlässt (Lukes i.E).

Separierte Beschulung wird in Deutschland nicht erst seit dem sukzessiven Rückbau von Förderschulen für Menschen mit Behinderung kontrovers diskutiert. Im Sinne der Inklusion sind die deutschen Schulsysteme darauf bedacht, dass alle Schüler*innen gemeinsam lernen. Jedoch gibt es auch Abweichungen von dieser Prämisse. So gibt es in einigen Bundesländern (z.B. Bremen seit dem Schuljahr 2017/18) ein Modell der separaten Beschulung für neu Zugewanderte, sogenannte abschlussorientierte Klassen (AO). In diese Klassen werden Jugendliche eingeschult, die altersentsprechend in den 9. oder 10. Jahrgang eingeschult würden. In diesen zwei Schuljahren lernen die Schüler*innen getrennt von in Deutschland sozialisierten Jugendlichen. Die Einführung wurde vor dem zuständigen Ausschuss folgendermaßen begründet: „Die späte Integration in den Klassen 9 und 10 erbringt keinen pädagogischen Erfolg, da die abschlussorientierten Kompetenzen nicht erreicht werden können; zudem wird durch die große Heterogenität in den Abschlussklassen der Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler gefährdet“ (Kehlenbeck 2016). Mit anderen Worten: Die neuzugewanderten Schüler*innen sollten in separaten Klassen unterrichtet werden, weil sie in den 9ten und 10ten Regelklassen

keine realistische Chance auf das Erreichen eines Schulabschlusses haben, und weil sie zudem als Risiko für die in Deutschland sozialisierten Schüler*innen eingeschätzt wurden.

Auch wenn sich abschlussorientierte Klassen mit den Netzwerkschulen gemeinsam haben, dass Neuzugewanderte eine spezialisierte Beschulung erhalten, unterscheiden sie sich doch in anderen Aspekten fundamental. Den Schüler*innen in den High Schools des International Network haben vier Jahre Zeit bis zum Erreichen des Schulabschluss; den Jugendlichen in Bremen bleiben dafür nur 2 Jahre Zeit. Während das Internationals Network viel Wert auf die Einstellung gut ausgebildeter Lehrkräfte legt, die kooperativ arbeiten und durch gezielte Weiterbildung unterstützt werden, unterrichten in abschlussorientierten Klassen oft Berufseinsteiger*innen weitegehend isoliert. In den Netzwerkschulen streben die Schüler*innen einen High-School-Abschluss an, nach dem sowohl ein Studium als auch eine Berufsausbildung möglich ist. In Bremen ist der Unterricht in abschlussorientierten Klassen am Minimalziel ausgerichtet, dass der niedrigste mögliche Schulabschluss geschafft wird (Bremische Bürgerschaft 2019), der keinen Hochschulzugang ermöglicht. Ein Studium ist allenfalls nach einer Berufsausbildung auf dem zweiten Bildungsweg möglich.

Nach dem Kennenlernen der Netzwerk-Schulen in New York City liegt die Frage an das deutsche System nahe, wie neue Wege zu einem anspruchsvollen Bildungsabschluss für mehrsprachige Jugendlichen mit hohen Bildungsaspirationen eröffnet werden können, auch wenn ihre Biographie Schulunterbrechungen aufweist und anfangs keine Kenntnisse der Hauptunterrichtssprache Deutsch bestehen. Karakayalı et al. (2017) legen in ihrer Forschung an Berliner Grundschulen die mit separater Beschulung einhergehenden Schwierigkeiten offen. Sie schätzen die sofortige, unterstützende Integration in Regelklassen als „richtungsweisend“ (Karakayalı et al., 232) für den Schulerfolg ein. Inwiefern dies auch auf Schüler*innen zutrifft, die wenige Jahre vor dem Schulabschluss in eine Sekundarschule eingeschult werden, müsste empirisch untersucht werden. Die Erfahrungen im Internationals Network for Public Schools legen nahe, dass ein qualitativ hochwertiger sprachsensibler Regelunterricht in Kombination mit Empowerment-Strukturen ein Weg sein könnte, der von einem qualifizierten und motivierten Team erfolgreich umgesetzt werden könnte. Da es in Deutschland im Unterschied zu den USA ein intern differenziertes Schulsystem mit Abschlüssen unterschiedlicher Wertigkeit gibt, müsste geprüft werden, ob und wenn ja wie diese Anregung im deutschen Kontext aufgegriffen werden kann.

Die Schulen des Internationals Network sind auf eine bestmögliche Integration in die amerikanische Gesellschaft und den amerikanischen Arbeitsmarkt ausgerichtet, für den ein High School Abschluss wichtig ist. Es zählt nicht zu den expliziten Zielen, Schüler*innen auch Kompetenzen für das Leben in anderen Ländern mitzugeben. Allerdings dürfte das Anknüpfen an der Lebenssituation der Schüler*innen mit Möglichkeiten zu Recherchen zu den Herkunftsländern und die Förderung des Gebrauchs der Herkunftssprachen in fachlichen Kontexten dazu führen, dass sie auch für eine Rückkehr oder Weitermigration besser gerüstet sind als Schüler*innen anderer Schulen. Amerikanische Schulabschlüsse werden zudem in vielen Ländern anerkannt und können auch dort den Zugang zu Studium und beruflicher Bildung ermöglichen.

6 Literatur

Aleinikoff, Alexander T., David Martin und Hiroshi Motomura. 1998. *Immigration and Citizenship: Process and Policy.* 4. Aufl. American Casebook Series. St. Paul, Minn. West.

Baker, Bryan. 2018. Population Estimates: Illegal Alien Population residing in the United States: January 2015. https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/18_1214_PLCY_pops-est-report.pdf. Zugriff: 19.07.2019.

Bremische Bürgerschaft. 2019. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 16. Januar 2019. „Vorkurse im Schuljahr 2018/2019 an den Schulen im Land Bremen“. https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2019-03-06_Drs-19-2070_441d9.pdf. Zugriff: 16.09.2019.

Callahan, Rebecca M. 2005. Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal*, 42(2), 305–328.

Callahan, Rebecca M., Lindsey Wilkinson und Chandra Muller. 2010. Academic achievement and course taking among language minority students in U.S. schools: Effects of ESL placement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 84–117.

Clark-Gareca, Beth, Deborah Short, Marguerite Lukes und Mary Sharp-Ross. 2019. Long-term English learners: Current research, policy, and practice. *TESOL J* 49 (1): e00452. https://doi.org/10.1002/tesj.452

Dumont, Jean-Christophe und Gilles Spielvogel. 2008. Return Migration: A New Perspective. In *International Migration Outlook SOPEMI: 2008 Edition*, hg. v. OECD, 161–222. Paris.

Fine, Michelle, Brett Stoudt und Valerie Futch. 2005. The Internationals Network for Public Schools: A Quantitative and Qualitative Cohort Analysis of Graduation and Dropout Rates: Teaching and Learning in a Transcultural Academic Environment. https://web.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed205X%20Website/Resources/The%20Internationals%20Network%20-%20Michelle%20Fine.pdf. Zugriff: 26.03.2019

García, Ofelia und Jo A. Kleifgen. 2018. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners.* 2. Auflage. New York, London: Teachers College Press.

Hernández, Laura E., Linda Darling-Hammond, Julie Adams und Kathryn Bradley. 2019. *Deeper Learning Networks. Taking Student-Centered Learning and Equity to Scale.* Learning Policy Institute. Palo Alto, CA. https://learningpolicyinstitute.org/product/deeper-learning-networks. Zugriff: 23.12.2019.

Hornberg, Sabine. 2010. *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft 11.* Münster u.a.: Waxmann.

Jaffe-Walter, Reva und Stacey J. Lee. 2011. "To trust in my root and to take that to go forward": Supporting global access for immigrant youth in the global city. *Anthropology & education quarterly* 42 (3): 281–296.

Karakayali, Juliane, Birgit zur Nieden, Çağrı Kahveci und Mareike Heller. 2017. Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule* 109 (3): 223-235.

Kehlenbeck, Helmut. 2016. Beschulung von Kindern von Geflüchteten. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen (Bericht für die Sitzung der städtischen Deputation für Kinder und Bildung, G575/19).

Kessler, Julie, Laura Wentworth und Linda Darling-Hammond. 2018. The Internationals Network for Public Schools: Educating Our Immigrant English Language Learners Well. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/International%20Network%20v2.pdf. Zugriff: 06.07.2019

Loo, Bryce. 2018. Education in the United States of America. World Education News and Reviews. https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america. Zugriff: 06.07.2019

Lukes, Marguerite. i.E. Deconstructing the Dropout Factory: Redesigning Secondary Schools to Better Serve Immigrant Youth. In *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations,* hg. v. Lydia Heidrich, Paul Mecheril, Yasemin Karakaşoğlu und Saphira Shure. Wiesbaden: Springer VS.

Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Grießbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann und Lale Altinay. 2015. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf. Zugriff: 01.08.2018.

The Dutch organisation for internationalisation in education (Nuffic). 2019. Education in the United States of America: described and compared with the Dutch system. 1. Auflage 2010, Version 6. https://www.nuffic.nl/documents/485/education-system-united-states.pdf. Zugriff: 20.12.2019

Schroeder, Joachim und Louis Henri Seukwa. 2018. (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, hg. v. Nora v. Dewitz, Henrike Terhart und Mona Massumi, 141–157. Weinheim: Beltz Juventa.

Senat Bremen. 2016. In Bremen zu Hause - Integration gestalten und sozialen Zusammenhalt sichern. Eckpunkte eines mittelfristig ausgerichteten Integrationskonzeptes des Senats. Bremische Bürgerschaft. Drucksache 19/242. https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2016-01-13_Drs-19-242_0f7a5.pdf.

Senatorin für Kinder und Bildung. 2018a. So sieht's aus: Fit werden für's Schulleben: Zugewanderte lernen in Bremer Vorkursen. Freie Hansestadt Bremen. Bremen. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sosiehtsaus_vorkurse_2019.pdf. Zugriff: 23.12.2019.

Senatorin für Kinder und Bildung. 2018b. Mehr Bremer Schülerinnen und Schüler erreichen einen höheren Abschluss. Freie Hansestadt Bremen. Bremen (So sieht's aus). https://www.bildung.bremen.de/so_siehts_aus-196222. Zugriff: 23.12.2019.

Sendzik, Norbert, Nils Berkemeyer und Johanna Otto. 2011. Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem - Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? In *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*, hg. v. Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme, 35–52. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Skerrett, Allison. 2015. *Teaching Transnational Youth: Literacy and Education in a Changing World. Language and literacy series*. New York, London: Teachers College Press. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1102086.

Statistisches Bundesamt. 2018. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Fachserie 1 Reihe 2.2.

Sugarman, Julie und Kevin Lee. 2017. Facts about English Learners and the NCLB/ESSA transition in New York State. Fact Sheet. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EL-factsheet2018-NewYorkState_FinalWeb.pdf. Zugriff: 16.07.2019.

Vogel, Dita. 2019. Internationals Network Schools in New York. TraMiS Blog 28.03.2019. https://tramis.de/2019/03/internationals-network-schools-in-new-york/. Zugriff: 29.03.2019

Vogel, Dita und Yasemin Karakaşoğlu. i.E. Transnational Migration and School. In *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*, hg. v. Lydia Heidrich, Paul Mecheril, Yasemin Karakaşoğlu und Saphira Shure. Wiesbaden: Springer VS.

Vogel, Dita und Torben Dittmer. 2019. Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland: Hinweise auf transnationale Mobilität. TraMiS-Arbeitspapier 1.