

Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Vogel, Dita ; Karakaşoğlu, Yasemin

Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter

Book, Book chapter as: published version (Version of Record)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/3598>

Publication date of this document: 20/01/2025

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Vogel, Dita / Karakaşoğlu, Yasemin. 2017. Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter; In: Dona Amirpur und Andrea Platte (Hrsg.) Handbuch Inklusive Kindheiten. Barbara Budrich: Opladen und Toronto, S. 336-354. ISBN: 978-3-8252-8713-9.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available under a Creative Commons licence.

The license information is available online: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter

Dita Vogel & Yasemin Karakaşoğlu

Einleitung

Die Zuwanderung von Familien hat schon lange nicht mehr eine so zentrale Rolle für das Bildungssystem gespielt, wie es aktuell der Fall ist. Sie gilt als Chance und als Herausforderung zugleich. In der Kindheitsphase hat die Grundschule eine besondere Bedeutung als Bildungs- und Sozialisationsinstitution, sowohl durch die grundlegende Vermittlung von Basiskompetenzen und Lerntechniken als auch durch die Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn am Ende der Grundschulzeit.

Von 1992 bis zum Jahr 2014 ist die Zahl der Grundschüler*innen von 3,4 auf 2,7 Millionen Kinder zurückgegangen. Inzwischen steigt die Zahl der Grundschulkinder allerdings durch Zuwanderung wieder an. Zum Jahresende 2014 waren in Deutschland 40 076 Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Grundschulalter mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr registriert. Das sind 1,5 Prozent aller Grundschüler*innen. Allerdings ist die Zahl im Folgejahr stark gewachsen. Zum Jahresende 2015 waren bereits 73 068 Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Grundschulalter registriert – ein Anstieg gegenüber dem Vorjahr von 82 Prozent. Diese Zahlen sprechen einerseits dafür, dass der Anteil der neu Zugewanderten an der Gesamtschüler*innenschaft relativ gering ist und den jahrelangen Rückgang der Schüler*innenzahlen nicht auszugleichen vermag, dass aber andererseits Herausforderungen besonders in der Anpassung der Institutionen an einen raschen Anstieg bestehen können.¹

Dieser Beitrag diskutiert also vor dem Hintergrund insgesamt geringer, aber rasch wachsender Zahlen die Frage, wie das Recht auf schulische Bildung der neu zugewanderten Kinder im Grundschulalter normativ ausgestaltet und umgesetzt wird. Vier fiktive Beispiele sollen zum Einstieg ein Spektrum an Möglichkeiten aufzeigen, mit denen 8-jährige Kinder konfrontiert sein können, die im Grundschulalter nach Deutschland gekommen sind und seit drei Monaten im Land leben:

- Saida ist in die erste Klasse der Grundschule eingeschult worden. Sie erhält keine zusätzliche Förderung.
- Maria besucht eine Deutschlernklasse, um nach einigen Monaten in eine Regelklasse ihrer Altersgruppe, also in die 2. Klasse, integriert zu werden.

1 Statistisches Bundesamt 2015a, 2015b. Die Bevölkerungszahlen beruhen auf Angaben des Ausländerzentralregisters, das in der Vergangenheit die tatsächliche Bevölkerung tendenziell überschätzt hat. Allerdings ist es im Zuge der Zuwanderung von Geflüchteten zu Registrierungsengpässen gekommen, sodass für die angegebenen Zeitpunkte auch eine Unterschätzung nicht auszuschließen ist.

- John besucht ebenfalls eine Deutschlernklasse, ist aber zusätzlich einer Regelklasse der zweiten Klassenstufe zugeordnet, deren Unterricht er ebenfalls einige Stunden in der Woche besucht.
- Hassan lebt mit seinen Eltern in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Asylsuchende und geht nicht zur Schule. Manchmal schicken ihn seine Eltern zu einem freiwilligen Angebot in der Einrichtung, in dem er spielerisch erste Begriffe auf Deutsch lernt.

Inklusion steht in diesem Beitrag – den Begriffsvorschlag des Bandes themenspezifisch zuspitzend – für den Anspruch, jedem Kind Zugang zur allgemeinen Grundschulbildung zu verschaffen und aus bestimmten Merkmalen resultierende Benachteiligungen innerhalb der Schule zu vermeiden oder auszugleichen. Damit steht zwar ein spezifischer Aspekt unter Beobachtung, wird aber eingebettet in ein Inklusionsverständnis, bei dem es darum geht, Barrieren für alle Schüler*innen auf ein Minimum zu reduzieren (vgl. Booth et al. 2003). Unter diesem Gesichtspunkt können alle Beispielfälle problematisiert werden: Wird Saida altersentsprechend und ausreichend gefördert? Ist es sinnvoll für Maria, in einer separaten Klasse zu lernen? Wie kommt John damit klar, zwei Klassen zu besuchen? Warum hat Hassan keinen Zugang zur Schule?

Um uns solchen Fragen systematisch zu nähern, stellen wir eine ausführliche Begriffsdiskussion voran, in der wir in der öffentlichen Diskussion und in der Fachdiskussion verwendete Begriffe voneinander abgrenzen und Vorschläge zur Begriffsverwendung machen. Die Begriffsdiskussion ist notwendig, um Fragen zu können, welche Benachteiligungen gruppenspezifisch anfallen könnten, die das Bildungssystem vermeiden oder ausgleichen sollte.

Daran anschließend wird Inklusion im Kontext dieses Artikels in drei Dimensionen analysiert: Inklusion durch *Zugang zur Schule*, durch die *Organisation der Aufnahme in die Schule* und durch die *Interaktion in der Schule*. Die Analyse konzentriert sich auf normative Aspekte – wie es nach Recht und offiziellen Plänen sein sollte. Exemplarisch wird jeweils angeführt, wie die normativen Vorstellungen umgesetzt werden, da umfassende Untersuchungen nicht vorliegen und auch in einem sich schnell ändernden Feld bei Publikation bereits veraltet wären. Bei den exemplarisch aufgeführten Aspekten unterstellen wir eine prinzipielle Bedeutung, ohne Aussagen zur Verbreitung einzelner Muster machen zu können.

Eine Begriffs- und Merkmalsdiskussion

Hier werden zunächst Begriffe und Abgrenzungen im Kontext von *Zuwanderung* analysiert, bevor auf Begriffsverwendungen im Kontext *Flucht* eingegangen wird.

Neu in der Schule – Seiteneinsteigende, Deutschanfänger*innen, Kinder mit eigener Migrationserfahrung

Dass Kinder in größerer Zahl neu in das Schulsystem kommen, ist keine neue Herausforderung für das Bildungssystem Deutschlands. Nach dem Zweiten Weltkrieg wur-

den Millionen deutschsprachige Familien zum Teil nach langer Flucht in dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik verteilt. In den Wohngebieten und Schulen waren sie die „Fremden“, die u.a. durch ihren dort ungewohnten Akzent auffielen. Im Zuge der Anwerbung von Arbeitskräften zogen ab den 1960er Jahren zunehmend auch Kinder derjenigen nach, die in den 1950er und 60er Jahren als Arbeitsmigrant*innen angeworben worden waren und die – wie ihre Eltern – keine deutsche Staatsangehörigkeit hatten. Der schulische Umgang mit ihnen wurde unter dem Stichwort „Ausländerkinder“ diskutiert und bezog sich auf Kinder, die zu einem beliebigen Zeitpunkt ihrer (schulischen) Sozialisation ins deutsche Schulsystem einmündeten. Für diejenigen, deren schulische Sozialisation bereits im Herkunftsland begonnen hatte, wurde seit den 1990er Jahren zunehmend der Begriff des „Seiteneinsteigers“ (vgl. Dickopp 1982) verwendet. In diesen Jahren bezog sich dieser Begriff unter anderem auf Flüchtlinge aus dem zerbrechenden Jugoslawien und deutsche Aussiedler*innen. Heute scheint der Begriff „neu zugewandert“ (Benholz et al. 2016; Massumi et al. 2015) in unterschiedlichen Schreibweisen diesen Begriff zunehmend abzulösen. Eine Begriffsdiskussion soll dafür sensibilisieren, nach welchen Merkmalen Neue in der Schule heute in den Blick genommen werden und klären, wie wir die Begriffe verwenden.

Radtke (1996: 49f.) präsentiert in einem viel zitierten Aufsatz folgende Definition des „Seiteneinsteigers“: „Aus der Sicht der Organisation Schule handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die vor dem Eintritt in die deutsche Schule schon kürzere oder längere Zeit in ihrem Herkunftsland zur Schule gegangen sind. Da[ss] sie nicht von Anfang an vom deutschen Bildungssystem erfa[ss]t und sozialisiert werden konnten, macht sie nun zum Problem.“ Diese Definition stellt also in erster Linie auf Irritationen ab, die durch Sozialisierung in einem anderen System entstehen. Auch Kinder, die noch gar keine Schule besucht haben, z.B. weil sie auf der Flucht waren, sind nicht von Anfang an von einem deutschen Bildungssystem erfasst und sozialisiert worden. Als Seiteneinsteigende werden hier dementsprechend Kinder bezeichnet, die die jeweils vorgelagerte Stufe der obligatorischen Bereiche des jeweiligen Bildungssystems gar nicht oder in einem anderen System durchlaufen haben.

Eine 2015 erschienene Studie hat den Begriff „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem“ eingeführt. In dieser Studie wird der Begriff für Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter verwendet, solange „ihre Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen“ (Massumi et al. 2015: 13). Er kombiniert also zwei Aspekte: eigene Migrationserfahrung und die Diagnose für den Regelunterricht unzureichender Deutschkenntnisse durch die Schule.

Wenn die Frage nach Inklusion gestellt wird, ist das zweite Kriterium problematisch, da ein Parameter des Umgangs mit Kindern, der beobachtet werden soll, zum Teil des Begriffs gemacht wird. Kinder wie Saida (s.o.) würden aus unserem Blickfeld verschwinden, weil sie schulorganisatorisch der Regelklasse zugeordnet wurden. Zugleich kann die Diagnose unzureichender Sprachkenntnisse auch auf Kinder ohne eigene Migrationserfahrung zutreffen, die in Deutschland einsprachig im herkunftssprachli-

chen Kontext aufgewachsen sind. Deshalb suchen wir einen eigenständigen Begriff für Kinder, die im Grundschulalter migrationsbedingt noch kein Deutsch sprechen. Dass in der Praxis Bedarf für einen solchen Begriff besteht, wurde unter anderem in Diskussionen mit Pädagog*innen in Bremen deutlich, in denen Kinder der hier betrachteten Gruppe im schulischen Kontext von Einzelnen als „Nullsprachler“ bezeichnet wurden. Diese Bezeichnung lehnt sich möglicherweise an den europäischen Referenzrahmen an, in dem die Kenntnisse in einer Sprache in sechs Stufen ausgewiesen werden (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Basierend auf dieser Rangfolge liegt eine Einstufung von Kindern ohne Kompetenzen in der betreffenden Sprache als A0 nahe.² Der Begriff „Nullsprachler“ ignoriert vorhandene Sprachkenntnisse in anderen als der deutschen Sprache und verweist auf die Nachhaltigkeit des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ in Deutschland (vgl. Gogolin 2008). Treffender ist es unseres Erachtens, die Kinder und Jugendlichen als „Deutschanfänger*innen“ zu bezeichnen, da sie in der Regel schon mindestens eine Sprache gelernt haben, aber über keine oder geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

Neben dem „Anfänger*innensein“ in der Schulsprache wird als weiteres Kriterium die internationale Migrationserfahrung aufgeführt. Dieses Kriterium wird in der Kurzfassung „neu zugewandert“ als zentrales Merkmal betont. Es umfasst den gerade erfolgten Seiteneinstieg aus einem anderen Bildungssystem und verweist darauf, dass Kinder aus ihrer gewohnten Umgebung in eine andere gebracht wurden. Die Kinder können somit Kontakte zu den Zurückbleibenden nicht halten. In der Phase der Kindheit gelten diese Migrationserfahrungen als massive Einschnitte in der Biographie von Kindern. Dies gilt nicht nur bei grenzüberschreitender Migration, sondern auch bei Binnenmigration – bei jedem Umzug, der den eigenständigen Bewegungsradius der Kinder übersteigt, ob nationale Grenzen überschritten werden oder nur die nächste Stadt erreicht wird. Hinsichtlich einer Binnenmigration ist diese Erfahrung jedoch nicht mit dem Wechsel der Umgebungssprache verbunden.

Vor diesem Hintergrund verwenden wir im Folgenden den Begriff der „neu Zugewanderten“ im Sinne des sich abzeichnenden Gebrauchs im Fachdiskurs als Kurzbezeichnung für aus dem Ausland seiteneinsteigende Deutschanfänger*innen.³ Dabei stellt sich jedoch immer noch die Frage, wie lange und nach welchen Kriterien jemand als Deutschanfänger*in gelten soll. In diesem Text konzentrieren wir uns darauf, wie das System in der Anfangsphase auf die neu Zugewanderten reagiert, und wählen daher eine zeitliche Eingrenzung auf die ersten beiden Jahre.

Auch wenn, wie erwähnt, mit „neu Zugewanderten“ eine Gruppe bezeichnet werden kann, die von einem anderen Land aus ohne Deutschkenntnisse zugezogen ist, fällt auf, dass offenbar im Zuge der jüngsten Migrationsentwicklungen dieser Begriff synonym mit „geflüchteten Kindern“ verwendet wird – so zumindest unsere Erfahrung

2 Die Master-Studierende Alina Becker hat in einer Lehrveranstaltung diesen Erklärungsansatz angeboten.

3 Nicht nur im deutschsprachigen Kontext: „Newly arrived students is the term used in both the academic and education policy discourse in Sweden to describe students arriving from abroad during the time of primary or secondary school and who do not yet master the main language of instruction, i.e. Swedish“ (Nilsson/ Axelsson 2013).

mit Lehramtsstudierenden. Es ist uns daher ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass wir uns in diesem Artikel tatsächlich auf die (Teil-)Gruppe der Kinder auf der Flucht bzw. mit Fluchterfahrungen konzentrieren, für die aus der Perspektive von Recht und Praxis eine Teilhabe an staatlicher Schulbildung aktuell nicht in umfassendem Sinne selbstverständlich zu sein scheint, während dies für neu Zugewanderte etwa aus EU-Ländern unstrittig ist.

Kinder und Flucht – Herkunfts-, Reise- und Aufnahmekontext

Wer ist gemeint, wenn von Flüchtlingskindern, Geflüchteten und Kindern mit Fluchterfahrung die Rede ist? Die Eingrenzung dieser Begriffe lässt sich nach drei Kontexten differenzieren: dem Herkunftslandkontext, dem Einreisekontext und dem Aufnahmekontext in Deutschland. Wir möchten diese Differenzierung hier bewusst machen, weil die Kontexte häufig implizit verwendet und nach Belieben gewechselt werden.

Herkunftslandkontext: Gewaltam Vertriebene. Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) betrachtet gewaltsam Vertriebene als seine Zielgruppe und stellt damit in erster Linie auf den Auslöser im Herkunftsland ab. Als gewaltsam vertrieben gilt, wer aufgrund von Verfolgung, Konflikten, allgemeiner Gewaltanwendung und Menschenrechtsverletzungen seine Herkunftsregion verlassen musste (vgl. UNHCR 2015). Insgesamt wurde die Zahl der Menschen, die für den UNHCR relevant sind, zum Jahresende 2014 auf fast 60 Millionen geschätzt. Darunter waren 38,5 Millionen Binnenvertriebene in anderen Regionen ihres Herkunftslandes und 19,5 Millionen im Ausland, die als Flüchtlinge bezeichnet werden. Nach dem Status im Aufnahmeland werden weiterhin 1,8 Millionen Menschen dazugezählt, weil sie in den Industriestaaten Asylanträge gestellt haben. Wer gewaltsam vertrieben wurde, hat nur geringe Chancen, regulär nach Deutschland einzureisen. 2011 wurde eine Vereinbarung zur Aufnahme mit dem UNHCR geschlossen (Resettlement-Vereinbarung), die sich auf nur 300 Flüchtlinge jährlich bezog. Erst der Syrienkrieg hat zur Aufnahme einer größeren Anzahl von Menschen aus Flüchtlingslagern geführt: Im Rahmen von Sonderprogrammen konnten in den Jahren 2013 und 2014 insgesamt ungefähr 20 000 Zufluchtssuchende aus Syrien legal mit einem Visum nach Deutschland einreisen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014: 509ff.).

Einreisekontext: irreguläre Einreisen auf gefährlichen Wegen. Weil eine Reise in ein sicheres Land, das Schutz und eine Perspektive bietet, regulär kaum möglich ist, versuchen gewaltsam Vertriebene auch auf illegalen Wegen einzureisen. Sie sind allerdings nicht die einzigen, die dies versuchen. Auch Armut und Perspektivlosigkeit im Herkunftsland können Gründe sein, warum jemand eine schwierige und gefährliche Reise auf sich nimmt. Oft ist es eine Kombination von beiden Faktoren: Syrer*innen sind z.B. in der Regel aus ihrem Herkunftsland gewaltsam vertrieben, aber ihre irreguläre Einreise nach Deutschland ist in erster Linie durch Armut und Perspektivlosigkeit in den Erstaufnahmeländern Türkei oder Libanon motiviert. So waren die höchsten Steigerungen der irregulären Einreisen zur Schutzsuche in Deutschland nicht zu Beginn des Syrienkrieges zu verzeichnen, sondern erst 2014 und 2015, nachdem die internationale

Gemeinschaft ihre materielle Unterstützung der Erstaufnahmeländer deutlich verringerte. Hanewinkel konstatiert im Rückblick:

„Trotz der Warnungen des UNHCR und des WFP, die seit Längerem auf die zunehmende Verschlechterung der Lebenssituation syrischer Flüchtlinge hinweisen und die internationale Gemeinschaft mehrfach dazu aufgerufen haben, mehr Geld für die Flüchtlingsversorgung bereitzustellen, hatten zahlreiche EU-Staaten ihre Zuwendungen 2015 deutlich abgesenkt. Mit Ausnahme der Niederlande kürzten alle EU-Mitgliedstaaten ihre Beiträge für das WFP“ (Hanewinkel 2015: 3).

Auf der anderen Seite kann jemand zum Zweck der Arbeitsmigration sein eigenes Land verlassen haben, aber in einem anderen Land Opfer von Verfolgung und Vertreibung werden. Dies betraf z.B. viele afrikanische Arbeitsmigrant*innen, die in Libyen gearbeitet hatten und bei Ausbruch des Bürgerkriegs zwischen die Fronten gerieten. Auch sie haben sich oft in seeuntüchtigen Booten auf die gefährliche Reise nach Europa begeben.

Auch die Kombination aus Perspektivlosigkeit im Herkunftsland mit Informationen über gute Perspektiven in Deutschland kann Menschen zu einer gefährlichen Reise bewegen. Diese Informationen können richtig oder falsch sein, oder aber auch zu Beginn einer langen Reise zutreffen, am Ende aber nicht mehr stimmen, weil sich der staatliche Umgang mit einer Gruppe geändert hat.

Schutzsuchende: Für Menschen, die sich um Schutz vor Abschiebung bemühen, wird ebenfalls die Bezeichnung Flüchtling verwendet. So spricht z.B. Berthold (2014: 10) in seiner Studie für UNICEF von „Flüchtlingskindern“ und meint damit nicht nur als Flüchtlinge anerkannte Minderjährige, sondern auch asylsuchende und geduldete Kinder und Jugendliche, die vorläufig Schutz vor Abschiebung gefunden haben (s.a. Neumann/Schwaiger 2014). Die Begriffsverwendung orientiert sich also an der Selbstbeschreibung bzw. dem angestrebten Status und ist unabhängig vom Ausreisegrund und Einreiseweg. Wir bezeichnen diese Minderjährigen, die zeitweise oder dauerhaft vor Abschiebung geschützt sind, synonym als „schutzsuchende“ oder „geflüchtete Kinder“. „Geflüchtet“ geben wir den Vorzug vor Flüchtling, um das als abwertend empfundene Suffix -ling zu vermeiden und um keinen auf eine spezifische Gruppe bezogenen Rechtsbegriff zu verwenden. Allerdings weckt „geflüchtet“ auch die Assoziation von gewaltsamer Vertreibung und gefährlicher Reise, während sich diese Eingrenzung auf den Aufnahmekontext in Deutschland und nicht auf den Herkunftsland- und Einreisekontext bezieht, sodass „Schutzsuchende“ aus unserer Perspektive eigentlich der treffendere Ausdruck für die Gruppe ist. Er lässt offen, aus welchen Gründen der Schutz des deutschen Staates gesucht wird und ob die Gründe nach dem gerade geltenden Migrationsrecht als legitim anerkannt werden oder nicht. Besonders in Bezug auf Roma wird kritisiert, warum es nicht als „ehrbar und zulässig“ anerkannt wird, „vor absoluter Armut zu fliehen, um Zugang zu einem einigermaßen erträglichen Lebensstandard, zu ausreichender Ernährung, fließendem Wasser, Hygiene, Krankheitsbehandlung und Schulbesuch zu finden“ (Scherr/Scherr 2013:8). So kann z.B. auch die Beeinträchtigung eines Kindes, das im Herkunftsland keine angemessene Unterstützung zum Ausgleich

der Benachteiligung erhält, dazu führen, dass Eltern sich um Schutz in Deutschland bemühen.

Für die Diskussion um schulische Inklusion ist es sinnvoll, sich auf eine Definition aus dem Aufnahmekontext zu beziehen; denn aus der Sicht der Organisation Schule ist nicht unterscheidbar, warum jemand gekommen ist und welchen Reiseweg das Kind erlebt hat. Das Wissen um gewaltsame Vertreibung und andere Gründe, sich auf eine gefährliche illegale Reise zu bewegen, ist jedoch wichtig, um schwierige Vorerfahrungen als möglichen Hintergrund schulischer Reaktionen zu erkennen.

Potentiell benachteiligende Merkmale von neu zugewanderten und schutzsuchenden Kindern

Die Aufgabe inklusiver Bildung kann – dem Index für Inklusion folgend (vgl. Booth et al. 2003) – so verstanden werden, dass Lernende Zugang zu regulären Bildungsangeboten erhalten, ohne zugewiesen und kategorisiert zu werden, dass aber zugleich die Schule verpflichtet ist, aus bestimmten Merkmalen resultierende Benachteiligungen zu vermeiden bzw. auszugleichen. Wer aus Merkmalen resultierende Benachteiligungen ausgleichen will, muss Differenz beobachten, was aber zugleich die Gefahr in sich birgt, Gruppenkategorisierungen und Defizitwahrnehmungen festzuschreiben. Hier wird nun die Frage gestellt, aus welchen Merkmalen von neu zugewanderten Kindern Benachteiligungen resultieren könnten. Dabei fällt auf, dass es sich jeweils um Merkmale handelt, die sich im Lebens- und Bildungsverlauf verändern können. Es wird außerdem deutlich, dass neu zugewanderte Kinder als seiteneinsteigende Deutschanfänger*innen nicht die einzigen sind, die diese Merkmale aufweisen – in vielerlei Hinsicht teilen sie Benachteiligungsmerkmale mit anderen sozialen Gruppen. Um verkürzte Deutungen im Hinblick auf den internationalen Migrationskontext zu vermeiden, soll an dieser Stelle auf intersektionale Überschneidungen mit dem Erfahrungshorizont von Kindern, die in Deutschland aufwachsen, hingewiesen werden:

- *Benachteiligung als Deutschanfänger*innen:* Die deutsche Sprache nicht zu beherrschen, ist definatorisch zentral und trifft daher auf alle neu zugewanderten Kinder zu. Kinder, die in Deutschland mit einer anderen Herkunftssprache aufwachsen oder die sprachlich wenig gefördert werden, müssen ebenfalls bei Eintritt in die Schule damit kämpfen, parallel zu neuen Inhalten eine neue Sprache oder neue Ausdrucksweisen zu lernen.
- *Benachteiligung durch Systemwechsel:* Auch ein Wechsel in ein neues Bildungssystem ist bei neu Zugewanderten in jedem Fall definatorisch gegeben. Vorkenntnisse, die zentral für das Lernen sind, können bei einem Systemwechsel leicht unterschätzt werden, da Lücken auffallen, Ressourcen aber möglicherweise nicht abgefragt bzw. erkannt werden (vgl. Baginski 2016). Benachteiligungen durch Systemwechsel haben potentiell alle Kinder, die aus anderen Systemen an eine Schule wechseln, auch innerhalb der Bundesrepublik, da Schulkulturen, Lehrpläne und ihre Umsetzung nur teilweise übereinstimmen, wobei Unterschiede in unterschiedlichen Dimensi-

onen existieren können (z.B. Lehrinhalte, Lehrmethoden, disziplinarische Ansätze, Elternpartizipation) und graduell bis fundamental sein können.

- *Benachteiligung durch migrationsbedingten Wechsel der gewohnten Umgebung:* Ein Umzug bedeutet für ein Kind nicht nur eine neue Schule, sondern eine völlig neue Umgebung sowie die Notwendigkeit, Vertrautheit und Sicherheit zu gewinnen, Freundschaften neu zu schließen und sich als Teil einer neuen Gruppe zu fühlen; dies gilt auch für Deutsch sprechende Kinder sogar des gleichen Schultyps.
- *Benachteiligungen durch potentiell schädigende oder traumatisierende Erfahrungen:* Wenn Kinder schwierigen Erfahrungen wie Gewalt, Missbrauch, Unfällen, lebensgefährlichen Situationen oder dem Verlust von Bezugspersonen ausgesetzt sind, können sie psychosoziale Störungen bis hin zu posttraumatischen Belastungsstörungen entwickeln. Besonders bei geflüchteten Kindern liegt die Vermutung nahe, dass sie häufiger als in Deutschland aufgewachsene Kinder belastenden Erlebnissen ausgesetzt waren.
- *Benachteiligungen durch eine unsichere Aufenthaltsperspektive:* Sie sind spezifisch für schutzsuchende Kinder, deren Bleiberecht noch geprüft wird. Sie können aber auch bei anderen Kindern auftreten, wenn die Eltern sich über die Bleibeperspektive in Deutschland unsicher sind und dies als belastend erleben. Eine unsichere Aufenthaltsperspektive stellt das Erlernen der deutschen Sprache als elementar für die Zukunft prinzipiell in Zweifel und kann die Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühlen behindern.
- *Ökonomische Benachteiligungen:* Geringes Einkommen und beengte Wohnverhältnisse als Ausdruck einer ökonomischen Benachteiligung sind nicht spezifisch für Zugewanderte. Insbesondere unter neu zugewanderten Arbeitsmigrant*innen ist eine Verteilung nach dem Sanduhr-Prinzip typisch – es gibt überdurchschnittlich viele Hochqualifizierte und Geringqualifizierte sowie wenige im mittleren Qualifikationssegment (vgl. Martin 2008: 81), sodass also relative Benachteiligungen und Privilegierungen unter Zugewanderten zu vermuten sind. Schutzsuchende wiederum sind typischerweise zunächst auf staatliche Unterstützung angewiesen und leben in beengten Wohnverhältnissen. Damit ist anzunehmen, dass neu Zugewanderte im Vergleich zu in Deutschland aufgewachsenen Kindern einen überdurchschnittlichen Anteil an Familien mit sozioökonomischen Benachteiligungen aufweisen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass neben den definitiv in den Blick gerückten Deutschkenntnissen und dem Seiteneinstieg in ein neues Bildungssystem weitere Merkmale bei neu zugewanderten Kindern häufiger zu erwarten sind, die Benachteiligungen nach sich ziehen könnten. Bei seiteneinsteigenden Deutschanfänger*innen besteht vor allem die Gefahr, dass die Rolle der sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten irrtümlich zu hoch bewertet wird, z.B. indem konzeptionelle Lücken als sprachliche Lücken gedeutet werden bzw. umgekehrt.

Dimensionen der Inklusion im Kontext von Zuwanderung und Schule – normative Aspekte und Umsetzungsbeispiele

Drei Dimensionen von Inklusion werden unter dem Aspekt diskutiert, wie der normative Anspruch der deutschen Bildungssysteme aussieht: Zugang zur Schule, Organisation des Einstiegs in die Schule und Interaktion in der Schule.

Inklusion durch Zugang zur Schule

Bei der ersten Dimension geht es darum, ob Kinder überhaupt Zugang zur Schule erhalten oder ob sie über kürzere oder längere Zeit nicht beschult, bzw. aus Schule systematisch aufgrund ihres Status als neu Zugewanderte exkludiert werden.

Das Recht des Kindes auf Bildung, Schule und Berufsausbildung wird in Artikel 28 der Konvention über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (Kinderrechtskonvention) festgeschrieben (vgl. Maywald in diesem Band). Die Bundesregierung hatte diese 1992 – mit Einschränkungen – ratifiziert; die Vorbehalte wurden erst 2010 zurückgezogen. Die Kinderrechtskonvention schützt alle Kinder und Minderjährigen, die der Hoheitsgewalt der Vertragsstaaten unterstehen, unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status (vgl. Dern et al. 2012: 18). Unumstritten ist, dass der Staat bei Schulpflicht entsprechende Kapazitäten für deren Umsetzung durch die Kinder bereitstellen muss. Ob neben dem Schulzugangsrecht eine Schulpflicht nötig ist, um eine solche Gewährleistungspflicht des Staates auszulösen, ist hingegen sehr wohl umstritten. Für den Grundschulbereich müssten die Staaten nach der Kinderrechtskonvention in jedem Fall ein Schulzugangsrecht und eine Schulpflicht einführen. Nach Artikel 28 (1) erkennen die Vertragsstaaten nicht nur das Recht des Kindes auf Bildung an, sondern verpflichten sich auch, „den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich zu machen“.

Schulzugangsrecht und Schulpflicht werden auch in Landesverfassungen und Landesschulgesetzen spezifiziert. Die Schulpflicht gilt nur in zwei Bundesländern von Anfang an. In fünf Bundesländern wird ein Schulzugangsrecht bei eingeschränkter Schulpflicht angeführt (vgl. Massumi et al. 2015: 38f.). Damit ist offenbar gemeint, dass es nicht explizit auf weitere Gruppen erweitert ist.

Nach dem Thüringer Schulgesetz erscheint zum Beispiel ein Schulbesuchsrecht landesrechtlich uneingeschränkt geboten zu sein, weil nach §1 des Thüringer Schulgesetzes „jeder junge Mensch das Recht auf schulische Bildung und Förderung“ hat. Für den Zugang zu Schularten und Bildungsgängen dürfen weder die Herkunft noch eine Reihe anderer Merkmale bestimmend sein (vgl. Thüringer Schulgesetz: § 2). Allein bei der Schulpflicht werden explizit Asylsuchende und Geduldete genannt und darauf hingewiesen, dass diese erst drei Monate nach Zuzug nach Deutschland greift (vgl. ebd.: § 17).

Aus allgemein menschenrechtlicher wie speziell der Inklusionsperspektive ist die Missachtung des Kinderrechts auf Zugang zu Bildung nicht nachvollziehbar. In der oben genannten Studie zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern wird konstatiert, dass die

„Zeitspanne zwischen Ankunft und Beginn der Schulpflicht [...] aufgrund verlängerter Bearbeitungszeiten mehrere Wochen oder Monate betragen [kann], in denen ein Kind von der expliziten Schulpflicht und somit in der Regel auch von schulischer Bildung ausgeschlossen ist“ (Massumi et al. 2015: 23).

Auch die Diskussion zum Schulzugangsrecht für papierlose Kinder weist darauf hin, dass Kinder von Anfang an ein Schulzugangsrecht haben und daher der Staat auch in der Pflicht steht, die Realisierung zu gewährleisten.

Im Hinblick auf Papierlose war lange Zeit umstritten, ob Schulleitungen und -sekretariate wie andere öffentliche Stellen die Ausländerbehörde informieren müssen, wenn sie in Ausübung ihres Amtes vom fehlenden Aufenthaltsstatus eines Kindes erfuhren. Um das Recht auf Schule auch für Kinder ohne Papiere unmissverständlich klarzustellen, sind seit 2011 Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen ausdrücklich von aufenthaltsrechtlichen Meldepflichten befreit (vgl. § 87 Aufenthaltsgesetz).

Die Rahmenbedingungen dafür sind insofern gewährleistet, als ohne gesetzliche Grundlage aus datenrechtlicher Sicht keine personenbezogenen Daten an Behörden weitergegeben werden dürfen und ein Kind automatisch unfallversichert ist, sobald es in der Schule angemeldet ist. Eine Handreichung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft stellt dies für die Akteur*innen in Schulen und Ämtern klar (vgl. GEW 2016). Sie bezieht sich auf Befunde einer empirischen Studie, die belegt, dass entsprechendes Wissen um das Schulbesuchsrecht bei den Verantwortlichen in Schule und Schuladministration nicht flächendeckend vorausgesetzt werden kann (vgl. Funck et al. 2015). Wie die Umfrage unter 100 Grundschulen in ganz Deutschland gezeigt hat, ist das Recht papierloser Kinder auf Bildung nicht überall bekannt. Es wird auch z.T. als unpraktikabel oder als wenig wünschenswert betrachtet (vgl. ebd.). Unsicherheiten auf Seiten der Verantwortlichen wirken sich in der Regel zuungunsten der Kinder und ihres Rechts auf Schulbesuch aus. In der Praxis ist das Recht auf Grundschulzugang weder für geflüchtete Kinder noch für papierlose Kinder vollständig realisiert.

Bei geflüchteten Kindern wird ein Recht auf Schule nicht grundsätzlich in Frage gestellt, allerdings gehen die Bundesländer davon aus, dass das Recht auf Zugang zu einer Regelschule erst mit der Schulpflicht und nach dem Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung entsteht (vgl. Massumi et al. 2015: 5). Wie im Fall von papierlosen Kindern kann das daran liegen, dass die relevanten Akteur*innen den Anspruch nicht *kennen*, ihn nicht umsetzen *können* oder nicht umsetzen *wollen*. Nachdem sich seit Sommer 2015 abzeichnete, dass Not- und Übergangswohnheime eine längerfristige Unterbringungslösung für Geflüchtete darstellen, haben viele Bundesländer eigene Modelle der Ad-Hoc-Beschulung in den Unterkünften entwickelt, wie etwa das 2015 in Bremen eingeführte und zuvor bereits in Hamburg erprobte sogenannte Hauslehrer*innenmodell. Über Umfang und Qualität des Unterrichts in Erstaufnahmen gibt es keine Überblicksinformationen. Einzelinformationen weisen darauf hin, dass es Beschulungslücken von mehr als sechs Monaten gibt und der Unterricht in der Zwischenzeit z.T. nur ehrenamtlich und in geringem Umfang sichergestellt ist. Wird berücksichtigt, dass auch in den

Erstaufnahme- oder Transitländern, in denen die Familien oft mehrere Jahre verbracht haben, bevor sie nach Deutschland kamen, häufig keine Schulen besucht werden (können), verschärft ein fehlender unmittelbarer Schulbesuch in Deutschland die insgesamt problematische Lage der Kinder.

Inklusion durch die Organisation der Aufnahme in die Schule

Wenn klar ist, dass Kinder zur Schule gehen dürfen und müssen, stellt sich die Frage, wie die Einmündung in das neue Schulsystem für die Deutschanfänger*innen organisiert wird. Die Rahmenbedingungen für die Aufnahme werden in den Bundesländern nicht gesetzlich, sondern in Erlassen, Verwaltungsvorschriften, Verordnungen oder Leitfäden als verbindliche Grundlage für die Bildungspraxis vorgegeben, z.T. allerdings nur als Orientierungswert oder Empfehlung (vgl. Massumi et al. 2015: 41). Zwei organisatorische Fragen sind dabei zentral: Wie werden Zuweisungen organisiert und wie wird die Einbindung in den Unterricht schulorganisatorisch umgesetzt?

Für Zuweisungen gilt, dass die Eltern in Deutschland aufgewachsener Kinder entweder ihrem Wohnort entsprechend einer Schule zugewiesen werden oder die Schule frei wählen bzw. sich um einen Schulplatz bewerben können, denn Schulen haben begrenzte Kapazitäten und werden unterschiedlich stark angewählt. Neu zugewanderte Kinder werden in der Regel zugewiesen, wobei sich die genauen Regelungen auch innerhalb von Bundesländern unterscheiden können (vgl. ebd.: 41f.). Im ländlichen Raum existieren oft nur eine oder wenige schulische Optionen für Grundschul Kinder. Im städtischen Raum, in dem viele Schulen auch für Grundschul Kinder mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar sind, ist es eine explizite Verteilungsentscheidung, ob neu Zugewanderte an einem oder wenigen Standorten konzentriert oder über möglichst viele Schulen verteilt werden. Argumente für eine Konzentration an Schwerpunktschulen können sich in den besseren zielgruppenspezifischen Fördermöglichkeiten, z.B. durch Konzentration von Fachpersonal für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, herkunftssprachlichen Unterricht und ggf. Alphabetisierung älterer Grundschul Kinder, ergeben. Eine möglichst breite Verteilung über Schulen zielt auf möglichst vielfältige Interaktionsmöglichkeiten mit in Deutschland aufgewachsenen Kindern sowie eine Verteilung der Verantwortung für die Aufnahme von neu Zugewanderten auf alle Schulen mit damit einhergehender Professionalisierung für die Beschulung dieser Gruppe ab.

Schulorganisatorische Aspekte der Einmündung innerhalb von Schulen haben Massumi et al. in den Bundesländern abgefragt und daraus schulorganisatorische Modelle entwickelt, die sich nach den Unterrichtsanteilen in Regelklassen und der zielgruppenspezifischen Förderung unterscheiden (vgl. Massumi et al. 2015: 44). Sie werden in Tabelle 1 zusammengefasst⁴. Alle schulorganisatorischen Modelle im Grundschulalter zielen auf einen schnellen Übergang in den Regelunterricht ab, wobei das submersive Modell eine Eingliederung ohne zielgruppenspezifische Förderung von Anfang an und das parallele Modell eine temporäre Beschulung in zielgruppenspezifischen Klassen vorsieht, die je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen haben (Willkom-

4 Das Modell der parallelen Beschulung bis zum Schulabschluss ist für die Grundschulphase nicht relevant.

mensklassen, internationale Klassen, Vorklassen, Intensivklassen u.a.). Sie werden hier als Deutschlernklassen bezeichnet.

Die Schulen haben häufig Umsetzungsspielräume. Zu Beginn der Grundschulzeit findet oft ein submersives oder integratives Modell Verwendung, u.a. weil nahezu alle Kinder Lernanfänger*innen im Schreiben, Lesen und Rechnen sind (vgl. ebd.: 46). Später dominieren teilintegrative und zeitweise parallele Modelle.

Tabelle 1: Modelle der organisatorischen Integration in der Schule

Modell	Regelunterricht mit in Deutschland aufgewachsenen Kindern	Zielgruppenspezifische Förderung
Submersiv	Vollzeit ab dem 1. Tag	Zugang zu allgemeinen schulischen Förderangeboten
Integrativ	Vollzeit ab dem 1. Tag	Additive Förderung für Deutschanfänger*innen
Teilintegrativ	In einigen Fächern	Separate Klassen für Deutschanfänger*innen mit hohem Zeitanteil
Zeitweise parallel	Kein gemeinsamer Unterricht	Separate Vollzeitklassen für 3 Monate bis 2 Jahre für Deutschanfänger*innen

Quelle: Eigene Darstellung nach Massumi et al. (2015: 44f.)

Die Modelle sind in erster Linie darauf ausgerichtet, möglichst rasch Benachteiligungen aus fehlenden Deutschkenntnissen auszugleichen. Wie sie wirken, ist bislang nicht umfassend untersucht worden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Motivation und Anwendungsgelegenheiten den Spracherwerb fördern (vgl. Van Parijs 2007: 217), erscheint ein rascher Übergang in die Regelklasse vor allem dann wünschenswert, wenn sich dadurch die Wahrscheinlichkeit des deutschen Sprachgebrauchs deutlich erhöht. Auch im internationalen Kontext hat sich dieser Ansatz der integrativen/immersiven Beschulung als favorisierte Form der Beschulung neu Zugewanderter herauskristallisiert (vgl. Taylor/Sidhu 2011).

Schulbiographisch kann durch eine längere, parallele Beschulung in Deutschlernklassen der Nachteil verstärkt werden, dass in der Zeit des Deutschlernens andere Unterrichtsinhalte des Regelunterrichts verpasst werden. Wie sich die Modelle auf den Ausgleich von Benachteiligungen im psychosozialen Bereich auswirken, ist noch nicht untersucht worden. Ein submersives Modell bietet das Potential, dass Kinder sich rasch als Teil einer Klassengemeinschaft fühlen, enthält aber die Gefahr, dass sie sich innerhalb der Klassengemeinschaft isoliert fühlen. Ein paralleles Modell bietet die Chance, dass sich Kinder mit ähnlichen Herausforderungen miteinander identifizieren und sich bei inklusiv und interkulturell spezialisierten Fachkräften gut aufgehoben fühlen, enthält aber die Gefahr, dass sie sich als Sonderklasse nicht als Teil der Schulgemeinschaft fühlen (siehe dazu auch die Ergebnisse einer qualitativen Analyse der Sichtweisen von

neu Zugewanderten in Schweden bei Nilsson und Axelsson 2013: 152ff.). Ein integratives oder teilintegratives Modell bietet die Chance, die Vorteile beider Modelle zu verbinden, enthält aber die Gefahr, dass Kinder durch den Gruppenwechsel überfordert werden, vor allem wenn die Deutschlernklasse nicht an derselben Schule ist wie die Regelklasse, sodass auch keine eindeutige Zugehörigkeit zu einer Schulgemeinschaft entwickelt werden kann. Wie erwähnt, sind solche Hypothesen bislang empirisch nicht überprüft worden.

Vor allem aber erscheint einleuchtend, dass die Wirkung der Modelle stark von den weiteren Rahmenbedingungen an der Schule abhängt. So wird potentiell ein submersives Modell an einer Schule mit Schulsozialarbeiter*innen und einer Vielzahl von Förderangeboten für unterschiedliche Gruppen anders wirken als an einer Grundschule ohne solche Angebote. Wenn eine Schule auf Fluktuation eingestellt ist und z.B. ein Mentor*innenprogramm für Kinder und Eltern von neu in die Klasse kommenden Kindern organisiert, kann dieses Programm auf neu zugewanderte Kinder ausgedehnt werden, ob sie nun in einer separaten Deutschlernklasse oder in einer Regelklasse unterrichtet werden (vgl. dazu internationale Befunde bei Taylor und Sidhu 2011).

Inklusion im Bereich „Interaktion in der Schule“

Nach der Diskussion von Inklusion durch Zugang zur Schule und durch die Organisation des Einstiegs in die Schule, geht es im abschließenden Abschnitt darum, welche Qualifikationen Lehrkräfte und andere Professionelle in der Schule benötigen, und welche Haltungen förderlich wären, um inklusive Entwicklungsprozesse im Kontext neu zugewandelter und insbesondere geflüchteter Kinder zu unterstützen. Als derzeit gültige normative Grundlage lässt sich die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ betrachten (vgl. KMK 2013), die 1996 beschlossen und 2013 überarbeitet wurde und derzeit als gemeinsame orientierende Vereinbarung für alle Bundesländer gilt. Leitbild ist eine „Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet“ (ebd.: 3). Die Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung enthalten auch handlungsleitende Bezüge zu allgemeinen Grundsätzen der Inklusion, wenn es dort heißt, die Schule „stellt an alle Schülerinnen und Schüler hohe Erwartungen und bietet ihnen entsprechende individuelle Unterstützung. Sie schätzt und nutzt Erfahrungen und besondere Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als Ressourcen für Bildung und trägt zu ihrer Entfaltung und Weiterentwicklung bei“ (ebd.: 3).

Einige Grundsätze haben eine besondere Bedeutung für neu Zugewanderte. So wird spezifische Sprachförderung gefordert – insbesondere für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen; zugleich wird gefordert, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Fächer betrachtet werden soll (vgl. ebd.: 5). Mehrsprachigkeit gilt als Ressource und soll in den Unterricht einbezogen werden. Die Schule soll „Gemeinsamkeiten erfahrbar machen und Schülerinnen und Schüler ermutigen und unterstützen, Differenz selbstbestimmt zu artikulieren und

sich nicht auf fremdbestimmte Zuschreibungen festlegen zu lassen“ und darauf zu achten, Kinder und Jugendliche nicht „durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren“ (ebd.: 8). Eltern sollen niedrigschwellige Partizipationsangebote erhalten.

Lehrkräfte bewegen sich in den pädagogischen Anforderungen ihres Berufes in einem klassischen Spannungsfeld von Vereinheitlichung und Differenzierung, das durch den Umgang mit neu Zugewanderten in besonderer Weise herausgefordert zu werden scheint (vgl. Wenning 1999): Einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie einheitlich nach Jahrgangsstufen curricular festgelegte Wissensinhalte und Kompetenzen vermitteln, andererseits sollen sie individualisiert jedes einzelne Kind im Blick haben und so fördern, dass das Kind aus der eigenen Ausgangsposition das Beste machen kann. Sie sollen homogenisierend extern festgelegte Bildungsinhalte vermitteln und individualisierend jedes Kind möglichst weit auf seinem eigenen Weg dorthin führen.

So wie die Sonderpädagogik lange Zeit insbesondere Spezialist*innen für den Unterricht mit Kindern mit spezifischen Beeinträchtigungen ausbildete, die auf gesonderten Schulen beschult wurden, konzentrierten sich die Interkulturelle Bildung und ihre Vorläuferzweige in der Pädagogik ebenfalls lange Zeit auf die Ausbildung von Spezialist*innen, die für den Umgang mit Schüler*innen „anderer Kulturen und Sprachen“ besonders befähigt werden sollten. Aktuelle Konzepte der Lehrkräfteausbildung binden Aspekte migrationsgesellschaftlicher Heterogenität wie Mehrsprachigkeit, transnationale Migrationserfahrungen oder religiöse Pluralität in den Gesamtkontext des geforderten professionellen Umgangs mit Heterogenität in der Schule ein. Zunehmend wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit betont, sich mit Zuschreibungen aufgrund einer wahrgenommenen Migrationsgeschichte oder Ethnizität selbstkritisch auseinanderzusetzen und vor diesem Hintergrund das eigene Handeln zu reflektieren. Ziel ist die Entwicklung diskriminierungskritischer und differenzsensibler Haltungen und Handlungen.

Es gibt keinen umfassenden empirischen Überblick über den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der Schule; einzelne Studien stärken die Vermutung, dass der Umgang der alltäglichen Schulpraxis noch nicht darauf ausgerichtet ist, Migration als Normalfall anzuerkennen (vgl. Bräu/Schlickum et al. 2015).

Inwieweit sich Lehrkräfte in Schulen heute durch eine inklusive Haltung und inklusives Handeln gegenüber neu Zugewanderten auszeichnen, ist bislang nicht umfassend untersucht. Eine schwedische Studie in drei Schulen zeigt erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang aus parallelen Einführungsklassen in die Regelklassen auf (vgl. Nilsson und Axelsson 2013). An den Einführungsklassen schätzen die neu Zugewanderten ein gutes soziales Klima und gute Lernmöglichkeiten. Mit dem Übergang in die Regelklassen verbinden sie den Wunsch auf ein breites Fachlernen und die Hoffnung auf Inklusion und Anerkennung in der schwedischen Gesellschaft. Diese Hoffnung wird häufig enttäuscht. Im Unterschied zu den Einführungsklassen bieten Fachlehrkräfte im Regelunterricht wenige Hilfestellungen zum Aufgabenverständnis (Scaffolding), unterbinden z.T. den Herkunftssprachegebrauch und schaffen keine Umgebung für intensive Interaktionen zwischen Schüler*innen.

Gespräche mit Lehrenden und Lehramtsstudierenden an der Universität Bremen deuten auf ähnliche Probleme hin. So zeigten nach den Berichten der Studierenden einzelne Lehrkräfte eine Abwehr der Zuständigkeit für die Kinder, die mit lückenhaften Deutschkenntnissen am Regelunterricht teilnehmen, und damit zugleich auch eine Abwehr des Anspruchs, dass Deutschförderung eine Aufgabe für alle Fächer sein sollte. Es werden etwa die Organisation der Einstiegsphase oder die Lehrkräfte in Deutschlernklassen dafür verantwortlich gemacht, dass Kinder „zu früh“ in Regelklassen überführt werden. Als Reaktion auf die gefühlte Überforderung kommt es u.a. dazu, dass neu zugewanderten Deutschanfänger*innen unabhängig von ihrem Alter Beschäftigungsmaßnahmen wie Malen und Spielen zugewiesen werden.

Ein Hinweis auf eine didaktisch-pädagogische Überforderung ist ebenfalls, wenn andere Kinder aufgefordert werden, auf jemanden „aufzupassen“, was dem angesprochenen Kind suggeriert, dass es hierarchisch höher stehe als das Kind, auf das es Acht geben soll. Darin drückt sich eine abwertende und hierarchisierende Adressierungspraxis aus.

Abschließende Bemerkung

Die KMK-Empfehlung von 2013 hat einen paradigmatischen Wandel eingeläutet, der Migration als biographisches Merkmal von Schüler*innen und ihren Eltern nicht mehr als gesellschaftlichen Sonderfall stigmatisiert, sondern als Normalfall adressiert. Auch internationale Befunde verweisen auf den pädagogischen Umgang mit Neu-Zuwanderung als „litmus-test“ für soziale Inklusion in Schulen (vgl. Taylor/Sidhu 2011: 54). Zumindest der ideelle Rahmen für eine voll-inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft ist damit skizziert. Die Lehrer*innenbildung darauf einzustellen, erfordert nun ebenfalls eine grundlegende Ausrichtung in allen Fächern und Phasen der Ausbildung an diesem Rahmen, denn Schule kann sich als Schule in der Migrationsgesellschaft heute nicht mehr auf temporäre Zielgruppen-Maßnahmen beschränken. Indem Schulen und Lehrer*innen aufgefordert sind, die Beschulung von neu zugewanderten Deutschanfänger*innen zu ihrer Regelaufgabe zu machen und nicht an Spezialist*innen zu delegieren, wächst die Chance, dass Schule in Deutschland im Sinne des Index für Inklusion geöffnet und damit im besten Sinne inklusiv wird. Das wäre ein Bildungssystem, das dem Recht auf Bildung gerecht würde und in dem sich Saida, Maria, John und Hassan ebenso zuhause und anerkannt fühlen können wie Paul, Joline oder Lara.

Literatur

Baginski, Katja (2016): „Magnet. Ich verstehe. Ich hatte im Irak.“ Erfahrungen und Kompetenzen aus den Herkunftsschulen erkennen und nutzen. In: Fremdsprache Deutsch 54. http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Baginski.pdf [Zugriff: 13.06.2016].

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014): 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, New York: Waxmann.
- Berthold, Thomas (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: UNICEF.
- Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übers. u. adaptierte Fassung. Halle: Martin-Luther-Univ., Fachbereich Erziehungswiss.
- Dern, Susanne/Schmid, Alexander/Spangenberg, Ulrike (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Hochschule Esslingen. Esslingen: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 28.08.2014].
- Dickopp, Karl-Heinz (1982): Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung: das Krefelder Modell. Düsseldorf: Schwann.
- Funck, Barbara J./Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern“. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Frankfurt a.M.
- GEW (2016): Recht auf Bildung – auch ohne Papiere. Was sollten Beschäftigte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen beachten? Frankfurt a.M.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann Verlag.
- Hanewinkel, Vera (2015): Das Jahr 2015: Flucht und Flüchtlinge im Fokus – ein Rückblick. focus migration kurzdossier. Osnabrück.
- KMK (2013): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Martin, Philip (2008): Chapter 3: Low and semi-skilled workers abroad. In: International Organisation for Migration (Hrsg.): World Migration Report 2008. Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy, S. 77–104.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.
- Nilsson, Jenny/Axelsson, Monica (2013): „Welcome to Sweden“: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. In: International Electronic Journal of Elementary Education 6 (1), S. 137–164.
- Neumann, Ursula/Schwaiger, Marika (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, M./

- Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. *Bildung in Umbruchgesellschaften* 10. Münster u.a: Waxmann, S. 60–79.
- Parijs, Philippe Van (2007): Europe's Linguistic Challenge. In: Castiglione, D./Longman, C. (Hrsg.): *The Language Question in Europe and Diverse Societies. Political, Legal and Social Perspectives*. Portland, USA: Hart, S. 217–254.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Scherr, Albert/Scherr, Elke (2013): Armut, Ausgrenzung und Diskriminierung: Die Situation von Roma in Serbien und im Kosovo. Grundrechtekomitee. <http://www.grundrechtekomitee.de/node/609> [Zugriff: 15.11.2017].
- Statistisches Bundesamt (2015a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. 2014. Fachserie 1, Reihe 2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2014/2015. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden.
- Taylor, Sandra/Sidhu, Ravinder Kaur (2012): Supporting refugee students in schools. What constitutes inclusive education? In: *International Journal of Inclusive Education* 16 (1), S. 39–56.
- UNHCR (2015): *World at war. Global trends: forced displacement in 2014*. Geneva: UNHCR.