

Karakayali, Juliane; Zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çagri; Groß, Sophie; Heller, Mareike
Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung

Die Deutsche Schule 109 (2017) 3, S. 223-235



Quellenangabe/ Reference:

Karakayali, Juliane; Zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çagri; Groß, Sophie; Heller, Mareike: Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung - In: Die Deutsche Schule 109 (2017) 3, S. 223-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258811 - DOI: 10.25656/01:25881

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258811>

<https://doi.org/10.25656/01:25881>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden/Çağrı Kahveci/Sophie Groß/
Mareike Heller¹

Die Kontinuität der Separation

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

Zusammenfassung

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

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

The Continuity of Separation

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

Summary

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

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

1 Unter Mitarbeit von Tutku Güleriyüz.

1. Einleitung

Seit Sommer 2015 sind mit den ankommenden Geflüchteten auch vermehrt Kinder und Jugendliche nach Deutschland gelangt; für sie gilt – generell – die Schulpflicht. Seitens der Politik wurde die möglichst schnelle Integration in das Bildungssystem als gesellschaftspolitisches Ziel formuliert (vgl. KMK 2016). Entgegen der Zielvorgabe Integration finden sich (neben anderen Modellen; vgl. Massumi/von Dewitz 2015) in vielen Bundesländern und an allen Schultypen Praktiken der Separation, insofern für neu zugewanderte (geflüchtete) Kinder und Jugendliche Vorbereitungsklassen eingerichtet worden sind bzw. werden. In Berlin z.B. wurden im Dezember 2016 mehr als 12.500 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in 1.056 gesonderten Klassen, den sogenannten Willkommensklassen², unterrichtet.

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

2. Institutioneller Umgang mit Migration

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

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

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

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

3. Historische Vorläufer – die „Ausländerregelklassen“

Die Praxis der separierten Beschulung unter Bezug auf das Kriterium „ausländische Staatsangehörigkeit“ ist in Deutschland zur Zeit der Anwerbung von Arbeitskräften in den 1960er-Jahren etabliert worden.³ 1964 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) die Weisung, dass ausländische Kinder⁴ in der Regel gemeinsam mit deutschen Kindern beschult werden und, falls nötig, in gesonderten Vorklassen zunächst Deutsch lernen sollten. Im Beschluss der KMK von 1971 wurden die nichtdeutschen Kinder den deutschen zwar „in allen Fragen der Beschulung“ formal gleichgestellt (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 41ff.); allerdings sollte der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen ein Fünftel nicht überschreiten. Wäre dies der Fall, so sollten Klassen für ausländische Kinder einer Nationalität eröffnet werden. Das Ergebnis war eine Art Paradoxon: Ab Anfang der 1970er-Jahre galt in Berlin als Regel, dass Segregation nach Nationalität in den Schulen zu vermeiden sei; gleichzeitig aber war per Erlass vorgesehen, dass ab einem Anteil von 25 Prozent nichtdeutscher Kinder in einer Klasse eine nach Nationalität separierte Klasse eingerichtet werden konnte bzw. sollte (vgl. Engin 2003, S. 21). Die Praxis der Separierung wurde 1984 in den „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ fixiert und führte in Bezirken mit einem hohen Anteil von Migrantinnen und Migranten zu einem weitgehend getrennten Unterricht von deutschen und ausländischen Kindern (vgl. Steinmüller 1989). In diesen „Ausländerregelklassen“ fand zusätzlich Muttersprachlicher Unterricht statt, mit dem eine mögliche Rückkehr in die Herkunftsländer und eine Reintegration in die dortigen Schulen erleichtert werden sollten.

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

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

4 Die Ausgrenzung erfolgte entlang der Staatsangehörigkeit.

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

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

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

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

4. Nach der Ausländerregelklasse

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

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

derte jedoch nichts daran, dass die separierte Beschulung weiterhin praktiziert werden konnte, nun als Ergebnis eines nur anders legitimierten institutionellen Konstruktionsprozesses. Denn es stellt sich die Frage, wie die Schule eigentlich beschaffen ist, dass Kinder ohne Deutschkenntnisse darin nicht regulär beschult werden können. Mit der Erwartung an die Schülerinnen und Schüler, dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) der Schule zu entsprechen und die gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht zu haben⁷ bzw. mit der deutschen Sprache aufgewachsen zu sein, wird eine Normalität konstruiert, innerhalb derer diejenigen, die ihr nicht entsprechen, als „Migrationsandere“ identifiziert (vgl. Mecheril 2003, 2004) und schließlich separiert werden können.

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

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

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

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

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

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

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

5. Vorbereitungsklassen: zwischen Kontinuität und „Adhocracy“

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

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

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

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

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

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

nig sprachbasierten Fächern¹⁰ wie Kunst, Musik, Sport oder auch Mathematik. Auch die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte hält ein solches Vorgehen für sinnvoll (15 artikulieren dies im Interview); tatsächlich aber findet das nur statt, wenn einzelne Lehrkräfte dies miteinander vereinbaren. Häufig werden solche Absprachen nach kurzer Zeit wieder eingestellt, weil der koordinatorische Aufwand zu groß ist. Eine Struktur dafür hat keine der untersuchten Schulen entwickelt. Verließ eine Lehrkraft die Schule oder erkrankte für längere Zeit, so wurde häufig mit der nachfolgenden Lehrkraft ein neues System etabliert. Da es kein Curriculum für Willkommensklassen gibt, variieren die Lehrinhalte von Schule zu Schule und an manchen Schulen sogar von Klasse zu Klasse. Denn jede Lehrkraft entscheidet selbst, was, wie und mit welchen Lehrmaterialien gelernt wird. Fachunterricht, z.B. Mathematik-, Englisch- oder Sachunterricht, findet nur sporadisch statt und wenn, dann nicht angepasst an das, was in der altersstufenentsprechenden Regelklasse gelehrt wird. Dies hat auch damit zu tun, dass viele der Lehrkräfte als Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger (13 von 18 aus dem Sample) keine Erfahrungen mit dem Regelschulbetrieb haben; sie können zwar häufig eine DaZ- oder DaF-Ausbildung vorweisen, haben aber zuvor nicht mit Kindern im Schulkontext gearbeitet. Auch aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung mit den allgemeinen Anforderungen des Schulalltags, zu denen u.a. die regelmäßige Leistungsdokumentation gehört, nehmen diese Lehrkräfte häufig keine systematische Dokumentation des Lernstandes der Kinder vor (nur sechs von 18 Lehrkräften konnten uns ein Verfahren der Dokumentation beschreiben), so dass Lernstand bzw. Lernerfolge intransparent sind. Von vielen Schulleitungen wird dies auch nicht eingefordert. Ebenso fehlen verbindliche Kriterien, anhand derer entschieden werden könnte, wann Kinder in eine Regelklasse wechseln können. Einige Lehrkräfte haben daher selbst Tests entworfen, anhand derer sie überprüfen, ob ein Kind die nötigen Kompetenzen für den Besuch der Regelklasse aufweist. Dafür orientieren sie sich an den tatsächlichen Deutschkenntnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und dem (angenommenen) Niveau der Regelklassen. Der Test wird allerdings nicht in regelmäßigen Abständen durchgeführt, sondern dann, wenn die Lehrkraft davon ausgeht, dass ein Kind ihn bewältigen kann. Viele Lehrkräfte (13) verlassen sich hingegen auf ihre Intuition oder sie legen für ihre Entscheidung nicht nur die Deutschkenntnisse zugrunde, sondern z.B. auch das Sozialverhalten oder die Lernbereitschaft (s.u.). Aufgrund der (auch räumlichen) Separierung der Willkommensklassen beschreiben einige Lehrkräfte (8), dass sie die Erfahrung machen, von Regelabläufen ausgeschlossen zu sein, z.B. bei der Vergabe von Turnhallenzeiten, oder dass sie „vergessen“ werden, wenn es um schulische Veranstaltungen wie Feste, Sportereignisse oder Theaterstücke geht. Auch die Nachmittagsbetreuung steht vielen Kindern aus den Willkommensklassen nur theoretisch offen, weil das Antragsverfahren kompliziert und ohne Hilfe kaum bewältigbar ist und auch weil mit der Einrichtung ei-

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

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

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

6. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001): Länderbericht: Berlin. In: Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.R. (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Münster et al.: Waxmann, S. 53–76.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.R. (1998): Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H. 5, S. 663–678.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, D. (1981): Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 6, S. 839–861.
- Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster et al.: Waxmann.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B. (2014): Klasseneinteilungen. Zur Geschichte und Gegenwart von Berliner Grundschulen. In: Labor Migration (Hrsg.): Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung. Berlin: Panama, S. 77–94.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B. (2017): „Es ist so eine Art Schutzraum auch“. Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen, In: Dewitz, N. von/Terhart, H./Massumi, M. (Hrsg.): Übergänge in das Deutsche Bildungssystem. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung. Weinheim: BeltzJuventa.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B./Kahveci, Ç./Groß, S./Güleryüz, T./Heller, M. (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. URL: https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf; Zugriffsdatum: 12.06.2017.
- Karakayalı, J./zur Nieden, B./Kahveci, Ç./Groß, S./Heller, M./Güleryüz, T. (2016): „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? In: Mediendienst Integration, S. 2–7. URL: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf; Zugriffsdatum: 10.02.2017.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung vom 06.10.2016. Bonn.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): Fremdsprachige Volksteile und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.
- Langenfeld, C. (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Tübingen: Mohr Siebeck.
- March, J.G. (1990): Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.
- Massumi, M./Dewitz, N. von (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Puskeppeleit, J./Krüger-Potratz, M. (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher

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

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

E-Mail: karakayali@eh-berlin.de

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

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

E-Mail: birgit.zur.nieden@sowi.hu-berlin.de

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

E-Mail: ckahveci78@yahoo.de

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

E-Mail: sophie.gross@hu-berlin.de

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

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

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

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



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

Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben

Kulturelle Identitätsförderung
in inklusiven Klassen

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

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



www.waxmann.com