

Bestandsaufnahme und Empfehlungen

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem

Mona Massumi
Nora von Dewitz

Johanna Grießbach
Henrike Terhart
Katarina Wagner
Kathrin Hippmann
Lale Altinay

Mit Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth

Herausgegeben vom

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln





5	DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE
8	1 RELEVANZ
11	2 AUSGANGSLAGE UND BEGRIFFLICHKEITEN
15	3 DATEN UND FAKTEN
16	3.1 Schulstatistik – Erhebungsverfahren in den Bundesländern
18	3.2 Bundesweiter Überblick zu zugezogenen ausländischen Kindern und Jugendlichen
27	3.3 Kommunalen Einblick
27	3.3.1 Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Bremen
29	3.3.2 Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Köln
33	4 RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR DEN SCHULBESUCH
34	4.1 Recht auf Bildung
36	4.2 Schulpflicht in Deutschland
41	4.3 Rahmenbedingungen für den Schulbesuch in den Bundesländern
43	5 SCHULORGANISATORISCHE MODELLE
44	5.1 Vorstellung der Modelle
46	5.2 Modelle in der Primarstufe
48	5.3 Modelle in der Sekundarstufe I
50	5.4 Modelle in der Sekundarstufe II
52	6 UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN UND LEHRKRÄFTEN
53	6.1 Beratung
55	6.2 Aufstockung des pädagogischen Personals
56	6.3 Fortbildungen und Fachtagungen
57	6.4 Didaktisches Material und Handreichungen
58	6.5 Pädagogische Projekte
59	6.6 Zusammenarbeit mit Eltern
60	7 ZUSAMMENFASSUNG
63	8 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN
68	TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS
69	QUELLEN
75	AUTORINNEN UND AUTOREN
79	IMPRESSUM

**Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem.
Bestandsaufnahme und Empfehlungen**

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

HINTERGRUND

Im Zusammenhang mit steigenden Zuwanderungszahlen wird auch die Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem aktuell immer relevanter. Insbesondere der Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wird gegenwärtig stark diskutiert, denn den gestiegenen Zahlen stehen mangelnde Ressourcen an Schulen gegenüber. Die Frage, wie diese Schülerinnen und Schüler bestmöglich in das deutsche Schulsystem aufgenommen und unterrichtet werden können, bewegt Lehrkräfte und Schulleitungen ebenso wie Länder und Kommunen.

Bisher liegen jedoch keine fundierten Angaben über Anzahl, Herkunftsländer, Sprachkenntnisse oder weitere Merkmale neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler im Bundesvergleich vor. Gleichzeitig gibt es auf landesrechtlicher und schulischer Ebene bislang keine Übersicht darüber, wie die Bundesländer neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Schulbildung ermöglichen und welche Vorgaben sie hinsichtlich der Schulorganisation entwickelt haben.

ZIEL UND VORGEHEN

Die vorliegende Studie erfasst und systematisiert vorhandene Informationen über neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre Einbindung in das Schulsystem. Ziel ist es darüber hinaus, einen Überblick zu gewinnen, in welcher Form sie in den einzelnen Bundesländern aufgenommen und unterrichtet werden. Die Ergebnisse sollen Verantwortlichen in der Bildungspolitik, -administration und Schule als Orientierung und Diskussionsgrundlage dienen, um diesen Schülerinnen und Schülern eine adäquate Förderung und Partizipation am schulischen sowie gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu ermöglichen.

Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit der bei den Statistischen Landesämtern geführten Schulstatistiken wurden dafür zum einen Daten des Statistischen Bundesamts ausgewertet, um die Anzahl und Entwicklung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in den Ländern zu ermitteln. Ergänzend wurden exemplarisch aus den Kommunen Bremen und Köln vorliegende Zahlen ausgewertet, um ein differenziertes Bild über die Anzahl und Verteilung an den Schulen innerhalb einer Kommune zu bekommen. Zum anderen wurden mit Unterstützung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz sowie der Referentinnen und Referenten für Migrationsfragen in den Kultusministerien der Länder von November 2014 bis März 2015 die rechtlichen Rah-

menbedingungen, die schulorganisatorischen Vorgaben sowie die Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrkräfte erfragt.

ERGEBNISSE

Daten und Fakten

Die Daten des Statistischen Bundesamts ermöglichen die Analyse der Anzahl und Entwicklung zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr. Seit 2006 hat sich die Anzahl von 22.207 auf 99.472 im Jahr 2014 mehr als vervierfacht. Der gegenwärtige Anstieg stellt jedoch kein neues Phänomen dar – vielmehr zeigt sich im Zeitverlauf seit 1998, dass die Zuwanderungszahlen in Intervallen ansteigen und wieder abfallen. Im Verhältnis zur Gesamtheit der Gleichaltrigen beträgt der Anteil zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher bundesweit 1,02 Prozent. In den einzelnen Bundesländern liegt der Anteil zwischen 0,56 und 1,79 Prozent (Stand 2014). Bei der Betrachtung der Altersverteilung fällt auf, dass die Gruppe der 18-jährigen vergleichsweise größer ist als die anderen Altersgruppen. Im Jahr 2014 kam die Mehrheit (59 Prozent) aus europäischen Staaten. Betrachtet man die Herkunftsländer im Einzelnen, so fällt insbesondere das vom Bürgerkrieg betroffene Syrien ins Auge: Der Anteil syrischer Zugezogener zwischen sechs und 18 Jahren ist deutlich gestiegen (von 1.402 im Jahr 2012 auf 12.723 im Jahr 2014). Auch insgesamt zeigt sich in der ersten Jahreshälfte 2015 bundesweit mit 33.289 geflüchteten Kindern und Jugendlichen dieses Alters, die einen Asylantrag stellen, ein deutlicher Anstieg. Im Vergleich wurden in der ersten Jahreshälfte 2014 für 19.986 Kinder und Jugendliche Asylanträge gestellt.

Die Daten des Statistischen Bundesamts basieren auf den Zahlen des Ausländerzentralregisters. Hier werden allerdings zwei Kriterien nicht erfasst: der Umstand, ob die Kinder und Jugendlichen tatsächlich einer Schule zugewiesen sind, und der Sprachstand im Deutschen. Für eine evidenzbasierte Bildungsplanung wäre es von großer Bedeutung, diese Merkmale in der Schulstatistik einheitlich zu erheben und den von der KMK empfohlenen Kerndatensatz entsprechend zu erweitern.

Da bundes- und landesweite Zahlen nur wenig über die reale schulische Situation innerhalb einer Kommune aussagen, werden Anzahl und Verteilung neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher in Köln und Bremen exemplarisch dargestellt. Beide Kommunen sind groß-

städtische Ballungsgebiete mit einer entsprechend hohen Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Am Beispiel Köln wird die ungleichmäßige Verteilung dieser Schülerinnen und Schüler sowohl auf Stadtteile als auch Schulformen sichtbar.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Alle Länder haben rechtliche Regelungen und strukturelle Rahmenbedingungen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter geschaffen. Die jeweils landesgesetzlich geregelte Schulpflicht stellt dabei die wichtigste Regelung für den Schulzugang dar. Asylbewerberinnen und -bewerber, die sich noch im laufenden Antragsverfahren befinden und deren Aufenthalt zunächst nur gestattet ist, oder auch Kinder und Jugendliche, die über keinen aufenthaltsrechtlichen Status in Deutschland verfügen, unterliegen jedoch nicht in allen Ländern automatisch der Schulpflicht, sondern müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um schulpflichtig zu sein (z. B. Zuweisung zu einer Gemeinde oder einem Landkreis). Die Konsequenzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind gravierend: Die Zeitspanne zwischen Ankunft und Beginn der Schulpflicht kann aufgrund verlängerter Bearbeitungszeiten mehrere Wochen oder Monate betragen, in denen ein Kind von der expliziten Schulpflicht und somit in der Regel auch von schulischer Bildung ausgeschlossen ist. Andere Länder gestehen diesen Kindern für diesen Zeitraum ein Schulbesuchsrecht zu, das sich allerdings – ungeachtet der jeweiligen landesrechtlichen Vorgaben – ohnehin aus dem Völker- und europäischem Recht auf Bildung ableiten lässt.

Schulorganisatorische Modelle

Die Vorgaben zur Schul- und Unterrichtsorganisation unterscheiden sich meist je nach Bildungsetappe bzw. Alter der Kinder und Jugendlichen. Ziel aller Modelle ist es, einen erfolgreichen Übergang in den Unterricht der Regelklasse bzw. in das Berufsleben zu ermöglichen. Im Gesamtbild sind in allen Bundesländern mehrere Modelle möglich. Dies liegt zum einen an der Größe und administrativen Struktur der einzelnen Länder: So verfahren die Stadtstaaten Berlin und Hamburg vergleichsweise einheitlich. Andere Bundesländer lassen größere Spielräume, so dass innerhalb eines Bundeslandes, z. B. in Nordrhein-Westfalen, sowohl der Unterricht in speziell eingerichteten Klassen als auch eine Aufnahme in den Regelunterricht mit additiven Sprachfördermaßnahmen möglich ist. Zum anderen wird auch den Schulen ein gewisser Handlungsfreiraum zugestanden: Sie können eigene Konzepte entwickeln und gestalten.

Damit einher geht für Schulen jedoch auch die Herausforderung, schulorganisatorische Rahmenbedingungen entwerfen zu müssen, ohne immer über einen Orientierungsrahmen zur Konzeptentwicklung zu verfügen.

Auf Grundlage der Informationen aus der Bundesländer-Abfrage wurden fünf schulorganisatorische Modelle entwickelt:

1. *das submersive Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

2. *das integrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten additive Sprachförderung.

3. *das teilintegrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Fächern am Regelunterricht teil.

4. *das parallele Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

5. *das parallele Modell Schulabschluss*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

Unterstützungsangebote

In den Bundesländern wird eine Vielzahl von Angeboten bereitgestellt – sowohl in Form konkreter finanzieller oder personeller Ressourcen als auch durch Fortbildungs- und Beratungsstellen oder pädagogische Projekte. Nicht alle Angebote sind dabei spezifisch auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zugeschnitten: Oftmals werden sie aus dem Bereich der migrationsbezogenen sozialen und pädagogischen Arbeit zu diesem Zweck thematisch ergänzt, insbesondere über deren Angebote zur Interkulturellen Bildung. Für die einzelne Schule oder Lehrkraft besteht die Herausforderung, sich einen Überblick zu verschaffen und ein passendes Angebot zu finden.

EMPFEHLUNGEN

Potenziale neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler erkennen und Ressourcen nutzen: Der Unterricht sollte das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer individuellen Förderung systematisch einbeziehen.

Zugang zum Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen gewährleisten: Unabhängig vom Aufenthaltsrechtlichen Status muss die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland von Anfang an umgesetzt werden.

Mindestanforderungen und Standards festlegen: Mindestanforderungen an die Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler sind auf Länderebene notwendig, um einen Orientierungsrahmen für Schulen zu bieten.

Handlungsspielräume für passgenaue Konzepte nutzen: Schulen müssen Konzepte entwickeln, die auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort ausgerichtet sind.

Migrationsensible Haltung entwickeln: Die Akteure in Schule, Bildungsadministration und -politik müssen für die Lebenswelt und das Umfeld der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien sensibilisiert werden.

Fortbildungsmaßnahmen am Bedarf ausrichten und in einem Gesamtkonzept verankern: Allgemeine und spezifische Fortbildungen sind systematisch miteinander zu verbinden. Eine Übersicht über alle Maßnahmen sollte leicht zugänglich sein.

Definition und Datenerhebung länderübergreifend vergleichbar gestalten: Es sollten in einem länderübergreifenden Prozess Kriterien definiert werden, die sich für eine zielgerichtete Datenerhebung einsetzen lassen.

Entwicklung passender Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vorantreiben: Prozessorientierte und passgenaue Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Deutschen werden benötigt.

Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler untersuchen und evaluieren: Die wissenschaftliche Evaluation der Modelle und ihrer Implementierung muss ausgebaut werden.

1 RELEVANZ

Seit einiger Zeit findet die Situation neu zugewanderter¹ Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem starke Resonanz: Den gestiegenen Zahlen stehen mangelnde Kapazitäten und Ressourcen an Schulen gegenüber. Im Berliner Tagesspiegel ist zu lesen: „Mehr als 300 Willkommensklassen gibt es an Berliner Schulen – und es werden immer mehr. Seit 2012 hat sich die Zahl verdreifacht, und jede Woche kommen neue Schüler dazu. Für die Schulen ist das eine große Herausforderung, zumal in vielen Bezirken die Räume knapp sind“ (Vogt 2015). Im Zentrum der Aufmerksamkeit sind oftmals geflüchtete Kinder und Jugendliche. So formuliert die Thüringer Allgemeine: „Thüringens Lehrerschaft schlägt Alarm. „Angesichts wachsender Zahlen von Flüchtlingen brauchen Schulen dringend mehr personelle und finanzielle Hilfen für die Integration von Flüchtlingskindern in den Schulalltag““ (Rauch 2015). Einige Bundesländer haben bereits reagiert: So stellt das Land Nordrhein-Westfalen 300 zusätzliche Lehrkräfte ein (MSW 2015). Auch Hessen hat ein neues Sprachförderkonzept vorgestellt, das zusätzliche Stellen für Sozialpädagogen an berufsbildenden Schulen vorsieht (Hessisches Kultusministerium 2015).

Die steigende Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher mit geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache ist jedoch kein neues Phänomen an Schulen. Die nach dem Zweiten Weltkrieg staatlich initiierte Arbeitsmigration schlug sich nach dem Anwerbestopp 1973 auch in den Schülerzahlen nieder. Durch den Familiennachzug der angeworbenen Arbeitsmigrantinnen und -migranten erreichte eine große Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher das Schulsystem der Bundesrepublik; in den Folgejahren stieg die Zahl aller Eingewanderten bis zu Beginn der 80er-Jahre auf 4,5 Millionen. Seit Mitte der 90er-Jahre beläuft sich der Anteil der Ausländer in Deutschland auf rund sieben Millionen (Statistisches Bundesamt, Ausländerstatistik, 1967 bis 2014). Mit der Anzahl der Zuzüge veränderte sich auch die Form der Zuwanderung: Insbesondere die Fluchtmigration sowie der Zuzug von Spätaussiedlern prägten die Zeit bis 1995. Aktuell nimmt die Zahl asylsuchender Menschen in Deutschland aufgrund weltweiter Entwicklungen und Konflikte wieder zu. Darüber hinaus hat auch die innereuropäische Wanderung unter anderem seit der Eurokrise an Dynamik gewonnen. Seit 2009 steigen die Zuwanderungszahlen stetig an. Während im Jahr 2009 443.003 Menschen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit nach Deutschland zugezogen sind, verzeichnet die Ausländerstatistik für das Jahr 2014 1.145.953 Zuzüge (nach Statistisches Bundesamt, Ausländerstatistik). Damit steigt auch die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland einwandern. Das Grundrecht auf Gleichbehandlung

aller Menschen (Art. 3 des Grundgesetzes) und die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention sichern ihnen das Recht auf Bildung und damit auf einen Schulplatz zu, das von den Ländern umgesetzt werden muss. Daneben müssen die Schulen für eine adäquate Förderung sorgen.

Wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen aktuell in Deutschland zur Schule? Wie weit ist das Recht auf Bildung und Förderung in den Schulgesetzen bzw. schulischen Verordnungen und insbesondere in den Angeboten an Schulen verankert? Bislang existiert kein einheitliches Verständnis darüber, welche Personen exakt unter neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern gefasst werden. Außerdem sind bisher bundesweit keine belastbaren Daten über deren Anzahl veröffentlicht. Dies liegt vor allem darin begründet, dass sich die Erhebungsverfahren, -zeitpunkte und definitorischen Grundlagen stark unterscheiden. Eine gesicherte Datengrundlage wäre allerdings eine wichtige Voraussetzung, um Angebote und Lösungen zu entwickeln, die neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gute Bildungs- und Teilhabechancen an der Schule und in Deutschland ermöglichen. Weiterhin gibt es keine Übersicht, wie die einzelnen Bundesländer die rechtlichen Rahmenbedingungen praktisch sowie schulorganisatorisch umsetzen: Erfolgt der Unterricht in der Regelklasse oder in speziell eingerichteten Klassen? Eine Herausforderung für ein abgestimmtes Verfahren liegt dabei unter anderem in den unterschiedlichen Zuständigkeiten im Bildungssystem innerhalb eines Bundeslandes.

Ziel dieser Studie ist es daher, Informationen über neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihre Einbindung in das Schulsystem zu bündeln und die Ergebnisse und Konsequenzen zu diskutieren. Dazu wurden zwei Abfragen durchgeführt, deren Ergebnisse aufbereitet und durch eigene Recherchen ergänzt wurden. Zum einen wurde ein Fragebogen zur Ermittlung der Anzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen entwickelt, dessen Auswertung bei den Statistischen Landesämtern aller Bundesländer in Auftrag gegeben wurde. Aufgrund der unterschiedlich systematisierten Datendokumentation in den einzelnen Bundesländern zeigte sich, dass zum Teil keine Daten vorliegen oder die Ergebnisse länderübergreifend nicht vergleichbar sind. Daher wurde stattdessen auf zwei unterschiedlichen

Ebenen eine Annäherung an die im Fokus stehende Gruppe unternommen: Auf der Bundesebene wurden Daten des Statistischen Bundesamts zu ausländischen Kindern und Jugendlichen mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr aufbereitet und analysiert. Auf kommunaler Ebene wurden zwei Beispiele ausgewertet, um ein differenziertes Bild der Schülerzahlen und Zuwanderung vor Ort zu zeichnen. Zum anderen erfolgte mit Unterstützung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (KMK), des Berichterstatters der KMK sowie der Referentinnen und Referenten für Migrationsfragen in den Kultusministerien der Länder eine schriftliche Abfrage.² Ziel war es, einen Überblick darüber zu erhalten, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den einzelnen Bundesländern aufgenommen und unterrichtet werden. Diese Ergebnisse wurden um eigene Recherchen ergänzt.

Auf dieser Grundlage werden in einem ersten Schritt die Begrifflichkeiten näher bestimmt: Die Problematisierung und Definition der Formulierung *neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule* bieten eine Grundlage für ein einheitliches Verständnis für diese Studie (Kapitel 2). Danach folgt ein aktueller Überblick über die vorhandenen Daten und Fakten über zugezogene ausländische Kinder und Jugendliche. Dabei stehen die zahlenmäßige Entwicklung, die Altersstruktur und die Herkunftsländer im Vordergrund. Anschließend werden am Beispiel zweier ausgewählter Kommunen (Bremen und Köln) die Bedingungen vor Ort analysiert (Kapitel 3). In einem nächsten Schritt werden die rechtlichen Rahmenbedingungen des Bundes sowie der Bundesländer für den Schulbesuch dargestellt (Kapitel 4). Vor diesem Hintergrund werden sowohl Handlungsspielräume der Länder erkennbar als auch ein Vergleich der Regelungen möglich. Auf der Grundlage landesrechtlicher Vorgaben werden die unterschiedlichen schulischen Organisationsformen in den Ländern mithilfe einer neu entwickelten Systematik zu fünf verschiedenen Modellen zusammengefasst. Die Darstellung erfolgt nach Bildungsetappen (Kapitel 5). Daran schließt sich ein Überblick über Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrkräfte anhand je eines ausgewählten Beispiels aus einem Bundesland an (Kapitel 6). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse sowie Konsequenzen zusammengefasst und Empfehlungen abgeleitet.

1 Im Folgenden werden die Begriffe *Zuwanderung* und *zugewandert* deskriptiv für alle Formen der Migration nach Deutschland verwendet, ohne damit eine Wertung vorzunehmen oder die Dauer sowie den Grund zu spezifizieren.

2 Die Teilnahme war freiwillig; nicht alle Bundesländer haben an der Abfrage teilgenommen. Insgesamt wurden die Fragen von 14 Bundesländern beantwortet. Aus dem Saarland und aus Thüringen liegen keine Daten vor. Das Saarland hat die „Verordnung zum Unterricht für ausländische Kinder, Jugendliche und Heranwachsende sowie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“ übermittelt.

2 AUSGANGSLAGE UND BEGRIFFLICHKEITEN

Wer ist eigentlich gemeint, wenn von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen die Rede ist? Die öffentliche Debatte fokussiert häufig einzelne Gruppen wie Kinder von Flüchtlingen. Weder in der Bildungsadministration noch in der Fachliteratur findet man eine einheitliche Begriffsverwendung zur Bezeichnung der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler oder zur Bezeichnung der Klassen, in denen sie unterrichtet werden (vgl. Tabelle 1). Häufig werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule zu einer gemeinsamen Gruppe oder auch in einer Klasse zusammengefasst und oft als *Seiteneinsteiger* oder *Schülerinnen und Schüler im Seiteneinstieg* bezeichnet.¹ In einigen Ländern werden ausschließlich die Schülerinnen und Schüler in einer speziell eingerichteten Klasse erfasst. Ob eine Schülerin oder ein Schüler in eine Regelklasse oder in eine speziell eingerichtete Klasse geht, hängt jedoch häufig von räumlichen, personellen und organisatorischen Ressourcen einer Schule und nicht (ausschließlich) von den Deutschkenntnissen ab.

Bundesland	Primarstufe	Sekundarstufe I und II
Baden-Württemberg	Vorbereitungsklassen; Vorbereitungskurse; Einstiegsklassen	Vorbereitungsklassen; Vorbereitungskurse
Bayern	<u>Deutschförderkurse</u> ; Deutschförderklassen; Übergangsklassen	<u>Deutschförderkurse</u> ; Deutschförderklassen; Übergangsklassen
Berlin	Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse	Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse
Brandenburg	<u>Förderkurse</u> ; Unterricht in Vorbereitungsgruppen	<u>Förderkurse</u> ; Unterricht in Vorbereitungsklassen
Bremen	Vorkurse	Vorkurse; Berufswahlvorbereitungskurse
Hamburg	Alphabetisierungsklassen (Alpha-Klasse); Internationale Vorbereitungsklassen (IVK)	Alphabetisierungsklassen (Alpha-Klasse); Internationale Vorbereitungsklassen (IVK); Internationale Vorbereitungsklassen – Erster allgemeinbildender Schulabschluss (IVK – ESA); Internationale Vorbereitungsklassen – Mittlerer Schulabschluss (IVK – MSA); Internationale Vorbereitungsklassen am Gymnasium (IVK – Gym); Berufsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten mit einem gesicherten Aufenthaltsstatus (BVJ-M); Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus (VJ-M)
Hessen	<u>Deutsch-Förderkurse</u> ; Intensivkurse (darin Alphabetisierungskurse enthalten); Intensivklassen (darin Alphabetisierungskurse enthalten)	<u>Deutsch-Förderkurse</u> ; Intensivkurse (darin Alphabetisierungskurse enthalten); Intensivklassen (darin Alphabetisierungskurse enthalten)
Mecklenburg-Vorpommern	<u>Begleitende Förderung</u> ; Intensivförderung	<u>Begleitende Förderung</u> ; Intensivförderung
Niedersachsen	<u>Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“</u> ; Sprachlernklassen	<u>Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“</u> ; Sprachlernklassen; Förderunterricht; Sprachförderklassen (BVJ-A)
Nordrhein-Westfalen	Vorbereitungsklassen; Auffangklassen	Auffangklassen; Vorbereitungsklassen; Internationale Förderklassen
Rheinland-Pfalz	Eingliederungslehrgänge; Sprachvorkurse	Eingliederungslehrgänge; Sprachvorkurse; Stütz- und Förderunterricht
Saarland	<u>Förderstunden</u> ; Vorbereitungsklassen; Intensivkurse	<u>Förderstunden</u> ; Vorbereitungsklassen; Intensivkurse
Sachsen	Vorbereitungsklassen	Vorbereitungsklassen
Sachsen-Anhalt	Fördergruppen; Förderklassen	Fördergruppen; Förderklassen
Schleswig-Holstein	<u>Stützkurs</u> ; DaZ-Aufbaukurs; Vollzeit-Basiskurs	<u>Stützkurs</u> ; DaZ-Aufbaukurs; Vollzeit-Basiskurs
Thüringen	<i>keine Rückmeldung</i>	<i>keine Rückmeldung</i>

Text unterstrichen = Bezeichnung für additive Fördermaßnahmen; Text ohne Hervorhebung = teillintegrativ und extra eingerichtete Klassen

Tabelle 1: Bezeichnungen der Klassen bzw. Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den Ländern

Die Tabelle macht keine Aussage darüber, ob und in welchem Umfang diese und ggf. weitere Modelle in den Bundesländern zum Einsatz kommen.

Die Frage, wie sich die für eine Teilnahme am Regelunterricht ausreichenden Deutschkenntnisse definieren und erfassen lassen, ist jedoch nicht hinreichend geklärt. (Sprachliche) Anforderungen der Schule bzw. Schulabschlüsse sind in den Bildungsstandards formuliert (z. B. für das Fach Deutsch: KMK 2004, 2005). Sie gelten allerdings für alle Schülerinnen und Schüler und sind nicht explizit auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bezogen. In der Praxis wird daher oft mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) gearbeitet, auch wenn dieser nicht explizit für die hier behandelte Gruppe entwickelt wurde, sondern für Lernende einer Fremdsprache. Hamburg setzt beispielsweise für den Übergang in die Regelklasse in der Grundschule die Niveaustufe A2+ und ab der Sekundarstufe B1- voraus. In Niedersachsen wird die Niveaustufe B1 als Anforderung für eine Teilnahme am Regelunterricht formuliert. Beim GER handelt es sich jedoch nicht um ein Verfahren zur Feststellung von Sprachkenntnissen, sondern um die Abbildung von Kompetenzniveaus. Damit stellt sich ebenso die Frage nach der Validität und Überprüfbarkeit der Sprachstandsfeststellungen. Der Einsatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bietet nur eine erste Orientierung und kann daher nur eine Notlösung für die Übergangszeit sein.

Vorschlag für eine einheitliche Definition

Für die Zwecke dieser Studie erscheint es sinnvoll, einen Vorschlag für eine Definition vorzulegen, der zumindest auf theoretischer Ebene Klarheit schafft; auch wenn er derzeit der uneinheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten und Erfassung von Daten gegenübersteht: Die Bezeichnung *neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule* erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Demnach trifft die Verwendung des Begriffs so lange auf Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter zu, wie ihre Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen. Die Definition erfolgt also dynamisch: Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler aus diesem Kreis einen Sprachstand, der eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht,

wird sie oder er nach der vorliegenden Definition nicht mehr der gesondert erfassten Gruppe zugerechnet. Im Folgenden wird der sprachlichen Einfachheit halber durchgängig von *neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern* bzw. *Kindern und Jugendlichen in der Schule* gesprochen. *Neu* bezieht sich auf den Zeitraum, den Kinder oder Jugendliche benötigen, um ausreichende Deutschkenntnisse zur erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht zu erwerben. Der Begriff bildet diesen individuellen Prozess nicht ab, verweist aber dennoch auf die temporäre Zuordnung zu einer Gruppe.

Anhand dieser Begriffsbestimmung lassen sich neu zugewanderte Kinder und Jugendliche von denjenigen unterscheiden, die bereits vor dem Alter von sechs Jahren nach Deutschland kommen und das deutsche Schulsystem von Anfang an als sogenannte *Bildungsinländer* durchlaufen. Ebenso eignet sich der Begriff, um sie von den Kindern und Jugendlichen abzugrenzen, die zwar im schulpflichtigen Alter nach Deutschland zuwandern, aber zum Zeitpunkt der Zuwanderung bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen; weil sie aus dem deutschsprachigen Ausland zuwandern, deutschsprachige Eltern bzw. Elternteile haben oder im Ausland bereits eine deutsche Schule besucht haben. Das Kriterium des Zuzugs im schulpflichtigen Alter wird auch in der Literatur herangezogen (z. B. Maak 2014, S. 319).

Die hier gewählte Bezeichnung ermöglicht es, die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status oder von der Nationalität, dem Grund der Migration und der (geplanten) Länge des Aufenthalts in Deutschland sowie der bisherigen schulischen Vorbildung zu betrachten. Sie umfasst Asylbewerberinnen und -bewerber, Flüchtlinge – auch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – ebenso wie Zuwanderer im Rahmen des EU-Freizügigkeitsprinzips, aus außereuropäischen Ländern und europäischen Ländern, die keine EU-Mitgliedsstaaten sind. Auch im Rahmen der Familienzusammenführung nachziehende Kinder und Jugendliche sind eingeschlossen.

Die vorliegende Begriffsnutzung verbindet also die statistisch vergleichsweise leicht erfassbaren Kriterien des Zuzugs und des Alters definitorisch mit dem Sprachstand in der deutschen Sprache, der in den meisten Bundesländern nicht bzw. nicht systematisch erhoben wird.

Konstruktion einer Gruppe ist nur bedingt haltbar

Die hier vorgenommene Begriffsbestimmung erfasst neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als Gesamtheit. Die Konstruktion einer Gruppe anhand eines Merkmals – unabhängig von ihrer Bezeichnung – bringt jedoch immer eine reduktionistische Homogenisierung hinsichtlich anderer Merkmale mit sich. Das gilt auch in diesem Fall: Hinsichtlich der Herkunftsstaaten, Sprachen, Familien- und Lebenssituationen, Bildungsvoraussetzungen u. a. m. besteht eine große Heterogenität. Gemeinsam ist den Kindern und Jugendlichen lediglich die Zuwanderung nach Deutschland im schulpflichtigen Alter, unabhängig von den Umständen, ihren Voraussetzun-

gen oder bisherigen Erfahrungen. Das Merkmal Sprachkenntnisse ist zudem negativ definiert, so dass die zweite Gemeinsamkeit über das Nicht-Vorhandensein bestimmter Kenntnisse, nämlich der Deutschkenntnisse, hergestellt wird.

Die hier verwendete Definition ist daher lediglich ein Konstrukt, um die Auswirkungen und Prozesse zu verstehen, die das zeitweilige Zusammenkommen der genannten Merkmale in einer Person auslösen. Es ist explizit nicht der Versuch, eine Gruppe als homogenes Gebilde zu konstruieren, sondern sie anhand ihrer Gemeinsamkeiten zu identifizieren.

1 Diehm & Radtke (1999, S. 120) sprechen mit Blick auf die 1970er-Jahre von der Figur des Seiteneinsteigers „als Ikone der Ausländerpädagogik“ und markieren damit eine überholte pädagogische Konzeption.

3 DATEN UND FAKTEN

Wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen aktuell in Deutschland zur Schule? Zur Bestimmung ihrer Anzahl gemäß der hier zugrunde gelegten Definition (vgl. Kapitel 2) müssen die Kriterien des Alters bei Zuzug nach Deutschland sowie der Sprachkenntnisse im Deutschen erfasst werden. Der Sprachstand im Deutschen muss dabei sowohl zum Zeitpunkt des Schulbeginns in Deutschland erhoben als auch in seiner Entwicklung dokumentiert werden (vgl. Kapitel 2).

Im Rahmen dieser Studie wurden zuerst Daten von den Statistischen Landesämtern und Kultusministerien auf Grundlage der Schulstatistik angefordert.¹ Es zeigte sich jedoch, dass nicht in allen Ländern Kennzahlen zu neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern erfasst werden. Hinzu kommt, dass vorhandene Daten nicht einheitlich erhoben werden (beispielsweise hinsichtlich des Erhebungszeitpunktes oder der erfassten Kriterien) und sich somit nicht länderübergreifend vergleichen lassen. Daher erfolgt keine Gegenüberstellung der Bundesländer, sondern vielmehr eine Übersicht darüber, welche Länder relevante Kriterien erheben (vgl. Kapitel 3.1).

Anschließend wurden Daten des Statistischen Bundesamts zu Kindern und Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit abgefragt und analysiert. Sie ermöglichen die Bestimmung der Kinder und Jugendlichen auf der Basis ihres Alters, ihrer Staatsangehörigkeit und ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland. Ob ein Kind oder ein Jugendlicher tatsächlich einen Schulplatz hat oder über Deutschkenntnisse verfügt, lässt sich anhand dieser Daten nicht feststellen. Auch diejenigen, die eine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, im schulpflichtigen Alter nach Deutschland zuziehen und über keine bzw. mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, werden hier nicht erfasst. Das könnten beispielsweise Kinder mit einem deutschen Elternteil sein, die im Ausland einsprachig aufwachsen.

Als Drittes lässt sich über die kommunalen Beispiele Bremen und Köln exemplarisch ein kleinräumiges Bild der Schülerzahlen und der Zuwanderung gewinnen. Die Daten geben Auskunft über die Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in unterschiedlichen Stadtteilen, an den jeweiligen Schulen und in den Klassen sowie in Bremen auch über ihre Sprachkenntnisse. Sie verdeutlichen außerdem, wie der Anteil innerhalb eines Bundeslandes oder einer Kommune variieren kann. Die Daten aus Bremen wurden von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, die Daten aus Köln vom Schulamt für die Stadt Köln und dem Kommunalen Integrationszentrum bereitgestellt.

3.1 SCHULSTATISTIK – ERHEBUNGSVERFAHREN IN DEN BUNDESLÄNDERN

In allen Bundesländern wird jährlich eine Schulstatistik erhoben: Sie gibt zu einem Stichtag Auskunft über die schulische Situation an allen Schulen im Land. Die Daten werden von den jeweiligen Landesämtern oder Kultusministerien ausgewertet und veröffentlicht (vgl. KMK 2011, S. 3). Der Zugang über die Schulstatistik ist daher naheliegend, um Aussagen über neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem zu treffen. Allerdings legt jedes Bundesland selbst fest, welche Daten von den Schulen erfasst werden. Eine einheitliche Vorgabe gibt es aufgrund der Hoheit der Länder in Bildungsangelegenheiten nicht. Die KMK hat jedoch eine Empfehlung für einen bundesweit einheitlichen Datensatz ausgesprochen, der im Zuge der Schulstatistik abgefragt werden sollte. Dieser sogenannte Kerndatensatz (KDS) (KMK 2012) soll dazu dienen, anhand der erfassten Merkmale oder Merkmalskombinationen „Informationslücken zu wesentlichen nationalen und internationalen Fragestellungen zu schließen“ (KMK 2011, S. 7). So können „steuerungsrelevante Informationen [...] als Grundlage für länderübergreifende Entscheidungen der Kultusministerkonferenz [genutzt und] [...] zur Erstellung von Prognosen und Vorausberechnungen für die Schulentwicklung“ (ebd., S. 3) herangezogen werden. Der Kerndatensatz enthält Merkmale, die in Kombination bereits Rückschlüsse auf die Anzahl neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler zulassen, auch wenn keine individuelle Entwicklung abgebildet werden kann. Das entscheidende Kriterium des Kerndatensatzes betrifft den Zuzug nach Deutschland: Es wird erfasst, wie viele Schülerinnen und Schüler, die nicht in Deutschland ge-

boren wurden (Merkmal 4.13 im KDS), im jeweils abgefragten Schuljahr nach Deutschland zugezogen sind (Merkmal 4.14 im KDS). Kombiniert werden kann das mit dem Merkmal „überwiegend nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie: Sprache bzw. Sprachengruppe“ (Merkmal 4.16 im KDS). Zur weiteren Ausdifferenzierung könnte zusätzlich die Staatsangehörigkeit herangezogen werden (Merkmale 4.13 und 4.15 im KDS). Diese Merkmale werden im Kerndatensatz zur Erfassung des Migrationshintergrunds herangezogen, wobei mindestens ein Kriterium erfüllt werden muss.

Diese Kriterien ermöglichen allerdings lediglich eine Annäherung an die hier zugrunde gelegte Definition neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, denn die Deutschkenntnisse werden im Kriterium der Verkehrssprache nicht erfasst.² Auch der Verlauf der sprachlichen Entwicklung wird nicht dokumentiert. Für eine genaue Bestimmung wäre die Erhebung der Deutschkenntnisse sowie ihrer Entwicklung notwendig. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler nur einmalig, im Jahr ihres Zuzugs, als separate Gruppe identifiziert und statistisch erfasst.

Anhand telefonischer und schriftlicher Anfragen bei den Statistischen Landesämtern und Kultusministerien sowie durch Dokumentenrecherche wurde überprüft, welche Merkmale die Bundesländer in ihrer Schulstatistik zurzeit erheben. Lediglich sechs Bundesländer erfassen die vier genannten Kriterien (vgl. Tabelle 2). In den übrigen Bundesländern wird der Kerndatensatz nicht oder nicht vollständig verwendet.³

Aus diesem Grund lassen sich die Kennzahlen nicht bundesweit, sondern nur für einzelne Länder auswerten. Da außerdem die Variablen aus dem Kerndatensatz der Länder für die vorliegenden Zwecke (vgl. Kapitel 2) nicht ausreichen, müssen sie durch andere Datenquellen ergänzt werden.

Bundesland	Merkmale			
	Jahr des Zuzugs nach Deutschland	überwiegend nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie: Sprache bzw. Sprachengruppe	Staatsangehörigkeit(en)	Geburtsland (Staat)
BW			+	
BY	+	+	+	+
BE	+		+	
BB	+	+	+	+
HB		+	+	+
HH	+	+	+	+
HE	+	+	+	+
MV	+	+	+	
NI		+	+	
NW	+		+	
RP	+	+	+	+
SL			+	
SN			+	
ST			+	
SH	+	+	+	+
TH			+	+
Gesamt	9	9	16	8

Quelle: Erhebungsformulare für die amtliche Schulstatistik (vgl. S. 74)

Tabelle 2: Ausgewählte Merkmale aus dem Kerndatensatz nach Bundesländern

3.2 BUNDESWEITER ÜBERBLICK ZU ZUGEZOGENEN AUSLÄNDISCHEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

Um an bundesweit vergleichbare Daten zu neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu gelangen, wurde eine Sonderauswertung vom Statistischen Bundesamt angefordert. Die Daten basieren auf dem Ausländerzentralregister.⁴ Der Bestimmung der Gruppe liegen folgende Kriterien zugrunde: das Alter von sechs Jahren bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs, die nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und die Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr.⁵ Das neben der Aufenthaltsdauer entscheidende Merkmal des Sprachstands im Deutschen wird jedoch auch in dieser Statistik nicht erfasst.

Die herangezogenen Daten des Statistischen Bundesamts lassen im Vergleich zur Schulstatistik keine Aussagen über den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen zu. Die Gruppe bestimmt sich lediglich über das Alter von sechs bis 18 Jahren, das hier pauschal als schulpflichtig angenommen wird. Es gibt jedoch in den Bundesländern teilweise unterschiedliche gesetzliche Regelungen der Schulpflicht, die besonders im Bereich der Sekundarstufe II zu Abweichungen von dieser Annahme führen können (vgl. Kapitel 4.2). Außerdem bilden die vorliegenden Daten ausschließlich das Jahr des Zuzugs ab. Im Folgejahr werden die Kinder und Jugendlichen hier nicht mehr erfasst. Zumeist sind sie jedoch auch noch nach diesem Jahr nicht auf einem Sprachstand im Deutschen, der ihnen eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht erlaubt. Zusätzlich wird in den Daten auch eine spätere Abwanderung nach dem jeweiligen Stichtag nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund bleibt zu konstatieren, dass die hier herangezogenen Daten nur einen Teil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen abbilden. Trotz dieser Einschränkungen bietet die gewählte Vorgehensweise über die Daten des Statistischen Bundesamts bei der aktuellen Datenlage und -erfassung einen hilfreichen Ansatz, um sich der hier definierten Gruppe bestmöglich anzunähern. Die Angaben ermöglichen die

Beobachtung der bundesweiten Entwicklung der Gruppe der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg und den Vergleich auf Länderebene. Außerdem lassen sie Aussagen über die Zusammensetzung nach Alter und Herkunft zu.

Die zahlenmäßige Entwicklung der erfassten Gruppe wurde – bundesweit sowie in der Aufteilung auf die Bundesländer – im Zeitraum von 1998 bis 2014 betrachtet. Des Weiteren wurde die Gruppe nach Staatsangehörigkeiten und Alter aufgeschlüsselt. Die Anzahl der zugezogenen Kinder und Jugendlichen wurde in Relation zur Gesamtgruppe aller Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren in Deutschland gesetzt. Zu diesem Zweck wurden die Daten des Statistischen Bundesamts zur Fortschreibung des Bevölkerungsstandes (Mikrozensus) genutzt.

Entwicklung der Zuzugszahlen zwischen 1998 und 2014

Um die Entwicklung nachzuvollziehen, wurde die Anzahl der in den jeweiligen Jahren zwischen 1998 und 2014⁶ zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in absoluten Zahlen untersucht (Abbildung 1). Es wird deutlich, dass ab 1998 die Zahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen kontinuierlich sank und im Jahr 2006 mit 22.207 Personen einen vorläufigen Tiefstand erreichte. Ab dem Jahr 2007 zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Zuzüge. So hat sich die Anzahl von insgesamt 49.315 Kindern und Jugendlichen im Jahr 2012 auf 99.472 im Jahr 2014 mehr als verdoppelt. Insgesamt ist der Zuzug ausländischer Kinder und Jugendlicher im Alter zwischen acht und 18 Jahren in den letzten acht Jahren kontinuierlich angestiegen. Setzt man die hier definierte Gruppe in Relation zu allen nach Deutschland zuziehenden Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr, zeigt sich, dass in dem ermittelten Zeitraum der Anteil der Sechs- bis 18-Jährigen zwischen neun und 13 Prozent liegt (vgl. Abbildung 2). Es lässt sich somit keine große Veränderung des Anteils von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtzahl der neu Zugezogenen erkennen.

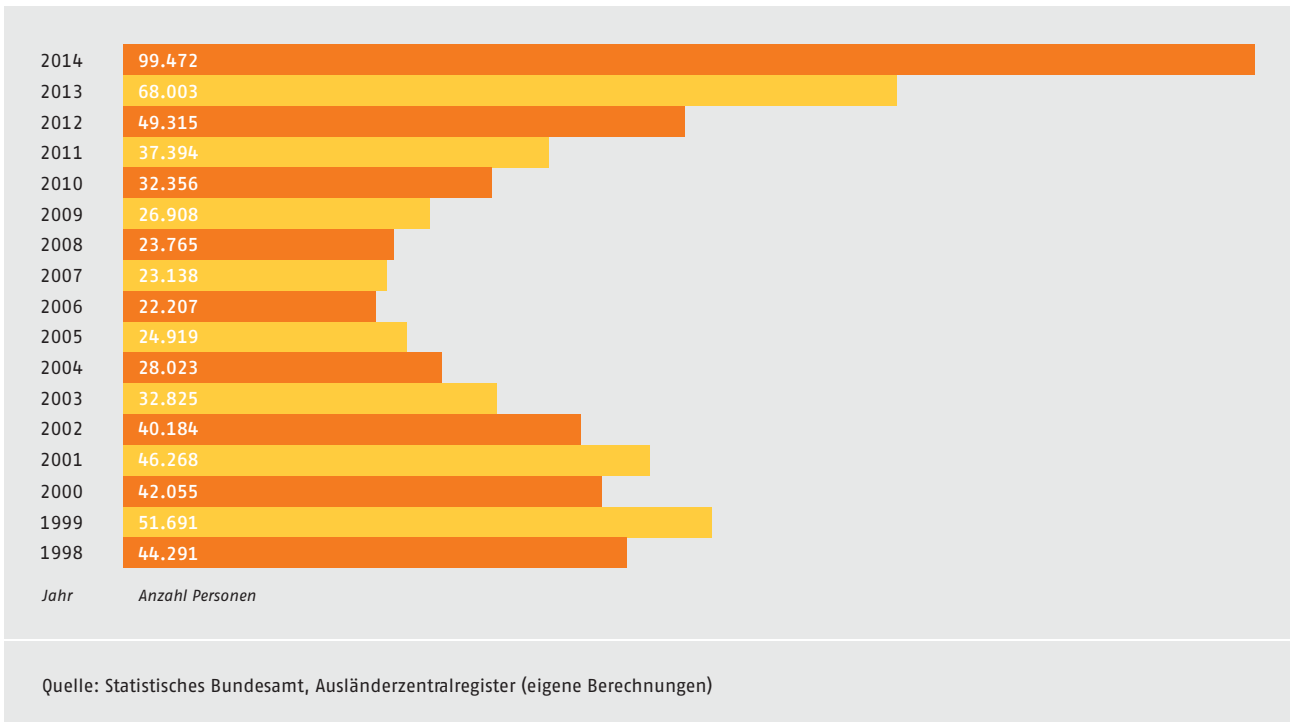


Abbildung 1: Anzahl der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr (Angabe in absoluten Zahlen)

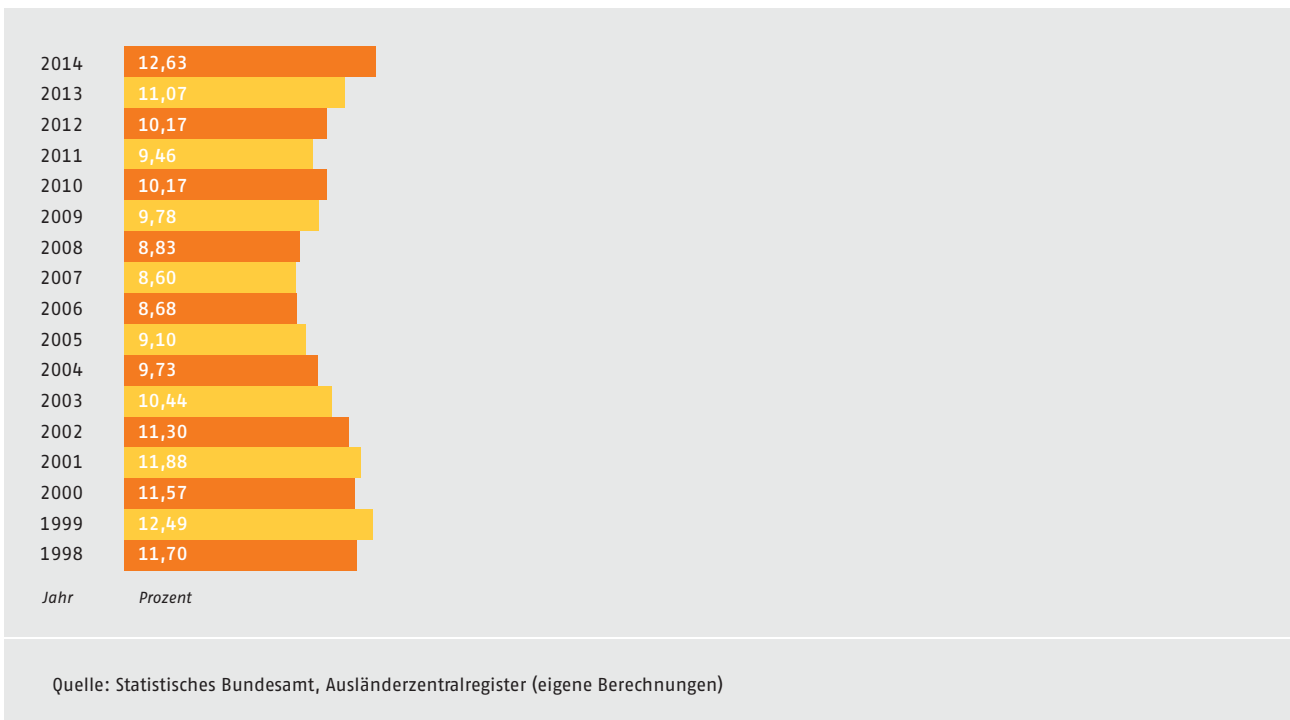


Abbildung 2: Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Zugezogenen (Angabe in Prozent)

Verhältnis zu Gleichaltrigen in der Gesamtbevölkerung

Für die Bildungspolitik und die Schulen ist nicht nur die Gesamtanzahl neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, sondern besonders auch ihr Verhältnis zur Gesamtschülerschaft. Daran kann die Dimension der Veränderung an den Schulen realistischer abgelesen werden, um auf die Anforderungen reagieren und schulische Prozesse adäquat antizipieren zu können.

Um den Anteil neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher annähernd einschätzen zu können, wurde ihre Anzahl zu der Gesamtzahl der Sechs- bis 18-Jährigen in Deutschland in Relation gesetzt. Dabei zeigt sich,

dass die Anzahl der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen im Verhältnis zu den Gleichaltrigen in Deutschland mit Werten von ca. einem Prozent noch gering ist (vgl. Tabelle 3). Allerdings hat sich der Anteil im bundesdeutschen Durchschnitt zwischen 2010 und 2014 verdreifacht. Angesichts des starken Anstiegs der Flüchtlingszahlen in der ersten Jahreshälfte 2015 ist von einer weiteren Zunahme auszugehen. Laut Prognose des Bundesministeriums des Innern werden für 2015 im Vergleich zum Vorjahr 800.000 und damit etwa viermal so viele Asylbewerberinnen und -bewerber erwartet (BAMF 2015b).

	2010	2011	2012	2013	2014
Zugezogene ausländische Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18	32.356	37.394	49.315	68.003	99.472
Gesamtzahl der sechs- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen	10.091.449	9.898.506	9.794.108	9.755.393	9.753.918
Anteil in Prozent	0,32	0,38	0,50	0,70	1,02

Quelle: Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister (eigene Berechnungen); Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes (eigene Berechnungen)

Tabelle 3: Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Sechs- bis 18-Jährigen in Deutschland.

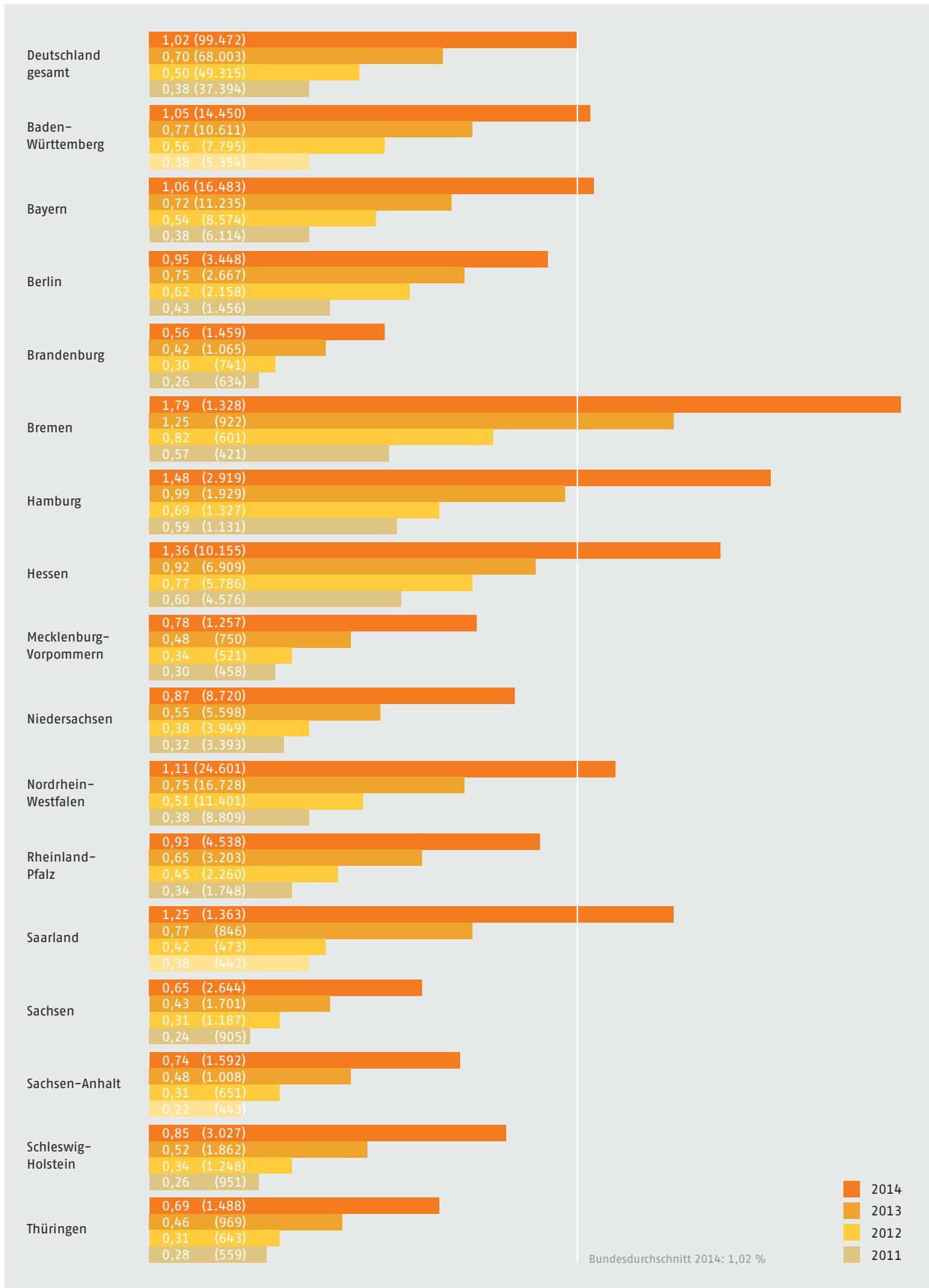
Da die betreffenden Kinder und Jugendlichen in den einzelnen Ländern und Kommunen nicht unbedingt gleichmäßig verteilt sind, fällt dieser Anstieg in einigen Regionen stärker, in anderen schwächer aus (vgl. auch Kapitel 3.3).

Verteilung nach Bundesländern

Um Aussagen über die regionale Verteilung treffen zu können, werden die Daten im Folgenden nach Bundesländern aufgeschlüsselt. Die Verteilung ausländischer Kinder und Jugendlicher mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr im Verhältnis zur Größe der Bundesländer ist gleichmäßig, so dass – bei geringen Schwankungen – kein Bundesland einen überproportional hohen Anteil aufweist. Dementsprechend ist die absolute Anzahl zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher

zwischen sechs und 18 Jahren in den drei bevölkerungsreichsten Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg am höchsten (vgl. Abbildung 3). Wie beim bundesweiten Durchschnitt zeigt sich auch in allen Bundesländern seit 2010 ein Anstieg.

Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Gleichaltrigen liegt der Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen 0,56 in Brandenburg und 1,79 in Bremen (vgl. Abbildung 3). Trotz des geringen Anteils ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler auch über das Zuzugsjahr hinaus in der Regel zusätzliche Unterstützung und Sprachförderung benötigen, sodass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich spezifisch gefördert werden, möglicherweise sehr viel höher liegt.



Quelle: Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister (eigene Berechnungen);
 Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Bevölkerungsstandes (eigene Berechnungen)

Abbildung 3: Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Sechs- bis 18-Jährigen in Deutschland nach Bundesländern (Angabe in Prozent, in Klammern absolute Zahlen)

Der Bundesdurchschnitt liegt bei 1,02 Prozent zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher. Zwischen den Bundesländern bestehen geringe Schwankungen. Im Jahr 2014 lagen die Werte aller ostdeutschen Bundesländer unter dem Durchschnitt. Im Stadtstaat Bremen war im selben Jahr mit 1,79 Prozent der höchste Prozentsatz vorzufinden.

Sieben Bundesländer, darunter auch die drei bevölkerungsstärksten Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, lagen im Jahr 2014 über dem Bundesdurchschnitt von 1,02 Prozent.

Altersstruktur

Für die Planung von Kapazitäten an Schulen ist das Alter der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Information, da es in der Regel über die Zuweisung zu einer Bildungsetappe entscheidet. Die Anzahl aller im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen verteilt sich mit knapp zehn Prozent pro Lebensjahr relativ gleichmäßig auf die Jahrgänge. Eine Ausnahme bildet die Altersgruppe der 18-Jährigen, die mit etwa 14 Prozent einen größeren Anteil ausmacht (vgl. Abbildung 4).

Gruppiert man Altersspannen idealtypisch nach Bildungsetappen⁷, zeigt sich im Verhältnis zu der Dauer der jeweiligen Etappe die Sekundarstufe II mit 31 Prozent überrepräsentiert.⁸

Gleichzeitig bilden die Daten des Ausländerzentralregisters den Bereich der Sekundarstufe II am ungenauesten ab, da die Dauer der Schulpflicht in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist (vgl. Kapitel 4.2): Während sie in einigen Ländern, z. B. Berlin, nicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres gilt, ist sie in anderen Ländern, z. B. in Nordrhein-Westfalen durch die Berufsschulpflicht, auch über das 18. Lebensjahr hinaus festgelegt. Ein Viertel aller Asylanträge wird von 18- bis 25-Jährigen gestellt (SVR 2015, S. 2). Es ist daher davon auszugehen, dass in den Bundesländern mit längerer Dauer der Schulpflicht mehr zugezogene ausländische Jugendliche und junge Erwachsene die Sekundarstufe II besuchen als an dieser Stelle dargestellt. Der Anteil im Verhältnis zur Gesamtschülerschaft liegt also vermutlich bei deutlich mehr als dem durchschnittlich einen Prozent (vgl. Abbildung 3).

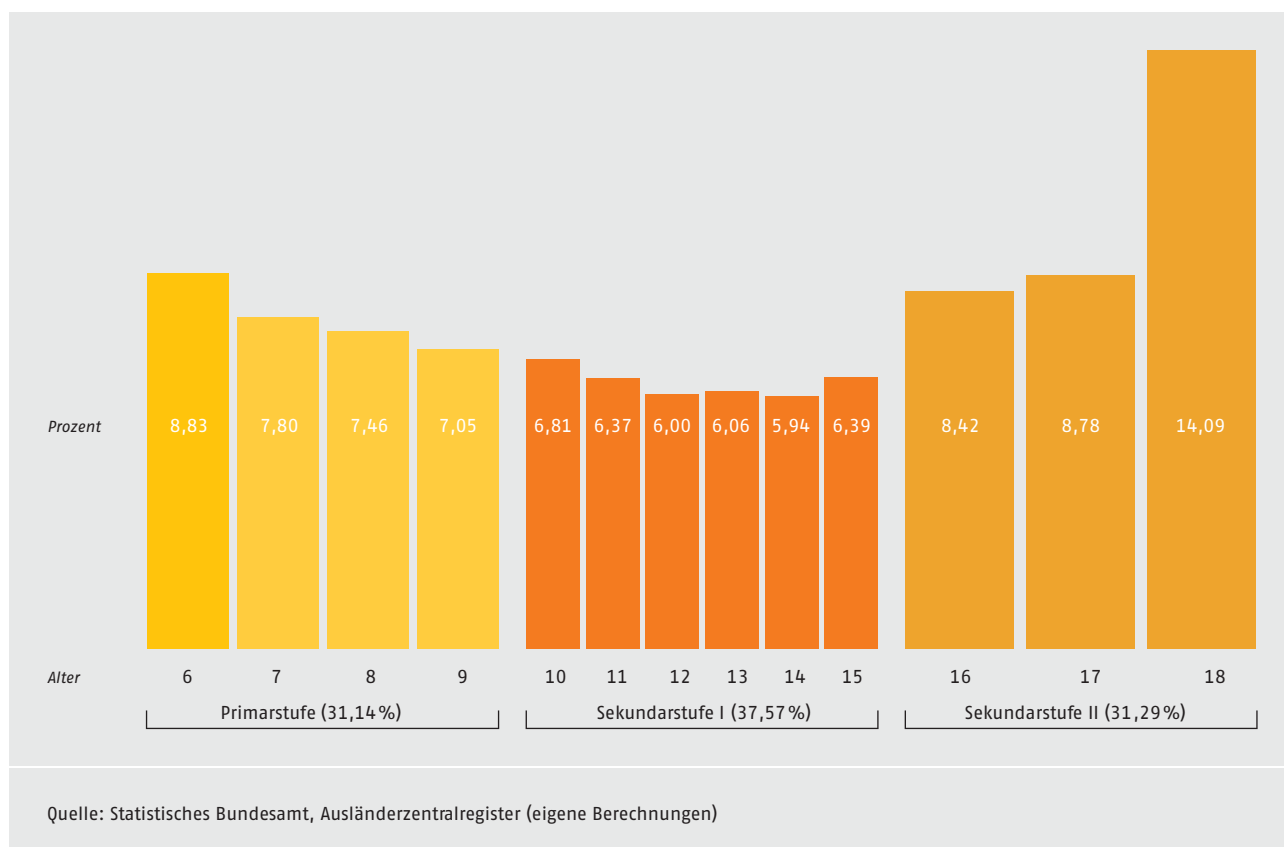


Abbildung 4: Altersverteilung der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr im Jahr 2014 (Angabe in Prozent)

Staatsangehörigkeiten

Aus welchen Ländern und Kontinenten ziehen ausländische Kinder und Jugendliche nach Deutschland zu? Mit ca. 60 Prozent sind zwischen 2012 und 2014 die meisten Zuzüge ausländischer Kinder und Jugendlicher nach Deutschland aus Europa zu verzeichnen, gefolgt von Asien, das etwa ein Viertel ausmacht. Der Zuzug aus amerikanischen und afrikanischen Staaten liegt in diesem Zeitraum durchgängig bei jeweils unter zehn Prozent. Obwohl das Gesamtbild konstant bleibt, zeigt sich eine leichte Veränderung: 2014 ist die Anzahl von Zuzügen

aus europäischen sowie amerikanischen Ländern gegenüber den Vorjahren gesunken, während der Anteil zuzogener Kinder und Jugendlicher aus asiatischen und afrikanischen Staaten gestiegen ist. Die am häufigsten vertretenen Staatsangehörigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen gehören zu Europa oder Asien (vgl. Abbildung 5). Hinsichtlich der absoluten Zuzugszahlen zeigt sich unter den Hauptherkunftsländern ein deutlicher Anstieg. Aus allen Ländern außer der Russischen Föderation kamen im Jahr 2014 mehr Kinder und Jugendliche nach Deutschland als 2012 (vgl. Abbildung 6). Von 2012 bis

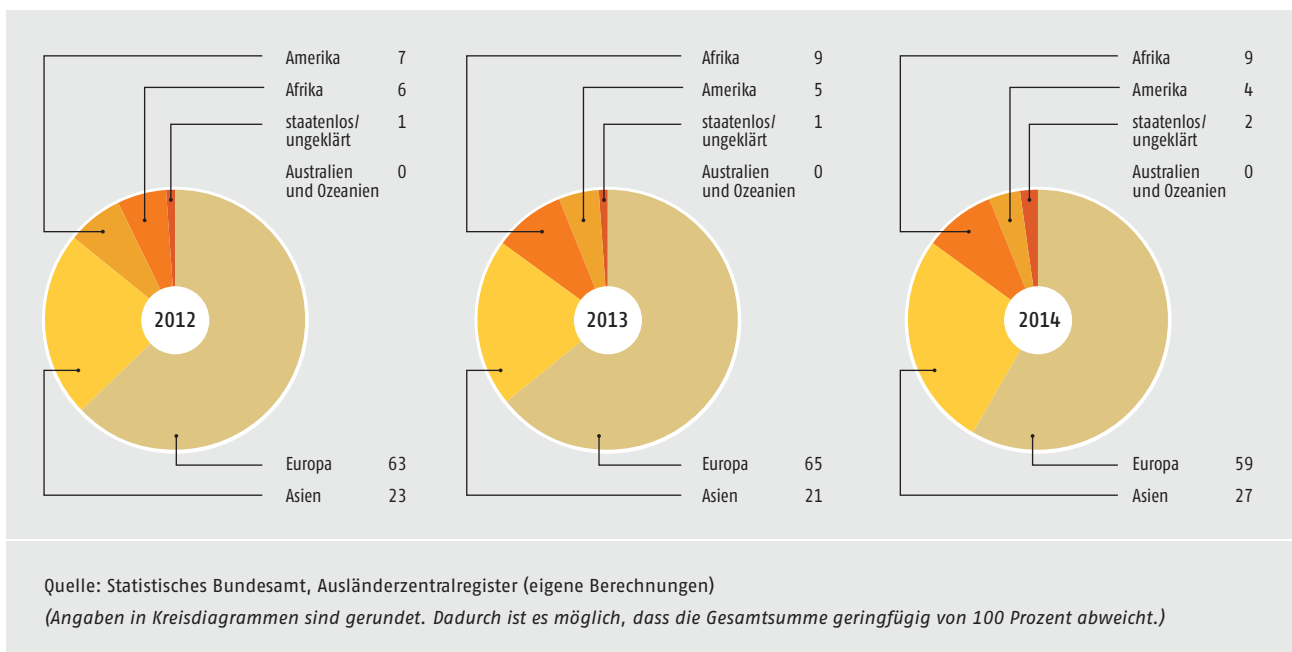


Abbildung 5: Herkunft der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr **nach Kontinenten** in den Jahren 2012, 2013 und 2014 (Angabe in Prozent)

2014 war kein afrikanisches oder amerikanisches Land unter den zehn häufigsten Herkunftsstaaten. Polen, Rumänien und Bulgarien blieben konstant unter den ersten fünf. Hinzu kamen unter den zehn Hauptherkunftsländern Griechenland, Italien und Kroatien, so dass die Europäische Union insgesamt die größte Gruppe stellte. Eine deutliche Verschiebung zeigt sich in Bezug auf Syrien: Von 2012 auf 2014 ist es von Position zehn auf eins gestiegen, die absolute Zahl der Zuzüge syrischer Kinder und Jugendlicher im Alter von sechs bis 18 Jahren nach Deutschland hat sich mehr als verneunfacht. Der Zuzug aus Afghanistan dagegen nimmt im Verhältnis zu den anderen Hauptherkunftsländern leicht ab, auch wenn

die Zuzüge aus Afghanistan in absoluten Zahlen nach wie vor ansteigen.

An den Zahlen wird deutlich, wie sich Unruhen und Kriege in der Welt auf die Zuzüge nach Deutschland auswirken. Betrachtet man allerdings die Länder, die vom United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) im Jahr 2013 weltweit als Hauptherkunftsländer von Flüchtlingen gemäß der UN-Flüchtlingskonvention benannt werden,⁹ relativiert sich dieses Bild: Abgesehen von Syrien und Afghanistan ist keines der weltweit zehn häufigsten Herkunftsländer von Flüchtlingen unter den Ländern, aus denen die meisten ausländischen Kinder und Jugendlichen nach Deutschland zuziehen.

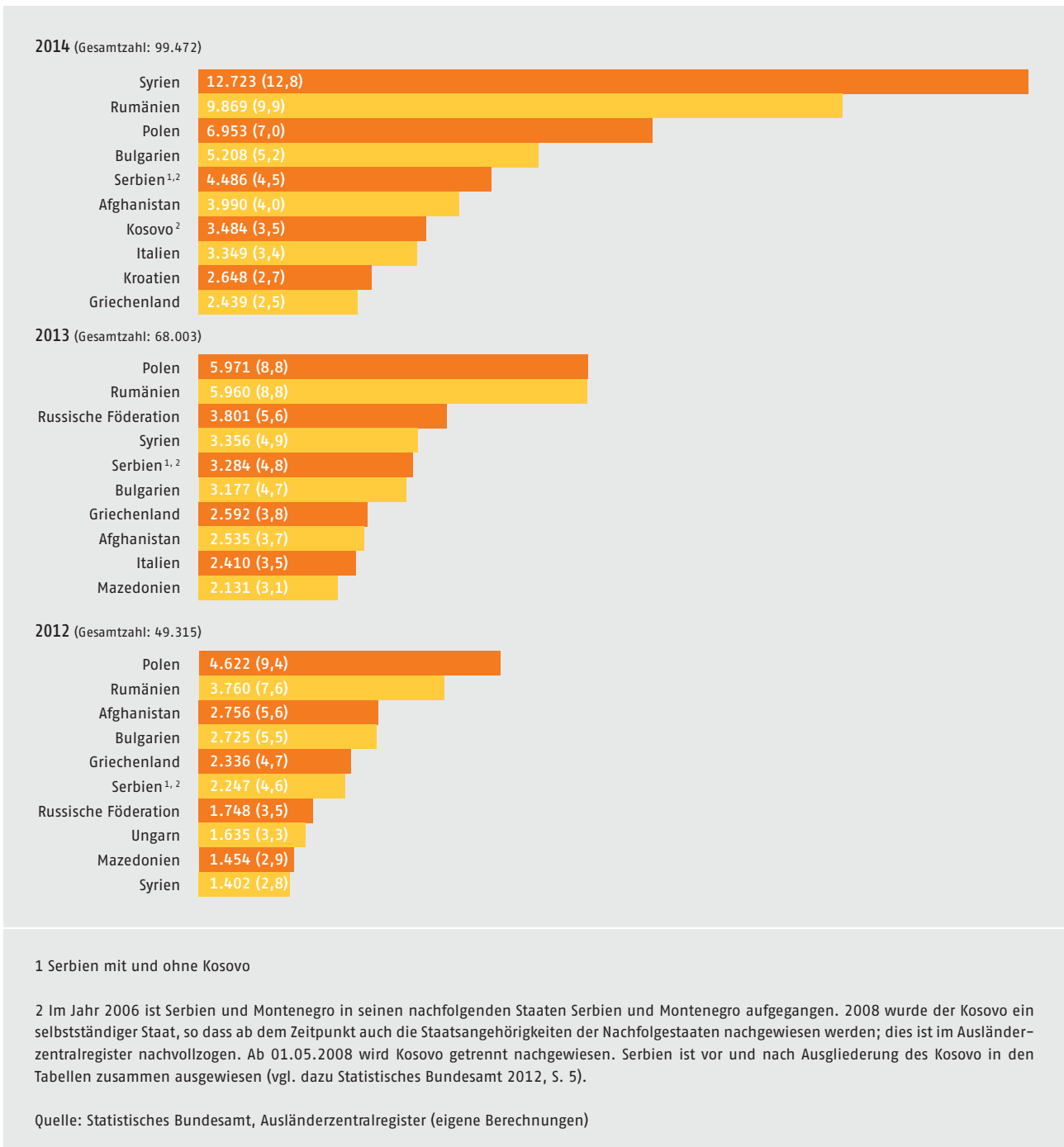


Abbildung 6: Die zehn häufigsten Herkunftsländer zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012, 2013 und 2014 (Angabe in absoluten Zahlen und in Prozent)
 In diesen Abbildungen finden sich jeweils nur die zehn Hauptherkunftsländer der in den jeweiligen Jahren zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen. Insgesamt sind jedoch 80 unterschiedliche Herkunftsländer erfasst.

	2012	2013	2014
Asylerstanträge Sechs- bis 18-Jähriger	15.437	24.734	35.971
Zugezogene ausländische Kinder und Jugendliche	49.315	68.003	99.472

Quelle: BAMF 2015c-f, Ausländerzentralregister

Tabelle 4: Anzahl der Asylerstanträge von Sechs- bis 18-Jährigen und Anzahl zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012, 2013 und 2014

Asylerstanträge

Wie viele Kinder und Jugendliche suchen in Deutschland Asyl? Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlicht jährlich die Zahlen zu Asylanträgen und -bescheiden. Die quotengerechte Verteilung von Asylsuchenden auf die einzelnen Bundesländer erfolgt über den Königsteiner Schlüssel (vgl. Infobox auf S. 26).

In den Jahren 2012 bis 2014 zeigt sich ein Anstieg des Anteils der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen sechs und 18 Jahren, die in Deutschland einen Erstantrag auf Asyl stellten (vgl. Tabelle 4).¹⁰ In der ersten Jahreshälfte 2015 zeigt sich bereits ein deutlich höherer Anstieg als in den Vorjahren. Mit 33.289 Asylerstanträgen liegt der Wert der ersten sechs Monate nahezu beim Gesamtwert des Jahres 2014. Somit ist auch für das ge-

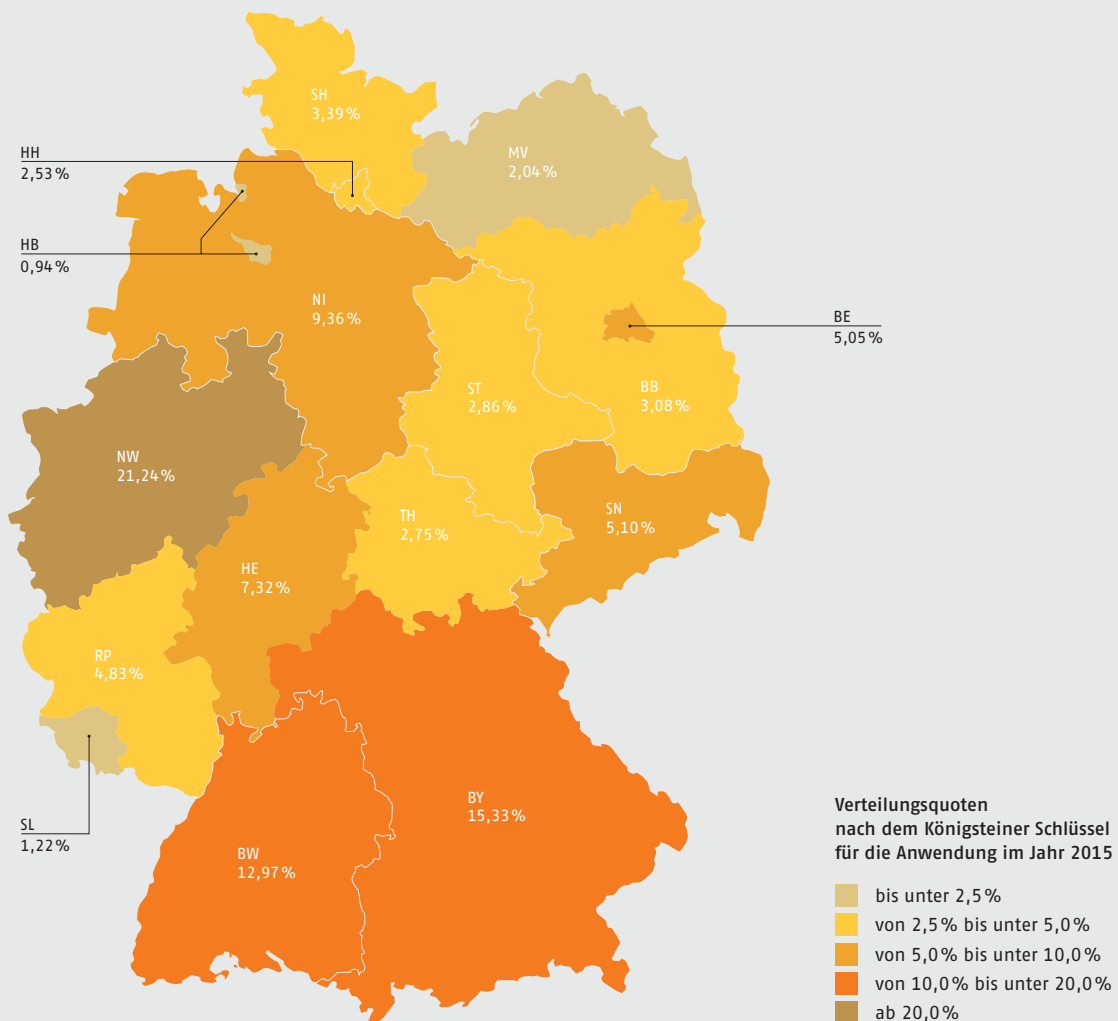
samte Jahr 2015 mit einem höheren Anteil geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu rechnen. Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge prognostiziert, dass sich die Anzahl der Flüchtlinge in Deutschland bis zum Jahresende auf einen Wert von 800.000 Menschen vervierfachen wird (BAMF 2015a).

Die Gruppe der Sechs- bis 18-Jährigen, die einen Antrag auf Asyl stellten, bildet eine Teilgruppe der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen, jedoch bislang nicht die Mehrheit.¹¹ Für die Sekundarstufe II kann allerdings zusätzlich die Gruppe der 18- bis 25-Jährigen relevant sein. Insgesamt sind über die Hälfte aller Asylbewerberinnen und -bewerber unter 25 Jahre alt (SVR 2015, S. 2).

Verteilung von Asylbegehrenden nach dem Königsteiner Schlüssel

Das bundesweite Verteilungssystem EASY (Erstverteilung von Asylbegehrenden) ermittelt die zuständige Erstaufnahmeeinrichtung zur Unterbringung von Asylsuchenden. Gemäß § 45 AsylVfG (Asylverfahrensgesetz) wird die Verteilung von Asylbegehrenden nach einer Quote über den Königsteiner Schlüssel festgelegt. Dieser richtet sich zu zwei Dritteln nach dem Steueraufkommen und zu einem Drittel nach der Bevölke-

rungszahl der Bundesländer aus dem jeweiligen vorletzten Jahr. Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz berechnet den Königsteiner Schlüssel jährlich neu (vgl. BAMF 2015g). Aufgrund der höchsten Bevölkerungszahl hatte NRW mit über 21 Prozent in den letzten fünf Jahren die höchste und Bremen mit knapp einem Prozent die niedrigste Quote.



Quelle: BAMF 2015d

Abbildung 7: Verteilungsquoten von Asylbegehrenden nach dem Königsteiner Schlüssel für die Anwendung im Jahr 2015

3.3 KOMMUNALER EINBLICK

Im Folgenden werden mit Bremen und Köln zwei städtische Kommunen beispielhaft in den Blick genommen. Auf dieser Ebene können im Gegensatz zur Länder- oder Bundesebene differenziertere und detailliertere Aussagen über die Anzahl sowie Entwicklung neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher und ihre Situation an den Schulen getroffen werden: Die Daten werden beispielsweise nicht nur einmal jährlich über die Schulstatistik erhoben. Stattdessen erfassen die Kommunen Zuzüge und Schulwechsel oder -abgänge kontinuierlich. Beide Beispiele verfügen über einen relativ umfassenden Datensatz, der in Bremen von der Senatorin für die Bildung und Wissenschaft und in Köln vom Schulamt für die Stadt Köln sowie Kommunalen Integrationszentrum¹² erhoben wird. Für diese Studie wurden aus Bremen Daten zu neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aus den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 genutzt. In Köln liegen Zahlen über die Zuweisungen für die Schuljahre 2013/14 und 2014/15 vor.

3.3.1 NEU ZUGEWANDERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN BREMEN

Wie sich gezeigt hat, lässt sich für das Jahr 2014 im Bundesland Bremen mit 1,79 Prozent der bundesweit höchst-

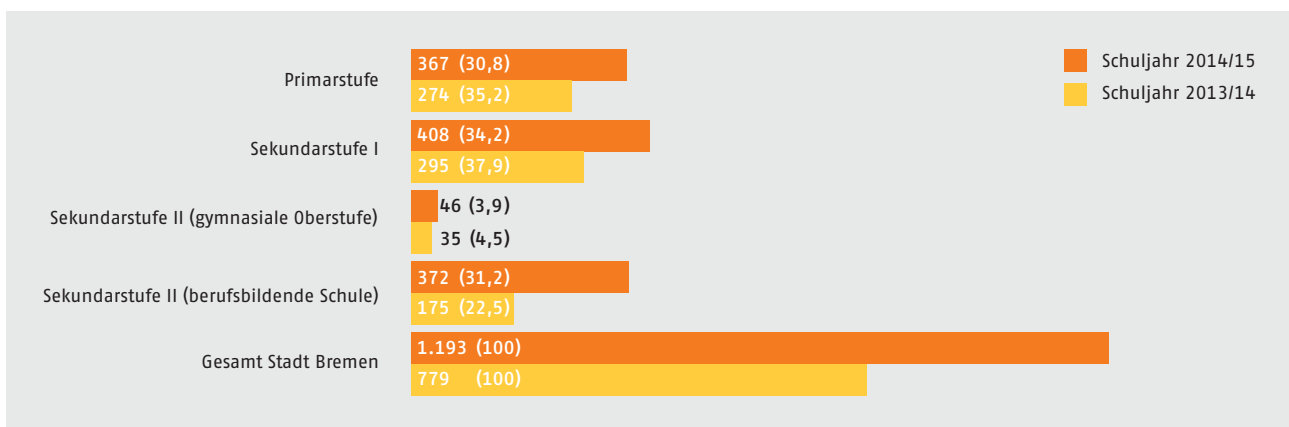
te Anteil zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher verzeichnen (vgl. Abbildung 3). Die Stadt Bremen hat rund 550.000 Einwohnerinnen und Einwohner, von denen ca. 66.000 an öffentlichen Schulen schulpflichtig sind. Im Schuljahr 2014/15 gab es knapp 1.200 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die ca. 2,3 Prozent der Gesamtschülerschaft der aufnehmenden Schulen ausmachen.¹³ Die Zahlen aus Bremen beziehen sich dabei ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler in Klassen nach parallelen Modellen, die in Bremen als *Vorkurse* bezeichnet werden (vgl. zu den Modellen Kapitel 5). Dementsprechend bezieht sich die Bezeichnung neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im folgenden Abschnitt ausschließlich auf diese Gruppe.

Erfassung und Zuweisung

Zuzüge und Abwanderungen neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler werden im Jahresverlauf kontinuierlich erhoben, so dass die Bildungsbehörde der Stadt über aktuelle Zahlen hinsichtlich der Auslastung der *Vorkurse* verfügt.¹⁴ Die Zuweisung zu einer Klasse und die Dokumentation des weiteren schulischen Verlaufs erfolgen ebenfalls über die Bildungsbehörde. Alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen werden einem *Vorkurs* zugewiesen, nehmen aber gleichzeitig schon in einigen Stunden am Regelunterricht teil (*teilintegratives Modell*, vgl. Kapitel 5).

Verteilung nach Bildungsetappen

Im Schuljahr 2013/14 hat die Stadtgemeinde Bremen insgesamt 779 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in *Vorkurse* aufgenommen. Dieser Wert hat sich im Schuljahr 2014/15 um über 50 Prozent auf 1.193



Quelle: Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen

Abbildung 8: Zugänge neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 und Anteil nach Bildungsetappen (Angabe in absoluten Zahlen, in Klammern Prozent)

Schülerinnen und Schüler erhöht. Sie verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Bildungsetappen, wobei in der Sekundarstufe II ein Großteil berufsbildende Schulen besucht und nur ein kleiner Prozentsatz die gymnasiale Oberstufe (vgl. Abbildung 8).

Daraus ergeben sich rein rechnerisch 18 bzw. 19 neu einzurichtende *Vorkurse* für die Primar- bzw. Sekundarstufe I, wenn man davon ausgeht, dass im Laufe eines Schuljahres 20 Schülerinnen und Schüler in eine Klasse aufgenommen werden können.

Mit 174 der Schülerinnen und Schüler hat jedoch nur etwa ein Viertel zu Beginn des Schuljahres 2013/14 den Schulbesuch begonnen. Im weiteren Verlauf des Schuljahres lag die Gesamtzahl der Zugänge bei 605, die monatliche Zugangszahl bei 23 bis 65 Schülerinnen und Schülern.

Wechsel von *Vorkursen* in die Regelklasse und Abgänge

Im Schuljahr 2013/14 sind in der Primarstufe mehr als die Hälfte (145 von 274) der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler nach einer maximalen Verweildauer von sechs Monaten in einem *Vorkurs* in eine Regelklasse gewechselt. In der Sekundarstufe I waren es im selben Schuljahr lediglich elf von 295 Schülerinnen und Schülern. Dieser geringe Übergang in die Regelklasse der Sekundarstufe I hat seinen Grund darin, dass die reguläre Verweildauer in einem *Vorkurs* in dieser Bildungsetappe ein Jahr beträgt und somit zum Erhebungszeitpunkt überwiegend die neu zugewanderten Schülerinnen und

Schüler aus dem vorherigen Schuljahr (2012/13) in eine Regelklasse wechselten.

In berufsbildenden Schulen verzeichnet Bremen eine starke Fluktuation: 38 Prozent aller neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in *Vorkursen* sind im Laufe des Schuljahres wieder abgegangen. Die Gründe dafür sind häufig unbekannt. Da die Dauer der Schulpflicht im Bundesland Bremen bei zwölf Jahren liegt, gibt es in der Sekundarstufe II beispielsweise Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen.

Staatsangehörigkeiten und Herkunftssprachen

Insgesamt wurden im Schuljahr 2013/14 im allgemeinbildenden Bereich Schülerinnen und Schüler aus 60 Staaten in *Vorkurse* aufgenommen. Die meisten Schülerinnen und Schüler wandern aus Staaten der Europäischen Union zu, insbesondere aus osteuropäischen Ländern. Die größte Gruppe bilden – ebenso wie im bundesweiten Gesamtbild – Schülerinnen und Schüler aus Polen, gefolgt von Bulgarien und Syrien (vgl. Abbildung 9).

Im Vergleich zu den allgemeinbildenden zeigt sich in den berufsbildenden Schulen eine andere Verteilung: Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weisen die Staatsangehörigkeit eines afrikanischen Staats auf.

Über den Anteil von Asylbewerberinnen und -bewerber sowie Flüchtlingen können keine gesicherten Aussagen getroffen werden, da der Aufenthaltsstatus aus datenschutzrechtlichen Gründen in Bildungseinrichtungen nicht abgefragt wird. Wenn man pauschal von

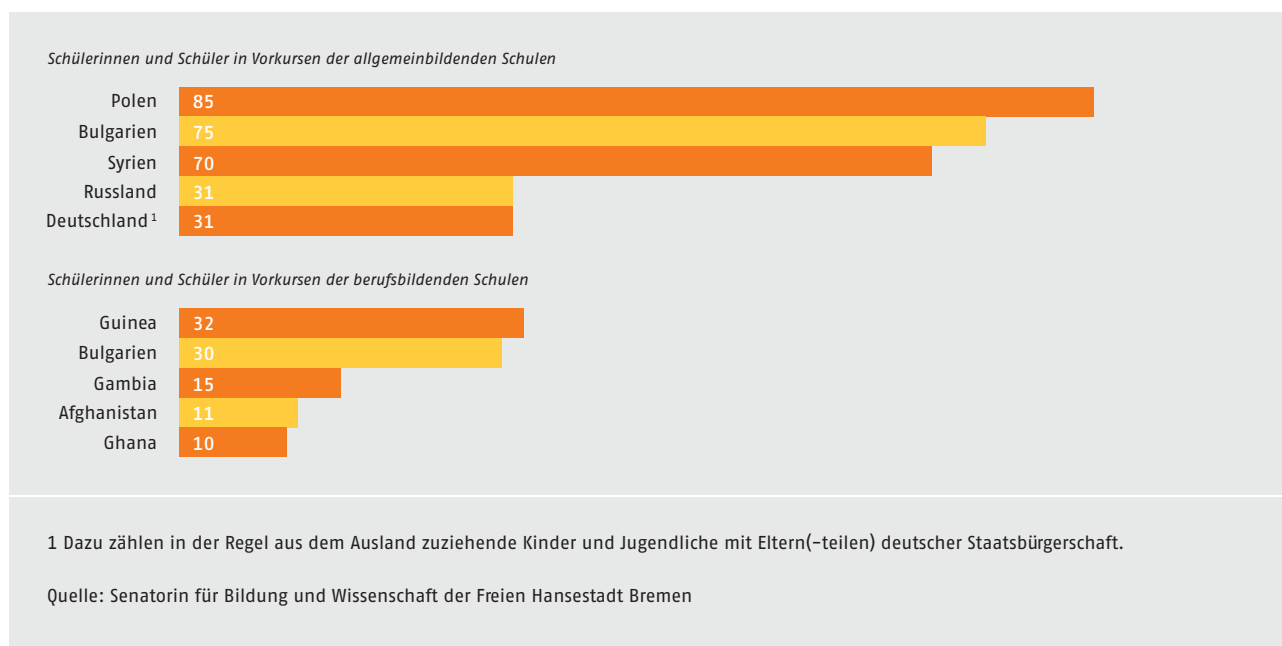


Abbildung 9: Die fünf häufigsten Staatsangehörigkeiten neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2013/14 (in absoluten Zahlen)

Herkunftsländern wie Syrien, Serbien, Mazedonien, Iran, Afghanistan, Guinea, Irak und dem Kosovo auf einen Fluchthintergrund schließt, kann vorsichtig angenommen werden, dass im Schuljahr 2013/14 ca. 25 bis 35 Prozent der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und ca. 60 Prozent an berufsbildenden Schulen in Bremen Kinder von Flüchtlingen oder unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind. Für das Schuljahr 2014/15 ist mit einem höheren Anteil von geflüchteten Schülerinnen und Schülern, insbesondere in der Sekundarstufe II, zu rechnen. Insgesamt wurden 46 unterschiedliche Herkunftssprachen bei den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Bremer Schulen erfasst. Die häufigsten Herkunftssprachen sind Polnisch, Bulgarisch und Arabisch. Da die Kategorie Sonstige bei mehr als 100 Schülerinnen und Schülern als Herkunftssprache gewählt wurde, ist von einer insgesamt deutlich größeren Sprachenvielfalt auszugehen.

3.3.2 NEU ZUGEWANDERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN KÖLN

Köln ist die viertgrößte deutsche Stadt mit mehr als einer Million Einwohnerinnen und Einwohnern. Laut amtlicher Statistik waren im Schuljahr 2013/14 132.707 und im Schuljahr 2014/15 132.596 Kinder und Jugendliche an Kölner Schulen gemeldet (jährlicher Stichtag 15.10.).

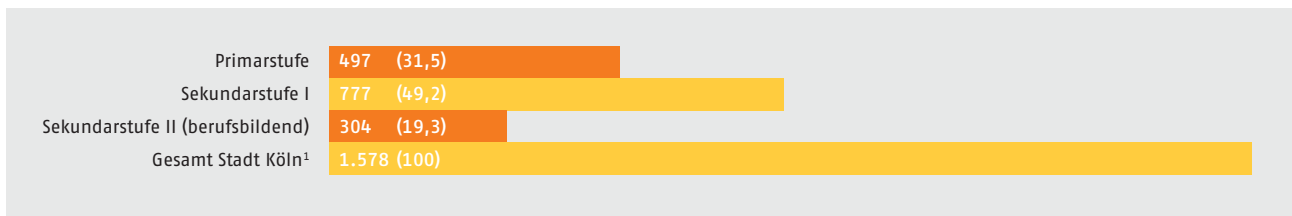
Im Schuljahr 2013/14 wurden Kölner Schulen insgesamt 1.182 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe, Sekundarstufe I und II (berufsbildend) zugewiesen. Dies entspricht 0,9 Prozent der Gesamtschülerschaft in Köln. Im folgenden Schuljahr 2014/15

stieg die Zahl auf 1.696. Die Anzahl hat sich demnach innerhalb eines Schuljahres um 500 vergrößert und entspricht nun 1,3 Prozent der Gesamtschülerschaft in Köln. Es lässt sich somit ein Anstieg von 0,4 Prozent in dieser Gruppe verzeichnen.

Die Zahlen beziehen sich auf Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die aus dem Ausland nach Köln ziehen, nach Prüfung im Kommunalen Integrationszentrum keine ausreichenden Deutschkenntnisse mitbringen und einer Schule zugewiesen werden. Dementsprechend bezieht sich die Bezeichnung neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im folgenden Abschnitt ausschließlich auf diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen.

Erfassung und Zuweisung

Neu zugewanderte Kinder oder Jugendliche bzw. ihre Eltern führen bei ihrer Ankunft bzw. Zuweisung in Köln ein Beratungsgespräch im Kommunalen Integrationszentrum (KI). Das KI dokumentiert mithilfe eines Beratungsbogens die Daten des schulpflichtigen Kindes bzw. Jugendlichen und leitet den Bogen bei der Zuordnung in die Primarstufe oder Sekundarstufe I an das Schulamt für die Stadt Köln weiter. Dort erfolgt die Zuweisung auf eine möglichst wohnortnahe Schule. In seltenen Fällen nehmen Schulen Kinder und Jugendliche direkt auf.¹⁵ Vierteljährlich fragt das Schulamt bei allen Schulen den aktuellen Schülerstand in den parallel geführten Klassen ab (in Köln als *Auffang-* bzw. *Vorbereitungsklassen* bezeichnet, vgl. Kapitel 5.3). Auf diese Weise können freigewordene Plätze in den Klassen wieder besetzt werden. Jugendliche, die die Vollzeit- bzw. Berufsschulpflicht noch nicht erfüllt haben (vgl. Kapitel 4.2) und altersmäßig der Sekundarstufe II zugeordnet werden, weist das Kommunale Integrationszentrum direkt den *Internationalen Förderklassen* der berufsbildenden Schulen zu.



1 In dieser Gesamtzahl sind nicht die 118 neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen enthalten, die in Einzelintegrationsmaßnahmen einer Klasse des Regelunterrichts zugewiesen werden. In Köln werden der Kategorie Einzelintegrationsmaßnahme diejenigen neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zugeordnet, die ausschließlich in einer Regelklasse unterrichtet werden.

Quelle: Schulamt für die Stadt Köln

Abbildung 10: Anzahl der Zuweisungen neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler nach Bildungsetappen in der Stadt Köln im Schuljahr 2014/15 (in absoluten Zahlen)

Bildungsetappe	Anzahl der parallel geführten Klassen
Primarstufe	50
Sekundarstufe I	76
Sekundarstufe II (berufsbildend)	17
Gesamt	143

Quelle: Schulamt für die Stadt Köln

Tabelle 5: Anzahl für die parallel geführten Klassen nach Bildungsetappen für die Stadt Köln im Schuljahr 2014/15 (in absoluten Zahlen)

Verteilung nach Bildungsetappe

Im Schuljahr 2013/14 wurden insgesamt 1.182 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche einer Kölner Schule zugewiesen. Im Schuljahr 2014/15 waren es insgesamt 1.696.

In der Primar- und Sekundarstufe I wurden 1.392 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler verzeichnet, in der Sekundarstufe II 304 (vgl. Abbildung 10).

Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I ergibt sich für das Schuljahr 2014/15¹⁶ ein durchschnittlicher Zuwachs von etwa zehn Schülerinnen und Schülern pro parallel geführte Klasse (vgl. Tabelle 5). Dazu kommen diejenigen, die bereits aus dem Vorjahr in der Klasse sind. So ergibt sich eine insgesamt höhere Anzahl in den parallel geführten Klassen, als die Neuzuweisungen abbilden. Für das Schuljahr 2015/16 rechnet das Schulamt für die Stadt Köln pro *Auffang-* bzw. *Vorbereitungsklasse* durchschnittlich mit 12,3 Kindern in der Primarstufe und mit 14,1 Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Nicht einbezogen sind die Kinder und Jugendlichen, die ausschließlich im Regelunterricht in *Einzelintegrationsmaßnahmen* unterrichtet werden. Hier unterscheidet sich das Vorgehen stark zwischen den Bildungsetappen: In der Sekundarstufe I und II gibt es diesen Fall kaum, während in der Grundschule knapp 20 Prozent aller neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in dieser Form unterrichtet werden (Stand 29.06.2015).

Im Schuljahr 2014/15 wurden an berufsbildenden Schulen 17 speziell eingerichtete Klassen (paralleles Modell, vgl. Kapitel 5), *Internationale Förderklassen*, angeboten, davon 15 in Vollzeit und zwei in Teilzeit. Drei weitere Klassen werden als *Auffangklassen* mit einer unterjähri-

gen Zugangsmöglichkeit aufgebaut. Elf der insgesamt 17 Kölner Berufskollegs haben eine bis vier Klassen eingerichtet. In der gymnasialen Oberstufe gibt es keine speziell eingerichteten Klassen.

Staatsangehörigkeiten und Herkunftssprachen

Insgesamt zogen im Schuljahr 2013/14 Kinder und Jugendliche aus 58 Ländern neu nach Köln zu. Zu den Hauptherkunftsländern zählte Syrien, gefolgt von Serbien und Bulgarien (vgl. Abbildung 11). Diese Reihenfolge blieb im folgenden Schuljahr (2014/15) gleich, wobei die absoluten Zahlen bei allen Ländern zunehmen. Auch die Zahl der Herkunftsländer erhöhte sich auf 67, so dass eine größere Sprachenvielfalt zu vermuten ist. Die Information zur Herkunftssprache verbleibt jedoch im kommunalen Integrationszentrum.

Verteilung innerhalb Kölns

Köln hat insgesamt neun Stadtbezirke, die sich jeweils in eine unterschiedliche Anzahl von Stadtteilen gliedern. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in *Vorbereitungsklassen* im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl reicht von 0,81 Prozent bis zu 2,7 Prozent (Stand 2. Halbjahr 2014/15), so dass sich zwischen den Bezirken deutliche Unterschiede zeigen. Ausschlaggebend für die Zuweisung zu einer Schule ist in der Regel der Wohnort. Der Standort einer Flüchtlingsunterkunft oder bestehende Communities wirken sich auf die Anzahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der umliegenden Schulen aus. In einigen anderen Stadtteilen gibt es dagegen nur einen insgesamt geringen Anteil an Zuwanderung. Auch die Entwicklung der Gesamtschülerschaft beeinflusst die Kapazitäten der Schulplätze in einem Stadtteil. Bei

insgesamt steigenden Schülerzahlen sind insbesondere Räume oder personelle Ressourcen für die Bereitstellung speziell eingerichteter Klassen begrenzt.

Im Schuljahr 2014/15 hatten 50 Kölner Grundschulen und damit knapp ein Drittel eine oder mehrere *Vorbereitungsklassen*. Die wohnortnahe Zuweisung wirkt sich in der Primarstufe stärker aus, da keine Ausdifferenzierung nach Schulformen vorgenommen wird.

In der Sekundarstufe I haben 51 Schulen insgesamt 76 *Vorbereitungsklassen* eingerichtet, was 39,5 Prozent aller weiterführenden Schulen ausmacht. Die Klassen verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig auf die Schul-

formen: Alle Real- und Hauptschulen haben eine oder mehrere *Vorbereitungsklassen*. Die Gymnasien führen entsprechend weniger Klassen, obwohl in der Gesamtschülerschaft in der Sekundarstufe I rund 50 Prozent ein Gymnasium besuchen und nur ca. zehn Prozent eine Haupt- bzw. ca. 20 Prozent eine Realschule. In der Sekundarstufe II haben im Schuljahr 2014/15 65 Prozent aller 17 Kölner Berufskollegs *Vorbereitungsklassen* angeboten. Insgesamt gibt es also an knapp zwei Dritteln aller Kölner Schulen keine parallel geführten Klassen (vgl. Kapitel 5.1).

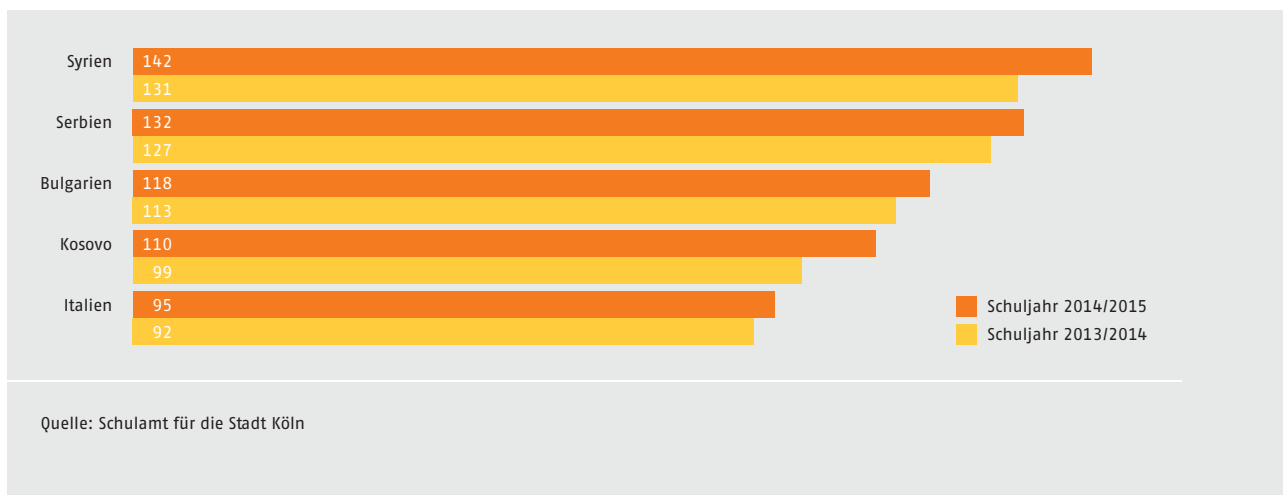


Abbildung 11: Die fünf häufigsten Staatsangehörigkeiten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in parallel geführten Klassen in Köln in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 (in absoluten Zahlen)

1 Von Oktober 2014 bis Januar 2015 stellten zehn Bundesländer ihre aktuellen Daten zu neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im deutschen Schulwesen zur Verfügung. Die Statistischen Landesämter Bremen, Hessen, Sachsen und Saarland haben die Abfrage nicht beantwortet. Sachsen-Anhalt verweist auf einen statistischen Bericht, der Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft an allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht. Mit welchen sprachlichen Voraussetzungen diese Schüler an die Schulen kommen und ob sie im schulpflichtigen Alter nach Deutschland migriert sind, wird in der amtlichen Statistik nicht erfasst.

2 Diesem Vorgehen liegt die Vermutung zugrunde, dass Zuzug und nichtdeutsche Verkehrssprache mit geringen Deutschkenntnissen einhergehen. Diese Annahme kann jedoch problematisch sein und müsste im Einzelfall überprüft werden.

3 Gegen die Umsetzung lassen sich Kosten- oder Datenschutzgründe anführen. Zur Diskussion: Landesbeauftragter für den Datenschutz Sachsen-Anhalt 2015 sowie KMK 2011; zur Vertiefung: BMBF 2010.

4 Die Zahlen des Ausländerzentralregisters weichen vom Zensus ab. Im Ausländerzentralregister sind deutlich mehr Ausländerinnen und Ausländer registriert (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015).

5 Das Kriterium der Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr wurde dem des Zuzugs insgesamt vorgezogen, da es eine vorsichtiger und ggf. realistischere Einschätzung der Kinder und Jugendlichen erlaubt, die tatsächlich eine Schule besuchen. Wird hingegen das Merkmal des Zuzugs innerhalb eines Jahres zur Bestimmung der Gruppe genutzt, kann es zu einer Überschätzung der Anzahl von Kindern im Schulsystem kommen, da auch solche erfasst werden, die sich nur für einen kurzen Zeitraum in Deutschland aufgehalten haben bzw. innerhalb eines Jahres ein- und ausgereist sind.

6 Da die Zahlen des Bundesamts für Statistik jährlich zum Stichtag 31.12. erfasst werden, liegen für das Jahr 2015 noch keine Daten vor.

7 Diese Darstellung berücksichtigt nicht, dass in Berlin und Brandenburg die Grundschulzeit sechs Jahre dauert. Auch die Möglichkeit, die Allgemeine Hochschulreife nach zwölf Schuljahren (G8) zu erlangen, wird an dieser Stelle nicht einbezogen (vgl. KMK 2013).

8 Ordnet man die Jahrgangsstufen 1 bis 13 insgesamt idealtypisch den Bildungsetappen zu, müsste die Primarstufe 31 Prozent (Jahrgänge 1 bis 4), die Sekundarstufe I 46 Prozent (Jahrgänge 5 bis 10) und die Sekundarstufe II 23 Prozent (Jahrgänge 11 bis 13) ausmachen.

9 Die weltweit zehn häufigsten Hauptherkunftsländer von Flüchtlingen sind Afghanistan, Syrien, Somalia, Sudan, Demokratische Republik Kongo, Myanmar, Irak, Kolumbien, Vietnam, Eritrea (UNHCR 2014, S. 2, 15).

10 Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf Asylbeanträge, so dass die Folgeanträge unberücksichtigt bleiben. Betrachtet man die Gesamtzahl aller Asylanträge, liegen die Zahlen deutlich höher. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die einen Asylfolgeantrag stellen, aufgrund der Verfahrensdauern nach der hier zugrunde liegenden Definition nicht (mehr) zur Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zählen.

11 Die Zahlen der beiden Gruppen lassen sich jedoch nicht direkt in Relation zueinander setzen, da es sich bei der Gruppe der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen im Gegensatz zu den Asylbeantragstellenden im gleichen Alter nicht um die Gesamtanzahl der Zugänge innerhalb eines Jahres handelt, sondern um den Wert zum Stichtag 31.12. Da ein Teil der Asylbeanträge, die im Laufe eines Jahres gestellt werden, auch bereits innerhalb desselben Jahres abgelehnt wird, würde ein direkter Vergleich dazu führen, dass der Anteil der asylsuchenden Kinder und Jugendlichen an der Gesamtgruppe größer ausfällt.

12 Im Zuge des Teilhabe- und Integrationsgesetzes arbeiten seit 2012 in Nordrhein-Westfalen sogenannte Kommunale Integrationszentren unter anderem im Bereich Integration durch Bildung (vgl. LaKI 2015).

13 Bisher nehmen in Bremen die öffentlichen Grundschulen und die Oberschulen in der Sekundarstufe I sowie berufsbildende Schulen fast alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf.

14 Bei Redaktionsschluss liegen für das Schuljahr 2014/15 die Gesamtzahlen aus Bremen vor. Die ausdifferenzierten Daten sind jedoch noch nicht zugänglich.

15 Das Verfahren über das Kommunale Integrationszentrum und das Schulamt ist der Regelfall. Die direkte Anmeldung an der Schule kann zu Differenzen in der Datenerfassung führen.

16 Eine nach Bildungsetappen und Klassen differenzierte Übersicht über die Neuzuweisungen liegt nur für das laufende Schuljahr 2014/15 vor, für 2013/14 kann die Gesamtzahl nicht aufgeschlüsselt werden.

4 RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR DEN SCHULBESUCH

Welche rechtlichen Grundsätze und Regelungen liegen dem Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zugrunde? Für die Diskussion dieser Frage sind zwei Bereiche von zentraler Bedeutung: erstens das völker- und europarechtlich verankerte Recht auf Bildung und die Verpflichtung Deutschlands, dieses Recht zu wahren, und zweitens die damit zusammenhängende gesetzliche Regelung der Schulpflicht. Des Weiteren spielen Erlasse, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften der Bundesländer eine Rolle, in denen auch die Verfahrensabläufe sowie Art und Ausgestaltung des Schulbesuchs länderspezifisch geregelt sind. Die folgenden Ausführungen basieren auf den Ergebnissen der Länderabfrage und ergänzenden Recherchen für alle Bundesländer. Dabei werden die Bestimmungen für Asylbewerberinnen bzw. -bewerber gesondert erwähnt, da ihre aufenthaltsrechtliche Situation in vielen Bundesländern zu ergänzenden Regelungen führt.¹

4.1 RECHT AUF BILDUNG

Das Recht auf Bildung ist ein universelles Menschenrecht. Es wurde erstmals 1948 in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen formuliert als das Recht eines jeden Menschen, Grundschulunterricht und grundlegende Bildungsangebote wahrzunehmen, die unentgeltlich und obligatorisch von staatlicher Seite bereitgestellt werden müssen. Dabei sollen Bildungsangebote die „Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ ermöglichen und zu „Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen (...)“ beitragen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, Artikel 26). Das Recht auf Bildung findet sich seitdem in verschiedenen (mensenrechtlichen) Erklärungen und Abkommen wieder. So ist es beispielsweise auch als Grundrecht in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 verankert. Neben anderen grundlegenden Menschenrechten wurde das Recht auf Bildung auch im Zusatzprotokoll² zur Europäischen Menschenrechtskonvention von 1950 und in der im Jahr 2000 proklamierten Charta der Grundrechte der Europäischen Union verankert.

Die Bundesrepublik Deutschland hat die völkerrechtlichen Konventionen ratifiziert und sich damit verpflichtet, das Recht auf Bildung in Deutschland im Sinne der internationalen und europäischen Übereinkommen zu achten und zu gewährleisten.³ Hierfür trägt Deutschland auf Bundesebene die Verantwortung. Die Zuständigkeit für die konkrete Umsetzung des Rechts auf Bildung liegt aufgrund der Kulturhoheit bei den einzelnen Ländern und ist dementsprechend in den Landesverfassungen und/oder Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Ein übergreifendes Bestreben der Länder, dieses Grundrecht umzusetzen, ist in einer Erklärung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2006 zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention formuliert: „Die Kultusministerkonferenz richtet ihr Bemühen darauf, das Recht des Kindes auf Bildung sowie auf Förderung durch geeignete Maßnahmen zu gewährleisten (...)“ (KMK 2006, S. 1).

Das Recht auf Bildung von Flüchtlingen im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)

Neben den bereits erwähnten völkerrechtlichen Abkommen, die für alle Menschen gleichermaßen gelten, wurde das Recht auf Bildung für Flüchtlinge, die einen

Teil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in Deutschland ausmachen, in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) formuliert. Sie existiert seit 1951 und soll den Schutz der Rechte von Flüchtlingen weltweit gewährleisten. Dort ist festgehalten, dass „die vertragschließenden Staaten (...) Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren“ (Art. 22 Genfer Flüchtlingskonvention 1951). Im Hinblick auf Angebote der weiterführenden Bildung soll eine „möglichst günstige und in keinem Falle weniger günstige Behandlung“ gewährt werden, „als sie Ausländern im Allgemeinen unter den gleichen Bedingungen gewährt wird“ (ebd.).

Auf europäischer Ebene wird das Recht auf Bildung für Flüchtlinge in Art. 27 der sogenannten Qualifikationsrichtlinie⁴ aufgegriffen: „Die Mitgliedstaaten gewähren allen Minderjährigen, denen internationaler Schutz gewährt wurde, zu denselben Bedingungen wie eigenen Staatsangehörigen Zugang zum Bildungssystem“ (Richtlinie 2011/95/EU). Internationalen Schutz erhalten Flüchtlinge im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention und subsidiär Schutzberechtigte. Unter Letztere fallen Personen, denen bei einer Rückkehr ins Herkunftsland ein ernsthafter Schaden wie die Verhängung der Todesstrafe oder Folter droht (vgl. Artikel 2b der EU-Qualifikationsrichtlinie).

Das Recht auf Bildung von Asylbewerberinnen und -bewerbern

Die sogenannte Aufnahme richtlinie der Europäischen Union legt die Normen für die Aufnahme von Asylbewerberinnen und -bewerbern innerhalb der EU-Mitgliedstaaten fest. Sie schreibt in Art. 14 vor: „Die Mitgliedstaaten gestatten minderjährigen Kindern von Antragsstellern und minderjährigen Antragsstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem, solange keine Ausweisungsmaßnahme gegen sie selbst oder ihre Eltern vollstreckt wird.“ Weiterhin präzisiert die Richtlinie: „Der Zugang zum Bildungssystem darf nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz (...) gestellt wurde, verzögert werden“ (Richtlinie 2013/33/EU).

Damit sind EU-weit Richtwerte vorgegeben, nach denen die Mitgliedstaaten das Recht auf Bildung von Flüchtlingen im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention und Asylbewerberinnen und -bewerbern sicherstellen sollen.⁵

Flüchtling

Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff *Flüchtling* eine Person, die aus dem Land bzw. der Region, in der sie lebt, flieht (z. B. weil dort Krieg herrscht) und Schutz in einer anderen, für sie sicheren Region sucht. Maßgeblich für diese allgemeinsprachliche Verwendung des Begriffs ist der Vorgang der Flucht bzw. des Fliehens aus einer Region und des Schutzsuchens in einer anderen Region.

Flüchtling im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention

Daneben gibt es einen enger gefassten, rechtlich begründeten Flüchtlingsbegriff, der seinen Ursprung in der Genfer Flüchtlingskonvention hat. Er wird in Deutschland im Asylverfahrensgesetz (AsylVfG) und im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) aufgegriffen: Wer in die Bundesrepublik Deutschland flieht und hier Schutz sucht, stellt in der Regel einen Antrag auf Asyl beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (vgl. § 13 AsylVfG).⁶ Dort erfolgt eine Anhörung, bei der die Asylbewerberinnen und -bewerber vortragen, aus welchen Gründen sie aus ihrem Herkunftsland geflohen sind. Weiterhin ist festgelegt, wem dann tatsächlich nach Prüfung des Antrags die sogenannte *Flüchtlingseigenschaft* – eine von vier möglichen Schutzarten, die Asylbewerberinnen und -bewerber nach ihrer Einreise nach Deutschland und Stellung eines Asylantrags erhalten können – zuerkannt wird. Die Zuerkennung der *Flüchtlingseigenschaft* erfolgt aufgrund bestimmter Voraussetzungen, die sich aus den Ursachen der Flucht aus dem Herkunftsland ergeben. Demnach wird als Flüchtling anerkannt, wer „aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse, Religion, Nationalität,

politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ (§ 3 Abs. 1 AsylVfG) sein Herkunftsland verlassen hat und dessen Schutz nicht mehr in Anspruch nehmen kann oder will. Die Verfolgung kann sowohl von staatlichen als auch nicht-staatlichen Akteuren ausgehen. Der Flüchtlingschutz stellt einen *internationalen Schutz* dar, da er aus der Genfer Flüchtlingskonvention hergeleitet wird (vgl. § 3 Abs. 1 AsylVfG).

Die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft ist zu unterscheiden von weiteren Schutzarten, die nach positiver Entscheidung über einen Antrag gewährt werden. Dazu zählen: die Anerkennung als Asylberechtigter nach Art. 16a Abs. 1 Grundgesetz („Politisch Verfolgte genießen Asylrecht“), der subsidiäre Schutz nach § 4 AsylVfG sowie ein Abschiebungsverbot nach § 60 Abs. 5 und 7 AufenthG.

Zum Weiterlesen:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2014). Ablauf des deutschen Asylverfahrens, Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2014). Das deutsche Asylverfahren – ausführlich erklärt, Nürnberg.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (Grundlagen des Asylverfahrens. Eine Arbeitshilfe für Beraterinnen und Berater. Überarbeitete Auflage, Berlin.

Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) (2014). Erläuterungen zum Asylverfahrensgesetz – Vorgerichtliches Verfahren. Dritte aktualisierte und überarbeitete Fassung, Berlin.

4.2 SCHULPFLICHT IN DEUTSCHLAND

Die Schulpflicht ist – wie auch das Recht auf Bildung – in Deutschland nicht auf Bundesebene gesetzlich verankert, sondern in den Schulgesetzen und Landesverfassungen der Bundesländer. Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen, gilt also das jeweilige Gesetz des Bundeslandes, in dem sie wohnen oder sich aufhalten.

Im Vergleich sind die Regelungen der Länder zur Schulpflicht in den wesentlichen Punkten identisch oder zumindest ähnlich. Gemeinsam ist etwa allen Ländern, dass zwischen einer allgemeinen Schulpflicht (auch: Vollzeitschulpflicht für die Primarstufe und Sekundarstufe I) und einer Berufsschulpflicht unterschieden wird. Unter Letztere fällt der Schulbesuch während einer Berufsausbildung, der Besuch einer allgemeinbildenden oder einer berufsbildenden Schule. Die Schulpflicht beginnt im Alter von fünf bis sechs Jahren und besteht im Allgemeinen für eine Dauer von zwölf Jahren bzw. bis zum Erreichen der Volljährigkeit. Davon umfasst die Vollzeitschulpflicht neun oder zehn Jahre. Besteht ein Ausbildungsverhältnis, gilt die Berufsschulpflicht in der Mehrheit der Länder für die Dauer des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Vossenkuhl 2010).

Die Schulpflicht basiert in allen 16 Ländern auf dem Kriterium des Wohnsitzes oder des Aufenthalts des Schülers bzw. der Schülerin im jeweiligen Bundesland. Als schulpflichtig gelten demnach Kinder und Jugendliche, die ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte im jeweiligen Land haben. In den landesrechtlichen Regelungen ist dabei fast überall zumindest auch der gewöhnliche Aufenthalt genannt, nur in Schleswig-Holstein und Bremen wird auf die Wohnung abgestellt. Den gewöhnlichen Aufenthalt hat eine Person dort, wo sie sich erkennbar nicht nur vorübergehend aufhält. Da es bei Flüchtlingen im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention wie auch bei anerkannten Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten wahrscheinlich ist, dass sie mindestens das nächste Schuljahr in Deutschland durchlaufen werden, ist bereits deswegen von einem gewöhnlichen Aufenthalt und von einer Schulpflicht auszugehen.⁷ Dennoch nennen verschiedene Landesschulgesetze bei den Regelungen der Schulpflicht diese Personengruppen auch ausdrücklich.

Schulpflicht für Asylbewerberinnen und -bewerber

Im Fall von Asylbewerberinnen und -bewerbern halten die Bundesländer die Kriterien Wohnsitz oder gewöhnlicher Aufenthalt für nicht ausreichend, um ihre Schulpflicht eindeutig festzulegen. Daher regeln die meisten Bundesländer die Schulpflicht für diese Gruppe ausdrücklich in ihren Schulgesetzen oder in Verwaltungsvorschriften (vgl. Tabelle 6).

Aufenthalts gestattet vs. Aufenthaltserlaubnis

Der jeweilige Aufenthaltsstatus wird auf Grundlage des bundesweit gültigen Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) und des Asylverfahrensgesetzes (AsylVfG) vergeben. Während des laufenden Asylverfahrens – d. h. von der Asylantragsstellung in Deutschland bis zur Entscheidung über den Asylantrag durch das BAMF – verfügen Asylbewerberinnen und -bewerber über eine sogenannte Aufenthaltsgestattung, die ihnen den Aufenthalt in Deutschland für die Dauer des Asylverfahrens gestattet. Wird positiv über den Antrag entschieden, erhält die Asylbewerberin bzw. der -bewerber je nach individuellem Fall

die Anerkennung als Asylberechtigte bzw. -berechtigter, als Flüchtling im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention oder als subsidiär Schutzberechtigte bzw. -berechtigter (vgl. Infobox zum Flüchtlingsbegriff). Damit sind eine Aufenthaltserlaubnis von einem bzw. drei Jahren und ein sicherer Aufenthaltsstatus verbunden. Wird der Antrag unanfechtbar abgelehnt, werden sie zur Ausreise aufgefordert und erhalten eine Abschiebungsandrohung. Falls eine Abschiebung nicht möglich ist, erteilt die Ausländerbehörde eine Duldung (vorübergehende Aussetzung der Abschiebung) (§ 60a AufenthG).

In den Landesschulgesetzen in Berlin und im Saarland ist die Schulpflicht von Asylbewerberinnen und -bewerbern ausdrücklich vorgesehen, ohne dass weitere Voraussetzungen erfüllt sein müssen. In anderen Bundesländern beginnt die Schulpflicht von Asylbewerberinnen und -bewerbern erst mit der Zuweisung von der Landesaufnahmeeinrichtung⁸ zu einer Kommune, einer Gemeinde oder einem Landkreis, die spätestens drei Monate nach der Asylantragsstellung erfolgen soll (z. B. in Sachsen-Anhalt). Damit soll vermutlich sichergestellt werden, dass eine Asylbewerberin oder ein Asylbewerber erst dann bei einer zuständigen Schule angemeldet wird, wenn er oder sie sich voraussichtlich während eines längeren Zeitraums an einem Ort aufhalten wird. So schreibt Rheinland-Pfalz beispielsweise in § 56 des Schulgesetzes fest: „Die Pflicht zum Schulbesuch besteht für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und sich ohne ihre Eltern in Rheinland-Pfalz aufhaltende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist.“ In einer Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend ist außerdem festgelegt: „Asylbewerberinnen, Asylbewerber und Flüchtlinge im schulpflichtigen Alter haben nach Zuweisung zu einer Gemeinde in Rheinland-Pfalz hier ihren gewöhnlichen Aufenthalt und sind damit schulpflichtig“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, Verwaltungsvorschrift vom 22.11.2006, Abs. 2, S. 1 f.). Damit sind in Rheinland-Pfalz und in Ländern mit gleichen Regelungen alle Asylbewerberinnen und -bewerber, die in einer Landesaufnahmeeinrichtung leben und noch keiner Kommune oder Gemeinde zugewiesen wurden, zunächst nicht schulpflichtig. Einige Länder räumen in diesem Fall ein Recht auf Schulbesuch ein, das in Anspruch genommen werden kann (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen; vgl. Tabelle 6). Hessen definiert dieses Recht für „Schülerinnen und Schüler, die nicht schulpflichtig sind, aber ihren tatsächlichen Aufenthalt im Lande Hessen haben (...)“ (Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) vom 19.08.2011, § 46 Abs. 3).

In anderen Ländern tritt die Schulpflicht erst nach einer Aufenthaltszeit von drei oder sechs Monaten ein (z.

B. Thüringen), unabhängig davon, ob bereits eine Zuweisung zu einer Gemeinde oder einem Landkreis erfolgt ist oder nicht. Wiederum andere Länder schreiben die Schulpflicht für Asylbewerberinnen und -bewerber nicht unter Rückgriff auf den ausländerrechtlichen Status vor, sondern sie beruht dort auf den allgemeinen Regelungen in den Schul- und Meldegesetzen. So regelt beispielsweise das Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, dass die Schulpflicht in Schleswig-Holstein gültig ist für „(...) Kinder und Jugendliche (...), die als Flüchtlinge oder Asylbewerber keinen gesicherten Aufenthaltsstatus aufweisen und z. B. in den Aufnahme-einrichtungen des Landes wohnen. Ausländerrechtliche Grundsätze, etwa die Aufenthaltsdauer oder den Aufenthaltsstatus betreffend, spielen bei der Umsetzung der Schulpflicht keine Rolle“ (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Stand: April 2009, S. 5 f.). Für Hamburg stellt ein Rundschreiben der Hamburger Schulsenatorin an die Schulleitungen aus dem Jahr 2009 klar, dass jedes sich in Hamburg aufhaltende Kind – unabhängig von seinem aufenthaltsrechtlichen Status und davon, ob es regulär oder irregulär zugewandert ist – schulpflichtig ist (Rundschreiben der Hamburger Schulsenatorin an alle Schulleitungen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vom 17.06.2009).

Besteht für einen bestimmten Zeitraum nach der Einreise keine Schulpflicht und ist auch ein Schulbesuchsrecht nicht explizit geregelt, greift das völker- und europarechtlich verankerte Recht auf Bildung (vgl. für Baden-Württemberg: Stellungnahme des Ministeriums für Integration. Schutz minderjähriger Asylbewerber, Landtag von Baden-Württemberg, Drucksache 15 / 1660 vom 07.05.2012, S. 3).

Zu berücksichtigen ist, dass es sich in der vorliegenden Darstellung um einen Überblick über landesrechtliche Grundlagen handelt. Die Frage, ob und wie sich in den Ländern in der Praxis in Einzelfällen eine Handhabung des Schulbesuchsrechts für Asylbewerberinnen und -bewerber über diese Regelungen hinaus in Administration und Praxis etabliert hat, kann diese Publikation nicht beantworten.

Land	Bedingung/Kriterium für Schulpflicht allgemein	Regelung der Schulpflicht für Asylbewerberinnen und -bewerber ¹	Einräumung eines „Schulbesuchsrechts“/Recht auf Schulbesuch für Asylbewerberinnen und -bewerber	Quelle
BW	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- und Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber, ab sechs Monaten nach dem Zuzug	/	Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) § 72 Abs. 1
BY	gewöhnlicher Aufenthalt, Berufsausbildungsverhältnis oder Beschäftigungsverhältnis	Asylbewerberinnen und -bewerber, ab drei Monaten nach dem Zuzug	/	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) Art. 35 Abs. 1
BE	Wohnung, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber (ohne weitere Einschränkungen)	(uneingeschränkte Schulpflichtregelung, daher nicht notwendig)	Schulgesetz für das Land Berlin (SchuLG) § 41 Abs. 2
BB	Wohnung, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber; die Schulpflicht ruht bis zum Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung bzw. bis sechs Wochen nach Erteilung einer Aufenthaltsgestattung	während des Ruhens der Schulpflicht	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz/ BbgSchuLG) § 36 Abs.2; Verordnung zum Ruhen der Schulpflicht nach Asylanträgen (Schulpflichtruhenverordnung – SchuRuV) § 2
HB	Wohnung, Ausbildungsstätte	„Die Vorschriften über die Schulpflicht gelten für alle, die im Lande Bremen ihre Wohnung (...) haben“ ³	/	Bremisches Schulgesetz (BremSchuLG) § 52
HH	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt, Ausbildungsstätte	„Wer in der Freien und Hansestadt Hamburg seine Wohnung (...) hat, ist in Hamburg zum Schulbesuch verpflichtet“; Schulpflicht gilt unabhängig vom Aufenthaltsstatus für alle in Hamburg lebenden Kinder (vgl. Rahmenvorgaben S. 4 u. Rundschreiben der Senatorin)	/	Hamburgisches Schulgesetz (HmbSchG) § 37 Abs. 1; Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen vom 23.04.2013, Nr. 1.; Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen, hrsg. von der Behörde für Schule und Berufsbildung, Feb. 2012; Rundschreiben der Hamburger Schulsenatorin an alle Schulleitungen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vom 17. Juni 2009
HE	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber, wenn sie einer Gebietskörperschaft zugewiesen sind	Schülerinnen und Schüler, die nicht schulpflichtig sind, aber ihren tatsächlichen Aufenthalt in Hessen haben	Hessisches Schulgesetz (HSchG) § 56; Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) vom 19. August 2011, § 46 Abs. 1 Schulpflicht; § 46 Abs. 3 Schulbesuchsrecht; Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache vom 9. April 2003 § 3 Abs. 1
MV	gewöhnlicher Aufenthalt, Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber, wenn sie einer Gebietskörperschaft zugewiesen sind	Asylbewerberinnen und -bewerber vor der Zuweisung zu einer Gebietskörperschaft	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchuLG M-V) § 41; Bestimmungen zur Eingliederung und zum Schulbesuch von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Schulen Mecklenburg-Vorpommerns, Abs. 3.4 (Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 1. August 2011)
NI	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	„Asylbegehrende“, wenn sie nicht mehr verpflichtet sind, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen (= Beginn des gewöhnlichen Aufenthalts)	/	Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) § 63; Ergänzende Bestimmungen zur Schulpflicht und zum Rechtsverhältnis zur Schule, Abs. 3.1.2 (Runderlass, Fassung vom 01.03.2006)
NW	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind	/	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen § 34 Abs. 6

Land	Bedingung/Kriterium für Schulpflicht allgemein	Regelung der Schulpflicht für Asylbewerberinnen und -bewerber ¹	Einräumung eines „Schulbesuchsrechts“/Recht auf Schulbesuch für Asylbewerberinnen und -bewerber ²	Quelle
RP	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt	Asylbewerberinnen und -bewerber, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind	Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die in Erstaufnahmeeinrichtungen leben (vgl. Verwaltungsvorschrift sowie § 47 Abs. 1 AsylVfG)	Schulgesetz (SchulG) § 56 Abs. 2; Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Abs. 2 (Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 22. November 2006)
SL	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Berufsausbildungs- oder Arbeitsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber (ohne weitere Einschränkungen)	(uneingeschränkte Schulpflichtregelung, daher nicht notwendig)	Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz) § 1 Abs. 1; Verordnung zum Unterricht für ausländische Kinder, Jugendliche und Heranwachsende sowie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund vom 24. November 2009, § 1
SN	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt oder Ausbildungs- oder Arbeitsstätte	„Gemäß §§ 26, 28 Schulgesetz (SchulG) besteht für Schüler mit Migrationshintergrund im Freistaat Sachsen Schulpflicht unabhängig vom Aufenthaltsstatus“ (Sächsische Staatskanzlei 2015)	„Für Kinder von Asylbewerbern setzt das Recht auf Schulbildung unmittelbar dann ein, wenn sie oder ihre Eltern bei einer sächsischen Gebietskörperschaft um Asyl nachgesucht haben (...)“ (Verwaltungsvorschrift)	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) § 26; Sächsische Staatskanzlei, Asylbewerber und Flüchtlinge im Freistaat Sachsen, Jan. 2015, S. 15; Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für ausländische Schüler an den allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen vom 6. März 1992, Nr. 1.1 ⁴
ST	Wohnsitz oder gewöhnlicher Aufenthalt	Asylbewerberinnen und -bewerber, sobald sie einem Landkreis oder einer kreisfreien Stadt zugewiesen wurden	/	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) § 36; Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, Abs. 2.1 (Runderlass vom 01.08.2012)
SH	Wohnung, Ausbildungsstätte	Asylbewerberinnen und -bewerber, die keinen gesicherten Aufenthaltsstatus aufweisen und z. B. in einer Landesaufnahmeeinrichtung wohnen; ⁵ „ausländerrechtliche Grundsätze, etwa die Aufenthaltsdauer oder den Aufenthaltsstatus betreffend, spielen bei der Umsetzung der Schulpflicht keine Rolle“ (Rahmenbedingungen, S. 5 f.)	/	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) § 20; Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein: Rahmenbedingungen zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Stand April 2009
TH	Wohnsitz, gewöhnlicher Aufenthalt, Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis	Asylbewerberinnen und -bewerber, ab drei Monaten nach dem Zuzug	/	Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) § 17 Abs. 1

1 Der Begriff wird hier im Sinne von Asylbewerberinnen und -bewerbern verwendet, deren Aufenthalt gestattet ist (vgl. § 55 AsylVfG).

2 Sofern in offiziellen Dokumenten schriftlich festgehalten und den Verfassern dieser Publikation vorliegend. Die Ableitung eines Schulbesuchsrechts aus dem allgemeinen Recht auf Bildung (festgehalten in den Landesverfassungen und Schulgesetzen) wird hier nicht erwähnt; erwähnt werden lediglich explizit und speziell für Asylbewerberinnen und -bewerber formulierte Schulbesuchsrechtsregelungen.

3 Nach § 15 Satz 1 des Bremer Meldegesetzes ist eine Wohnung im Sinne dieses Gesetzes jeder umschlossene Raum, der zum Wohnen oder Schlafen benutzt wird.

4 Siehe www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=99331477523 [15.07.2015].

5 Laut den Rahmenbedingungen zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (S. 5) wird dies abgeleitet aus dem schleswig-holsteinischen Landesmeldegesetz: „Wohnung im Sinne dieses Gesetzes ist jeder umschlossene Raum, der zum Wohnen oder Schlafen benutzt wird“ (Landesmeldegesetz § 13).

Tabelle 6: Regelungen der Länder zur Schulpflicht von Asylbewerberinnen und -bewerbern. Die Tabelle stellt dar, welche Regelungen zur Schulpflicht und zum Schulbesuchsrecht für Asylbewerberinnen und -erwerber gelten, deren Aufenthalt gestattet ist (vgl. § 55 AsylVfG).

Schulzugang von Kindern und Jugendlichen ohne aufenthaltsrechtlichen Status

Zur Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zählen auch Kinder und Jugendliche, die irregulär zugewandert sind und über keinen aufenthaltsrechtlichen Status in Deutschland verfügen. Auch wenn ihre Anzahl als verhältnismäßig gering eingeschätzt wird, stellt sich die Frage, ob und wie ihr Schulzugang rechtlich geregelt ist. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat dazu 2010 festgestellt, dass die rechtlichen Regelungen in den Bundesländern sehr unterschiedlich sind und statuslose Kinder nur in einem Teil der Länder landesrechtlich schulpflichtig sind (SVR 2010, S. 3 ff.). Auch die Art und Weise, wie der Schulzugang begründet wird, ist unterschiedlich.

Ein wesentliches Hindernis für den Schulbesuch nicht registrierter Kinder und Jugendlicher aus Sicht der Schulen wurde 2011 überwunden. Bis zu diesem Zeitpunkt waren Schulen als öffentliche Institutionen verpflichtet, nicht registrierte Kinder der Ausländerbehörde zu melden (vgl. § 87 Abs. 1 und 2 AufenthG). Durch eine Neufassung von Abs. 1 werden Schulen seit 2011 ausdrücklich von der Meldepflicht ausgenommen und geraten damit nicht mehr wie bisher in den Konflikt, einerseits das Recht auf Bildung für alle zu ermöglichen und andererseits gesetzliche Vorgaben zur Meldepflicht zu befolgen (vgl. Löhr 2011). Zurzeit wird im Rahmen eines Projekts an der Universität Bremen untersucht, ob die gesetzliche Abschaffung der Übermittlungspflicht tatsächlich die in der Schulpraxis auftretenden Herausforderungen in diesem Kontext löst (vgl. Universität Bremen 2015).

4.3 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DEN SCHULBESUCH IN DEN BUNDESLÄNDERN

Neben der (gesetzlichen) Definition der rechtlichen Grundlagen für den Schulbesuch neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler beschreiben die Länder auch die Rahmenbedingungen, an denen sich Schulämter und Schulen orientieren. Die Länder formulieren diese Rahmenbedingungen in Erlassen, Verwaltungsvorschriften, Verordnungen oder Leitfäden, die vom jeweiligen Kultusministerium bzw. in den Stadtstaaten von der zuständigen Senatsverwaltung herausgegeben werden und eine verbindliche Grundlage für die Bildungspraxis darstellen (vgl. Tabelle 7).

Diese von den Ländern festgelegten Rahmenbedingungen betreffen verschiedene (Zuständigkeits-)Bereiche und richten sich damit je nach Bereich an Schulämter, Schulen, Schulleitungen oder Lehrkräfte. Sie greifen u. a. folgende Aspekte auf:

- administrative Abläufe und Verantwortlichkeiten (vor allem die Zuteilung zu und Anmeldung an einer Schule)
- schulbezogene Abläufe und Verantwortlichkeiten (z. B. Entscheidung über Einstufung in eine Klasse oder den Übergang von einer parallel geführten in eine Regelklasse)
- schulbezogene Rahmenbedingungen für die Einrichtung von Klassen oder Fördergruppen (z. B. Mindest- und Höchstanzahl von Schülerinnen und Schülern in einer Klasse, maximal erlaubte Altersspanne, maximale Verweildauer)
- Regelung des herkunftssprachlichen Unterrichts
- Regelung des fremdsprachlichen Unterrichts
- Anteile und Stundenanzahl von Fachunterricht und Sprachförderung
- Vorgaben zur Alphabetisierung
- Art und Weise der Leistungsfeststellung und Notenvergabe

Eine Gemeinsamkeit der Verordnungen besteht darin, dass sie vor allem für den Bereich der schulbezogenen Rahmenbedingungen häufig keine zwingenden Vorgaben beinhalten, sondern Orientierungswerte und Empfehlungen formulieren. Sie lassen Spielraum für eine situationsbezogene Auslegung und Umsetzung der Regelungen in der Schulpraxis. In Hessen wird beispielsweise für die *Intensivklassen* verordnet: „Der Umfang der Wochenstundenzahl orientiert sich an den personellen und organisatorischen Möglichkeiten der Schulen; er beträgt in der Grundschule in der Regel mindestens 20, in den anderen Schulformen in der Regel mindestens 28 Wochenstunden“ (Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache vom 05.08.2008, § 7). So räumen einige Länder den einzelnen Schulen Flexibilität bei der Organisation des Unterrichts ein, damit diese mit den vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten geeignete Angebote individuell gestalten können.

Ob und wie weitreichend administrative und schulische Abläufe und Rahmenbedingungen verbindlich festgelegt werden können, hängt u. a. von den administrativen Strukturen des jeweiligen Bundeslandes ab. Im Stadtstaat Hamburg beispielsweise liegt die Verantwortung für die Zuteilung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zu einer Schule und die Einstufung in eine Klasse beim zentral geführten Schulinformationszentrum (SIZ) der Behörde für Schule und Berufsbildung. Zuständigkeiten und Abläufe sind hier also zentral geregelt. In anderen Ländern hingegen gibt es unterschiedliche, regional oder kommunal verankerte Strukturen und Verfahren.

Zuweisung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an Schulen

In den Bundesländern gelten unterschiedliche Verfahren für die Zuweisung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an Schulen. Sie werden nach ihrem Alter (ggf. auch entsprechend ihrem bisherigen Schulbesuch) und – sofern vorhanden – auf der Grundlage amtlicher Dokumente aus dem Herkunftsland (z. B. Zeugnisse) einer Schule

zugeteilt. Individuelle Vorgespräche vor der Aufnahme in eine Klasse finden in der Regel in den Schulen selbst oder in (schulischen) Behörden statt. Der genaue Ablauf und die Bedeutung der Vorgespräche werden formal nicht festgeschrieben. In Hamburg etwa übernimmt das SIZ die Zuweisung für allgemeinbildende Schulen.

1 Eine umfassende und detaillierte Darstellung aller Rechtsgrundlagen für den Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher und der weiteren Rahmenbedingungen, die vor allem im Flüchtlings- und Asylrecht komplex sind, kann im Rahmen dieser Publikation nicht erfolgen. Soweit möglich, wird auf weiterführende Literatur zum Thema verwiesen.

2 In Deutschland in Kraft getreten am 13.02.1957, vgl. Bundesgesetzblatt vom 07.05.1957 (Nr. 7), S. 226.

3 Informationen zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland verfügbar unter National Coalition Deutschland 2015

4 EU-Richtlinien „(...) sind Rahmengesetze der EU; sie stellen eine politische Forderung an die Gemeinschaft und müssen von den nationalen Parlamenten der Mitgliedstaaten innerhalb einer gesetzten Frist in nationales Recht umgesetzt werden“ (Europäisches Parlament 2015; vgl. Art. 288 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union).

5 Weitere Informationen s. Eichler 2014.

6 Dies gilt nicht für sogenannte Kontingentflüchtlinge, die „(...) im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen“ nach Deutschland kommen (BAMF 2015h). Ihnen kann aufgrund von Anordnungen durch die obersten Landesbehörden nach § 23 AufenthG eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, ohne dass sie ein Asylverfahren durchlaufen müssen (vgl. ebd.).

7 Zu den Einzelheiten vgl. Weiser, B. (2013): „Recht auf Bildung für Flüchtlinge, Rahmenbedingungen für die Teilhabe an Bildungsangeboten (Schulbesuch, Sprachkurse, Nachholung von Schulabschlüssen, schulische Berufsausbildung und Studium)“, Beilage zum ASYLMAGAZIN 11/2013, S. 21 f.

8 Auch Erstaufnahmeeinrichtung genannt.

5 SCHULORGANISATORISCHE MODELLE

Wie werden Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland ziehen, an einer Schule aufgenommen und unterrichtet? Welche Arten von Klassen werden für sie eingerichtet? Aus den Ergebnissen der eingangs erwähnten Länderabfrage wurden deskriptive Modelle entwickelt, um die schulischen Organisationsformen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu systematisieren. Die Darstellung erfolgt getrennt nach Bildungsetappen: Die Primar- und Sekundarstufen unterscheiden sich nicht nur durch das Alter der Lernenden, sondern auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft aufgrund ihrer stärker divergierenden Bildungsbiografie und der größeren Fächerauswahl. Dies schlägt sich teilweise auch in den schulorganisatorischen Modellen nieder. Für jede Bildungsetappe wird die Organisation in einem Bundesland beispielhaft dargestellt.

5.1 VORSTELLUNG DER MODELLE

Grundsätzlich lässt sich ein *submersives Modell* des Unterrichts¹ in der Regelklasse ohne spezifische Deutschförderung von einem *parallelen Modell* mit Unterricht in speziell eingerichteten Klassen unterscheiden. Zwischen diesen Polen gibt es weitere Varianten: In Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung im Deutschen (*integratives Modell*) sind zwei verschiedene Formen der Förderung möglich: erstens Maßnahmen, die für alle Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf gleichermaßen konzipiert werden. Eine zweite Möglichkeit sind Maßnahmen, die sich an alle Kinder und Jugendliche richten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist; also auch an diejenigen, die in Deutschland geboren sind. Daneben existieren speziell eingerichtete Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler anteilig bereits am Unterricht der Regelklasse teilnehmen (*teilintegratives Modell*). Außerdem gibt es speziell eingerichtete Klassen, in denen ein Schulabschluss erworben werden kann (*paralleles Modell Schulabschluss*). Insgesamt handelt es sich nicht um klar abgrenzbare Formen, sondern um ein Kontinuum an Organisationsformen mit unterschiedlich abgestuften Anteilen von Sprachförderung und Unterricht in einer Regelschulklasse, die hier zu Modellen verdichtet werden. Theoretisch lässt sich eine Trennlinie zwischen dem *integrativen Modell* und dem *teilintegrativen Modell* ziehen, da letzteres eine eigene Klasse vorsieht.

Mehrsprachige oder bilinguale schulorganisatorische Modelle (vgl. Reich & Roth 2002, S. 17 f.) wurden in der Länderabfrage nicht berücksichtigt. Sie werden bislang in Deutschland nicht systematisch oder flächendeckend umgesetzt und sind daher allenfalls in Ausnahmefällen eine Option. Selbst herkunftssprachlicher Unterricht, der in einigen Schulen angeboten wird, kann im Vergleich zu der Vielzahl an Herkunftssprachen immer nur eine kleine Anzahl von Sprachen abdecken.

Die Herausbildung dieser Modelle lässt sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund ausländerpädagogischer Traditionslinien, die sich in den 1960er-Jahren des letzten Jahrhunderts herausgebildet haben, verstehen und einordnen (vgl. Auernheimer 2005, S. 34 ff.). In jener Zeit richteten die Schulen und Schulbehörden sogenannte *Ausländerklassen* ein, um Schülerinnen und Schüler einer Nationalität oder Herkunftssprache zu homogenen Gruppen zusammenzufassen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 108 f.). Diese Klassen wurden in allen Bundesländern z. T. schon vor Jahrzehnten abgeschafft. Dieser Prozess fiel mit der Abkehr von der politischen Strategie zusammen, die Rückkehr der Arbeitsmigrantinnen und -migranten in ihre Herkunftsländer nach einem Arbeitsaufenthalt in Deutschland zu unterstützen. Die Verstetigung der Einwanderung entzog auch den *Ausländerklassen* die Grundlage. Inzwischen zielen alle schulorganisatorischen Modelle darauf ab, einen schnellstmöglichen Übergang in das Regelsystem zu ermöglichen. Wie die politischen Rahmenvorgaben der Länder zur Schulorganisation im Detail umgesetzt und konkretisiert werden, obliegt den Schulen.

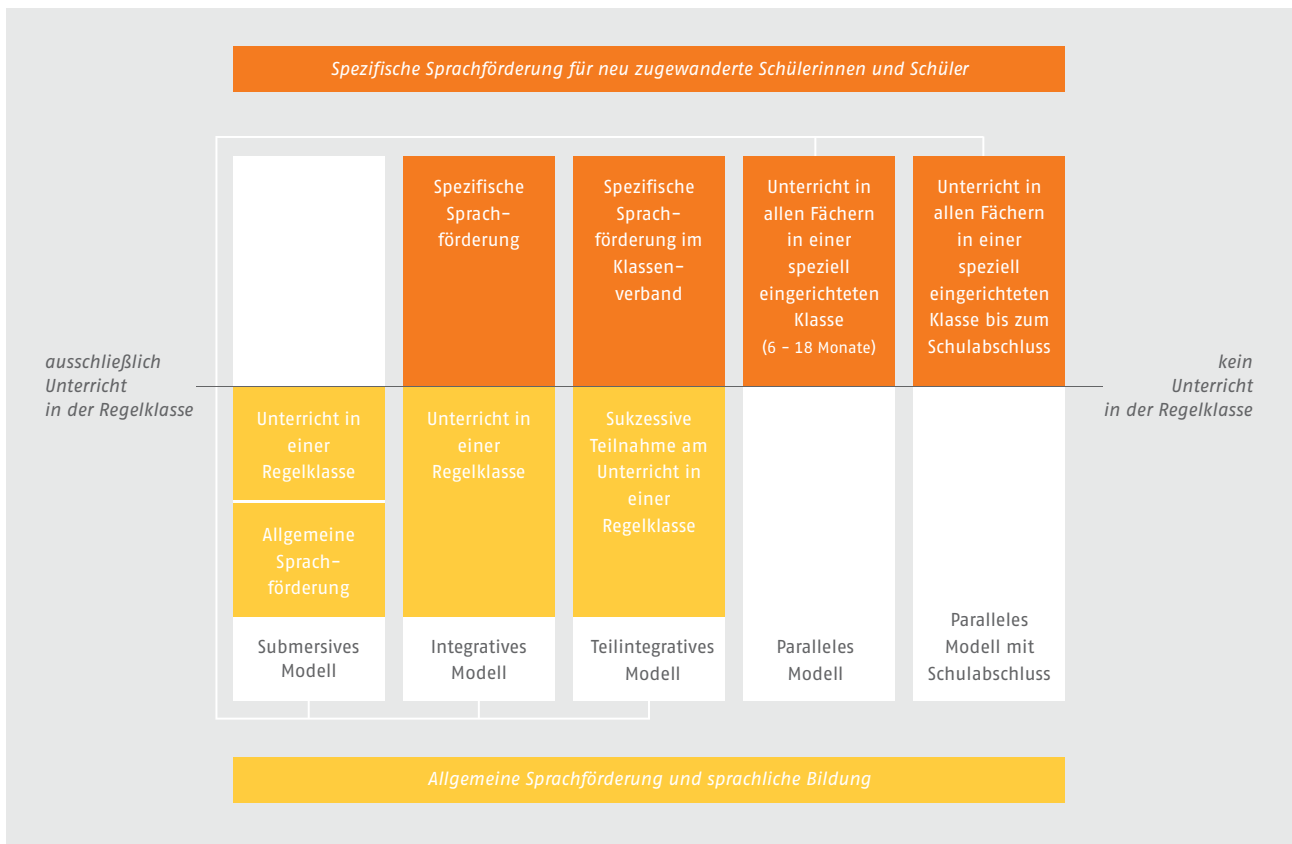


Abbildung 12: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (eigene Darstellung)

5.2 MODELLE IN DER PRIMARSTUFE

In der Grundschule erwerben alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunftssprache das Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache. Die Sprachkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und neu zugewanderten Kindern unterscheiden sich zwar in der gesprochenen Sprache – in der geschriebenen jedoch sind alle Kinder Lernanfängerinnen und -anfänger. Aus diesem Grund sind *submersive Modelle*, in denen neu zugewanderte Kinder von Anfang an oder nach kurzer Zeit am Regelunterricht teilnehmen, in dieser Bildungsetappe häufiger vertreten als Modelle mit eigenen Klassen.

Die Ergebnisse der Abfrage zeigen, dass die Länder hinsichtlich des *submersiven Modells* keine Vorgaben machen. Innerhalb der Schulstruktur wird keine äußere Differenzierung zwischen den neu zugewanderten Kindern und anderen vorgenommen; d. h., für sie werden keine eigenen Klassen oder Kurse eingerichtet, in denen sie separat unterrichtet würden. Sie werden als Teil der Regelklasse behandelt. Inwieweit eine innere Differenzierung im Unterricht vorgenommen wird, lässt sich nicht über die äußere Organisationsform erfassen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen – je nach Lern- und Leistungsniveau – an den allgemeinen (Sprach-)Fördermaßnahmen der Schule für Leistungsschwächere teil. Die Bundesländer haben für dieses Modell keine Bezeichnung eingeführt, da es sich nicht um ein geplantes Modell, sondern eine Situation der umstandslosen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern in den Regelunterricht handelt (vgl. Reich/Roth 2002).

Beim *integrativen Modell* mit additiven Sprachfördermaßnahmen werden der Abfrage zufolge neu zugewanderte Kinder ebenfalls von Anfang an in den Regelunterricht aufgenommen. Zusätzlich zum Regelunterricht bekommen sie eine gezielte sprachliche Förderung im Deutschen. Die Stundenzahl der Sprachfördermaßnahmen variiert je nach schulischem Angebot. In den Bundesländern sind, sofern Regelungen dazu existieren, Richtwerte bzw. Unter- oder Obergrenzen in den Erlas-

sen oder Verwaltungsvorschriften festgelegt (vgl. Kapitel 4). So ist in Niedersachsen – wie auch in einigen anderen Bundesländern – geregelt, dass die wöchentliche Höchststundenzahl der Schülerinnen und Schüler nicht um mehr als zwei Stunden überschritten werden darf. Die Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“ umfassen vier bis sechs Wochenstunden (vgl. bspw. Niedersächsisches Kultusministerium vom 01.07.2014, S. 333). Ein Konflikt entsteht, wenn der reguläre Unterricht die Höchststundenzahl erreicht. In diesem Fall müssen entweder die Sprachförderstunden oder Stunden anderer Fächer reduziert werden.

Neben dem *submersiven* und dem *integrativen Modell* sehen die Bundesländer ein *teilintegratives Modell* vor, bei dem neu zugewanderte Kinder sowohl in einer speziell eingerichteten Klasse als auch in einer Regelklasse unterrichtet werden. Die Anteile am Regel- bzw. am parallel stattfindenden Unterricht variieren. In einigen Ländern wird die wöchentliche Mindeststundenzahl in der parallel geführten Klasse vorgegeben: Mecklenburg-Vorpommern sieht für die Primarstufe beispielsweise zehn Wochenstunden und ab der Sekundarstufe 20 Wochenstunden Intensivförderung vor. Die zuständige Schulbehörde kann über Ausnahmen entscheiden. Häufig erstellen die Förderlehrkräfte individuelle Stundenpläne für die einzelnen Kinder, so dass diese z. B. bereits frühzeitig am musisch-ästhetischen oder am Sportunterricht der Regelklasse teilnehmen. Weitere Fächer wie Mathematik, Sachunterricht oder auch Fremdsprachen können nach und nach hinzukommen. Brandenburg sieht beispielsweise parallel zum Unterricht in einer Vorbereitungsgruppe die Teilnahme am Regelunterricht in Sport, Musik, Kunst, Wirtschaft-Arbeit-Technik und Sachkunde vor. Entsprechend ihrer individuellen Entwicklung in der deutschen Sprache besuchen die Schülerinnen und Schüler sukzessive weitere Fächer im Regelunterricht.

Das *parallele Modell* für neu zugewanderte Kinder ohne Anteile am Unterricht einer Regelklasse ist besonders zu Beginn der Grundschulzeit eine eher seltene Variante. Sie ist frühestens ab der zweiten Jahrgangsstufe zu finden, in Hamburg beispielsweise erst ab Klassenstufe 3. Es wird für die folgende Bildungsetappe ausführlicher beschrieben (vgl. Kapitel 5.4).



Die Umsetzung an hessischen Grundschulen:

Mit Beginn der Schulpflicht im Alter von sechs Jahren wird in Hessen die Schulfähigkeit aller Kinder überprüft. Liegen keine ausreichenden Deutschkenntnisse vor, wird die Teilnahme an einem freiwilligen *Vorlaufkurs* empfohlen (VOGSV § 49 Abs. 4). Diese vorschulischen Kurse werden über neun Monate mit zehn bis 15 Stunden pro Woche angeboten (vgl. Hessisches Kultusministerium vom 09.12.2009, S. 14).

Besuchen neu zugewanderte Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse eine hessische Grundschule, können sie entweder an einer *Intensivklasse* oder einem *Intensivkurs* teilnehmen. Auch *Alphabetisierungskurse* finden im Rahmen dieser beiden Angebote statt.

Ob eine Klasse oder ein Kurs eingerichtet wird, richtet sich nach der Anzahl der neu zugewanderten Kinder: *Intensivklassen* im Stundenumfang der Regelklasse werden für zwölf bis 16 Schülerinnen und Schüler jahrgangs- und schulübergreifend extra eingerichtet. Die Kinder besuchen eine *Intensivklasse* normalerweise ein Schuljahr lang. Auf Beschluss der Klassenkonferenz ist eine Verlängerung oder Verkürzung dieser Zeitspanne in Ausnahmefällen möglich. In einzelnen Fächern können die Schülerinnen und Schüler auch während des Besuchs der *Intensivklasse* bereits am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen; es handelt sich also um ein *teilintegratives Modell*. Wie viele Stunden des Unterrichts in der *Inten-*

sivklasse auf Sprachförderung im Deutschen verwendet werden, ist vom Land Hessen formal nicht festgelegt.

Kommt keine *Intensivklasse* zustande, findet die Sprachförderung stattdessen in *Intensivkursen* statt. Der *Intensivkurs* lässt sich als *integratives Modell* (mit additiven Sprachfördermaßnahmen) einordnen, wobei ein Umfang von mindestens zwölf Wochenstunden Sprachförderung vorgegeben ist. Maximal zwölf Schülerinnen und Schüler können jahrgangs- und schulübergreifend an *Intensivkursen* teilnehmen. Wird diese Anzahl überschritten, sieht das Land die Einrichtung einer *Intensivklasse* vor. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler kann den *Intensivkurs* maximal zwei Jahre lang besuchen, ist aber gleichzeitig immer einer Regelklasse zugeordnet.

Neu zugewanderte Kinder, die ohne einen *Vorlauf-* bzw. *Intensivkurs* direkt an eine hessische Grundschule kommen, können Deutsch-Förderkurse im Umfang von zwei zusätzlichen Stunden besuchen. Dieses Angebot besteht auch, wenn sie im Anschluss an eine *Intensivklasse* oder einen *Intensivkurs* in die Regelklasse wechseln. Die Schulen können diese Stunden auch parallel zum regulären Deutschunterricht realisieren, wobei sich das Angebot nicht nur an neu zugewanderte Kinder richtet, sondern an alle mit Sprachförderbedarf, unabhängig von ihrer Migrationserfahrung oder Herkunfts- bzw. Familiensprache (vgl. Hessisches Kultusministerium & agah 2009, S. 29 ff.).

5.3 MODELLE IN DER SEKUNDARSTUFE I

Ab der Sekundarstufe führen in Deutschland verschiedene Schulformen zu unterschiedlichen Schulabschlüssen. Nach welchem Modell neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, ist prinzipiell nicht von der Schulform abhängig. Mit zunehmendem Alter der zugewanderten Kinder und Jugendlichen kommt den schulorganisatorischen Modellen, die eigene Klassen vorsehen, jedoch eine größere Bedeutung zu.

Das *submersive Modell* findet in der Sekundarstufe im Gegensatz zur Primarstufe keine systematische Anwendung mehr. Einige Bundesländer arbeiten mit dem *integrativen Modell*, wobei sich wie in der Grundschule der Stundenumfang der Förderung zwischen den Bundesländern, aber auch in Abhängigkeit von den Ressourcen zwischen einzelnen Schulen unterscheidet (vgl. Kapitel 5.2). In Niedersachsen beispielsweise umfasst die additive Sprachförderung in der Sekundarstufe I fünf bis acht Stunden pro Woche und somit eine bis vier Wochenstunden mehr als in der Primarstufe.

Im *teilintegrativen Modell* ergibt sich ein Unterschied durch die größere Fächervielfalt in der Sekundarstufe. In welchen Fächern ein Kind oder Jugendlicher am Unterricht der Regelklasse frühzeitig teilnehmen kann, hängt stärker von der bisherigen Bildungserfahrung, der individuellen Begabung und dem eigenen Interesse ab. Es kann etwa sein, dass ein Kind oder Jugendlicher bereits über Sprachkenntnisse verfügt, die im deutschen Schulsystem relevant sind, wie z. B. Englisch oder Französisch, und sich somit eine Teilnahme am Regelunterricht in den Fremdsprachen anbietet. Ebenso wie in der Grundschule wird der Anteil der Stunden im Regelunterricht mit dem Ziel der vollständigen Aufnahme in die Regelklasse sukzessive erhöht. Die Verweildauer in einer speziell eingerichteten Klasse ist oft, z. B. in Brandenburg, länger angesetzt als in der Grundschule: Während von der ersten bis zur dritten Klasse eine Verweildauer von bis zu sechs Monaten vorgesehen ist, liegt die maximale Verweildauer zwischen der vierten und zehnten Klasse in Brandenburg bei bis zu zwölf Monaten. Die Förderlehrkraft oder Klassenkonferenz entscheidet, an welchen Stunden und in welchen Fächern die einzelnen Schülerinnen und Schüler am Regelunterricht teilnehmen. Die individuellen Stundenpläne der Schülerinnen und Schüler können daher stark variieren.

Im Gegensatz dazu zeigt sich im *parallelen Modell*, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der speziell eingerichteten Klasse in allen für die Jahrgangsstufe obligatorischen Fächern unterrichtet werden können. Die Stundenanzahl für den Deutschunterricht ist höher als in einer Regelklasse. Auch die Inhalte in den anderen Fächern sind auf die Zielgruppe der Sprachanfängerinnen und -anfänger ausgerichtet. In einigen Bundesländern, z. B. in Nordrhein-Westfalen, lassen sich ab der Sekundarstufe I je nach Zeitpunkt der Einschulung zwei unterschiedliche Formen parallel geführter Klassen unterscheiden. In die erste Form können Kinder und Jugendliche während des laufenden Schuljahres einsteigen (sogenannte *Auffangklassen*). In der zweiten Variante entstehen ganzjährige Klassen, die ausschließlich zu Beginn eines Schuljahres starten (*Vorbereitungsklassen*). Wer im laufenden Schuljahr neu an eine Schule in Nordrhein-Westfalen kommt, hat also erst zum jeweils folgenden Schuljahr die Möglichkeit, in eine ganzjährige Klasse für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu wechseln.

An welcher Schule bzw. Schulform diese Klassen eingerichtet werden, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab und ist oft strukturell bedingt. In dünn besiedelten Flächenländern wie Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen können beispielsweise standortübergreifend Klassen eingerichtet werden, wenn auf diese Weise die Mindestschülerzahl für eine Klasse erreicht wird. Dieser Wert liegt in Sachsen-Anhalt bei 15 Schülerinnen und Schülern, in Niedersachsen müssen es mindestens zehn sein. Faktoren, die bei der Einrichtung genannt werden, sind u. a. ein zentraler Standort (Niedersächsisches Kultusministerium vom 01.07.2014, S. 332) sowie personelle, sachliche und strukturelle Voraussetzungen der Schulen (Mecklenburg-Vorpommern, Verwaltungsvorschrift vom 01.08.2011, 5.3.2). In Schleswig-Holstein werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in einer ersten Stufe für ein bis zwei Schulhalbjahre in *DaZ-Zentren*, die an Schulen angegliedert sind, vollzeitschulisch unterrichtet. Im Anschluss wechseln sie in den Regelunterricht, der anfangs durch einen *DaZ-Aufbaukurs* im Umfang von zwei bis sechs Unterrichtseinheiten pro Woche (Stufe II) und später durch einen *Stützkurs* (Stufe III) ergänzt wird.

Übergreifendes Ziel speziell eingerichteter Klassen ist gemäß den Ländervorgaben in der Sekundarstufe I ebenso wie in der Grundschule der schnellstmögliche Übergang in eine Regelklasse.² Es handelt sich also um eine zeitlich begrenzte Variante. Dabei wechseln die Schülerinnen und Schüler meist nach einem Jahr in den Regelunterricht, wobei die Verweildauer in einigen Bundesländern,

wie z. B. Bremen oder Niedersachsen, individuell verlängert oder verkürzt werden kann. Hessen und Nordrhein-Westfalen geben eine maximale Verweildauer von in der Regel zwei Jahren in der Sekundarstufe I vor. Der wöchentliche Stundenumfang entspricht dem einer Regelklasse; neben dem Unterricht zur Förderung der deutschen Sprache werden in der Regel die für die Jahrgangsstufe vorgesehenen Sachfächer unterrichtet. Die Stundenzahl für Sprachförderung ist nur in manchen Bundesländern vorgegeben. Hessen etwa benennt zwölf Wochenstunden, Sachsen 25 in der Sekundarstufe I. Das Saarland gibt dagegen in der entsprechenden Verordnung keine konkrete Stundenzahl an.

Beim Übergang von einer parallel geführten Klasse in eine Regelklasse ist teilweise ein Wechsel der Schulform möglich, wenn die Leistungen eines Kindes oder Jugendlichen das nahelegen. Ein Schulwechsel kann aber auch aus rein organisatorischen und kapazitiven Gründen einer Schule notwendig sein, z. B. wenn die Klassen bereits ihre maximale Größe erreicht haben und daher keine neuen Schülerinnen oder Schüler mehr aufnehmen können. Das ist häufig dann der Fall, wenn die speziell eingerichteten Klassen mehrerer Schulen zusammengefasst werden.

Blick in die Praxis



Die Umsetzung an Schulen der Sekundarstufe I im Bundesland Bremen:

Im Land Bremen werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in jahrgangsübergreifenden *Vorkursen* (Klassen 5 bis 10) zur *Förderung in der deutschen Sprache* unterrichtet (s. Kapitel 3.3). *Vorkurse* können in der Sekundarstufe I an Oberschulen³ und Gymnasien angegliedert sein. Im Schuljahr 2013/14 wurden in der Stadtgemeinde Bremen alle *Vorkurse* der Sekundarstufe I an Oberschulen eingerichtet. Diese umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 13 und bieten unterschiedliche Bildungsgänge an (vgl. Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Bildung und Wissenschaft vom 28.08.2013). Mit diesem Vorgehen soll eine höhere Durchlässigkeit im Schulsystem bewirkt werden, da die schulischen Leistungen der im Fokus stehenden Gruppe besonders anfangs stark durch ihre fehlenden Deutschkenntnisse bestimmt werden.

Die Umsetzung der *Vorkurse* entspricht dem *parallelen Modell* (Bremerhaven) bzw. dem *teilintegrativen Modell* (Stadtgemeinde Bremen). Es ist vorgesehen, dass Schüle-

rinnen und Schüler die *Vorkurse* ein Jahr besuchen, um die Niveaustufe B1 (im rezeptiven Bereich) und A2 (im produktiven Bereich) nach dem GER zu erreichen (vgl. Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014–2018, S. 35). Die Schülerinnen und Schüler können das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Stufe 1) ablegen, um diese Kenntnisse nachzuweisen. Die Teilnahme an diesem Test zur Erfassung der Deutschkenntnisse ist jedoch nicht verpflichtend.

Im *teilintegrativen Modell* der Stadtgemeinde Bremen nehmen die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Stundenzahl am Regelunterricht teil. Die Lehrkräfte der *Vorkurse* erstellen individuelle Stundenpläne. Sie legen fest, in welchen Fächern und Stunden eine Schülerin bzw. ein Schüler am *Vorkurs* und wann am Unterricht in der Regelklasse teilnimmt. Die Planung erfolgt in Zusammenarbeit mit Klassenlehrkräften der Regelklasse und der Leitung sowie der Sprachberatung des zuständigen *Zentrums für unterstützende Pädagogik (ZUP)*⁴.

5.4 MODELLE IN DER SEKUNDARSTUFE II

Die Sekundarstufe II ermöglicht unterschiedliche Schulabschlüsse und ist in der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen, an Gymnasien sowie an berufsbildenden Schulen angesiedelt. Die Rückmeldungen der Länder zeigen, dass eine neu zugewanderte Person in eine Klasse der Sekundarstufe II eingeschult wird, sofern sie die gesetzlich vorgesehene Vollzeit- bzw. Berufsschulpflicht noch nicht erfüllt hat (vgl. Kapitel 4.2).

Die organisatorischen Modelle unterscheiden sich in der Sekundarstufe II je nach angestrebtem Bildungsabschluss. Während das *integrative Modell* sowie das *teilintegrative Modell* in vergleichbarer Form wie in der Sekundarstufe I genutzt werden, ergibt sich für das *parallele Modell* eine Besonderheit: Während dieses allgemein einen möglichst schnellen Übergang in eine Regelklasse zum Ziel hat, besteht an berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, in einer parallelen Klasse einen quali-

fizierten Schulabschluss zu erwerben (*paralleles Modell Schulabschluss*). Neu zugewanderte Jugendliche werden in diesem Fall in einer speziell eingerichteten Klasse in allen vorgesehenen Fächern der Jahrgangsstufe auf den Abschluss (in der Regel den Ersten allgemeinbildenden bzw. Hauptschulabschluss) vorbereitet. Sie können diesen ablegen, ohne vorher eine Regelklasse besucht zu haben. Der Abschluss ermöglicht den Übergang in das Regelsystem, um im Anschluss einen höheren Schulabschluss anzustreben oder eine Berufsausbildung zu beginnen.

Ebenso wie in Regelklassen an berufsbildenden Schulen werden in parallel geführten Klassen auch Fächer der Berufsvorbereitung in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung unterrichtet. Für das Fach Deutsch bzw. die Förderung der Deutschkenntnisse ist ein höherer Stundenumfang als in der Regelklasse vorgesehen. In Nordrhein-Westfalen soll der Deutschunterricht in parallel geführten Klassen beispielsweise zehn bis zwölf Wochenstunden umfassen. Andere Bundesländer wie Niedersachsen und das Saarland geben keine konkreten Stundenzahlen an.

Blick in die Praxis



Die Umsetzung an Schulen der Sekundarstufe I und II im Bundesland Hamburg:

In Hamburg gibt es verschiedene Möglichkeiten, den Ersten Allgemeinbildenden Schulabschluss (ehemals Hauptschulabschluss) bzw. den Mittleren Schulabschluss abzulegen. Hamburg ist das einzige Bundesland, in dem schon in der Sekundarstufe I Bildungsabschlüsse in *parallelen Modellen* erworben werden können. Danach können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II den nächsthöheren Bildungsabschluss erwerben.

Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 8 werden anfangs in *Internationalen Vorbereitungsklassen* (IVK 5–6, IVK 7–8 bzw. IVK 7–9) jahrgangsübergreifend unterrichtet (*paralleles Modell*). Wenn sie bei ihrer Ankunft in Deutschland geringe Schulerfahrung aufweisen oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert sind, besuchen sie zuvor eine *Basisklasse* (Phase 1), aus der sie jederzeit in eine *Internationale Vorbereitungsklasse* wechseln können (Phase 2). Deren Dauer beträgt in der Regel ein Jahr, bevor eine Schülerin oder

ein Schüler in den Unterricht einer Regelklasse wechselt. Die Hamburger Rahmenvorgaben sehen für diese dritte Phase nach der *Basis-* und *Vorbereitungsklasse* eine individuelle Anschlussförderung der Kinder und Jugendlichen vor.

Für Jugendliche im Alter der Jahrgangsstufen 9 oder 10 ist es in Hamburg möglich, über die zweijährige *Internationale Vorbereitungsklasse erster Schulabschluss* (IVK-ESA 1/2) den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule zu erwerben. Im Anschluss können die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Jahres den Mittleren Schulabschluss in einer *Internationalen Vorbereitungsklasse MSA+* erreichen. Beide Maßnahmen werden zu Schuljahresbeginn eingerichtet und entsprechen dem *parallelen Modell*, das zu einem qualifizierten Schulabschluss führt. Kommt ein Jugendlicher dieses Alters während des laufenden Schuljahrs, wird sie oder er nicht in eine dieser Klassen, sondern in die *Internationale Vorbereitungsklasse 9* (IVK 9 bzw. IVK-Gy am Gymnasium) aufgenommen und kann erst zu Schuljahresende in eine andere Klasse

wechseln. Bei entsprechender Vorbildung einer Schülerin oder eines Schülers kann sie oder er auch eine *Internationale Vorbereitungsklasse* besuchen, die auf den Mittleren Schulabschluss vorbereitet (IVK MSA 1/2). Die Klasse ist auf zwei Jahre angelegt und wird zum Schuljahresbeginn eingerichtet. Nach Bestehen des Mittleren Schulabschlusses ist der Wechsel in eine Regelklasse der gymnasialen Oberstufe möglich.

An Berufsvorbereitungsschulen gibt es für neu zugewanderte Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren zwei vergleichbare Formen speziell eingerichteter Klas-

sen, die zu einem qualifizierten Schulabschluss führen. Sowohl die Berufsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten mit gesichertem Aufenthaltsstatus (BVJ-M) als auch die Vorbereitung für Migrantinnen und Migranten ohne gesicherten Aufenthaltsstatus (VJ-M) ermöglichen den Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses. Beide Varianten sind in Vollzeit auf zwei Jahre angelegt. Die Klassen starten zum Schuljahresbeginn, ein nachträglicher Einstieg im laufenden Schuljahr ist hier allerdings möglich. Das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) weist die Jugendlichen zu.

1 In *submersiven Modellen* wird die Schülerin bzw. der Schüler in der Mehrheitssprache ohne Berücksichtigung der Sprachkenntnisse in derselben und der Kompetenzen in der Herkunftssprache unterrichtet. In *Immersionsmodellen* wird der gesamte Unterricht in einer anderen als der Mehrheitssprache (hier Deutsch) erteilt, die erst später als Fach hinzukommt. Dieser Fall findet sich z. B. bei englischen oder französischen Schulen in Deutschland und wurde in der vorliegenden Darstellung nicht erfasst (vgl. z. B. Jeuk 2013, S. 110, Reich & Roth 2002, S. 17). Der Immersionsbegriff wird in dieser Darstellung in unterschiedliche Modelle ausdifferenziert.

2 Eine Ausnahme bildet Hamburg, da hier auch ein Schulabschluss in der parallel geführten Klasse möglich ist. Da dieses Modell jedoch den

Ergebnissen dieser Erhebung zufolge in den übrigen Bundesländern nur an berufsbildenden Schulen existiert, wird es bei der Sekundarstufe II (vgl. Kapitel 5.4) beschrieben.

3 Davon eine Gesamt- und eine Integrierte Stadtteilschule. Die Ausnahme stellt ein *Vorkurs* der Sekundarstufe I dar, der an ein Gymnasium angegliedert ist.

4 Bei den *Zentren für unterstützende Pädagogik* handelt es sich um ein regionales Unterstützungsangebot. Den Schulen werden u. a. Sprachberaterinnen und -berater zur Seite gestellt (s. Kapitel 6).

6 UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN UND LEHRKRÄFTEN

Auf welche Unterstützungsangebote können Schulen zurückgreifen, an denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden? Aus der Länderabfrage wurde eine Übersicht über mögliche Unterstützungsformate abgeleitet, die im Folgenden näher vorgestellt und mithilfe je eines Beispiels aus einem Bundesland erläutert wird. Ziel ist es, auf dieser Grundlage Anregungen zu geben. Die Auswahl der Beispiele bedeutet ausdrücklich nicht, dass die vorgestellten Angebote nur in diesem einen Bundesland oder im Vergleich zu anderen Bundesländern erfolgreicher durchgeführt werden.¹

Die Auswahl versucht außerdem nur solche Angebote zu berücksichtigen, die sich explizit auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule beziehen. Die Inhalte solcher Angebote lassen sich jedoch nicht immer eindeutig von Maßnahmen trennen, die sich an eine in vielerlei Hinsicht heterogene Schülerschaft richten. Daher ist diese Grenzziehung nicht immer eindeutig möglich. Darüber hinaus ist die Trennung in die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und der weiteren Schülerinnen und Schüler bei einigen Unterstützungsformen problematisch, gerade wenn das soziale Miteinander aller Schülerinnen und Schüler einer Schule im Fokus steht (vgl. Kapitel 2).

6.1 BERATUNG

Eine Großzahl der beteiligten Bundesländer gibt an, dass Beratungsangebote für Lehrkräfte und Schulen bestehen. Die Beratungsangebote unterscheiden sich erheblich. Zudem werden Angebote zum Thema neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler oftmals in bestehende Beratungsmöglichkeiten integriert.

Die Beratung von Lehrkräften wird von verschiedenen Akteuren angeboten. Neben Ministerien sind Schulämter, der Schulpsychologische Dienst sowie speziell zum Thema Migration arbeitende Institutionen eingebunden. Für die Organisation der Vernetzung von Lehrkräften sind oftmals die Kultusministerien zuständig. In den einzelnen Schulen übernehmen zudem Lehrkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Beratungsaufgaben. Auf diese Weise wird neben der schulinternen Beratung eine

Vernetzung zwischen Schulen und weiteren Institutionen angestrebt.

Eine besondere Form der Beratung stellt die Supervision für Einzelne und Gruppen dar. Sie unterstützt Lehrkräfte und Teams darin, mit den komplexen Anforderungen, die mit der Arbeit mit neu zugewanderten Familien in ihren mitunter stark belastenden Lebenssituationen einhergehen können, umzugehen. Die Reflexion des Arbeitskontextes und der eigenen professionellen Rolle findet als angeleitete Selbstreflexion oder in Form einer kollegialen Fallberatung statt.

Darüber hinaus wird das Thema als Teil einer Organisationsberatung im Rahmen einer interkulturellen bzw. migrationssensiblen² Schulentwicklung behandelt. Die Umsetzung dieser migrationssensiblen Schulentwicklung spiegelt sich dabei wiederum in unterschiedlichen Maßnahmen wider, etwa im Bereich der Personalentwicklung in Form von Fortbildungen (siehe Kapitel 6.3).

Blick in die Praxis



Netzwerkarbeit in Niedersachsen

In Niedersachsen wurde 2010 das Beratungs- und Unterstützungssystem *Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz in Niedersachsen (DaZNet)* ins Leben gerufen. In dem Pilotprojekt haben bis 2015 insgesamt 145 Schulen an zuletzt 14 Standorten in *DaZNet-Zentren* zusammengearbeitet. Diese koordinieren regional verankerte schulformübergreifende Netzwerke mehrerer Schulen und außerschulischer Kooperationspartner. Die Netzwerkschulen verpflichten sich, Sprachbildung und -förderung in ihr Schulprogramm aufzunehmen sowie im Rahmen ihrer Schulentwicklung auszugestalten. Partner für diese Aufgaben sind die Kommunen, Bildungsträger und die Fachberatungen *Interkulturelle Bildung*. In didaktischen Werkstätten finden zudem eine kollegiale Beratung und ein fachlicher Austausch zu den Themen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung statt.

Ab dem Schuljahr 2015/2016 entstehen an den Standorten der *DaZNet-Zentren Sprachbildungszentren*, die auf den bereits geschaffenen Strukturen aufbauen. Sie beraten Schulen zu Mehrsprachigkeit, interkultureller

Schulentwicklung und einer durchgängigen Sprachbildung.

Zum Weiterlesen:

www.nibis.ni.schule.de/nibis.php?menid=2767

Reflexionsangebote in Berlin

In Berlin können Lehrkräfte, die mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen arbeiten, eine sogenannte In-travision, angeboten vom Schulpsychologischen Dienst, in Anspruch nehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer setzen sich mit ihrem Umgang mit der gesundheitlichen und sozialen Situation der Kinder und Jugendlichen auseinander. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich die Belastungskonstellation der Kinder und Jugendlichen auch auf ihre schulische Einbindung auswirken kann.

Organisationsberatung im Landesinstitut

für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI Hamburg) bietet die Agentur für Schulberatung verschiedene Unterstützungsleistungen für Schulen an. Bei interkulturellen und migrationsbezogenen Themen arbeitet die Agentur für Schulberatung

mit der *Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung*, einem weiteren Arbeitsbereich des Landesinstituts, zusammen. Auf diese Weise werden Schulentwicklung und die fachliche interkulturelle Perspektive verknüpft. Das Thema neu zugewanderte Kinder und Jugendliche kann in eine solche Beratung eingebettet werden.

Weiterhin bietet die *Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung* eine zweijährige Qualifizierung *Qualitätsent-*

wicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination für Lehrkräfte an. Durch das Angebot werden diese zu interkulturellen Veränderungsagenten ausgebildet, um die interkulturelle Öffnung ihrer Schule zu initiieren und zu begleiten.

Zum Weiterlesen:

www.li.hamburg.de/bie

6.2 AUFSTOCKUNG DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS

Der Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen erfordert vom pädagogischen Personal spe-

zifische Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Darüber hinaus ist aber Zeit ein wichtiger Faktor, um sich mit den neuen Schülerinnen und Schülern und ihren zum Teil sehr unterschiedlichen Bildungsbiografien zu befassen. Daher stellt die Aufstockung von Personalressourcen einen wichtigen Baustein dar.

Blick in die Praxis



Hessen hat in verschiedenen Bereichen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Das Hessische Kultusministerium unterstützt bestehende Deutschfördermaßnahmen durch die Erhöhung der Stellen für Lehrkräfte um 50 auf insgesamt 1.070 im Schuljahr 2014/15. Zusätzliche Sachmittel wurden für die Umsetzung von Deutschfördermaßnahmen bereitgestellt, die Hausauf-

gabenhilfe von außerschulischen Trägern wird mit ca. 850.000 Euro jährlich bezuschusst. Für die Gruppe neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher hat das Land zusätzliche Stellen in den *Aufnahme- und Beratungszentren für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger* in den Staatlichen Schulämtern eingerichtet.

6.3 FORTBILDUNGEN UND FACHTAGUNGEN

Gegenwärtig werden in einigen Bundesländern spezielle Fortbildungen zum Unterrichten neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher mit geringen Deutschkenntnissen angeboten. Sie werden als Einzelveranstaltungen konzipiert oder in bestehende Fortbildungsreihen integriert, etwa zum Thema Deutsch als Zweitsprache. Nur vereinzelt finden umfassende Fortbildungsreihen zu diesem Thema statt. An der Qualifizierung können

eine oder mehrere Lehrkräfte einer Schule teilnehmen, die wiederum als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an ihrer Schule oder innerhalb eines Schulnetzwerks tätig werden sollen.

Fachtagungen bieten eine Möglichkeit zum thematisch einschlägigen Austausch zwischen Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern aus anderen pädagogischen Einrichtungen, Wissenschaft und Verwaltung. Die Abgrenzung zu Fortbildungen ist dabei nicht immer klar vorzunehmen, allerdings steht bei Fachtagungen stärker der Austausch zwischen den verschiedenen Akteursgruppen aus Wissenschaft, Administration und Praxis im Fokus.

Blick in die Praxis



Fortbildungsreihe für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen

Das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stiftung Mercator geförderte Projekt *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* entwickelt an der Universität Duisburg-Essen u. a. Konzepte für die Weiterbildung von Lehrkräften. Seit November 2014 wird in zwei Schulhalbjahren die Fortbildungsreihe *Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (Seiteneinsteiger*innen) 2015*³ angeboten. Die Fortbildungsreihe umfasst 36 je vierstündige Module, die auch einzeln besucht werden können. Das Angebot richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die an verschiedenen Schulformen und in unterschiedlichen Schulstufen arbeiten. Inhalte der Module sind etwa Grundlagen zu Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Alphabetisierung, Bereiche des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs, Diagnose und Förderung, Lehrwerke und Materialien sowie interkulturelle Kompetenz.

Zum Weiterlesen:

www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2

Austausch zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungswesen in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg werden regelmäßig Fachtagungen mit und für Lehrkräfte durchgeführt. Die Veranstaltungen beschäftigen sich mit übergeordneten Themen, z. B. Schule in der Migrationsgesellschaft, oder finden im Rahmen einzelner Projekte (etwa des Projekts *Eltern-Lehrer-Tandems* in Kooperation mit der Elternstiftung Baden-Württemberg) statt, wobei u. a. die Elternarbeit eine wichtige Rolle spielt. Neben Fachvorträgen werden Workshops angeboten, die unter anderem das Thema Fluchtmigration und Zuwanderung aufgreifen. Im Zentrum der Fachtagung stehen der Austausch und die Verzahnung wissenschaftlicher Erkenntnisse und pädagogischer Praxiserfahrungen.

6.4 DIDAKTISCHES MATERIAL UND HANDREICHUNGEN

Das Angebot an didaktischem Material für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ist divers; einschlägige Lehrwerke liegen jedoch nicht vor. Gleichzeitig ist in der Praxis eine Bandbreite an didaktischen Materialien im Einsatz: Zum einen handelt es sich um Material, das ursprünglich für andere Bil-

dungsetappen konzipiert und für die jeweilige Lerngruppe entsprechend adaptiert wurde. Zum anderen haben viele Lehrkräfte selbst Materialien entwickelt.

In den Handreichungen zum Erlernen des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache wird oftmals nicht zwischen Kindern mit Migrationshintergrund, die bereits länger in Deutschland leben oder hier geboren sind, und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unterschieden. Einige Bundesländer bieten wiederum Material an, das sich speziell auf den Unterricht mit geflüchteten Kindern bezieht.

Blick in die Praxis



Hintergrundinformationen für den Unterricht von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen

Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst bietet Handreichungen zur Unterstützung der Lehrkräfte beim Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung an. Unterteilt nach den einzelnen Schulformen stehen Internetlinks zur Verfügung, die zum Teil auf die allgemeinen Lehrpläne verweisen, sich auf Deutsch als Zweitsprache beziehen oder aber explizit den Unterricht mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zum Thema haben. Darin werden neben Hintergrundinformationen zur Lebenssituation junger Flüchtlinge die Themen Spracherwerb, Ausbildungsreife sowie rechtliche Bedingungen thematisiert.

Zum Weiterlesen:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge – Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen. Oktober 2014. Verfügbar unter:

www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3010/hier-erhalten-schulen-und-lehrkraefte-unterstuetzung.html

6.5 PÄDAGOGISCHE PROJEKTE

Pädagogische Projekte, die über die Unterrichtszeit hinaus, etwa in der offenen Ganztagsbetreuung, ein spezifisches Angebot eröffnen, bieten für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eine wichtige Unterstützung. Solche Projekte können sich speziell an diese Schülerinnen und Schüler wenden und sind insbesondere bei Kindern mit Fluchterfahrungen als Schutzraum zu verstehen: Die Kinder und Jugendlichen können möglicherweise ähnliche Erfahrungen aufarbeiten.

Pädagogische Projekte, die sich an alle Kinder richten, verfolgen demgegenüber ein anderes Ziel: Insbesondere

re in *parallelen Modellen* der Unterrichtsorganisation können solche außerunterrichtlichen Angebote dazu beitragen, dass sich die neuen und die bereits länger die Schule besuchenden Schülerinnen und Schüler kennenlernen. Mögliche Vorurteile und Unsicherheiten sollten thematisiert und durch gemeinsame Aktivitäten abgebaut werden.

Das Konzept der Ferienschule⁴ als ein pädagogisches Angebot in der Ferienzeit erleichtert neu zugezogenen Schülerinnen und Schülern den Einstieg in den Lernalltag und beschleunigt die Orientierung in der neuen Umgebung. Ferienschulen können unterschiedlich konzipiert sein und ein weites thematisches Angebot abdecken (z. B. kulturelle Bildung) oder aber spezifische Ziele (z. B. die Verbesserung der Deutschkenntnisse) verfolgen.

Blick in die Praxis



Praxiskooperationen zwischen Verwaltung, Wissenschaft und Stiftungen in Bremen

In Bremen bestehen verschiedene Praxisprojekte. Sie werden von der Stadt in Kooperation mit der Universität Bremen sowie Stiftungen angeboten. Das seit 2010 vom *Zentrum für Schule und Beruf* durchgeführte Projekt *Bremer und Bremerhavener IntegrationsNetz (BIN)* unterstützt Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Arbeitserlaubnis auf ihrem Weg in den Arbeitsmarkt. Das Projekt richtet sich auch an neu zugewanderte Jugendliche ab 15 Jahren.

Zum Weiterlesen:

www.zsb-bremen.de

Finanzielle Unterstützung für Ferienschulen in Berlin

In Berlin stellt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft finanzielle Unterstützung für Träger der freien Jugendhilfe zur Verfügung, die Ferienschulen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche anbieten. Eine Antragsstellung ist bis sechs Wochen vor Beginn der Ferienschule möglich. Neben Fördergeldern werden Handreichungen zu verschiedenen Themen angeboten. Voraussetzung für die Beantragung von Fördergeldern ist die Zusammenarbeit mit Eltern, Nachbarschaftsheimen und Migrant*innenorganisationen.

Zum Weiterlesen:

www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung

6.6 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Elternarbeit rückt als ein wichtiger Baustein von Schule und Schulentwicklung zunehmend in den Fokus (vgl. Fürstenau & Gomolla 2009). Die Kooperation mit Eltern ist abhängig von der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler und der jeweiligen Schulform. Für den Auf- und Ausbau der Kooperation mit neu zugewanderten Familien lassen sich in den Bundesländern zwei Strategien

ausmachen. Zum einen werden Personen qualifiziert, die die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie unterstützen sollen. Diese Personen (interkulturelle Elternmoderatorinnen und -moderatoren, Elternbegleiterinnen, Sprachmittler, Stadtteilmütter, Sprachlotsen usw.) verfügen meist neben Mehrsprachigkeit über eigene Migrationserfahrungen (in der Familie). Zum anderen wird häufig Informationsmaterial für Eltern bereitgestellt. Es wird meist in mehreren Sprachen angeboten und soll die Eltern über das deutsche Schulsystem informieren und die weiteren schulischen bzw. beruflichen Optionen für ihre Kinder aufzeigen.

Blick in die Praxis



Mehrsprachige Informationsfilme zum Thema Schule für Eltern

In Berlin wird von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft der Informationsfilm *Die Berliner Schule* in den Sprachen Deutsch, Rumänisch, Bulgarisch, Türkisch und Arabisch angeboten. In fünf Kapiteln werden Berliner Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulsituationen von der Einschulung bis zum

Schulabschluss gezeigt. Ziel des Films ist es, das bestehende Schulsystem zu erläutern und die Bedeutung von Schule als Grundlage für berufliche Qualifizierung zu verdeutlichen.

Zum Weiterlesen:

www.berlin.de/sen/bjw/service/publikationen/videos/

1 Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht, da möglicherweise in einzelnen Bundesländern zusätzliche Angebote existieren, die in der Abfrage nicht benannt wurden.

2 Dieser Begriff stammt ursprünglich aus dem Kinder- und Jugendschutz, eignet sich aber hier, da er relativ weit gefasst und „weitestgehend neutral“ ist (Melter 2006, S. 119).

3 Im Durchgang 2014 hieß der Titel der Lehrerfortbildungsreihe: *Unterrichten von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern*.

4 Weitere Bezeichnungen sind etwa Sommerschule, Deutsch-Ferienkurse oder (Theater)SprachCamp.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bringen ihre individuellen biografischen und schulischen Erfahrungen mit, ebenso wie ganz unterschiedliche informelle Kompetenzen als mögliches Resultat von Flucht- und Wanderungsbewegungen (vgl. Kapitel 2). Gemeinsam ist den Schülerinnen und Schülern lediglich, dass sie im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen und anfänglich kein bzw. nur wenig Deutsch sprechen.

Die Schulen stehen vor der Herausforderung, die individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten in die schulischen Strukturen und den Unterricht einzubeziehen. Um die notwendigen Sprachkenntnisse zu vermitteln, werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche häufig in jahrgangsübergreifenden Klassen oder klassenübergreifenden Kursen unterrichtet. Mit der Orientierung an fehlenden Deutschkenntnissen wird in diesem Fall ein anderes Merkmal herangezogen als im schulischen Regelfall, in dem Alter und fächerübergreifende Leistung über die Zuordnung zu einer Klasse (und Schulform) entscheiden.

Ein wiederkehrendes Phänomen

Von 2006 bis 2014 hat sich die Anzahl der zugezogenen Kinder und Jugendlichen mehr als vervierfacht (vgl. Kapitel 3). Gleichzeitig zeigen die Werte der davorliegenden Jahre von 2001 bis 2006 einen starken Rückgang der Zuzugszahlen. Die Bundesrepublik steht derzeit also nicht vor einer erstmals auftretenden Herausforderung; vielmehr verläuft die Zahl der Zuzüge nach Deutschland in Intervallen, wobei 2015 nach der aktuellen Prognose (BAMF 2015a) selbst die hohen Zahlen Anfang der 1990er-Jahre überschritten werden.

Gleichzeitig ist es notwendig, neben den absoluten Zahlen die Relation zwischen der hier betrachteten Gruppe und der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Im Bundesdurchschnitt waren 1,02 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Jahr 2014 zugewandert; sie haben bisher also einen eher geringen Teil an der Gesamtschülerschaft ausgemacht. Diese Situation kann sich bei anhaltenden Fluchtbewegungen deutlich ändern, wobei nach wie vor mit einem niedrigen einstelligen Wert zu rechnen ist.

Herausforderungen unterscheiden sich je nach Standort

Insgesamt geben Durchschnittswerte zu neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern nur bedingt Auskunft über die Situation an den Schulen und die Herausforderungen, die eine einzelne Schule möglicherweise zu bewältigen hat. So zeigt sich, dass verhältnismäßig mehr Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren zuziehen. Diese Zuzüge schlagen sich besonders in den berufsbildenden Schulen der Sekundar-

stufe II nieder. Gerade für diese gibt es jedoch noch einen großen Bedarf an passgenauen Sprachförderkonzepten, -materialien, Fortbildungsangeboten und Unterstützung auf schulorganisatorischer Ebene.

Des Weiteren lässt sich ein Stadt-Land-Gefälle vermuten. Auch innerhalb der Städte sind die Auslastungen unterschiedlich. In einigen Stadtteilen gibt es bislang keine Notwendigkeit, parallel geführte Klassen einzurichten. In anderen Stadtteilen haben Schulen dagegen bereits mehrere Klassen aufgebaut. Betrachtet man die bundes- oder auch landesweite Verteilung, lassen sich weitere Einflussfaktoren, wie Beschäftigungsmöglichkeiten (der Eltern) in einer Region oder infrastrukturelle Gegebenheiten, annehmen.

Zu berücksichtigen ist bei der Umsetzung der verschiedenen Modelle auch die Entwicklung der Gesamtschülerschaft vor Ort. Wenn die Schülerzahlen an einem Standort – z. B. durch das Renommee einer Schule oder die Beliebtheit eines Stadtteils – insgesamt steigen und die Auslastung der Regelklassen entsprechend hoch ist, können weniger oder keine neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler eingebunden werden bzw. von einer parallel geführten Klasse in eine Regelklasse wechseln.

Bei den weiterführenden Schulen scheint sich auch die Schulform auszuwirken. In Köln bieten Haupt- und Realschulen viel häufiger parallel geführte Klassen an als Gesamtschulen und Gymnasien. Die Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler gestaltet sich in der gymnasialen Oberstufe besonders schwierig: Die vorgeschriebenen Fächer und Stundentafeln werden weniger flexibel als in der Sekundarstufe II der berufsbildenden Schulen gehandhabt. Aus diesem Grund können berufsbildende Schulen häufiger Klassen nach parallelen Modellen anbieten.

Datenerfassung zeichnet ein unvollständiges Bild

Die Situation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler und die vielfältige schulische Praxis bilden sich derzeit nicht in der Datenerfassung der Bundesländer ab (vgl. Kapitel 3). Belastbare Erkenntnisse über die Situation an den Schulen wären jedoch die Voraussetzung für eine lösungsorientierte Debatte und zielgerichtete Planung: Zum einen könnten länderspezifische Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung angestoßen und umgesetzt werden, zum anderen wäre ein Vergleich der aktuellen Entwicklungen in den Bundesländern möglich. Vor diesem Hintergrund könnten die Ländervertreter gemeinsam Qualitätsmerkmale zur Verbesserung der schulischen Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler entwickeln.

Über die Kenntnis der Verteilung hinaus wäre es hilfreich, die Entwicklung nachverfolgen zu können. Das Beispiel Bremen zeigt, wie Abgänge und der Wechsel in den Regelunterricht auf kommunaler Ebene erfasst werden. Der Übergang erfolgt regulär nach einem Jahr, wobei der schulische Werdegang in Bremen auch darüber hinaus dokumentiert wird.

Die bundesweiten Daten geben dagegen ausschließlich Einblick in die Zuzüge innerhalb des jeweiligen Erhebungsjahres. Bei Berücksichtigung eines längeren Zuzugszeitraums ist mit einer entsprechend höheren Zahl ausländischer Kinder und Jugendlicher zu rechnen.¹ Ausgehend davon, dass neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Regel über das erste Jahr hinaus eine Schule besuchen, ist im weiteren Verlauf eine zusätzliche Unterstützung im Deutschen sowie eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern notwendig. Mit einer fundierten Datenbasis können diese Ressourcenbedarfe besser antizipiert werden.

Uneinheitliche Regelungen für den Bildungszugang

Erlasse, Verordnungen und Leitfäden von Ministerien und Schulbehörden setzen in den Ländern den Rahmen, an dem Schulen und Schulämter sich zur Ausgestaltung des Schulbesuchs neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher orientieren (vgl. Kapitel 4). Auch wenn diese Vorgaben und Orientierungshilfen dieselbe Zielsetzung verfolgen, nämlich den Schulbesuch möglichst einheitlich zu regeln, unterscheiden sie sich in ihrer Art und ihrem Umfang. Ein bundesweiter Leitfaden oder Orientierungsrahmen existiert nicht.

Die Schulpflicht gilt in einigen Bundesländern für Kinder und Jugendliche von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen nicht von Anfang an. Auch statuslose Kinder und Jugendliche werden nicht in allen Ländern von der Schulpflicht erfasst. Das steht im Widerspruch zur UN-Kinderrechtskonvention. Die Konsequenzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst sind gravierend, weil die Zeitspanne zwischen Ankunft und Beginn der Schulpflicht u. U. aufgrund verlängerter Bearbeitungszeiten mehrere Wochen oder gar Monate betragen kann.² In dieser Zeit ist ein Kind oder Jugendlicher von der expliziten Schulpflicht und somit in der Regel auch von schulischer Bildung ausgeschlossen. Angesichts der zusätzlichen Zeit, die für das Deutschlernen eingerechnet werden muss, wird das fachliche Lernen weiter aufgeschoben. Insbesondere bei Flüchtlingen werden Bildungsprozesse durch komplizierte und langwierige Wanderungsprozesse zeitweise unterbrochen. Daher werden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler oftmals nicht ihrer Altersstufe entsprechenden Klassen

zugewiesen und der Altersabstand zu den Mitschülerinnen und -schülern wird immer größer. Die für die Entwicklung von Jugendlichen bedeutsame Peergroup steht im Sozialisationsprozess in der Schule nicht zur Verfügung, so dass der wesentliche Integrationsmechanismus durch Mitschülerinnen und -schüler als Gleichaltrigen-gruppe ausfällt.

Schulorganisatorische Modelle bieten Gestaltungsspielraum

Aus den Ergebnissen der Länderabfrage wurden fünf Modelle entwickelt und beschrieben. Nicht unbedingt innerhalb einer Bildungsetappe, aber im Gesamtbild sind in allen Bundesländern mehrere Modelle möglich (vgl. Kapitel 5). Alle Länder haben Regelungen gefunden, wie sie mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter umgehen. Jene unterscheiden sich in unterschiedlichem Ausmaß voneinander, was nicht zuletzt mit dem Schulsystem, der Struktur und der Größe der einzelnen Bundesländer zusammenhängt. So verfahren die Stadtstaaten Berlin und Hamburg vergleichsweise einheitlich. Andere Bundesländer lassen eine größere Vielfalt hinsichtlich der Modelle zu, so dass innerhalb eines Bundeslandes sowohl der Unterricht nach *parallelen Modellen* als auch eine Aufnahme in den Regelunterricht mit additiven Sprachfördermaßnahmen im Deutschen möglich ist.

Die Vorgaben zu den schulorganisatorischen Modellen differenzieren nach Bildungsetappe bzw. Alter der Kinder und Jugendlichen. Selbst wenn in den Bundesländern die gesetzlichen Regelungen einen Spielraum zulassen, hängt es u. a. mit der Bildungsetappe zusammen, ob eine Klasse eingerichtet wird oder nicht: In der Primarstufe werden *(teil-)integrative Modelle* häufiger umgesetzt als an weiterführenden Schulen.

Darüber hinaus spielt die Anzahl neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an einem Standort die entscheidende Rolle. In Ballungsgebieten mit guter Infrastruktur wird überwiegend mit parallel geführten Klassen bzw. nach dem *teilintegrativen Modell* gearbeitet, während *submersive* und *integrative Modelle* teilweise in der Grundschule, selten aber an weiterführenden Schulen zu finden sind. In ländlichen Gebieten mit geringen Schülerzahlen können parallel geführte Klassen u. U. mit langen Fahrtwegen einhergehen, so dass *submersive* oder *integrative Modelle* an wohnortnahen Schulen oft praktikabler sind.

In der Praxis lässt sich die strikte Trennung der unterschiedlichen schulorganisatorischen Modelle nur bedingt aufrechterhalten, da die Stundenzahl, die eine Schülerin oder ein Schüler in einer additiven Sprachfördermaßnahme Deutsch lernt, im Einzelfall den gleichen oder sogar einen höheren Umfang haben kann als in einer speziell eingerichteten Klasse – besonders dann, wenn alle Fächer der Klassenstufe unterrichtet werden oder eine Schülerin oder ein Schüler in einer parallel geführten Klasse schon zu großen Teilen am Unterricht der Regelklasse teilnimmt.

Die Betrachtung der schulorganisatorischen Modelle – Unterricht in parallel geführten Klassen, integrativ (mit additiven Sprachfördermaßnahmen) in der Regelklasse – lässt an sich keine Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts oder der Sprachförderung zu, so dass auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse keine Wertung der Modelle oder eine seriöse Empfehlung für oder gegen ein bestimmtes Modell gegeben werden kann. Vielmehr wurden sie charakterisiert und in ihren Unterscheidungsmerkmalen gegenübergestellt.

Bundesländer entwickeln Unterstützungsangebote

Die Bundesländer stellen auf verschiedenen Ebenen Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrkräfte zur Verfügung – sowohl in Form konkreter finanzieller oder personeller Ressourcen als auch durch Fortbildungs- und Beratungsangebote oder pädagogische Projekte (vgl. Kapitel 6). Die Bandbreite sowie die Schwerpunktsetzung von Angeboten divergieren zwischen den Bundesländern dabei zum Teil erheblich. Die Fülle an Maßnahmen in einem Bundesland setzt sich zusammen aus neu konzipierten Angeboten sowie thematischen Ergänzungen, die in bestehende Angebote im Bereich der Interkulturellen Bildung eingebunden werden. Die interkulturelle Schulentwicklung beispielsweise nimmt immer die gesamte Schule in den Blick, ebenso die Elternarbeit, wo auch bereits Erfahrungen in der Arbeit mit Übersetzerinnen und Übersetzern oder mehrsprachigen Konzepten bestehen. Schnittmengen gibt es auch mit anderen Bereichen, wie dem sprachsensiblen (Fach-)Unterricht oder der Alphabetisierung. So ergibt sich ein insgesamt heterogenes Feld von Angeboten hinsichtlich der didaktischen Ausrichtung, Zuständigkeiten, des Umfangs und weiterer Aspekte, in dem die einzelne Schule oder Lehrkraft ein zum eigenen Bedarf passendes Angebot finden muss.

1 Dabei müssen auch Abwanderungen einbezogen werden.

2 Die Erfassung und Zuweisung von Asylbewerberinnen sowie Asylbewerbern und Flüchtlingen wird bundesweit zentral über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erfasst und geregelt.

8 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sollten möglichst schnell entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen eine Schule besuchen und gefördert werden. Zuwanderung kann nicht als Ausnahmesituation betrachtet werden, sondern die Akteure sollten langfristige Überlegungen anstellen und Erfahrungen und Modelle nachhaltig sichern, um in der Zukunft besser vorbereitet zu sein. Das liegt im Interesse der Schule wie der Gesellschaft, weil nur so die neuen Potenziale ausgeschöpft und mögliche Problemlagen vermieden werden können. Aus diesem Grundsatz und den Ergebnissen leiten sich die folgenden Handlungsempfehlungen ab, die sich in gemeinsamer Verantwortung an unterschiedliche Akteure – Bildungspolitik und -administration, Praxis sowie Wissenschaft – richten.

POTENZIALE NEU ZUGEWANDERTER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ERKENNEN UND RESSOURCEN NUTZEN

Kinder und Jugendliche, die erst im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen, können auf ihr vorhandenes Wissen und ihre Kompetenzen zurückgreifen und bringen in der Regel auch bereits Schul- und Sprachlernerfahrungen mit. Hierzu kann Strategiewissen ebenso wie Sprachkenntnisse oder Textkompetenzen gehören. Dieses Wissen und Können der Kinder und Jugendlichen sollte im Unterricht gezielt und systematisch einbezogen werden. Die Bildung der Schülerinnen und Schüler darf nicht auf die sprachliche Förderung im Deutschen reduziert werden. Vielmehr erfordert die Heterogenität der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen einen ressourcenorientierten Zugang und ein hohes Maß an individueller Förderung und Differenzierung. Die erste intensive Phase der Sprachförderung im Deutschen bildet gemeinsam mit den anschließenden Maßnahmen ein Gesamtkonzept, wie es in einigen Bundesländern bereits umgesetzt wird. Häufig findet die Förderung anfänglich in parallel geführten Klassen oder Kursen, später teilweise additiv sowie im Rahmen des Regelunterrichts statt, so dass der Übergang begleitet und eine durchgängige Sprachbildung etabliert werden muss. Dabei ist eine kontinuierliche Dokumentation des Lernfortschritts im Deutschen ein Bestandteil. Weiterhin ist die Verzahnung in den *teilintegrativen Modellen*, aber auch im Übergang von einer parallel geführten Klasse in die Regelklasse am Lernentwicklungsstand und den Kompetenzen der Schülerinnen auszurichten.

In einer Schule der Vielfalt müssen individuelle Förderung und durchgängige Sprachbildung dabei in jeder Klasse unabhängig von Schulform, Klasse oder Fach einen elementaren Bestandteil der Unter-

richtsentwicklung darstellen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für eine stärkere Durchlässigkeit des Bildungssystems.

ZUGANG ZUM BILDUNGSSYSTEM FÜR ALLE KINDER UND JUGENDLICHEN GEWÄHRLEISTEN

Im besonderen Fall der Kinder von Flüchtlingen und Asylbewerberinnen und -bewerbern sowie der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und nicht registrierten Kinder und Jugendlichen sollte die UN-Kinderrechtskonvention umgesetzt und eine schulische Teilhabe an Bildung von Anfang an in Deutschland verankert werden. Diese ist Voraussetzung für eine gesellschaftliche Partizipation. Die Schulpflicht muss daher für alle Kinder und Jugendlichen im entsprechenden Alter gelten, unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status oder anderen Merkmalen. Dafür ist eine direkte Zuweisung der Kinder, Jugendlichen oder Familien an einen Wohnort unverzichtbar.

MINDESTANFORDERUNGEN UND STANDARDS FESTLEGEN

Der Gestaltungsspielraum, den die bisherigen gesetzlichen Regelungen den Schulen bieten, kann durchaus als Vorteil gesehen werden. Gibt es in einem Bundesland keine einheitliche Regelung, können Schulen flexibler reagieren: Sie haben die Gelegenheit, eigene Konzepte zu entwickeln und zu gestalten. Andererseits sind Schulen angesichts fehlender Vorgaben zu unterstützen, d. h. es sollte ein Orientierungsrahmen entworfen werden, an dem sie Planung und Durchführung der Maßnahmen in der Schule ausrichten können. Um zu gewährleisten, dass alle Kinder oder Jugendlichen dieselben Bildungschancen erhalten und tatsächlich in ihrem Spracherwerb des Deutschen und den übrigen für den schulischen Erfolg in Deutschland notwendigen Kompetenzen gefördert werden, wird empfohlen, sich auf Landesebene darüber zu verständigen, welche Mindestanforderungen an die Förderung gestellt werden können.

Für eine länderübergreifende Vereinbarung könnte darüber hinaus die Kultusministerkonferenz der Länder als möglicher Impulsgeber fungieren, um – auch im Rahmen der bereits bestehenden Arbeitsgruppen und -formate – einen Prozess der Verständigung einzuleiten, zu moderieren und ggf. gemeinsame Leitlinien zu formulieren. Das kann sowohl bestimmte Ressourcen, wie z. B. einen bestimmten Stundenumfang, als auch eine Qualitätssicherung betreffen, z. B. durch eine kontinuierliche Lernstandsüberprüfung oder über die Qualifizierung

der Lehrkräfte. In Zusammenhang mit den schulorganisatorischen Modellen und ihren Rahmenbedingungen könnten klar formulierte Qualitätsstandards Schulen sowohl aktuell als auch zukünftig beim Aufbau und der Entwicklung von Konzepten entlasten, besonders wenn sie erstmals eine größere Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher aufnehmen. Außerdem könnten so die Vorteile einer flexiblen Regelung beibehalten und gleichzeitig das Risiko vermindert werden, dass einzelne Kinder oder Jugendliche keine oder eine unzureichende Förderung erhalten.

HANDLUNGSSPIELRÄUME FÜR PASSGENAUE KONZEPTE NUTZEN

Wenn eine Schule erstmalig neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufnimmt, sieht sie sich mit der Situation konfrontiert, neue Strukturen aufzubauen. Die Entscheidung für oder gegen ein Modell der Unterrichtsorganisation ist maßgeblich von Ressourcen (Räume, Personal etc.) abhängig. Die äußere Anforderung, neue Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, ist mit den schulischen Gegebenheiten und Möglichkeiten in Einklang zu bringen. Das Erarbeiten eines an die Rahmenbedingungen und Bedarfe vor Ort angepassten Modells stellt einen komplexen Prozess dar, bei dem die Schulen oftmals auf Orientierung angewiesen sind. Dafür sollten den Schulen aus der Bildungsadministration, den Fortbildungsträgern sowie ggf. aus der Wissenschaft Informationen und Erkenntnisse zu Vor- und Nachteilen bzw. Rahmenbedingungen der unterschiedlichen schulorganisatorischen Modelle zur Verfügung gestellt werden. Die Flexibilität hinsichtlich der Entscheidung für ein schulorganisatorisches Modell hat den Vorteil, dass die schulischen Akteure auf die spezifischen Bedingungen vor Ort Rücksicht nehmen und ihr Konzept an den Ressourcen, Schülerzahlen sowie Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten können. Die Kommunen könnten Schulen bei der Entscheidungsfindung sowie Implementierung eines Modells und bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen (entsprechend den oben angesprochenen Mindestanforderungen und darüber hinaus) beratend unterstützen. Auf dieser Grundlage könnten bewusste und reflektierte Entscheidungsprozesse eingeleitet und begleitet werden, damit die jeweilige Schule im Sinne der Schulautonomie ein für ihre Situation passendes Konzept entwickelt. Über die anfängliche Aufnahme hinaus müssen konzeptionelle Überlegungen auch den Übergang ins Regelsystem berücksichtigen, um einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen.

MIGRATIONSENSIBLE HALTUNG ENTWICKELN

Eine migrationsensible Haltung aller verantwortlichen Akteure in Schule, Bildungsadministration und -politik ist Voraussetzung, um der Vielfalt in der Schule gerecht zu werden. Dazu ist es unumgänglich, die Lebenswelt, das Umfeld der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und ihre Familien in den Blick zu nehmen. Eine solche Haltung und Herangehensweise kann helfen, der Entstehung institutioneller Diskriminierung entgegenzuwirken. Um sie anzubahnen, müssen angehende Lehrkräfte bereits in ihrer Ausbildung und später im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen kontinuierlich für die Vielfalt ihrer (zukünftigen) Schülerschaft sensibilisiert werden. Erst wenn alle Ebenen ineinandergreifen, kann das Ziel einer umfassenden und erfolgreichen Förderung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher längerfristig erreicht und ihre schulische sowie gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland gesichert werden.

FORTBILDUNGSMASSNAHMEN AN BEDARFEN AUSRICHTEN UND IN EINEM GESAMTKONZEPT VERANKERN

Zu empfehlen ist einerseits eine passgenaue Ausrichtung spezifischer Fortbildungsangebote auf die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. Andererseits sollten vorhandene Maßnahmen, die sich z. T. aus guten Gründen nicht auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler beschränken, diese Zielgruppe einbeziehen, wenn es um die Schule als Ganzes, ihre soziale Praxis oder konzeptuelle und programmatische Überlegungen und Schulentwicklung geht.

Vor dem Hintergrund der empfohlenen Datenerfassung können aktuelle Entwicklungen in die Fortbildungsangebote einbezogen werden, um vorhandenen und zu erwartenden Anforderungen gerecht zu werden. Beispielsweise verdeutlicht der derzeit hohe Anteil neu zugewandeter Jugendlicher, die der Sekundarstufe II zugeordnet werden können, die Notwendigkeit, Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte dieser Bildungsetappe anzubieten. Auch der Anstieg der Zahl geflüchteter Schülerinnen und Schüler weist auf ein weiteres spezifisches Feld hin, in dem Lehrkräfte qualifiziert werden sollten. Die Arbeit in multiprofessionellen Netzwerken könnte Lehrkräfte zusätzlich unterstützen und einen besseren Zugang zu lebensweltlichen Bezügen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ermöglichen.

Aufgrund der mittlerweile vielfältigen Möglichkeiten in den Bundesländern sollten die bestehenden sowie geplanten Unterstützungsangebote in einem Bundesland systematisch und im Bildungsverlauf aufeinander bezogen in einem Rahmenkonzept nachhaltig verankert werden. Für die beteiligten Akteure ist es wichtig, dass Informationen über Unterstützungsmaßnahmen an einer Stelle gebündelt vorliegen, um auf diese Weise einerseits einen Überblick zu schaffen und andererseits die Abstimmung der Formate und Inhalte aufeinander sicherzustellen.

Über wissenschaftliche Begleitforschung können angebotene Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte evaluiert werden, um die Wirksamkeit der bestehenden Angebote zu überprüfen und ihre Weiterentwicklung zu optimieren. Zudem sollten die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse bereits in die universitäre Ausbildung von Studierenden eingebettet werden, damit sie als zukünftige Lehrkräfte schon frühzeitig für die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sensibilisiert und für eine spätere Professionalisierung in diesem Feld vorbereitet sind.

DEFINITION UND DATENERHEBUNG LÄNDERÜBERGREIFEND VERGLEICHBAR GESTALTEN

Es ist zu empfehlen, sich länderübergreifend auf eine einheitliche Definition der Gruppe neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler zu verständigen. Für eine Differenzierung können verschiedene Kriterien sinnvoll sein; die Erfassung der Schülerinnen und Schüler, die im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen, ist dabei eine von mehreren Möglichkeiten. Eine einheitliche Erfassung von Sprachkenntnissen des Deutschen sowie anderer Sprachen wäre eine andere. Gelänge es, eine bundesweit einheitliche Definition durchzusetzen und Daten auf Landesebene zu koordinieren, würde das nicht nur den länderübergreifenden Dialog deutlich erleichtern und vorantreiben, sondern auch die Vergleichbarkeit verschiedener Maßnahmen fördern. Ausgangspunkt könnte im Rahmen der Schulstatistik der von der KMK empfohlene Kerndatensatz sein, auf den sich die Bundesländer bereits geeinigt haben. Er müsste allerdings um das Merkmal der Deutschkenntnisse erweitert werden.

Die Erhebung von Daten dient in erster Linie dazu, die schulische Einbindung sowie Förderung neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler systematisch umzusetzen und zu verbessern. Ziel sollte es dabei unter Berück-

sichtigung datenschutzrechtlicher Vorschriften sein, auf aktuelle schulische Entwicklungen und Anforderungen zeitnah zu reagieren, indem zielgerichtete Maßnahmen abgeleitet werden. Durch eine kontinuierliche Datenerfassung können Bedarfe in der Schule eingeplant und u. U. antizipiert werden, wie der Einsatz sowie die Qualifizierung von Lehrkräften. Auch spezifische Entwicklungen, wie z. B. unterschiedliche Verteilungen auf Schulformen, können in den Blick genommen werden, um Handlungsschritte zu initiieren und zu steuern.

ENTWICKLUNG PASSENDER VERFAHREN ZUR SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG VORANTREIBEN

Ziel der schulischen Förderung muss sein, neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen zu erreichen. Um geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten, bedarf es eines prozessorientierten Verfahrens der Sprachstandsfeststellung im Deutschen. Die Entwicklung fundierter Diagnoseinstrumente, die die spezifischen Erwerbsprozesse und Bildungsvoraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigen, sollte daher vorangetrieben werden. Der Sprachstand im Deutschen muss kontinuierlich dokumentiert werden. So können Lehrkräfte zu einer fundierten Einschätzung gelangen, zu welchem Zeitpunkt eine Schülerin oder ein Schüler über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, um erfolgreich am Unterricht

einer Regelklasse teilzunehmen. Auch nach dem Eintritt in den Regelunterricht müsste die Dokumentation fortgeführt werden, damit sich ggf. passgenaue Fördermaßnahmen anschließen können und Übergänge begleitet werden.

SCHULORGANISATORISCHE MODELLE FÜR NEU ZUGEWANDERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UNTERSUCHEN UND EVALUIEREN

In der vorliegenden Publikation wurden verschiedene Modelle, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an der Schule aufzunehmen, entwickelt und beschrieben. Forschungsergebnisse liegen im Bereich der Unterrichtskonzeption und der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen bereits vor. Auch gibt es erste Ansätze, die Aufnahme auf Schulebene wissenschaftlich in den Blick zu nehmen. Kaum erforscht ist jedoch der Einfluss struktureller Gegebenheiten und Gelingensbedingungen. Unter welchen Rahmenbedingungen ein Modell erfolgreich umgesetzt werden kann und ob sich der Einfluss bestimmter Faktoren bestimmen lässt, wie z. B. der Schülerzahl oder eines schulischen Konzepts zur fächerübergreifenden Sprachbildung, sind Fragen, die sich nur auf theoretischer und empirischer Grundlage beantworten lassen. Aufgabe der Wissenschaft ist es, durch Forschungsergebnisse eine empirisch fundierte Grundlage für Empfehlungen sicherzustellen.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1	12
Bezeichnungen der schulorganisatorischen Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche	
Tabelle 2	17
Ausgewählte Merkmale aus dem Kerndatensatz nach Bundesländern	
Tabelle 3	20
Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Sechs- bis 18-Jährigen in Deutschland	
Tabelle 4	25
Anzahl der Asylerstanträge von Sechs- bis 18-Jährigen und Anzahl zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012, 2013 und 2014	
Tabelle 5	30
Anzahl der parallel geführten Klassen nach Bildungsetappen in der Stadt Köln im Schuljahr 2014/15	
Tabelle 6	38-39
Regelungen der Länder zur Schulpflicht von Asylbewerberinnen und -bewerbern	
Tabelle 7	72-73
Verordnungen, Erlasse und Vorschriften der Länder zum Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher	

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1	19
Anzahl der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr	
Abbildung 2	19
Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Zugezogenen	
Abbildung 3	21
Anteil der im jeweiligen Jahr zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren	

mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr an der Gesamtzahl der Sechs- bis 18-Jährigen in Deutschland nach Bundesländern

Abbildung 4	22
--------------------	-----------

Altersverteilung der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr im Jahr 2014

Abbildung 5	23
--------------------	-----------

Herkunft der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr nach Kontinenten in den Jahren 2012, 2013 und 2014

Abbildung 6	24
--------------------	-----------

Die zehn häufigsten Herkunftsländer zugezogener ausländischer Kinder und Jugendlicher zwischen sechs und 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in den Jahren 2012, 2013 und 2014

Abbildung 7	26
--------------------	-----------

Verteilungsquoten von Asylbegehrenden nach dem Königsteiner Schlüssel für die Anwendung im Jahr 2015

Abbildung 8	27
--------------------	-----------

Zugänge neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 und Anteil nach Bildungsetappen

Abbildung 9	28
--------------------	-----------

Die fünf häufigsten Staatsangehörigkeiten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in der Stadt Bremen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2013/14

Abbildung 10	29
---------------------	-----------

Anzahl der Zuweisungen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler nach Bildungsetappen in der Stadt Köln im Schuljahr 2014/15

Abbildung 11	31
---------------------	-----------

Die fünf häufigsten Staatsangehörigkeiten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in parallel geführten Klassen in Köln in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15

Abbildung 12	45
---------------------	-----------

Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

- Auernheimer, G. (2005). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG [Wissenschaftliche Buchgesellschaft].
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015a). Prognoseschreiben zur Zahl der im Verteilsystem EASY registrierten Personen nach § 44 Abs. 2 AsylVfG. 20.08.2015. Verfügbar unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/DasBAMF/2015-08-20-prognoseschreiben-asylantraege.pdf?__blob=publicationFile [24.08.2015].
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015b). Bis zu 800.000 Asylbewerber erwartet. Aktuelle Meldung vom 19.08.2015 Verfügbar unter: www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2015/20150819-BM-zur-Asyl-prognose.html?nn=1367522 [24.08.2015].
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015c). Antrags-, Entscheidungs- und Bestandsstatistik. Berichtszeitraum 01.01.2015-30.06.2015. Personen im Alter zwischen 6 Jahre und 18 Jahre. Herkunftsländer gesamt.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015d). Antrags-, Entscheidungs- und Bestandsstatistik. Berichtszeitraum 01.01.2014-31.12.2014. Personen im Alter zwischen 6 Jahre und 18 Jahre. Herkunftsländer gesamt.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015e). Antrags-, Entscheidungs- und Bestandsstatistik. Berichtszeitraum 01.01.2013-31.12.2013. Personen im Alter zwischen 6 Jahre und 18 Jahre. Herkunftsländer gesamt.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015f). Antrags-, Entscheidungs- und Bestandsstatistik. Berichtszeitraum 01.01.2012-31.12.2012. Personen im Alter zwischen 6 Jahre und 18 Jahre. Herkunftsländer gesamt.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015g). Verteilungsquoten nach dem Königsteiner Schlüssel für die Anwendung im Jahr 2015. Verfügbar unter: www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/Verteilung/verteilung-node.html [15.07.2015].
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015h). Kontingentflüchtlinge. Verfügbar unter: www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv2=1364182&lv3=1504448 [15.07.2015].
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.) (2010). Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_dreiuendressig.pdf [15.07.2015].
- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eichler, K. (2014). Leitfaden zum Flüchtlingsrecht. Die materiellrechtlichen Voraussetzungen für die Gewährung von Flüchtlings- oder anderweitigem Schutz. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e. V. und Informationsverbund Asyl und Migration e. V.
- Europarat (Hrsg.) (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europäisches Parlament (2015). Die Gesetzgebungsverfahren. Verfügbar unter: www.europarl.de/de/europa_und_sie/das_ep/gesetzgebungsverfahren.html [15.07.2015].
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Kultusministerium (2015). Landesregierung stellt Konzept zur Sprachförderung vor. Verfügbar unter: www.kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/landesregierung-stellt-konzept-zur-sprachfoerderung-vor [15.07.2015].
- Hessisches Kultusministerium & agah [Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen] (Hrsg.) (2009). Unser Kind kommt in die Schule - Informationen für zugewanderte Eltern. Verfügbar unter: www.leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/downloads/2010/weitere_publicationen/Unser_Kind_kommt_in_die_Schule.pdf [15.07.2015].
- Jeuk, S. (2013). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2013). Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf [30.07.2015].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2012). Kerndatensatz (KDS) der Länder für schulstatistische Individualdaten - Version 3.1 - Liste der Merkmale, die bei der Umstellung der Abfrage statistischer Daten an Schulen und Studienseminaren von Summen- auf Individualdaten in den Ländern berücksichtigt und für Datemeldungen an die nationale Ebene verwendet werden sollen. Berlin, 01.11.2012.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2011). FAQ's - Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf [15.07.2015].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2006). Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf [15.07.2015].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Verfügbar unter: www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html [15.07.2015].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. Verfügbar unter: www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html [15.07.2015].
- LaKI [Kommunale Integrationszentren Landesweite Koordinierungsstelle] (2015). Verfügbar unter: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de [15.07.2015].
- Landesbeauftragter für den Datenschutz Sachsen-Anhalt (2015). VIII. Tätigkeitsbericht des Landesbeauftragten für den Datenschutz Sachsen-Anhalt vom 01.04.2005 bis 31.03.2007. 19.1 Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten mit bundeseinheitlichem Kerndatensatz. Verfügbar unter: www.datenschutz.sachsen-anhalt.de/service/veroeffentlichungen/taetigkeitsberichte/tb-8/19-schulen/191-umstellung-der-schulstatistik-auf-individualdaten-mit-bundeseinheitlichem-kerndatensatz [15.07.2015].

- Landtag von Baden-Württemberg (2012). Stellungnahme des Ministeriums für Integration. Schutz minderjähriger Asylbewerber. Drucksache 15 / 1660 vom 07.05.2012.
- Löhr, T. (2011). MigrantInnen ohne Aufenthaltsstatus: Zur Schule auch ohne Papiere. In: Legal Tribune ONLINE, 08.07.2011. Verfügbar unter: www.lto.de/persistent/a_id/3701/ [15.07.2015].
- Maak, D. (2014). „es WÄRE SCHÖN, wenn es nicht (.) OFT so diese RÜCKSchläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, B., & Grommes, P. (Hrsg.). Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 319–341.
- Melter, C. (2006). Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2015). Einstellung für Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/_topStories/1-Einstellungen-DaZ_DaF/Deutsch-als-zweit-oder-Fremdsprache/index.html [15.07.2015].
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V. Verfügbar unter: www.netzwerk-kinderrechte.de [15.07.2015].
- Rauch, E. (2015). Thüringer Lehrer fordern mehr Hilfe für Flüchtlingskinder. In: Thüringer Allgemeine. Verfügbar unter: www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/leben/detail/-/specific/Thueringer-Lehrer-fordern-mehr-Hilfe-fuer-Fluechtlingskinder-919007606 [15.07.2015].
- Reich, H., & Roth, H.-J. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher – Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg. Verfügbar unter: www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/gutachten.pdf [15.07.2015].
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (Hrsg.) (2015). Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2015-2. Verfügbar unter: www.svr-migration.de/publikationen/junge-fluechtlinge-aufgaben-und-potenziale-fuer-das-aufnahmeland [30.07.2015].
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] (Hrsg.) (2010). Humanität und Staatsräson auf Kollisionskurs: Der Schulzugang von Kindern irregulärer Zuwanderer. Ergebnisse einer Studie für die Stiftung Mercator (SVR-Info). Verfügbar unter: www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/svr_info_schulzugang_von_kindern_irregulaerer_zuwanderer_neu1.pdf [15.07.2015].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2015). Zensus 2011. Methoden und Verfahren. Verfügbar unter: www.zensus2011.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Aufsaeetze_Archiv/2015_06_MethodenUndVerfahren.pdf;jsessionid=6CD25C6304C926BAB1B192C0CB38A55D.2_cid389?__blob=publicationFile&v=6 [15.07.2015].
- Statistisches Bundesamt (2015). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Vorläufige Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011. Erschienen am 24. September 2015. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2015). Ausländerstatistik 1967–2014. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. 2011. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200117004.pdf?__blob=publicationFile [15.07.2015].
- UNHCR [United Nations High Commissioner for Refugees] (2014). Global Trends 2013. War's Human Cost, inkl. Annex. Verfügbar unter: www.unhcr.org/5399a14f9.html [15.07.2015].
- Universität Bremen, Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Schulanmeldung von Kindern ohne Status. Verfügbar unter: www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/forschung/aktuelle-forschung/irregulaere-migration.html [15.07.2015].
- Vogt, S. (2015). Wie Schulen MigrantInnen aufnehmen. Willkommensklassen machen ausländische Kinder fit. In: Tagesspiegel. Verfügbar unter: www.tagesspiegel.de/berlin/wieschulen-migranten-aufnehmen-willkommensklassen-machen-auslaendische-kinder-fit/11277012.html [15.07.2015].
- Vossenkuhl, A. (2010). (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 6/2010.
- Weiser, B. (2013). Recht auf Bildung für Flüchtlinge, Rahmenbedingungen für die Teilhabe an Bildungsangeboten (Schulbesuch, Sprachkurse, Nachholung von Schulabschlüssen, schulische Berufsausbildung und Studium). Beilage zum ASYLMAGAZIN 11/2013.

Völkerrechtliche Abkommen

Generalversammlung der Vereinten Nationen, Resolution der Generalversammlung 217 A (III): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, verabschiedet am 10. Dezember 1948.

Generalversammlung der Vereinten Nationen, Übereinkommen über die Rechte des Kindes (kurz: UN-Kinderrechtskonvention), verabschiedet am 20. November 1989.

Vereinte Nationen, Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 („Genfer Flüchtlingskonvention“).

Charta der Grundrechte der Europäischen Union, proklamiert durch den Europäischen Rat, das Europäische Parlament und die Kommission am 7. Dezember 2000.

Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europäische Menschenrechtskonvention), verabschiedet durch den Europarat am 04.11.1950.

Bundesgesetzblatt vom 07.05.1957 (Nr. 7), „Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Zusatzprotokolls vom 20. März 1952 zur Konvention und zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten für die Bundesrepublik Deutschland vom 13. April 1957“, S. 226 f.

EU-Richtlinien

Richtlinie 2011/95/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13. Dezember 2011 über Normen für die Anerkennung von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Personen mit Anspruch auf internationalen Schutz, für einen einheitlichen Status für Flüchtlinge oder für Personen mit Anrecht auf subsidiären Schutz und für den Inhalt des zu gewährenden Schutzes (Neufassung) (sogenannte Qualifikationsrichtlinie).

Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung), Artikel 10 Grundschulzerziehung und weiterführende Bildung Minderjähriger (sogenannte Aufnahmerichtlinie).

Gesetze der Bundesrepublik

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2014). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert am 23. Dezember 2014. Verfügbar unter: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/10060000.pdf> [15.07.2015].

AsylVfG [Asylverfahrensgesetz]. Asylverfahrensgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. September 2008 (BGBl. I, S. 1798), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I, S. 2439) geändert worden ist. Verfügbar unter: www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/BJNR111260992.html [15.07.2015].

AufenthG [Aufenthaltsgesetz]. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. In der Fassung der Bekanntmachung vom 25.02.2008 (BGBl. I, S. 162), zuletzt geändert durch Gesetz vom 23.12.2014 (BGBl. I, S. 2439) m. W. v. 01.01.2015. Verfügbar unter: www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html [15.07.2015].

Land	Name des Dokuments	Quelle/Herausgeber/Datum
BW	Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Verwaltungsvorschrift)	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Verwaltungsvorschrift vom 01.08.2008 in der Fassung vom 11.11.2009
BY	jeweilige Schulordnung für Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen (Publikation/Handreichung)	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Mai 2015
BE	Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Dezember 2012 Ergänzung und Aktualisierung des Leitfadens unter www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo.html
BB	Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EingIV) Zuwanderung und Integration als Chance für Brandenburg: Landesintegrationskonzept 2014 (Handlungsfeld 3: Integration gelingt durch Bildung)	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg Verordnung vom 25. Februar 2014 Konzept der Landesregierung, Drucksache 5/8736, ausgegeben am 21.03.2014, S. 26 ff.
HB	Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014 – 2018 Verordnung über die Feststellung der Kenntnisse der deutschen Sprache und die Sprachförderung und Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Datenverarbeitung durch Schulen und Schulbehörden vom 17. Februar 2011	Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Oktober 2013 Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, veröffentlicht im September 2014 Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, ausgegeben am 6. Mai 2011, S. 323 f.
HH	Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen	Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012
HE	Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV), Siebter Teil: Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache	Hessisches Kultusministerium, Verordnung vom 19. August 2011, ABl. 9/11 vom 15. September 2011, S. 546 ff. Hessisches Kultusministerium, Verordnung vom 5. August 2008 (ABl. 9/2008 S. 430), geändert durch Verordnung zur Änderung der Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache vom 9. Dezember 2009 (ABl. 12/2009 S. 850)

Land	Name des Dokuments	Quelle/Herausgeber/Datum
MV	Bestimmungen zur Eingliederung und zum Schulbesuch von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Schulen Mecklenburg-Vorpommerns (Verwaltungsvorschrift)	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
NI	Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (Runderlass)	Niedersächsisches Kultusministerium
NW	Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen (Runderlass)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Runderlass vom 21.12.2009 (BASS 13 – 63 Nr. 3)
RP	Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Verwaltungsvorschrift)	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Verwaltungsvorschrift vom 22. November 2006 (942 B Tgb. Nr. 3097/05)
SL	Verordnung zum Unterricht für ausländische Kinder, Jugendliche und Heranwachsende sowie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund	Ministerium für Bildung Verordnung vom 24. November 2009 Amtsblatt 2009 S. 1818
SN	Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für ausländische Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Freistaat Sachsen ¹	Sächsisches Staatsministerium für Kultus vom 6. März 1992, MBl. SMK Jg. 1992 Bl.-Nr. 4 S. 25 Gkv-Nr.: 710-710-V92.3, Nr. II, III
SH	Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt (Runderlass)	Runderlass des Kultusministeriums vom 01.08.2012
SL	Rahmenbedingungen zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Überarbeitete Fassung mit Stand von April 2009
TH	Fachliche Empfehlung zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Stand Juli 2012

¹ www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=47933477944

Tabelle 7: Verordnungen, Erlasse und Vorschriften der Länder zum Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

Baden-Württemberg

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2014). Amtliche Schulstatistik 2014. Erläuterungen und Anleitungen zum Ausfüllen der Erhebungsbelege einschl. Schuldatei (SCD) sowie Telefonnummern.

Bayern

Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2013). Merkmalskatalog des Verfahrens „Amtliche Schuldaten“ – Klassen, Schüler, Absolventen und Abgänger – Tabellarische Gesamtübersicht nach Schularten und Merkmalen – Gültig für Berichtsjahr 2013.

Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014). ASD-Merkmalskatalog des Verfahrens „Amtliche Schuldaten“ – Klassen, Schüler, Absolventen und Abgänger – Merkmals-, Ausprägungs- und Schlüsselverzeichnis für Fachabteilungen des StMBW. Grundschulen sowie Mittel-/Hauptschulen, Stichtag: 01.10.2014.

Bayrisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014). Amtliche Schuldaten. Schulbogen für Grundschule sowie Mittel- und Hauptschulen. Stand: 01.10.2014.

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Schlüsselverzeichnis/Ausfüllhinweise zur Schulstatistik (Allgemeinbildende Schulen). Stand: Juli 2014.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). Klassenbogen. Erfassungsbereich: Jahrgangsstufe 7 bis 10 der Integrierten Sekundarschule sowie Klassen der Freien Waldorfschulen. Senatsverwaltung für Bildung.

Bremen

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013). Anmeldebogen (Erstanmeldung in einer öffentlichen Schule der Stadtgemeinde Bremen, z. B. Einschulung, Zuzug). Stand: November 2013.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013). Anmeldebogen (Anmeldung ab Jahrgangsstufe 5 für Schülerinnen und Schüler, die bereits eine Schule in der Stadtgemeinde Bremen besucht haben). Stand: November 2013.

Hamburg

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung [ifBQ] (2014). Schulstatistik. Felder, die zur Schuljahresstatistik in Hamburg von den allgemeinbildenden Schulen gemeldet werden. Stand: 02.06.2014.

Hessen

Hessisches Kultusministerium (2009). Verordnung über die Verarbeitung personenbezogener Daten in Schulen und statistische Erhebungen an Schulen vom 04.02.2009.

Mecklenburg-Vorpommern

Keine Quelle geschickt

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2014). Erhebung zur Unterrichtsversorgung mit Lehrerverzeichnis und Schulstatistik an allgemeinbildenden Schulen zum Stichtag 22.09.2014.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008). Schlüsselverzeichnis für die amtliche Schulstatistik an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Stand: 09.07.2008.

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). ASDPC-Eintragungshilfen (Version ASDPC 8.7.0). Variante G/H/V/R/Ge/Gm/Ps/Sk/Gy. Stand: 30.06.2014.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Schlüsselverzeichnis Grundschule Schuljahr 2014/2015. Stand: 16.07.2014.

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015). Glossar zur Schulstatistik. Stand: 13.04.2015.

Saarland

Statistisches Amt Saarland (2014). Schulstatistik 2014/15 Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2014/15. Erhebungsstichtag: 24.09.2014.

Sachsen

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2012). Amtliche Schulstatistik. Erhebungsbogen für Schüler an Grundschulen. Schuljahr 2012/2013. Stand: 13.08.2012.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2012). Amtliche Schulstatistik. Erhebungsbogen für Schüler an Mittelschulen. Schuljahr 2012/2013. Stand: 13.08.2012.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2012). Amtliche Schulstatistik. Erhebungsbogen für Schüler an Gymnasien. Schuljahr 2012/2013. Stand: 13.08.2012.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2012). Amtliche Statistik der berufsbildenden Schulen. Erhebungsbogen für Schüler an Berufsschulen. Schuljahr 2012/2013. Stand: 13.08.2012.

Sachsen-Anhalt

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2015). Erläuterungen zum Ausfüllen der Erhebungsunterlagen zur Schuljahresanfangsstatistik 2015/16.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2015). Mantelbogen für Grundschulen. Amtliche Schulstatistik für das Schuljahr 2015/16 – Schuljahresanfangsstatistik.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2015). Mantelbogen für Sekundarschulen. Amtliche Schulstatistik für das Schuljahr 2015/16 – Schuljahresanfangsstatistik.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2015). Mantelbogen für Gymnasien. Amtliche Schulstatistik für das Schuljahr 2015/16 – Schuljahresanfangsstatistik.

Schleswig-Holstein

Statistikamt Nord (2014). Schnittstellendefinition: Beschreibung der Daten (Umfang und Format), die im Schuljahr 2014/15 im Rahmen der jährlichen Schulstatistik von den Schulen im Land Schleswig-Holstein an das Statistikamt für Hamburg und Schleswig-Holstein zu liefern sind, gem. § 30 Abs. 4 SchulG.

Thüringen

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015). Statistische Erhebung an den allgemeinbildenden Schulen in Thüringen. Erhebungsunterlagen für Schulen, Klassen und Schüler, Schuljahr 2014/15.

Mona Massumi hat an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster Lehramt für die Fächer Deutsch, Deutsch als Fremdsprache sowie Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften studiert. Sie ist Lehrerin für das Berufskolleg und ist auf die Arbeit in Internationalen Förderklassen spezialisiert. Im Auftrag der Bezirksregierung Köln arbeitete sie ab 2012 als Moderatorin für Internationale Förderklassen an Berufskollegs. Seit 2013 ist sie abgeordnete Studienrätin im Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln und koordiniert u.a. den Arbeitsbereich „Diversity“ und das Studienmodul „Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte“, bietet lernbiografische Beratungen für Studierende mit Migrationshintergrund an und führt in Kooperation mit der Stadt Köln Projekte zur Sprachförderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Kölner Notunterkünften durch.

Dr. Nora von Dewitz hat Allgemeine Sprachwissenschaft, Spanisch und Neuere Geschichte an der Universität zu Köln studiert. Für ihre Promotion an der LMU München hat sie in Kooperation mit der University of Cambridge zum Zweitspracherwerb gearbeitet. In den Bereichen DaF und DaZ bei Erwachsenen verfügt sie über Lehrerfahrung, u. a. durch einen Aufenthalt an der J. Nehru University in Neu-Delhi. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Lehrkraft für besondere Aufgaben hat Nora von Dewitz an den Lehrstühlen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Augsburg gearbeitet. Am Mercator-Institut ist sie in der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* für die wissenschaftliche Beratung der Sekundarstufe zuständig.

Johanna Grießbach hat Lehramt für die Sekundarstufe mit den Fächern Englisch und Französisch an der RWTH Aachen studiert. Nach dem Studium war sie u. a. am Goethe-Institut im Bereich Bildungs-kooperation tätig und hat ein EU-Projekt zur Fortbildung von Deutschlehrkräften betreut. Am Mercator-Institut ist sie in der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* für die Koordination der Praxisverbände zuständig und fungiert als Ansprechpartnerin für die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Bundesländer.

Dr. Henrike Terhart hat Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln studiert. Ihre Promotion im Bereich der empirischen Migrationsforschung befasst sich mit dem Themenfeld Körper und Migration. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Akademische Rätin war Henrike Terhart an verschiedenen empirischen Forschungsprojekten im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln beteiligt. Seit 2013 ist sie Mitglied der Geschäftsführung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration, einer Kooperationseinrichtung der Universität zu Köln mit der Stadt Köln und der Bezirksregierung Köln.

Katarina Wagner hat Germanistik, Kunstgeschichte und europäische Sprachwissenschaft an der Universität Freiburg und der Universität Helsinki studiert. In den letzten Jahren arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur I der

Universität zu Köln. Daneben leitete sie Workshops und Fortbildungen für Eltern und pädagogische Fachkräfte zu den Themen mehrsprachige Erziehung, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachförderung. Katarina Wagner promovierte zum Thema Kind-Kind-Interaktion in der Kita. Im Mercator-Institut ist sie Ansprechpartnerin für die geförderten Forschungsprojekte und arbeitet darüber hinaus an mehreren Forschungsprojekten.

Dr. Kathrin Hippmann hat Germanistik, Psychologie und Soziologie an der RWTH Aachen studiert und dort anschließend zum Thema Schriftspracherwerb promoviert. Danach arbeitete sie an der Florida State University, dem Florida Center for Reading Research sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der RWTH Aachen und der Bergischen Universität Wuppertal an Projekten mit dem Schwerpunkt Leseforschung. Im Mercator-Institut arbeitet sie an mehreren Forschungsprojekten.

Lale Altınay hat Lehramt für die Primarstufe an der Universität zu Köln studiert und ist Grundschullehrerin. Neben dem Schuldienst hat sie Seminare für Lehramtsstudierende zu „Deutsch lernen in mehrsprachigen Klassen“ geleitet. Als abgeordnete Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin ist sie im Mercator-Institut für den Bereich Qualifizierung zuständig.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist seit 1999 Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist die Sprachförderung, insbesondere im Bereich der Schreib- und Gesprächsdidaktik. Als stellvertretender Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln ist er zugleich Leiter der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik. Als Kooperationspartner des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) verantwortet er die fachdidaktische Entwicklung der bundesweiten Vergleichsarbeiten für die Klasse 8 (VERA 8). Seit Anfang 2012 ist er Direktor des Mercator-Instituts, seit Frühjahr 2013 zusätzlich Sprecher des Trägerkonsortiums der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*.

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth ist seit 2005 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung und seit 2009 Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind theoretische und didaktische Fragen der Interkulturellen Bildung sowie Fragen von Zwei- und Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Hans-Joachim Roth war Mitglied des Programmträgers im BLK-Programm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)* und später Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des *Kompetenz-zentrums FörMig* an der Universität Hamburg. Er ist Mitglied des Trägerkonsortiums sowie Mitglied des Rates für Migration. Seit Mitte 2014 ist er stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts.

ÜBER DAS MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Ziel des Instituts ist es, langfristig die sprachliche Bildung entlang des gesamten Bildungswegs und insbesondere in der Schule zu verbessern, damit alle Kinder und Jugendlichen gute Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben. Es berät Hochschulen dabei, Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung zu verankern, fördert, vermittelt und betreibt anwendungsorientierte Forschung und trägt zur Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte bei. Darüber hinaus beobachtet und berät es Bildungspraxis, -verwaltung und -politik.

ÜBER DAS ZENTRUM FÜR LEHRERINNENBILDUNG

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) an der Universität zu Köln koordiniert, moderiert und gestaltet als zentrale wissenschaftliche Einrichtung fakultäts- und hochschulübergreifend das Lehramtsstudium. Das ZfL berät und begleitet angehende LehrerInnen vom Orientierungspraktikum im ersten Semester bis zum Studienabschluss und während der Promotionsphase.

Unter einem Dach findet sich im ZfL das gemeinsame Prüfungsamt, die Graduiertenschule, das Beratungszentrum und Koordinationsstellen für zukunftsweisende Aspekte der LehrerInnenbildung. Das ZfL wirkt aktiv an der Entwicklung und Gestaltung struktureller, konzeptioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen mit und pflegt den Dialog mit Institutionen der universitären wie auch praktischen LehrerInnenbildung und den zuständigen Ministerien.

NETZWERK NEU ZUGEWANDERTE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER SCHULE

Die Studie ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit im Netzwerk *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule*, das Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, des Zentrums für LehrerInnenbildung und des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildungsforschung zu Beginn des Jahres 2014 an der Universität zu Köln gegründet haben. Ziel des Netzwerks ist es, die schulische Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher daraufhin zu befragen, welche Beiträge vonseiten der Wissenschaft zu diesem Thema geleistet und wie Forschung, Praxis und Politik sinnvoll miteinander verzahnt werden können. Darin fließen auch Erkenntnisse aus der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* ein.

Diese Publikation war nur aufgrund des Engagements der Verantwortlichen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz und in den Kultusministerien der Länder möglich. Dafür möchten wir uns herzlich bedanken.

Besonderer Dank gilt

Prof. Dr. Bernt Ahrenholz
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Kirsten Eichler
(GGUA Flüchtlingshilfe e. V.)

Helmut Kehlenbeck
(Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Kinder und Bildung)

Carolin Kirsch
(Schulamt für die Stadt Köln)

Susanne Kremer-Buttkereit
(Kommunales Integrationszentrum der Stadt Köln)

Dr. Markus Linnemann
(Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache)

Rita Schillings
(Flüchtlingsrat Leverkusen)

und

Dr. Barbara Weiser
(Caritasverband für die Diözese Osnabrück)

für die wertvollen Hinweise zur Ergebnisdarstellung und Reflexion.

Herausgeber

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
0221 - 470 5718
info@mercator.uni-koeln.de
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

STIFTUNG
MERCATOR



Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln
Immermannstraße 49
50931 Köln
0221 - 470 8610
zfl-kontakt@uni-koeln.de
www.zfl.uni-koeln.de

ISBN 978-3-944835-02-0

Autorinnen und Autoren

Mona Massumi, Nora von Dewitz
Johanna Grießbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann, Lale Altinay

Mit

Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth

Redaktion

Anna Kleiner

Mitarbeit

Kristina Wehner

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Massumi, Mona, von Dewitz, Nora, et al. (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.

Lektorat

TextSchleiferei, Köln
www.textschleiferei.de

Gestaltung

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln
www.kikkerbillen.de

Druck

Druckhaus Süd, Köln
www.druckhaus-sued.de

© 2015 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

