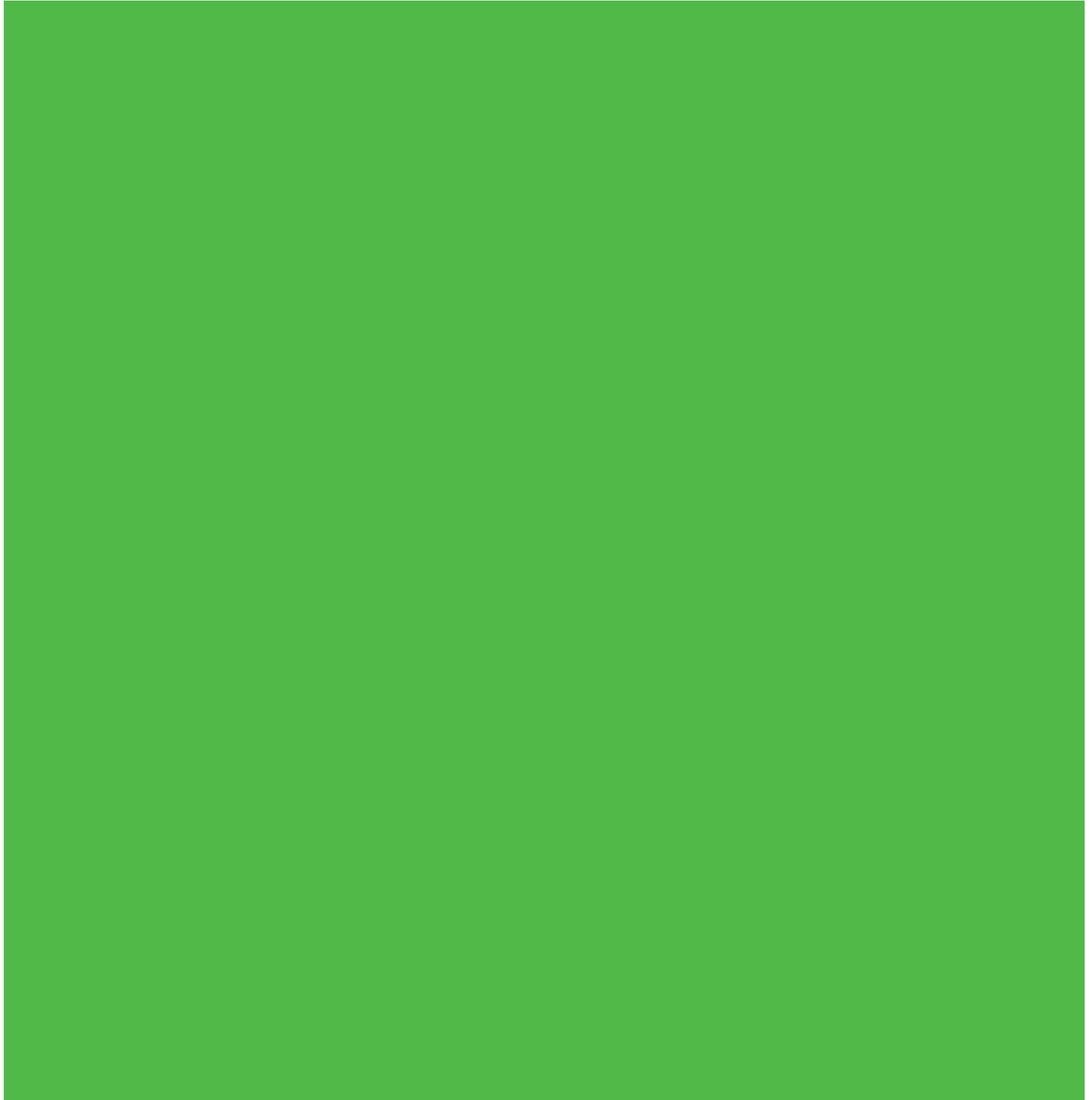




Schule als Sackgasse?

Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen



Studie des SVR-Forschungsbereichs 2018-1

Die Studie wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland

Zitiervorschlag:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
(SVR-Forschungsbereich) 2018: Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen, Berlin.



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Zusammenfassung | 4 |
| 1 Jugendliche Flüchtlinge: die ‚Bildungsverlierer‘ von morgen? | 7 |
| 2 Schulische Segregation von Flüchtlingen in Deutschland | 8 |
| 2.1 Tradition der Ausgrenzung im deutschen Schulsystem | 9 |
| 2.2 Vorausschauende Verteilung? Die derzeitige Segregation von jugendlichen Flüchtlingen | 11 |
| 2.3 Beschulungspraxis: große Wissenslücken | 18 |
| 3 Einblicke in die Lernumgebung von Flüchtlingen an segregierten Schulen | 18 |
| 3.1 Beschulungspraxis in Vorbereitungsklassen | 21 |
| 3.2 Beschulungspraxis in Regelklassen | 27 |
| 3.3 Segregierte Schulen sind nicht für alle Flüchtlinge lernförderlich | 30 |
| 4 Handlungsempfehlungen | 32 |
| 4.1 Lehrpersonal an segregierten Schulen gezielt qualifizieren | 32 |
| 4.2 Segregierte Schulen nach dem jeweiligen Bedarf ausstatten | 34 |
| 4.3 Weitere Segregation vermeiden | 35 |
| 5 Ausblick | 36 |
| Literatur | 38 |
| Anhang | 45 |
| Abbildungsverzeichnis | 45 |
| Tabellenverzeichnis | 45 |
| Verzeichnis der Info-Boxen | 45 |

Das Wichtigste in Kürze

- In Deutschland konzentrieren sich Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen oft an bestimmten Schulen. Solche ‚segregierten‘ Schulen finden sich besonders in Großstädten. Hier gibt es viele Schulen, an denen über die Hälfte der Schülerschaft einen Migrationshintergrund hat *und* sozial benachteiligt ist.
- Wenn Flüchtlinge eine segregierte Schule besuchen, zeigen sie nicht automatisch schlechtere Leistungen als an anderen Schulen. Dennoch birgt die Mehrfachbelastung des dortigen Personals das Risiko, dass Flüchtlinge nicht hinreichend unterstützt werden, vor allem, wenn sie besondere Förderung benötigen.
- Das bestätigt die Schulpraxis an 56 segregierten Schulen in 5 Bundesländern: Im regulären Fachunterricht werden viele der Flüchtlinge nicht ausreichend unterstützt, und ihre Förderung wird in den Lehrerkollegien nicht genügend abgestimmt.
- Zukünftig sollten Schulbehörden und Schulen stärker berücksichtigen, wie sich die Lerngruppen vor Ort auf sozialer, sprachlicher und kultureller Ebene zusammensetzen, wenn sie junge Flüchtlinge auf Schulen und Klassen verteilen. Eine weitere Segregation muss vermieden werden.
- Außerdem sollten die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen verbessert werden. Dazu benötigen die Schulen entsprechend ihrer Situation mehr Lehrpersonal, das mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft kompetent umgeht.

Zusammenfassung

Seit 2015 hat das deutsche Schulsystem schätzungsweise 130.000 jugendliche Flüchtlinge aufgenommen. Für die meisten von ihnen liegt der erste Schultag in Deutschland schon über ein Jahr zurück. Dennoch haben viele junge Flüchtlinge bisher kaum Kontakt zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Schuld daran ist die Segregation, die sich in der deutschen Schullandschaft seit Jahren abzeichnet: Trotz neuer Regelungen, die Schulen untersagen, neu zugewanderte Jungen und Mädchen längerfristig in ‚reinen Ausländerklassen‘ zu unterrichten – Sondergenehmigungen bestätigen hier die Regel – kann es passieren, dass diese Jugendlichen in ihrer ganzen Schullaufbahn kaum Kontakt zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund haben. Denn insbesondere in städtischen Ballungsräumen bestehen Klassenzimmer mittlerweile

überwiegend aus Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind.

Dieser Umstand ist zunächst nicht unbedingt problematisch. Wie die empirische Bildungsforschung zeigt, können auch segregierte Schulen gute Lernmöglichkeiten bieten, zumal sie im Umgang mit Zuwanderung und sprachlicher Vielfalt langjährige Erfahrung haben. Allerdings ist die Schülerschaft hier oft auch sozial benachteiligt, konfliktbelastet, nicht selten leistungsschwach und zum Teil verhaltensauffällig. So ist das Lernniveau oft eher niedrig. Dies kann den Lernerfolg einzelner Jugendlicher mittel- bis langfristig beeinträchtigen.

Diese Lernhindernisse könnten auch die zukünftigen Bildungsbiografien vieler junger Flüchtlinge prägen, die heute eine segregierte Schule besuchen.

Das zeigen Eindrücke aus der Schulpraxis, die der SVR-Forschungsbereich mit Unterstützung der gemeinnützigen Bildungsorganisation Teach First Deutschland zum Ende des Schuljahrs 2016/17 systematisch erhoben hat. Ziel der Untersuchung war es, einen Einblick in den Schulalltag von Flüchtlingen an segregierten Schulen zu erhalten – einem ‚Schultyp‘, der seit Jahren im Mittelpunkt heftiger bildungspolitischer Diskussionen steht.

Im Rahmen der Studie wurden Lehrkräfte von Teach First Deutschland (sog. Fellows) befragt, die an 56 weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen auf Zeit eingesetzt werden. Diese Schulen sind fast alle als ‚segregiert‘ zu bezeichnen: Weit mehr als die Hälfte ihrer Schülerschaft entstammt einem sozial benachteiligten Elternhaus und hat einen Migrationshintergrund. Nach Einschätzung der Fellows war im Erhebungsjahr 2017 durchschnittlich knapp ein Zehntel der Jugendlichen an ihrer Schule erst kürzlich nach Deutschland geflüchtet oder über andere Wege neu zugewandert.

Die jungen Flüchtlinge besuchen in diesen 56 Schulen zunächst ein- bis zweijährige Vorbereitungsklassen. Hier bemüht sich das Lehrpersonal meist sehr intensiv darum, die Jugendlichen entsprechend ihrer jeweiligen Ausgangslage auf den Regelunterricht vorzubereiten. Einige wechseln nach der Vorbereitungsklasse die Schule, doch mehr als 60 Prozent der Fellows berichten, dass der Großteil ihrer Vorbereitungsklasse anschließend auch den Regelunterricht an ihrer Schule besucht. Dort zeigt über die Hälfte bereits nach kurzer Zeit beträchtliche Lernfortschritte. Diese Erfolge dürften nicht zuletzt auf die Vorbildung und den Lerneifer vieler geflüchteter Mädchen und Jungen zurückzuführen sein, denn im Regelunterricht der 56 Schulen werden die Jugendlichen nur selten individuell unterstützt. Die Lehrkräfte stimmen ihre Förderung zudem kaum untereinander ab. Die Fellows berichten von zahlreichen Jugendlichen, die deshalb in den nächsten Jahren Gefahr laufen, im Schulbetrieb ‚unterzugehen‘, d. h. nur einen Abschluss weit unter ihren Möglichkeiten zu erreichen oder die Schule abzubrechen. Gerade diese ‚Risikofälle‘ müssten nach Ansicht der Fellows auf ihrem Bildungsweg sprachlich, fachlich, sozialpädagogisch und mitunter auch psychologisch unterstützt werden, und das viel stärker als bisher.

Die Fellows von Teach First bieten eine besondere Zugangsmöglichkeit für Schulstudien. Sie haben i. d. R. kein reguläres Lehramtsstudium absolviert, sondern verschiedene Studiengänge (oft sehr erfolgreich) abgeschlossen und werden als zusätzliche Lehrkräfte eingesetzt. Die Fellows sind äußerst sorgfältig ausgewählt und für die pädagogischen Herausforderungen des Schulalltags umfassend geschult. Ihre Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen an segregierten Schulen können zwar nicht als repräsentatives Abbild der Schulpraxis im gesamten Bundesgebiet gewertet werden. Als Lehrkräfte auf Zeit eröffnen die Fellows aber eine besondere Innen- und Außensicht auf den Schulalltag von Flüchtlingen an segregierten Schulen, und ihre Erfahrungen geben erste Hinweise darauf, wo derzeit Handlungsbedarf besteht.

Die Erfahrungen der Fellows bestätigen frühere Befunde des SVR-Forschungsbereichs: Selbst segregierte Schulen sind trotz langjähriger Erfahrung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht immer hinreichend auf die Arbeit mit einer multikulturell geprägten und sozial benachteiligten Schülerschaft eingestellt. Schulen müssen sich daher zukünftig als Ganzes konsequent dieser Situation anpassen. Eine systematische Schulentwicklung in diesem Sinne bedeutet jedoch viel Arbeit. Zudem muss sie von den zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien durchgängig unterstützt werden. Das betrifft insbesondere die Lehrerbildung, die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln und die Verteilung der geflüchteten Jugendlichen:

- **Lehrerbildung:** Alle angehenden Lehrkräfte sollten künftig grundlegend darin ausgebildet werden, wie sie den Spracherwerb in ihren Klassen fördern und mit kultureller Vielfalt angemessen umgehen können. Sie sollten mehr Möglichkeiten erhalten, sich in diesem Bereich zu spezialisieren, z. B. für Deutsch als Zweitsprache. Zudem sollten deutschlandweit mehr Fortbildungen zu dringenden Qualifizierungsbedarfen angeboten werden, etwa zu Sprachbildung, Migration und den psychischen Folgen von Flucht. Damit entsprechende Fortbildungen an (segregierten) Schulen nachhaltig wirken, sollten sie langfristig angelegt sein und jeweils das gesamte Schulkollegium einbeziehen.

- **Bedarfsorientierte Schulfinanzierung:** Segregierte Schulen müssen automatisch mehr Mittel erhalten, um die höheren Anforderungen bewältigen zu können. Die Länder sollten daher den Schulen einen wesentlichen Teil ihrer zusätzlichen Personalstellen anhand von Daten zuweisen, die die konkreten Standortbedingungen und die Schülerschaft für jede Schule abbilden. Ergänzend sollte dabei das Wissen der örtlichen Schulbehörden über den spezifischen Kontext genutzt werden, um zusätzliche Mittel gezielt zu verteilen.
- **Weitere Segregation vermeiden:** Wenn Schulbehörden die jugendlichen Flüchtlinge zum ersten Mal einer Schule zuweisen und Schulen die schulinterne Klassenzuordnung vornehmen, sollten sie dies nicht

nur nach Alter und verfügbaren Plätzen tun. Vielmehr sollten sie dabei auch die soziale, sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Lerngruppen vor Ort stärker berücksichtigen. Dasselbe gilt für den Wechsel von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Eine ausgewogene Verteilung der geflüchteten Jugendlichen erfordert kleinräumige Schul- und Sozialraumdaten. In einigen Bundesländern und Kommunen sind diese bereits vorhanden. Sie werden aber nur selten genutzt, weil der Druck, Tausende jugendlicher Flüchtlinge schnellstmöglich in Schulen zu integrieren, in den letzten Jahren sehr hoch war. Bei zukünftigen Wanderungsbewegungen sollten die Länder diese Daten stärker nutzen – sie bieten eine Möglichkeit, Segregation proaktiv zu vermeiden.

1 Jugendliche Flüchtlinge: die ‚Bildungsverlierer‘ von morgen?¹

Die schulische Integration von minderjährigen Flüchtlingen² ist für das deutsche Bildungssystem eine große Herausforderung. Das gilt insbesondere für die fachliche, sprachliche, soziale und emotionale Unterstützung von schätzungsweise 130.000³ Jugendlichen, die seit 2015 nach Deutschland geflüchtet sind.⁴ Viele haben durch die Flucht ein oder mehrere Schuljahre verpasst. Auch die deutsche Sprache zu lernen fällt ihnen deutlich schwerer als jenen, die bereits im Kindesalter nach Deutschland eingereist sind (vgl. Esser 2009: 75; Becker/Biedinger 2016: 462–468; Relikowski/Schneider/Linberg 2015: 141). Damit sind die jugendlichen Flüchtlinge ohnehin schon mehrfach belastet. Dies wird noch dadurch verschärft, dass sie zum Teil von Krieg und Flucht traumatisiert sind; zudem erleben sie die körperlichen und seelischen Entwicklungsphasen der Pubertät in einem kulturellen Umfeld, das ihnen zunächst fremd ist. Einige übernehmen außerdem große Verantwortung für ihre Familie, z. B. begleiten sie ihre Eltern bei Behördengängen und übersetzen für sie (Titzmann/Silbereisen 2011: 121–122).⁵ In dieser turbulenten Lebenssituation kann ein geordneter Schul-

alltag stabilisierend wirken. Er bietet den Jugendlichen ein Stück Normalität, die sie über Monate vermisst haben oder durch ständige Umzüge und traumatische Erlebnisse nie kennenlernen durften (Adam/Inal 2013: 47). Regler schulischer Kontakt zu einheimischen Jugendlichen kann zudem das ‚Ankommen‘ in Deutschland beschleunigen (Titzmann/Silbereisen 2011: 123; Titzmann/Schlesier-Michel/Silbereisen 2010).

Doch gerade dieser soziale Kontakt wird deutlich erschwert, wenn Flüchtlinge und andere neu zugewanderte Jugendliche unter sich bleiben. Und das tun sie zum Teil weit über die ein- bis zweijährigen Vorbereitungsklassen⁶ hinaus: Zuletzt erhielten Ende 2017 sechzehn Berliner Schulen eine Sondergenehmigung, um diese Schülergruppe durchgängig getrennt zu beschulen (Abgeordnetenhaus Berlin 2017: 2). Aber auch jugendliche Flüchtlinge, die planmäßig in die Regelklasse übergehen, treffen dort nicht zwangsläufig auf Einheimische ohne Migrationshintergrund.⁷ Besonders in städtischen Ballungsräumen bestehen Klassen mittlerweile überwiegend aus Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind. Diese Segregation droht die jetzt schon ungleichen Bildungschancen noch weiter zu verschärfen (vgl. Baur/Häußermann 2009; Baumert/Stanat/

- 1 Diese Studie wurde begleitet von Prof. Dr. Viola Georgi, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider. Der Autor der Studie dankt Prof. Dr. Wilfried Bos, Dr. Tobias Ernst, Antonia Haring, Isabel Höfer, Thimo Niesel, Agnes Weiss, Klara Wenzel sowie der Bildungsinitiative Teach First Deutschland und ihren Fellows für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts.
- 2 In dieser Studie bezeichnet der Begriff „Flüchtling“ immer allgemein Menschen, die nach Deutschland geflohen sind. Da die Nachsilbe „-ling“ u. a. mit Hilfsbedürftigkeit assoziiert wird, sind in letzter Zeit alternative Begriffe populär geworden, insbesondere „Geflüchtete“, aber auch „Schutzsuchende“ oder „Newcomer“. Wörter, die auf „-ling“ enden, haben aber nicht automatisch einen negativen Beiklang (z. B. „Liebling“ oder „Schreiberling“). Neueste Analysen deuten darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum auch weiterhin überwiegend „Flüchtling“ als neutrale Bezeichnung genutzt wird (vgl. hierzu z. B. Stefanowitsch 2015; Jünemann 2017; Kothen 2016). Welchen Begriff geflüchtete Menschen selbst für angemessen halten, wurde bisher nicht empirisch untersucht.
- 3 Zwischen Januar 2015 und November 2017 haben 164.747 Jugendliche in Deutschland Asyl beantragt (Erstantrag). Ausgehend von der Asylstatistik des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge und der Expertise von Klemm (2016) kann grob davon ausgegangen werden, dass ca. 130.000 dieser 11- bis 17-jährigen seither in das hiesige Bildungssystem eingemündet sind bzw. dies zeitnah tun werden.
- 4 Als Jugendliche werden in dieser Studie Jungen und Mädchen verstanden, die eine weiterführende allgemeinbildende Schule (Sekundarstufe I und II) besuchen.
- 5 Für Jugendliche, die ohne familiäre Begleitung nach Deutschland geflüchtet sind, bedeutet die fehlende familiäre Unterstützung in dieser Umbruchphase oft eine zusätzliche Belastung (SVR 2017a: 136).
- 6 Als Vorbereitungsklasse bezeichnen die Kultusverwaltungen der Bundesländer Klassen, die Flüchtlinge und andere neu zugewanderte Schulkinder auf den Regelunterricht vorbereiten. Es gibt dafür noch andere Begriffe, z. B. Willkommensklassen, Vorkurse, Internationale Vorbereitungsklassen oder Intensivklassen (Massumi et al. 2015: 12). Zur Vereinfachung werden hier all diese Modelle als Vorbereitungsklassen bezeichnet.
- 7 In dieser Studie werden als Einheimische alle Personen verstanden, die in Deutschland geboren bzw. aufgewachsen sind, unabhängig davon, ob sie statistisch gesehen einen Migrationshintergrund haben. Laut Statistischem Bundesamt (2017) hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.

Watermann 2006; Kristen 2005; Schräpler et al. 2017; SVR-Forschungsbereich 2013).

Die vorliegende Studie untersucht, ob und ggf. wie sehr Deutschlands Schulen und Schulbehörden diese und andere Formen der Segregation bei der Beschulung von Flüchtlingen berücksichtigen und welche Lernbedingungen diese an segregierten Schulen vorfinden. Dabei knüpft sie an die bisherige Forschung zur Segregation im deutschen Schulsystem an⁸ und richtet den Blick auf die Praxis: Sie betrachtet die Beschulung von Flüchtlingen an 56 Schulen in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, die überwiegend als segregiert bezeichnet werden können (Info-Box 1).⁹ Datengrundlage ist eine Befragung von Lehrkräften (sog. Fellows), die von der gemeinnützigen Bildungsinitiative Teach First Deutschland für zwei Jahre an Partnerschulen entsandt werden. Dort unterrichten sie sowohl in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Jugendliche als auch in Regelklassen.

Im Folgenden werden zunächst die derzeitigen Beschulungspraktiken und ihre historischen Vorläuferinnen kurz dargestellt. Dann folgt eine Momentaufnahme der schulischen Segregation von Flüchtlingen in ausgewählten Bundesländern und Städten (s. Kap. 2). Anschließend werden die Befragungsergebnisse für die 56 Schulen jeweils mit Blick auf die dortige Lernsituation analysiert (s. Kap. 3). Anhand dieser Befunde werden in Kap. 4 Handlungsempfehlungen für Schulpolitik und Schulverwaltung formuliert.

2 Schulische Segregation von Flüchtlingen in Deutschland

Segregierte Schulen sind in Deutschland keine Seltenheit. Besonders in Ballungsräumen wohnen die verschiedenen Bevölkerungsgruppen oft in unterschiedlichen Stadtvierteln. Dadurch bleiben auch sozial benachteiligte Schulkinder weitgehend unter sich. Diese soziale Entmischung trifft insbesondere Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund. Und das ist seit vielen Jahren so, wie eine Untersuchung in deutschen Großstädten zeigt, die der SVR-Forschungsbereich (2013) mit Daten für das Jahr 2011 durchgeführt hat: Damals besuchten 57,6 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund eine Grundschule, an der überwiegend Kinder lernten, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert waren.¹⁰ Bei den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund waren es mit 8,0 Prozent deutlich weniger (SVR-Forschungsbereich 2013: 8). Diese frühe Trennung setzt sich vielerorts an den weiterführenden Schulen fort, insbesondere an Hauptschulen und anderen niedriger qualifizierenden Schulformen: In Offenbach am Main lag der durchschnittliche Zuwandereranteil an den städtischen Hauptschulen laut dem kommunalen Bildungsbericht im Jahr 2014 bei 75,4 Prozent. In München und Mannheim betrug er jeweils knapp 65 Prozent,¹¹ in Wiesbadens Hauptschulen 76,7 Prozent (Schuljahr 2016/17) und in Frankfurt am Main sogar 81,1 Prozent (Schuljahr 2015/16).¹² An Gymnasien hingegen waren Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert.

8 Vgl. u. a. Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010; Kristen 2005; Clausen 2008; Schallock 2016; Schräpler et al. 2017; Groos 2016; Karakayali et al. 2017; SVR-Forschungsbereich 2013; Holtappels et al. 2017. Ein Teil der Arbeiten nutzt andere Bezeichnungen wie „besonders belastete Schulen“, „Schulen in kritischer Lage“ oder „Schulen in schwieriger Lage“ (Manitius/Dobbelstein 2017: 11). Die vorliegende Studie folgt der Bezeichnungspraxis, die in Info-Box 1 erläutert wird.

9 Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen versprechen am ehesten Aufschluss über die Beschulungspraxis an segregierten Schulen, denn abgesehen von Bremen ist in diesen Ländern der Zuwandereranteil in der Sekundarstufe I bundesweit am höchsten (Haag et al. 2016: 437).

10 An diesen Grundschulen hatten im Jahr 2011 mehr als 75 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund.

11 Die Prozentwerte beziehen sich für Bayern auf die Mittelschulen und für Baden-Württemberg auf die Werkrealschulen, die jeweils aus den ehemaligen Hauptschulen entstanden sind.

12 Gleichzeitig ist die Hauptschule in Frankfurt, Offenbach und Wiesbaden ein ‚Auslaufmodell‘. In Frankfurt besuchten zum Beobachtungszeitpunkt (Schuljahr 2015/16) nur 4,3 Prozent aller schulpflichtigen Jugendlichen eine Hauptschule, in Offenbach waren es im Schuljahr 2013/14 nur 8,0 Prozent und in Wiesbaden drei Jahre später nur 6,4 Prozent (Schulamt Stadt Frankfurt am Main 2016: 17; Magistrat der Stadt Offenbach am Main 2016: 27; Landeshauptstadt Wiesbaden 2017: 72; eigene Berechnung). Das ist auch in vielen anderen Teilen Deutschlands der Fall, allerdings nicht überall: In Bayern etwa besucht nach wie vor etwa ein Viertel aller Jugendlichen eine Mittelschule, und in Mannheim besuchten die örtlichen Werkrealschulen Ende 2014 ein Fünftel aller Jugendlichen (Bayerisches Landesamt für Statistik 2016; Landeshauptstadt München 2016: 70; Stadt Mannheim 2016: 82; eigene Berechnung).

Info-Box 1 Segregierte Schulen – Definition und Auswirkungen auf den Lernerfolg

Der Begriff Segregation im engeren Sinne bezieht sich auf die Entmischung der Menschen innerhalb eines Beobachtungsgebiets, z. B. einer Stadt, eines Stadtteils oder auch einzelner Schulen (Häußermann 2008: 336). Streng genommen können also Schulen oder Stadtteile selbst nicht ‚segregiert‘ sein, sondern nur die Menschen, die dort leben bzw. lernen. Der in Wissenschaft und Verwaltung gängige Ausdruck ‚segregierte Schulen‘ spiegelt ein breites Verständnis des Begriffs: Als segregiert werden i. d. R. Schulen oder Schulklassen bezeichnet, in denen der Anteil der Schulkinder mit Migrationshintergrund oder mit sozialer Benachteiligung überdurchschnittlich hoch bzw. unterdurchschnittlich niedrig ist. Bislang ist nicht festgelegt, ab welchem Prozentsatz von Segregation gesprochen wird. Ebenso wenig gibt es einen allgemein gültigen Schwellenwert dafür, welche Schülerzusammensetzung Leistung fördert oder hemmt. In den folgenden Kapiteln werden die untersuchten weiterführenden Schulen dann als segregiert bezeichnet, wenn dort mehrheitlich (d. h. über 50 %) Jugendliche mit Migrationshintergrund *und* sozialer Benachteiligung unterrichtet werden (vgl. SVR-Forschungsbereich 2013: 7). Von sozialer Benachteiligung ist auszugehen, wenn Jugendliche z. B. aus einem Arbeiterhaushalt stammen, in dem die Eltern nur über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen. In diesen Familien sind die Eltern mit den Möglichkeiten frühkindlicher Förderung häufig nur lückenhaft vertraut, und da ihnen selbst die entsprechenden Voraussetzungen fehlen, können sie ihrem Nachwuchs seltener ein breites und vor allem ein aus der Sicht der Bildungsinstitutionen relevantes kulturelles Angebot bereitstellen, z. B. Bücher, Lernspiele und Museumsbesuche (Dollmann 2010: 52).

Segregation kann den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Allerdings ist der Zuwandereranteil an einer Schule für sich allein genommen nicht leistungshemmend. Wichtig sind vielmehr die soziale Zusammensetzung und insbesondere das durchschnittliche Lernniveau in einer Klasse. Diese beiden Faktoren können Schülerleistungen zusätzlich beeinflussen. Viel entscheidender für den Bildungserfolg sind aber die individuellen Ausgangsbedingungen der Schulkinder, z. B. der Bildungsstand der Eltern (Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010: 160; Baumert/Stanat/Watermann 2006: 134; Bellin 2009: 215–216; Scharenberg 2011: 248–255; Holtappels et al. 2017: 26–28).

2.1 Tradition der Ausgrenzung im deutschen Schulsystem

Dass einheimische und neu zugewanderte Schulkinder getrennt beschult werden, hat in Deutschland eine lange Tradition. Heute ist diese Segregation größtenteils auf wohnräumliche Entmischung und soziale Ungleich-

heit zurückzuführen;¹³ zudem meiden viele bildungsnahe Familien Schulen mit hohem Zuwandereranteil und schicken ihre Kinder eher auf Schulen, die sie als weniger problembelastet wahrnehmen.¹⁴ In der Vergangenheit war Segregation zudem schulrechtlich verankert (Langenfeld 2001: 36). Bereits in den 1960er Jahren experimentierten einige Bundesländer mit

13 Wie die Bildungsforschung zeigt, entscheidet beim Übergang in die Sekundarstufe nicht der Migrationshintergrund, sondern vor allem die soziale Herkunft darüber, ob ein Kind fortan eine Hauptschule, ein Gymnasium oder eine andere Schulform besucht (Relikowski et al. 2010: 161; Gresch 2012: 176; Kristen/Dollmann 2010: 142). Allerdings sind Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund nach wie vor überdurchschnittlich häufig sozial benachteiligt. Dadurch sind sie weiterhin an Hauptschulen überdurchschnittlich stark vertreten und an Gymnasien unterdurchschnittlich (SVR 2017b: 3).

14 Wenn Eltern für ihre Kinder eine Schule aussuchen, fehlen ihnen oft objektive Informationen zur Lernumgebung vor Ort. Daher entscheiden sie nicht selten nach der Zusammensetzung der Schülerschaft (SVR-Forschungsbereich 2012: 12–14; Groos 2016: 41; Killus 2017: 130). Schulen mit einem hohen Zuwandereranteil werden dabei häufig mit mangelndem Engagement und pädagogischen Problemen verknüpft (Koopmans et al. 2011: 194).

entsprechenden Modellen und unterrichteten ‚Gastarbeiterkinder‘ mit gleicher Nationalität in eigenen Klassen. Dies geschah zum Teil auch auf Wunsch der Zugewanderten selbst. So entstanden u. a. in Bayern griechische Volksschulen, die mit Unterstützung der dort lebenden griechischen ‚Gastarbeiter‘ eingerichtet wurden (Hopf 1987: 72; Langenfeld 2001: 101). In den 1970er Jahren bekamen die Länder noch mehr Spielraum für solche Formen der Segregation: Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (KMK 1976; 1979) erlaubte ihnen ausdrücklich, „reine Ausländerklassen“ über mehrere Jahrgangsstufen hinweg einzurichten, sobald mehr als ein Fünftel der Jugendlichen ausländische Staatsangehörige waren und keine grundlegenden Deutschkenntnisse hatten (Söhn 2011: 103; Langenfeld 2001: 36).¹⁵ Dieser Beschluss war als Ausnahmeregel formuliert. Dennoch rechtfertigte er fortan, dass ausländische Schulkinder mancherorts isoliert wurden. Das geschah etwa in Westberlin: Dort wurden an den ehemaligen Hauptschulen im Schuljahr 1985/86 knapp 1.700 ausländische Jugendliche komplett getrennt von den deutschen Schülerinnen und Schülern beschult.¹⁶ Solche ausgrenzenden Formen der Beschulung wurden an Grund- und Hauptschulen bis Ende des 20. Jahrhunderts betrieben (Söhn 2011: 103).

Die heute bundesweit gängige Eingliederung geflüchteter und anderweitig neu zugewanderter Jugendlicher mithilfe von Vorbereitungsklassen geht in ihren Grundsätzen auf den (nun formal nicht mehr gültigen) KMK-Beschluss von 1976 zurück. Damals wie heute sollen Neuankommlinge, die (noch) nicht genug Deutsch sprechen, um dem Regelunterricht zu folgen, zunächst ein bis maximal zwei Jahre eine Vorbereitungsklasse besuchen, wo sie vom Rest ihres Jahrgangs getrennt sind. Im Vordergrund stand und steht hier der Erwerb der deutschen Sprache. Allerdings sollen die

Jugendlichen möglichst schnell in den Regelbetrieb eingegliedert werden; dies ist als politisches Ziel heute weitaus deutlicher formuliert als vor vierzig Jahren (Massumi et al. 2015: 44–51; KMK 1976; 1979).¹⁷ Nach der getrennten Beschulung in Vorbereitungsklassen werden die Jugendlichen heute i. d. R. schrittweise in den Regelunterricht eingegliedert. Manche Schulen verzichten auch auf eine längere Phase der Trennung am Anfang und beginnen unmittelbar mit teilintegriertem Lernen, indem sie z. B. Fächer wie Sport, Kunst und zum Teil auch Englisch vom ersten Tag an gemeinsam unterrichten. Wieder andere beschulen geflüchtete Jugendliche sofort in Regelklassen und ergänzen den Fachunterricht durch Sprachförderstunden (s. Kap. 3.1).

Die Vorbereitungsklassen werden einerseits als (inner-)schulische Segregation kritisiert, andererseits befürwortet, weil sie einen zeitweiligen Schutzraum bieten. Inwieweit sie der Bildungsintegration von Flüchtlingen langfristig schaden, ist wissenschaftlich bislang nicht erforscht (Karakayalı et al. 2017; Herzog-Punzenberger 2017: 9–10; Brüggemann/Nikolai 2016: 6; Otto et al. 2016: 4; Behrensen/Westphal 2009). Hierfür bedarf es jedoch eines Blicks über die Vorbereitungsklassen hinaus: Flüchtlinge, die heute eine solche Klasse besuchen, werden in den kommenden Monaten und Jahren mit allen anderen Jungen und Mädchen im Regelunterricht sitzen, und das oft an derselben Schule (vgl. Matysiak 2017: 89–90).¹⁸ Eine solche mittel- bis langfristige Forschungsperspektive sollte auch das Lernumfeld am jeweiligen Schulstandort berücksichtigen. Denn es ist nicht nur wichtig, ob es sich um eine Hauptschule, ein Gymnasium oder eine andere Schulform handelt. Für das Lernklima sind vor allem die Mitschülerinnen und Mitschüler entscheidend. Wenn diese überwiegend aus sozial benachteiligten Elternhäusern (mit und ohne Zuwanderungsgeschichte) stammen, kann dies den Lernfortschritt der Flüchtlinge hem-

15 Diese Regelung galt nicht für den Nachwuchs von Aussiedlerfamilien, welcher bevorzugt möglichst rasch in den Regelunterricht integriert wurde (Söhn 2011: 101).

16 Insgesamt waren 38,2 Prozent aller ausländischen Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Westberlin in sog. Ausländer-Regelklassen untergebracht (Steinmüller 1989: 140).

17 Zum Beispiel sahen die damaligen Regelungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vor, dass neu zugewanderte Jugendliche ab einem gewissen Alter gar nicht mehr in die Regelklassen eingegliedert werden (Söhn 2011: 101).

18 Schulen, an denen es zwei oder mehr Vorbereitungsklassen gibt, überstellen oft einen Teil der Flüchtlinge an andere Schulen, besonders wenn das Leistungsvermögen der Jugendlichen eher einer anderen Schulform entspricht.

men, denn das Leistungsniveau im Regelunterricht liegt an segregierten Schulen mit einem hohen Anteil von sozial benachteiligten Jugendlichen oft unter dem Durchschnitt.¹⁹ Im Folgenden wird analysiert, inwieweit die zuständigen Schulbehörden diese mögliche ‚Bildungssackgasse‘ erkennen und bei der Beschulung von Flüchtlingen berücksichtigen.

2.2 Vorausschauende Verteilung? Die derzeitige Segregation von jugendlichen Flüchtlingen

Die Konzentration von jugendlichen Flüchtlingen ist von Ort zu Ort und mitunter von Schule zu Schule unterschiedlich hoch. Die nach Deutschland geflohenen Kinder und Jugendlichen bilden zwar insgesamt nur einen geringen Teil der hiesigen Gesamtschülerzahl. Doch in einzelnen Städten und Landkreisen schlägt sich ihre Anwesenheit in der Schulstatistik deutlich nieder. In Bremen etwa haben jugendliche Flüchtlinge die Schülerpopulation an weiterführenden Schulen zwischen 2014 und 2017 um 5,4 Prozent erhöht (Senatorin für Kinder und Bildung 2017). Die bis dato vorliegenden Schätzungen auf Bundes- und Länderebene (u. a. Klemm 2016) geben also für die Situation in den Kommunen sowie in einzelnen Schulen nur grobe Anhaltspunkte, zumal sich die Wartezeiten und die Verfahren der Schulzuweisung regional unterscheiden.

Schulzuweisung: Segregation nicht planmäßig berücksichtigt

Bis nach Deutschland geflüchtete Jugendliche eine Schule besuchen können, vergehen oft weit mehr als die drei Monate, die das Europarecht hier vorsieht.²⁰ Dies verdeutlicht beispielhaft das Zuweisungsverfahren in Nordrhein-Westfalen: Im bevölkerungsstärksten Bundesland werden geflüchtete Jugendliche und ihre Angehörigen²¹ nach ihrer Ankunft zunächst in einer von acht Erstaufnahmeeinrichtungen²² registriert und bei ihrem Antrag auf Asyl unterstützt. Während des Asylverfahrens leben die Schutzsuchenden für bis zu sechs Monate – und im Falle von Personen aus sog. sicheren Herkunftsstaaten auch darüber hinaus – in einer der zentralen Unterbringungseinrichtungen des Landes.²³ Anschließend werden sie auf die 396 Städte und Gemeinden in Nordrhein-Westfalen verteilt.²⁴ Nun beginnt für die Jugendlichen die Schulpflicht; bis zu diesem Zeitpunkt sind aber oft schon über sechs Monate vergangen. Das weitere Verfahren zeigt Abb. 1. Bevor die Jugendlichen jedoch einer weiterführenden Schule zugewiesen werden, müssen sie und ihre Sorgeberechtigten an einem Vorgespräch teilnehmen. Dabei werden u. a. ihr Alter, ihre Deutschkenntnisse und ihre Vorbildung dokumentiert. In Nordrhein-Westfalen übertragen die zuständigen Schulämter diese Aufgabe zumeist den Kommunalen Integrationszentren (KI). Das dortige Personal schätzt zum Ende des Gesprächs ein, welche Schule für die Jugendlichen am besten

19 Wie viele der Jugendlichen an diesen Schulen einen Migrationshintergrund haben, sagt über die Lernbedingungen vor Ort deutlich weniger aus als die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 127–134; Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010: 160).

20 „Der Zugang zum Bildungssystem darf nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz von einem Minderjährigen oder in seinem Namen gestellt wurde, verzögert werden. Bei Bedarf werden Minderjährigen Vorbereitungskurse, einschließlich Sprachkursen, angeboten, um ihnen [...] den Zugang zum und die Teilnahme am Bildungssystem zu erleichtern“ (Art. 14 Abs. 2 der Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen, vom 26.06.2013).

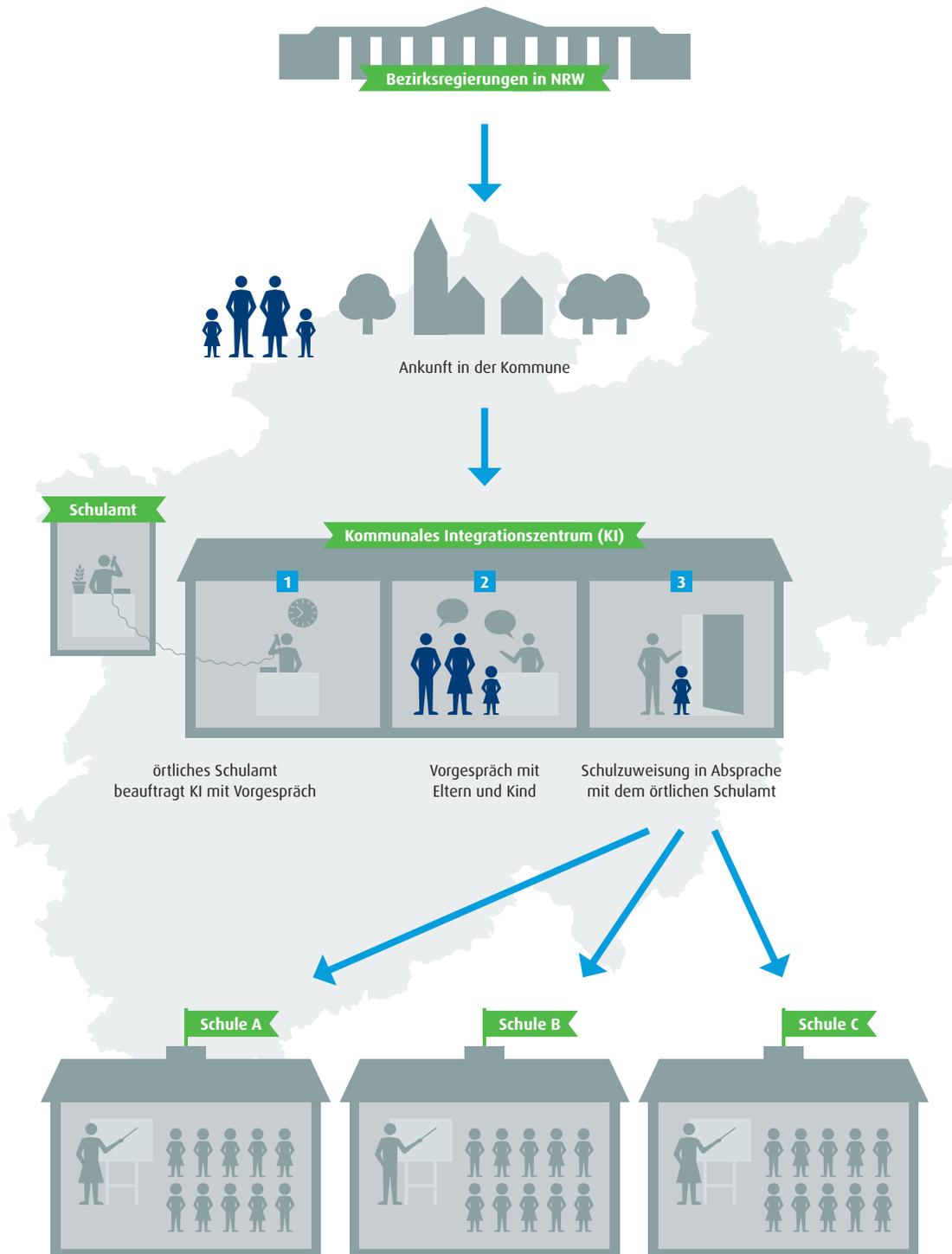
21 Nicht alle Jugendlichen werden von ihren Eltern bzw. anderen Familienmitgliedern begleitet. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge werden vom örtlich zuständigen Jugendamt in Obhut genommen und durchlaufen ein eigenes Verfahren.

22 Im September 2017 unterhielt das Land Erstaufnahmeeinrichtungen in Bad Berleburg, Bielefeld, Bonn, Essen, Köln, Mönchengladbach, Münster und Unna.

23 Zwischen 2015 und 2017 waren die zentralen Unterbringungseinrichtungen zeitweilig überlaufen. Deshalb mussten Asylsuchende sie zum Teil vorzeitig verlassen und von den Kommunen untergebracht werden (Flüchtlingsrat NRW 2017; MKFFI 2017). Jugendliche aus Albanien, Ghana, dem Kosovo und anderen sog. sicheren Herkunftsländern sollen hingegen laut Gesetz so lange in den Aufnahmeeinrichtungen leben, bis über ihren Asylantrag entschieden wurde (d. h. ggf. auch über die sonst übliche sechsmonatige Aufenthaltszeit hinaus). Da Schulunterricht hier nur lückenhaft stattfindet, sind die ‚Bildungsleerlaufzeiten‘ dieser jungen Menschen oft überdurchschnittlich lang (UNICEF 2016: 11).

24 Die Bezirksregierung Arnsberg übernimmt landesweit die Wohnortzuweisung. Wenn die Antragstellenden Asyl erhalten, erteilt die Ausländerbehörde vor Ort eine Aufenthaltserlaubnis für bis zu drei Jahre. Wird der Asylantrag abgelehnt, können sie unter bestimmten Voraussetzungen eine vorübergehende Duldung erhalten (Flüchtlingsrat NRW 2017).

Abb. 1 Zuweisung von geflüchteten Familien zu Wohnorten und Schulen in Nordrhein-Westfalen 2017



Anmerkung: In einem Teil der Kommunen wird das Vorgespräch vom Schulamt selbst durchgeführt. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge durchlaufen ein separates Verfahren. Die Bezirksregierung Arnsberg ist für die Zuweisung der Flüchtlinge auf die 396 nordrhein-westfälischen Kommunen zuständig. Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar

Info-Box 2 Schulzugang für Flüchtlinge verzögert sich oft

Ab wann Flüchtlinge die Schule besuchen dürfen bzw. müssen, entscheiden in Deutschlands föderal strukturiertem Schulsystem die Landesverfassungen und Schulgesetze der Bundesländer. Laut EU-Aufnahmerichtlinie muss Jugendlichen zwar spätestens drei Monate, nachdem sie Asyl beantragt haben, Zugang zur Schule gewährt werden. Oft müssen sie jedoch deutlich länger warten (Massumi et al. 2015: 38–39; UNICEF 2016: 7). Die meisten Länder sehen einen Schulbesuch erst dann vor, wenn die geflüchteten Jugendlichen im jeweiligen Bundesland wohnhaft sind und davon ausgegangen werden kann, dass sie zumindest im kommenden Schuljahr eine Schule vor Ort besuchen werden. Zu welchem Zeitpunkt ein solcher ‚gewöhnlicher Aufenthalt‘ und damit auch die Schulpflicht beginnt, unterscheidet sich damit von Land zu Land. Nur in Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein werden geflüchtete Kinder und Jugendliche ab dem Zeitpunkt unterrichtet, zu dem sie in eine Wohnung ziehen. In diesen Bundesländern können aber auch Erstaufnahmeeinrichtungen als Wohnung angesehen werden. Somit werden dort bereits unmittelbar nach der Ankunft erste Lerngruppen gebildet, die zum Teil eine umfassende Sprachförderung erhalten, wie es in Hamburg der Fall ist. Andernorts beginnt die Schulpflicht oft erst, wenn die Flüchtlinge die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen und im Rahmen ihres Asylverfahrens einer Kommune zugewiesen werden. Auf eine solche Zuweisung mussten Asylsuchende in den letzten Jahren oft monatelang warten. Dadurch haben junge Flüchtlinge in den letzten Jahren im schlimmsten Fall ein ganzes Schuljahr verpasst (SVR 2017a: 126–127).

geeignet ist, und gibt eine entsprechende Empfehlung.²⁵ Die endgültige Entscheidung liegt jedoch bei den Schulämtern. Sie bestimmt sich nach der Anzahl der freien Plätze an den jeweiligen Schulen und der Länge des Schulwegs. Aber auch der Wunsch der Eltern und das vermutete Sprach- und Leistungsvermögen der Jungen und Mädchen sollen nach Möglichkeit einbezogen werden. In der Praxis wird dies angesichts der großen Zahl an schulpflichtigen Flüchtlingen bislang aber nicht flächendeckend umgesetzt. Nicht planmäßig berücksichtigt wird zudem die Segregation am aufnehmenden Schulstandort, obwohl Daten hierzu vorliegen (Schräpler 2009; SVR-Forschungsbereich 2016). Auch das tatsächliche Leistungsvermögen der geflüchteten Jugendlichen wird nur selten durch Kompetenztests ermittelt (Otto et al. 2016: 11–15).

Varianten dieses mehrstufigen Verfahrens finden sich in allen sechzehn Bundesländern, wobei die Ge-

setze, Verfahren und Zuständigkeiten im Detail abweichen. Daraus ergeben sich faktisch unterschiedliche Wartezeiten (Info-Box 2). In der Folge haben die jungen Flüchtlinge auf sprachlicher und fachlicher Ebene auch einen unterschiedlich großen Nachholbedarf, wenn sie in der Schule ankommen. Ob und ggf. wie sehr die derzeitigen Verfahren dazu führen, dass jugendliche Flüchtlinge sich an bereits segregierten Schulen konzentrieren, dokumentieren bislang weder die Daten der großen Schulvergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU²⁶ noch die einschlägigen statistischen Bildungsberichte von Ländern und Kommunen.

Um die schulische Segregation von Flüchtlingen zu untersuchen, bedarf es schulgenauer Informationen zur Zusammensetzung der Schülerschaft. Bisher fehlen in den meisten Bundesländern jedoch aussagekräftige, kleinräumige Daten, die über Fluchterfahrung und soziale Benachteiligung innerhalb der Schülerschaft

25 Die 54 Kreise und kreisfreien Städte in Nordrhein-Westfalen verfügen fast alle über ein Kommunales Integrationszentrum (KI), das in den Bereichen Arbeitsmarkt, Sport, Gesundheit und vor allem Bildung aktiv die Integration von Personen mit Migrationshintergrund fördert. Im Rahmen der Schulzuweisung von Flüchtlingen führen die KIs Beratungen und Aufnahmegespräche durch, empfehlen jeweils eine bestimmte Schulform und vermitteln die Jugendlichen in Absprache mit den örtlichen Schulämtern an entsprechende weiterführende Schulen.

26 PISA = Programme for International Student Assessment; IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

Auskunft geben (SVR-Forschungsbereich 2016: 14). Die Schulstatistiken erfassen zwar in vielen Bundesländern die Zahl der Vorbereitungsklassen und mitunter auch deren Klassenstärke. Aber meist verschwinden Flüchtlinge aus der Statistik, sobald sie in die Regelklasse übergehen.²⁷ Ihre mittel- bis langfristige Segregation ist somit nur indirekt über die derzeitigen Standorte von Vorbereitungsklassen feststellbar. Denn zumindest an Gesamtschulen und anderen schulformübergreifenden Schulen bleibt ein großer Teil der Flüchtlinge auch nach der Vorbereitungsklasse an derselben Bildungseinrichtung und besucht dort den Regelunterricht (vgl. Matysiak 2017: 89–90). Ein Vergleich von Schulen mit und ohne Vorbereitungsklassen kann also einen ersten Eindruck davon geben, wie sehr die Fluchtzuwanderung der letzten Jahre die bereits bestehende schulische Segregation in einzelnen Ländern und Kommunen erhöht.

Informationen zu Vorbereitungsklassen sind i. d. R. nicht zentral verfügbar. Darum hat der SVR-Forschungsbereich systematisch die Bildungsstatistiken in öffentlichen Stellungnahmen der Landesregierungen von Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen²⁸ ausgewertet. Die statistischen Informationen zur Beschulung von Flüchtlingen wurden zunächst aufbereitet und anschließend zusammen mit kleinräumigen Schüler- und Sozialraumdaten für die Jahre 2015 bis 2017 analysiert.²⁹ Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Vorbereitungsklassen: gemeinsame Aufgabe aller weiterführenden Schulen

In der Vergangenheit wurden Flüchtlinge bevorzugt an Hauptschulen untergebracht, doch diese Praxis ist zumindest in Teilen der Bundesrepublik überholt. Denn neben den Hauptschulen beteiligen sich auch Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien daran, die Jugendlichen auf den Regelunterricht vorzubereiten. Von den **Berliner** Gymnasien in allen zwölf Stadtbezirken hatten im März 2016 61,5 Prozent jeweils eine oder mehrere Vorbereitungsklassen (Abgeordnetenhaus Berlin 2016: 3–10; eigene Berechnung). In **Hamburg** war die Quote bei den staatlichen Gymnasien im Februar 2017 mit 61,7 Prozent nahezu identisch (Bürgerschaft Hamburg 2017a: 15–20; eigene Berechnung). In **Baden-Württemberg** dagegen haben Realschulen und Gymnasien erst seit 2015 landesweit die Möglichkeit, Vorbereitungsklassen einzurichten (Städtetag Baden-Württemberg 2016: 2). Diese Möglichkeit wurde seither zwar vielfach genutzt, dennoch befand sich Mitte April 2017 noch mehr als die Hälfte aller Vorbereitungsklassen an Haupt- bzw. Werkrealschulen.³⁰ Diese bereiteten zu dem Zeitpunkt mehr als 7.800 Jugendliche auf den Regelunterricht vor. Zum Vergleich: An baden-württembergischen Gymnasien (Tab. 1) lernten zur gleichen Zeit nur etwa 1.200 Jungen und Mädchen in Vorbereitungsklassen.³¹ Auch in **Nordrhein-Westfalen** erreichten die Hauptschulen mit ihrem Vorbereitungs- und Förderangebot im Schuljahr

27 Nicht alle Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen sind nach Deutschland geflüchtet. In Bremen waren von den Jugendlichen, die im Schuljahr 2015/2016 eine Vorbereitungsklasse (sog. Vorkurs) an einer weiterführenden Schule besucht haben, 73,5 Prozent als Flüchtlinge nach Deutschland eingereist; das berechnet die Bremer Senatorin für Kinder und Bildung (2016: 10) anhand von Staatsangehörigkeit und Wohnadressen. Dieser Anteil kann andernorts höher oder niedriger ausfallen, denn weder Flüchtlinge noch andere Zuwanderergruppen sind deutschlandweit gleichmäßig verteilt (vgl. BBSR 2017: 26). Trotzdem ist davon auszugehen, dass in den Jahren 2015 bis 2017 im gesamten Bundesgebiet Vorbereitungsklassen überwiegend von Flüchtlingen besucht wurden.

28 Sämtliche Stellungnahmen wurden in den parlamentarischen Datenbanken des jeweiligen Bundeslands online abgerufen. Punktuell wurden auch kommunale Datenbanken als Quelle herangezogen, z. B. der Schulatlas der Stadt Dortmund (2017).

29 Bei den dargestellten Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass es sich immer um Momentaufnahmen handelt. Denn viele Flüchtlinge kommen nicht zu Beginn eines Schuljahrs an, sondern werden im laufenden Schulbetrieb eingegliedert.

30 Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es in Baden-Württemberg parallel zu den Hauptschulen sog. Werkrealschulen, in denen neben dem Hauptschul- auch ein Realschulabschluss erworben werden kann. Das mehrgliedrige baden-württembergische Schulsystem zeichnet sich durch eine vergleichsweise hohe Durchlässigkeit aus. Jugendliche, die heute eine Werkrealschule besuchen, haben somit durchaus die Möglichkeit, später das Abitur zu erwerben (Bellenberg 2012: 41–42).

31 Gleichzeitig besuchten die Hauptschulen und Werkrealschulen des Landes mit insgesamt 79.806 Schülerinnen und Schülern wie auch die Gemeinschaftsschulen (50.620) im Schuljahr 2016/17 deutlich weniger Jugendliche als die Realschulen (203.845) und Gymnasien (269.550) (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017). Der Anteil der Flüchtlinge dürfte an den baden-württembergischen Gymnasien also i. d. R. sehr viel niedriger sein als an Hauptschulen und Werkrealschulen.

Tab. 1 Vorbereitungsklassen an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg

| | 2015/2016 | 2016/2017 |
|-------------------------------|------------|------------|
| Werkrealschulen/Hauptschulen | 435 | 472 |
| Gemeinschaftsschulen | 71 | 172 |
| Realschulen | 53 | 125 |
| integrierte Schulformen | 3 | 5 |
| Gymnasien | 17 | 76 |
| weiterführende Schulen | 579 | 850 |

Anmerkung: Die Daten für das Schuljahr 2015/2016 wurden im Oktober 2016 vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg turnusmäßig erhoben. Die Daten für das Schuljahr 2016/2017 entstammen einer vorläufigen Berechnung, die das Landesamt zum 15.04.2017 erstellt hat.

Quelle: Landtag von Baden-Württemberg 2017: 3; eigene Darstellung

2016/2017 deutlich mehr Flüchtlinge als die anderen Schulformen.³²

Vorbereitungsklassen werden nicht vorwiegend an segregierten Schulen eingerichtet

Neben der Schulform kann auch das Kompetenzniveau innerhalb der Schulklasse den Lernerfolg von Flüchtlingen steigern oder hemmen. Letzteres geschieht besonders dann, wenn die Mitschülerinnen und Mitschüler zum größten Teil sozial benachteiligt und leistungsschwach sind (Info-Box 1). Eine Momentaufnahme der weiterführenden Schulen in Berlin, Hamburg und Dortmund deutet darauf hin, dass die Schulbehörden aktiv versuchen, schulische Segregation und ihre leistungshemmende Wirkung abzumildern, indem sie die Vorbereitungsklassen über das gesamte jeweilige Stadtgebiet hinweg ausgewogen verteilen. Zwar sind Vorbereitungsklassen in diesen Städten durchaus auch an segregierten Schulen zu finden, doch werden die geflüchteten Jugendlichen hier keineswegs systema-

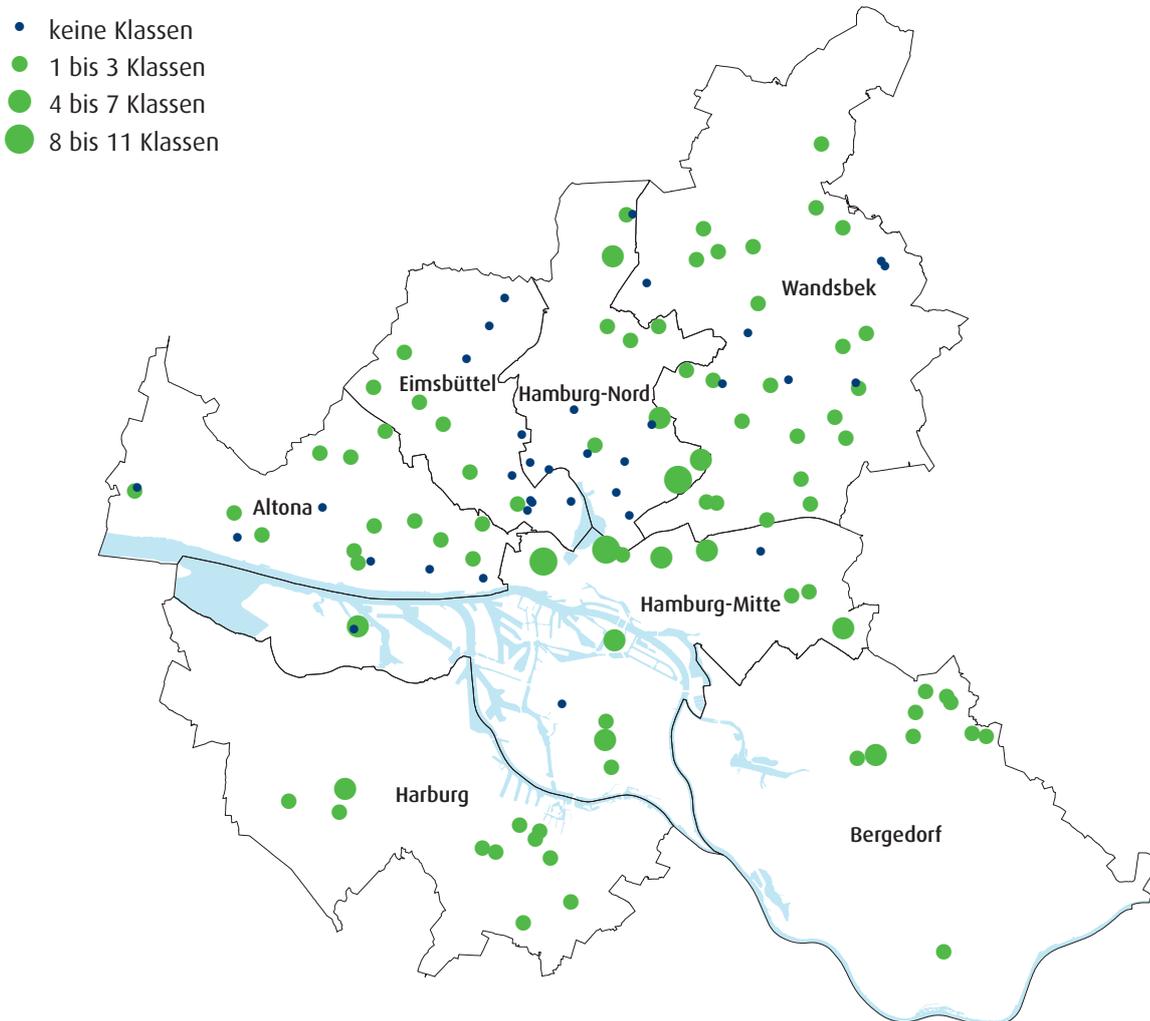
tisch ‚abgesondert‘. Das verdeutlichen die Zahlen aus den folgenden drei Großstädten, die allesamt stark von Flüchtlingszuwanderung betroffen sind:

- In **Dortmund** gab es zu Beginn des Schuljahrs 2017/18 an nahezu allen staatlichen Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien Vorbereitungsklassen. Segregierte Schulen an sozial stark belasteten Standorten hatten ebenso häufig eine Vorbereitungsklasse eingerichtet wie sozial begünstigte Schulen (Landtag Nordrhein-Westfalen 2016: 8–9; Stadt Dortmund 2017).³³ Insgesamt lag die Anzahl der Vorbereitungsklassen an Dortmunds segregierten Schulen leicht höher, von einer systematischen zusätzlichen Entmischung kann aber nicht die Rede sein.
- In **Berlin** hatten im März 2016 62,2 Prozent der dortigen Integrierten Sekundarschulen (ISS) Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen sie Flüchtlinge und anderweitig neu zugewanderte Jugendliche besuchten. Solche Klassen fanden sich etwas häufiger

32 Im März 2017 zählte das nordrhein-westfälische Schulministerium an Hauptschulen 718 Lerngruppen für neu zugewanderte Jugendliche, die bereits schwerpunktmäßig im Regelbetrieb unterrichtet wurden. Zum Vergleich: An Realschulen waren es 433 Lerngruppen, an Gesamtschulen 456 und an Gymnasien 497. Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei zusätzlichen Fördermaßnahmen in „Klassen mit hohem Ausländeranteil“ und bei muttersprachlichem Unterricht für neu zugewanderte Jugendliche; auch hier stellten die Hauptschulen neben den Gesamtschulen landesweit das größte Angebot bereit. Gleichzeitig ist die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen gemessen an der Gesamtschülerzahl mittlerweile die kleinste der vier Schulformen. Dies deutet darauf hin, dass sich die geflüchteten Jugendlichen in diesem Bundesland stärker an den Hauptschulen sammeln (MSW 2017: 122–123).

33 Inwieweit die Schulen in Dortmund als segregiert einzustufen sind, wurde mithilfe der Standorttypologie der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (2017) des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule bestimmt. Diese Typologie ordnet die Schulen einem von fünf Standorttypen zu; diese reichen von 1 = „sozial wenig belastet“ bis 5 = „sozial stark belastet“. Die Einordnung stützt sich darauf, wie viele der Schulkinder jeweils einen Migrationshintergrund haben und in einer Wohngegend leben, die von Arbeitslosigkeit, Transfergeldbezug, Massenwohnungsbau und Zuwanderung gekennzeichnet ist. Für den Zweck dieser Analyse wurden Dortmunder Schulen des Standorttyps 5 als segregiert angesehen.

Abb. 2 Hamburgs weiterführende Schulen mit und ohne Vorbereitungsklassen 2017



Anmerkung: Die Daten geben den Stand von Oktober 2017 wieder. Die abgebildeten weiterführenden Schulen umfassen alle Gymnasien und Stadtteilschulen in staatlicher Trägerschaft.

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg 2017

als bei einer gleichmäßigen Verteilung an segregierten Schulen, nämlich in 80,6 Prozent der Fälle.³⁴ Dies deutet angesichts der insgesamt breiten Beteiligung von weiterführenden Schulen, die Flüchtlinge für den Regelunterricht qualifizieren, jedoch nicht darauf hin, dass Flüchtlinge überproportional an

segregierte Schulen kommen (Abgeordnetenhaus Berlin 2016: 3–10; SenBildJugWiss 2016; eigene Berechnung).

- In **Hamburg** waren 70,9 Prozent der weiterführenden Schulen im Februar 2017 damit beschäftigt, eine oder mehrere Vorbereitungsklassen auf den

³⁴ Berlins weiterführende Schulen wurden für diese Sonderauswertung dann als segregiert angesehen, wenn mehr als die Hälfte der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufwies *und* mehr als die Hälfte einem sozial benachteiligten Elternhaus entstammte. Ein Migrationshintergrund wird in der Berliner Schulstatistik über die im Elternhaus gesprochene Sprache festgestellt (nichtdeutsche Herkunftssprache). Den sozioökonomischen Status ermittelt die zuständige Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie über die sog. Lernmittelbefreiung. Eine solche gewährt das Land Berlin Asylsuchenden und Personen, die Sozialhilfe und Transferleistungen beziehen.

Tab. 2 Anteil der Jugendlichen in Vorbereitungsklassen an der Gesamtschülerschaft an Berlins Integrierten Sekundarschulen und Hamburgs Stadtteilschulen

| | Berlin Integrierte Sekundarschulen (März 2016) | Hamburg Stadtteilschulen (Februar 2017) |
|---------------------------|--|---|
| segregierte Schulen | 7,0 % | 6,0 % |
| nicht segregierte Schulen | 4,9 % | 3,0 % |
| insgesamt | 5,7 % | 4,5 % |

Anmerkung: Der Großteil der Jugendlichen in Vorbereitungsklassen ist nach Deutschland geflüchtet. Als segregiert wurden in Hamburg diejenigen Stadtteilschulen angesehen, denen zum Beobachtungszeitpunkt ein Sozialindex von 1 = „sozial stark belastete Lage“ oder 2 = „sozial belastete Lage“ zugewiesen war. Die Berliner Integrierten Sekundarschulen wurden als segregiert eingeordnet, wenn mehr als die Hälfte ihrer Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufwies und mehr als die Hälfte einem sozial benachteiligten Elternhaus entstammte.

Quellen: Abgeordnetenhaus Berlin 2016; SenBildJugWiss 2016; Bürgerschaft Hamburg 2015; 2017a; eigene Berechnung

Regelbetrieb vorzubereiten. Allerdings lag der Anteil von segregierten Schulen,³⁵ die eine Vorbereitungsklasse eingerichtet hatten, mit 92,9 Prozent darüber. Diese Abweichung erhöht die Segregation von Flüchtlingen über das Stadtgebiet hinweg aber nur unwesentlich, wie die räumliche Verteilung von weiterführenden Schulen mit und ohne Vorbereitungsklassen in Abb. 2 verdeutlicht: Im Norden von Hamburg, wo die Schulstandorte sehr dicht stehen, gab es im Oktober 2017 ein enges Netz von Vorbereitungsklassen.³⁶ Südlich der Elbe war die Zahl dagegen vergleichsweise gering; allerdings gibt es hier auch insgesamt deutlich weniger weiterführende Schulen.

Dennoch: Flüchtlingsanteil an segregierten Schulen leicht höher

Für die Lernsituation vor Ort ist letztlich vor allem entscheidend, wie hoch der Anteil der geflüchteten Jugendlichen an der gesamten Schülerschaft einer Schule ist. Anders als bei der Frage, ob es überhaupt

Vorbereitungsklassen gibt, zeigen sich hier deutliche Unterschiede für Berlins schulformübergreifende Integrierte Sekundarschulen und die entsprechende Hamburger Schulform, die sog. Stadtteilschulen.³⁷ Berücksichtigt man die jeweilige Zusammensetzung der Schülerschaft, lernen in Hamburg deutlich mehr geflüchtete und anderweitig neu zugewanderte Jugendliche in Vorbereitungsklassen an segregierten Stadtteilschulen als an sozial weniger belasteten Stadtteilschulen: In segregierten Schulen machen sie 6,0 Prozent der Gesamtschülerschaft aus, in den weniger belasteten Schulen liegt ihr Anteil dagegen bei 3,0 Prozent. Neu zugewanderte Jugendliche konzentrieren sich in Hamburg also zumindest vorübergehend stärker an segregierten Schulen. Für Berlin zeigen sich diese Unterschiede ebenfalls, mit 7,0 Prozent und 4,9 Prozent sind sie aber etwas geringer (Tab. 2).

Die schulrechtlichen Bestimmungen in den beiden Stadtstaaten weisen allerdings darauf hin, dass die dortigen Kultusverwaltungen bei der Schulzuweisung von Flüchtlingen verschiedenen Grundhaltungen

35 Hamburger Schulen galten in dieser Analyse dann als segregiert, wenn ihnen im sechsstufigen Sozialindex des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung zum Beobachtungszeitpunkt der Faktor 1 = „sozial stark belastete Lage“ oder der Faktor 2 = „sozial belastete Lage“ zugewiesen war. Grundlage für diese Einordnung sind 24 Indikatoren (z. B. Arbeitslosenquote in Schulumgebung), die auf einer Belastungsskala abgetragen werden. Diese wird schließlich in sechs gleich große Abschnitte unterteilt (Schulte/Hartig/Pietsch 2014: 72–76).

36 Davon ausgenommen ist die Wohngegend zwischen den nördlichen Stadtbezirken Eimsbüttel und Hamburg-Nord, in der wenig Zugewanderte wohnen und die Mietpreise hoch sind: Hier fanden sich im Oktober 2017 nur wenige Vorbereitungsklassen (Abb. 2).

37 Wie die Berliner ISS sind Hamburgs Stadtteilschulen zu Beginn des Schuljahrs 2010/11 aus den ehemaligen Haupt-, Real- und Gesamtschulen und den Aufbaugymnasien hervorgegangen. Für Dortmund konnten schulgenaue Zahlen zur Klassenstärke in den Vorbereitungsklassen nicht ermittelt werden.

folgen: Im Gegensatz zu den einschlägigen Berliner Regelungen,³⁸ die den Schulen empfehlen, 50 Prozent der Jugendlichen in den Vorbereitungsklassen kurzfristig in den Regelbetrieb aufzunehmen, betonen das Hamburger Schulgesetz³⁹ und die dazugehörigen Vorschriften eher, dass schulische Segregation mittelfristig vermieden werden soll; u. a. sollen hier im Anschluss an die Vorbereitungsklassen höchstens vier geflüchtete oder anderweitig neu zugewanderte Jugendliche in derselben Regelklasse lernen (BSB 2017a: 4).⁴⁰ Welche Verfahren am besten geeignet sind, um mittelfristig eine schulische Segregation von Flüchtlingen zu vermeiden, ist bislang nicht geklärt.

2.3 Beschulungspraxis: große Wissenslücken

Die Analyse in Kap. 2.2 lässt nicht darauf schließen, dass die deutschen Schulbehörden Flüchtlinge grundsätzlich eher bereits segregierten Schulen zuweisen. Gleichzeitig deuten Daten und die behördliche Schulzuweisung darauf hin, dass Segregation bislang auch nicht gezielt und planvoll vermieden wird.⁴¹ Für die Frage, wo geflüchtete Jugendliche die Schule besuchen und welche Schulen eine oder mehrere Vorbereitungsklassen einrichten, spielt weder die Schulform noch die Zusammensetzung der Schülerschaft vor Ort eine große Rolle. Stattdessen richten sich die zuständigen Kultusbehörden in erster Linie danach, wie viele zusätzliche Schülerinnen und Schüler die Schulen jeweils aufnehmen können. Dadurch können zwar einerseits viele Flüchtlinge vergleichsweise schnell in den Schulbetrieb einsteigen.⁴² Andererseits steigt die Gefahr, dass sie an Schulen lernen, deren Unterrichts-

inhalte und Förderkonzepte für sie nicht geeignet sind. Dies kann besonders dann eintreten, wenn eine erste Fehlzusweisung beim Übergang in die Regelklasse nicht korrigiert wird. Die vorliegenden amtlichen Daten zum Schulbesuch von Flüchtlingen liefern hierzu allerdings kaum Informationen. Aufschlussreich ist aber ein Blick in die Schulpraxis: Die in Kap. 3 dargestellten Ergebnisse einer explorativen Befragung liefern wertvolle Hinweise darauf, inwieweit einzelne Lehrerkollegien derzeit auf die Bedürfnisse von Flüchtlingen eingehen und diese individuell fördern und wie sie mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt umgehen.

3 Einblicke in die Lernumgebung von Flüchtlingen an segregierten Schulen

Das deutsche Schulsystem hat inzwischen mehrere Jahrzehnte Erfahrung mit verschiedenen Formen von Migration. Dennoch gibt es kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse darüber, wie geflüchtete und anderweitig neu zugewanderte Jugendliche am besten unterrichtet werden können. Auch der Schulalltag von Flüchtlingen wurde bislang kaum empirisch untersucht (s. u. a. Brüggemann/Nikolai 2016: 6; Otto et al. 2016: 4; Behrensen/Westphal 2009).

Die vorliegende Untersuchung setzt an dieser Stelle an; sie möchte helfen, diese nach wie vor beachtliche Wissenslücke ein Stück weit zu schließen. Die Studie stützt sich auf zentrale Erkenntnisse der Forschung zu segregierten Schulen und Schulen in sozial schwieriger Lage sowie auf wissenschaftliche Arbeiten zur Beschulung von Flüchtlingen, die in den letzten Jahren erschienen sind (u. a. Massumi et al. 2015; Otto et al. 2016; Karakayali et al. 2017). Sie ergänzt diese

38 Vgl. u. a. die Berliner Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I vom 31.03.2010, zuletzt geändert am 16.08.2017, und den Leitfaden der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule vom 09.02.2016.

39 § 28b Abs. 2 des Hamburger Schulgesetzes vom 16.04.1997, zuletzt geändert am 15.09.2016.

40 In Hessen dagegen versucht das Kultusministerium, eine Konzentration von Flüchtlingen schon frühzeitig zu verhindern, indem es höchstens drei Vorbereitungsklassen pro Schule zulässt (Hinweis des Hessischen Kultusministeriums für die Einrichtung von Intensivklassen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (InteA) in Hessen vom 29.02.2016).

41 Dies bestätigen auch die Eindrücke von 1.323 Eltern, deren Nachwuchs Anfang 2017 eine weiterführende Schule besuchte: Danach sind es weiterhin die Hauptschulen, die am häufigsten Flüchtlinge in Vorbereitungsklassen und Regelklassen aufnehmen (85 %). An zweiter Stelle stehen Realschulen (70 %), dann folgen Gesamtschulen (56 %) und Gymnasien (51 %). Schulen, an denen seit Jahren viele Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund lernen, haben nach Einschätzung der Eltern etwas häufiger Flüchtlinge aufgenommen als Schulen mit einem niedrigen Zuwandereranteil (Daschner 2017: 92).

42 Vielerorts hat es Vorrang, dass jugendliche Flüchtlinge möglichst schnell eine Schule besuchen können, denn in den letzten Jahren mussten sie darauf oft deutlich länger warten als die drei Monate, die das Europarecht vorsieht (Info-Box 2).

um eine empirische Perspektive auf das schulische Lernumfeld von geflüchteten Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der bis vor wenigen Jahren gängigen Ausgrenzung ausländischer Schulkinder in sog. Ausländer-Regelklassen und der nach wie vor erheblichen Segregation im deutschen Schulsystem (s. Kap. 2) fokussiert diese Studie auf die Lernumgebung von Flüchtlingen an segregierten Schulen.

Die Ergebnisse beruhen auf einer Online-Befragung der Fellows und Sprachlehrkräfte⁴³ (fortan: Fellows) von Teach First Deutschland (TFD), die Ende des Schuljahrs 2016/17 an 56 (zumeist segregierten) Schulen in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen eingesetzt waren (Info-Box 3). Fellows sind Lehrkräfte auf Zeit. Als zusätzliches Personal verstärken sie Lehrerkollegien über zwei Jahre, in denen sie Jugendliche gezielt beim Lernen unterstützen. Fellows haben i. d. R. kein Lehramtsstudium absolviert. Durch ihre vielfältigen Studien- und Arbeitserfahrungen, ihr gesellschaftliches Engagement und das intensive Qualifizierungsprogramm von Teach First Deutschland geben sie dem Schulalltag aber neue Impulse. Das gilt vor allem für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten und anderweitig neu zugewanderten Jugendlichen, denn diese hat in der kontinuierlichen Qualifizierung und Betreuung der Fellows einen großen Stellenwert.

Eigenschaften der Befragten

Im Rahmen dieser Studie berichten Fellows über ihren Arbeitsalltag mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern. Die Fellows sind im Schnitt knapp 30 Jahre

alt und verfügen alle über einen Studienabschluss. Wie Tests vor und während ihres Schuldienstes zeigen, sind sie psychisch überdurchschnittlich belastbar und haben ein starkes pädagogisches Selbstbild.⁴⁴ Sie sind überzeugt, dass sie den Lernprozess von Jugendlichen erfolgreich unterstützen können. Diese Überzeugung ist bei ihnen ebenso ausgeprägt wie bei angehenden Lehrkräften, die ein Lehramtsstudium durchlaufen haben.⁴⁵ Gleichzeitig erhalten die Fellows von TFD regionale und überregionale Fortbildungen, regelmäßige Gruppentreffen und Mentoring-Angebote, die jungen Lehrkräften in diesem Umfang nur selten zuteilwerden. Vor diesem Hintergrund ist zu bedenken, dass die im Folgenden berichteten Eindrücke der Fellows nicht als repräsentatives Abbild der Schulpraxis im gesamten Bundesgebiet gewertet werden können. Vielmehr ergänzen sie die bereits dokumentierten einschlägigen Erfahrungen, die Eltern (Daschner 2017) und Grundschulleitungen (Bremerich-Voß/Wendt/Hußmann 2017: 298–304) mit schulpflichtigen Flüchtlingen gemacht haben: Sie zeigen eine besondere Innen- und Außensicht auf den Schulalltag von Flüchtlingen an segregierten Schulen, denn die weiterführenden Schulen, in denen Fellows aktiv sind, liegen i. d. R. in städtischen Ballungsgebieten mit einer hohen sozialen Belastung (Info-Box 3).

Eigenschaften der Schulstichprobe

Die Fellows, die den Online-Fragebogen im Mai und Juni 2017 ausgefüllt haben, waren zu dem Zeitpunkt an 56 weiterführenden Schulen im Einsatz, die überdurchschnittlich häufig im Ganztags unterrichten.⁴⁶

43 Im Schuljahr 2016/17 wurden die Lehrkräfte, die Teach First Deutschland nach Baden-Württemberg entsandte, eigens für den Sprachunterricht in Vorbereitungsklassen ausgebildet. Diese Sprachlehrkräfte machen in der Stichprobe für diese Studie knapp 10 Prozent aus.

44 Die Fellows wurden vor Dienstbeginn vom SVR-Forschungsbereich gefragt, inwieweit sie auf ihr Umfeld schnell verärgert, gereizt oder mürrisch reagieren. Mithilfe einer siebenstufigen Skala (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll und ganz zu“) sollten sie Aussagen wie „Ich reagiere gereizt, obwohl ich es gar nicht will“ für sich selbst bewerten. Dieses psychologische Befragungsinstrument wurde 2014 von Mohr und Rigotti entwickelt und es lagen bereits Antworten von 4.030 Personen vor, die damit ihre Gemütszustände dokumentiert hatten. Verglichen damit waren die Fellows besonders ausgeglichen. Diese Gelassenheit nahm bei knapp zwei Drittel der Fellows im Laufe des Schuldienstes sogar noch zu. Es wurde statistisch abgesichert, dass die Unterschiede zur Gesamtstichprobe von Mohr und Rigotti (2014) nicht rein zufällig waren.

45 Die Fellows wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala anzugeben, inwieweit sie Aussagen wie „In Konflikten zu vermitteln liegt mir“ für sich selbst zustimmen. Diese Methode wurde von Retelsdorf et al. (2015) zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts angehender Lehrkräfte (ERBSE-L) entwickelt. Wie das Endergebnis zeigt, schätzen Fellows ihre pädagogischen Fähigkeiten ähnlich hoch ein wie Lehramtsstudierende, die kurz vor ihrem Abschluss an dem Test teilnehmen. Diese Übereinstimmung besteht auch noch nach knapp zwei Schulhalbjahren.

46 Fast alle diese Schulen machen ein Ganztagsangebot, und an knapp 60 Prozent der Schulen müssen alle Jugendlichen an mindestens drei Wochentagen verpflichtend daran teilnehmen. Diese Form des sog. gebundenen Ganztags praktizierten im Jahr 2015 bundesweit 43,7 Prozent aller schulformübergreifenden weiterführenden Schulen (KMK 2017: 2).

Info-Box 3 Methodisches Vorgehen

Um mehr über die Lernumgebung von Flüchtlingen an segregierten Schulen zu erfahren, hat der SVR-Forschungsbereich mithilfe einer Online-Befragung die praktischen Erfahrungen der Fellows von Teach First Deutschland dokumentiert. Die gemeinnützige Bildungsinitiative engagiert sich seit knapp zehn Jahren an segregierten Schulen in mehreren Bundesländern. Insofern ermöglicht dieser Zugang zum einen eine länderübergreifende Perspektive auf den Alltag an segregierten Schulen – einem ‚Schultyp‘, über den in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik seit Jahren intensiv diskutiert wird und der infolgedessen ein schwer zugängliches Terrain für die Forschung darstellt. Zum anderen bietet die Arbeit von Teach First in Vorbereitungsklassen Gelegenheit, mehr über die Lernsituation von geflüchteten Jugendlichen an segregierten Schulen zu erfahren (vgl. Matysiak 2017).

Die Grundgesamtheit der Befragung bilden 62 Teach-First-Fellows, die im Schuljahr 2016/17 ihr zweites Dienstjahr durchliefen, sowie 90 Fellows, die sich zu dem Zeitpunkt im ersten Jahr befanden. Alle Fellows in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen erhielten denselben Online-Fragebogen mit 45 geschlossenen und 3 offenen Fragen. Die Verständlichkeit der Fragen wurde vorab durch zahlreiche Expertengespräche und einen quantitativen Pretest im Frühjahr 2017 überprüft. Die Befragung erfolgte im Mai und Juni 2017 mit Unterstützung von Teach First Deutschland, dessen regionale und nationale Leitungen per E-Mail zur Teilnahme einluden bzw. daran erinnerten.

Mit 66 ausgefüllten Fragebögen konnte ein Rücklauf von 43,4 Prozent erzielt werden. Einige der Fragebögen wurden jedoch nicht in die weitere Auswertung einbezogen, weil nicht alle Fellows zum Zeitpunkt der Befragung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen eingesetzt waren; einige unterrichteten auch an Grund- und Berufsschulen. Am Ende konnten zur Situation jugendlicher Flüchtlinge an segregierten weiterführenden Schulen 56 Fragebögen ausgewertet werden.

Die vorliegenden Daten von 56 Schulen können und dürfen allerdings nicht als repräsentativ für die bundesdeutsche Schullandschaft gesehen werden. Gleichwohl ermöglichen sie einen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag von Flüchtlingen, die an segregierten Schulen in großstädtischer Lage lernen. Die Studie schließt zudem an weitere einschlägige Forschungsarbeiten des SVR-Forschungsbereichs (2012; 2013; 2016) an.

Fellows im ersten Jahr nahmen zudem an einer Vorabbefragung teil. Diese erfasste ihre Einstellungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Schule, ihr auf den Lehrerberuf bezogenes Selbstkonzept, ihre Gereiztheit und ihr subjektives Stressempfinden. Dazu wurden Befragungsinstrumente genutzt, die in der Psychologie und den Sozialwissenschaften verankert sind, z. B. das Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS). Die Vorabbefragung wurde in der Qualifizierungsphase im Sommer 2016 mithilfe eines Papierfragebogens durchgeführt. Wie die Analyse ergab, unterscheiden sich Fellows in ihren Einstellungen und Merkmalen nur unwesentlich von gleichaltrigen Akademikerinnen und Akademikern. Deshalb wurde darauf verzichtet, diese Teilergebnisse in der Studie ausführlich darzustellen. Dies erfolgt jedoch in einem ergänzenden Methodenbericht, der unter www.svr-migration.de/publikationen zum Download bereitsteht.

Nur knapp ein Viertel dieser Schulen sind Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien; die überwiegende Mehrheit sind solche, die mehrere Schulformen unter einem Dach vereinen wie z. B. Gesamtschulen.⁴⁷ Die

Schülerklientel ist zu einem großen Teil sozioökonomisch benachteiligt und spiegelt das Zuwanderungsgeschehen der letzten Jahrzehnte: Sie umfasst die Nachfahren der sog. Gastarbeiter- und Aussiedler-

47 Hierzu zählen die in Kap. 2 angesprochenen Integrierten Sekundarschulen in Berlin und die Stadtteilschulen in Hamburg.

Tab. 3 Eckdaten zur Schulstichprobe

| Merkmalsausprägung | Merkmalsausprägung |
|---|--|
| Schulen | |
| weiterführende Schulen | 56 (100 %) |
| davon: | |
| Gesamtschulen und andere schulformübergreifende Schulen | 41 (73 %) |
| mit Ganztagsbetrieb | 53 (95 %) |
| in Großstädten gelegen | 49 (88 %) |
| Schülerschaft | |
| durchschnittliche Schülerzahl | 760 |
| davon (im Schnitt): | |
| aus wirtschaftlich benachteiligten Familien | 61 % |
| mit Migrationshintergrund | 69 % |
| davon: neu zugewandert | 8 % |
| die 5 wichtigsten Herkunftsländer von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern | Syrien, Afghanistan, Rumänien, Bulgarien, Irak |

Anmerkung: Die Merkmalsausprägungen beruhen auf Einschätzungen der Fellows von Teach First Deutschland zum Ende des Schuljahrs 2016/17.
Quelle: SVR-Forschungsbereich 2017

familien ebenso wie Jugendliche, die seit 2015 neu eingereist sind. All diese Zuwanderergruppen zusammen haben an der Schülerschaft nach Einschätzung der Fellows einen durchschnittlichen Anteil von knapp 70 Prozent. Von den erst kürzlich zugewanderten Jungen und Mädchen ist mehr als die Hälfte nach Deutschland geflüchtet, teilweise ohne familiäre Begleitung.⁴⁸ Sie kommen vor allem aus Syrien, Afghanistan und dem Irak, doch Jugendliche aus Rumänien, Bulgarien und anderen EU-Ländern sind ebenfalls ein fester Bestandteil der multikulturell geprägten Gemeinschaft an diesen Schulen (Tab. 3). 57 Prozent der neu zugewanderten Jugendlichen sind männlich.

Die folgenden zwei Unterkapitel geben Einblick in die Unterrichtserfahrungen, die die Fellows in Vorbereitungsklassen (s. Kap. 3.1) und Regelklassen (s. Kap. 3.2) weiterführender Schulen gemacht haben.

Die jeweilige Situation der fünf hier untersuchten Bundesländer kann dabei nicht gesondert ausgewiesen werden.⁴⁹ Die quantitativen Daten, die den folgenden Ergebnissen zugrunde liegen, werden punktuell durch qualitativ vertiefende Aussagen ergänzt, die die Fellows in den offenen Antwortfeldern der Online-Befragung getätigt haben.

3.1 Beschulungspraxis in Vorbereitungsklassen

Mehr als 60 Prozent der befragten Fellows waren im Schuljahr 2016/2017 in einer oder mehreren Vorbereitungsklassen an ihrer Schule eingesetzt; sie haben dort oft mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit verbracht. Die folgenden quantitativen Ergebnisse und Zitate der

48 An 32 Schulen konnten die Fellows Angaben zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen machen. Nach ihrer Schätzung wurden dort jeweils etwa sechs unbegleitete minderjährige Flüchtlinge beschult.

49 Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden keine Daten erhoben, die eindeutig auf ihren genauen Einsatzort schließen lassen.

Fellows geben Einblick in ihren Unterrichtsalltag mit geflüchteten Jugendlichen.⁵⁰

Erst Trennung, dann Integration

Die meisten Schulen, an denen die befragten Fellows unterrichten, beschulen Flüchtlinge und andere neu zugewanderte Jugendliche zunächst getrennt von der übrigen Schülerschaft. Mehr als acht von zehn Schulen nutzen hierfür Vorbereitungsklassen, die die Jugendlichen in einem bzw. maximal zwei Jahren befähigen sollen, am Regelunterricht teilzunehmen. In dieser ‚Eingewöhnungszeit‘ steht das Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund.

In knapp der Hälfte der Schulen, die Vorbereitungsklassen unterrichten, lernen geflüchtete Jugendliche nur selten bzw. nie zusammen mit den Regelklassen (Modell C in Abb. 3). Die andere Hälfte fördert hingegen den Kontakt zwischen den Flüchtlingen und der Schulgemeinschaft, insbesondere über gemeinsamen Unterricht in Fächern wie Sport, Kunst und Englisch (Modell B). Im Schnitt gibt es an einer Schule zwischen zwei und drei Vorbereitungsklassen. Nur eine Handvoll der untersuchten Schulen integriert die Neuankömmlinge sofort in den Regelunterricht. Hier erhalten sie neben dem regulären Fachunterricht i. d. R. ergänzenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (Modell A).

Die Modelle B und C sind nicht nur innerhalb der Schulstichprobe sehr verbreitet. Generell deuten die schulrechtlichen Vorgaben der Länder und Eindrücke

aus der Praxis darauf hin, dass die meisten weiterführenden Schulen im städtischen Raum die Schülergruppen anfangs trennen (Daschner 2017: 89; Massumi et al. 2015: 48–49).⁵¹

Unterschiedlich große Klassen

Dort, wo die Jugendlichen zunächst eine Vorbereitungsklasse besuchen, offenbaren die Befragungsergebnisse eine immense Vielfalt von Lernsituationen. Während ein Teil der Flüchtlinge in kleinen Klassen mit weniger als 13 Mädchen und Jungen lernt, sind anderorts große Vorbereitungsklassen mit mehr als 18 Jugendlichen keine Seltenheit (Tab. 4). Diese Unterschiede sind in erster Linie dadurch zu erklären, dass die Stichprobe Schulen in mehreren Bundesländern umfasst. Denn die behördlichen Vorgaben zur Klassengröße sind von Land zu Land unterschiedlich:

- In Baden-Württemberg sieht das Kultusministerium vor, dass in einer Vorbereitungsklasse 10 bis höchstens 24 Jugendliche lernen.⁵²
- In Berlin nennt die zuständige Kultusbehörde als Richtgröße maximal 12 Jugendliche pro Vorbereitungsklasse.⁵³
- In Hamburg liegt der entsprechende Richtwert bei 15 Jugendlichen.⁵⁴
- In Hessen sieht das Kultusministerium vor, dass die Vorbereitungsklassen zwischen 12 und 16 Jugendliche auf den Regelunterricht vorbereiten.⁵⁵

50 Da ein Großteil der befragten Fellows bei Veröffentlichung dieser Studie noch im Einsatz sein wird, sind ihre Beobachtungen und Einschätzungen in der Gegenwartsform verfasst.

51 Im Grundschulbereich ist das anders: Hier haben bundesweit nur 7,7 Prozent aller Schulen eine oder mehrere Vorbereitungsklassen angegliedert. Dieser Unterschied ist zunächst darauf zurückzuführen, dass die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (der dieser Wert entstammt) ein sehr großes Gebiet abdeckt. Ihre bundesweit repräsentative Stichprobe umfasst neben städtischen Grundschulen auch solche im ländlichen Raum. Dort leben häufig nicht genug geflüchtete und anderweitig neu zugewanderte Kinder, um eine eigene Vorbereitungsklasse einzurichten. An vielen Grundschulen erleichtert auch die Form des Unterrichts, die Kinder schnell bzw. sofort in den Regelbetrieb einzugliedern. So unterrichten 12,2 Prozent aller Grundschulen die Kinder jahrgangsübergreifend. Das heißt, dass z. B. Kinder der Klassen 1 bis 3 – darunter auch Flüchtlinge – vom ersten Tag an gemeinsam lernen (Bremerich-Voß/Wendt/Hußmann 2017: 303).

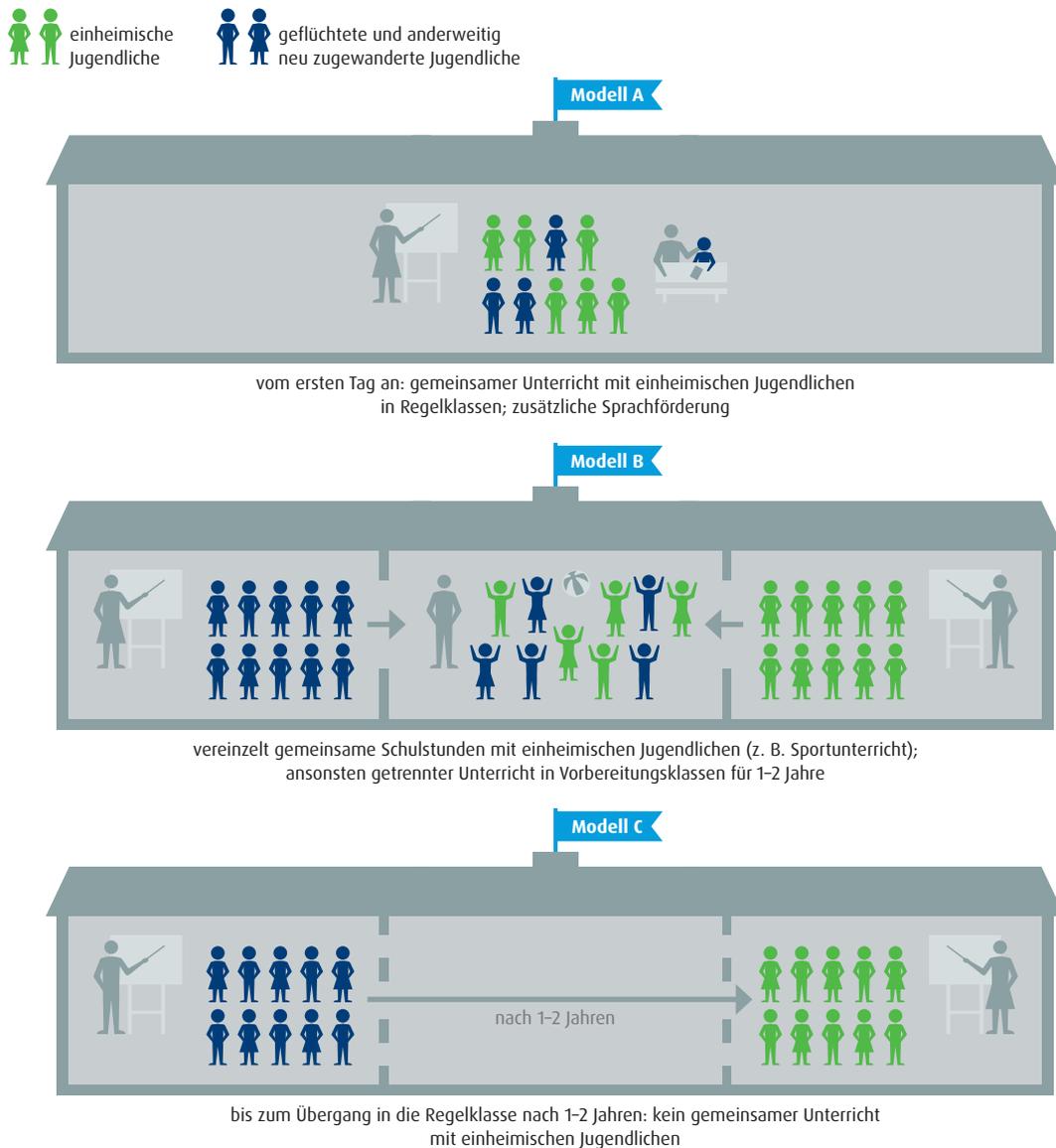
52 Nr. 2–5 der Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zur Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2017/18 vom 03.04.2017. Auf Nachfrage gab das Ministerium im November 2017 an, dass die durchschnittliche Klassengröße in den Vorbereitungsklassen zu diesem Zeitpunkt deutlich unter 24 lag.

53 Nr. 2.2 des Leitfadens der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule vom 09.02.2016.

54 Davon ausgenommen sind die sog. Basisklassen. Hier lernen vor allem Jugendliche, die noch im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen. Für diese Klassen ist ein Orientierungswert von 10 Jugendlichen vorgegeben (Nr. 2.2 und Nr. 2.3 der Rahmenvorgaben der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen vom 01.02.2012).

55 § 50 Abs. 3 der Hessischen Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses vom 19.08.2011, zuletzt geändert am 20.04.2014. Nr. 2 des Hinweises des Hessischen Kultusministeriums für die Einrichtung von Intensivklassen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vom 29.02.2016 verweist allerdings auf eine Untergrenze von 10 Jugendlichen.

Abb. 3 Bundesweit gängige Modelle für den Unterricht mit geflüchteten und anderweitig neu zugewanderten Jugendlichen



Anmerkung: In der Praxis können die Unterrichtsmodelle einzelner Schulen von dieser idealtypischen Darstellung im Detail abweichen. Anderweitig neu zugewanderte Jugendliche sind z. B. Kinder von EU-Bürgerinnen und -Bürgern, welche als Fachkräfte nach Deutschland kommen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar; eigene Darstellung in Anlehnung an die Befragungsergebnisse und die schulorganisatorischen Modelle in Massumi et al. (2015: 44-51)

- In Nordrhein-Westfalen sollen die Lerngruppen eine Größe von „etwa 15 bis 18“ Jugendlichen haben. Das lässt sich aus der Personalzuweisung des Landes ableiten.⁵⁶ Die erläuternden und vertiefenden Kommentare der Fellows in den Fragebögen weisen darauf hin, dass diese behördlichen Orientierungswerte im Schuljahr 2016/17 punktuell überschritten wurden. Die Rück-

56 Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche vom 15.04.2016.

Tab. 4 Durchschnittliche Größe von Vorbereitungsklassen in der Schulstichprobe

| durchschnittliche Schülerzahl pro Vorbereitungsklasse | Anzahl der Schulen |
|---|--------------------|
| weniger als 13 | 9 |
| 13 bis 15 | 12 |
| 16 bis 18 | 11 |
| mehr als 18 | 11 |

Anmerkung: Die Angaben zur Klassengröße beruhen auf Einschätzungen der Fellows von Teach First Deutschland und beziehen sich auf das Schuljahr 2016/2017. Da es nicht an allen Schulen Vorbereitungsklassen gibt, ist die Summe kleiner als die Gesamtstichprobe von 56 weiterführenden Schulen. Quelle: SVR-Forschungsbereich 2017

meldungen der Fellows lassen sich wie gesagt nicht nach Ländern auswerten. Nur die wenigen öffentlich zugänglichen schulgenauen Bildungsstatistiken einzelner Länder können Auskunft darüber geben, inwieweit dort die Klassen überausgelastet waren. In Hamburg z. B. wurden im Februar 2017 in 37,9 Prozent der Vorbereitungsklassen an Gymnasien und Stadtteilschulen mehr Jugendliche unterrichtet als die 15, die die dortige Schulbehörde empfiehlt. Dass es sich hierbei um eine Momentaufnahme handelt, die eine vorübergehende Überschreitung abbildet, zeigen die amtlichen Daten der Hansestadt, die ein halbes Jahr später erhoben wurden: Im September 2017 lagen nur noch 28,2 Prozent der Vorbereitungsklassen über dem Hamburger Richtwert, der vergleichsweise ‚schülerfreundlich‘ ist (Bürgerschaft Hamburg 2017a: 15–20; 2017b: 16–20; eigene Berechnung).

Lückenhafter Informationsaustausch

Das Unterrichtsgeschehen in den Vorbereitungsklassen der befragten Fellows ist geprägt von starken Schwankungen. Die Schülerinnen und Schüler kommen meist nicht zu Beginn eines Schuljahrs an, sondern müssen im laufenden Schulbetrieb eingegliedert werden (vgl. SVR 2017a: 127–129). Bei knapp einem Drittel dieser Klassen waren allein im Laufe des zweiten Schulhalbjahrs 2016/17 mehr als die Hälfte der Jugendlichen neu dazugestoßen. Um die neu Hinzukommenden bestmöglich zu fördern, benötigt das Lehrpersonal grundlegende Informationen über ihr sprachliches und fachliches Lernniveau, aber auch über ihren Gesundheitszustand und die familiäre Situation. Diese Informationen sollten spätestens am Tag der Aufnah-

me vorliegen. Nach den Berichten der Fellows tun sie das aber offenbar nur zum Teil. Zwar erhalten die Lehrkräfte fast ausnahmslos die wichtigsten personenbezogenen Daten der Jugendlichen (z. B. Namen und Adresse) und oft auch eine erste Einschätzung zu ihren Deutschkenntnissen und ihrer Vorbildung. Tiefergehende Informationen, z. B. zur körperlichen und seelischen Gesundheit der Jugendlichen, liegen jedoch nur selten vor (Tab. 5). Dies ist zwar nachvollziehbar, denn die hohe Fluchtzuwanderung im Jahr 2015 hat auch das Schulsystem stark unter Druck gesetzt. Zugleich verschlechtern solche Wissenslücken aber die Chancen auf eine schnelle Bildungsintegration.

Insbesondere der Austausch von Informationen zum körperlichen und seelischen Gesundheitszustand dürfte von Land zu Land unterschiedlich ausfallen – und mitunter auch innerhalb von Bundesländern. Denn nur wenige Länder verpflichten geflüchtete und anderweitig neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, sich beim örtlichen Gesundheitsamt einer Schuleingangsuntersuchung zu unterziehen. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass wichtige Tatsachen unerkannt bleiben. Das verdeutlicht ein Beispiel aus Wiesbaden: Hier zeigte im Jahr 2015 knapp ein Fünftel der schulpflichtigen Neuankömmlinge Sehstörungen, die eine Teilnahme am Unterricht erschweren können (Sievers/Trost-Brinkhues 2016: 4).

Vielfältige Ausgangslagen bei Jugendlichen

Knapp ein Drittel der Fellows berichtet, dass sie den Unterricht in Vorbereitungsklassen nahezu allein bestreiten. Ein weiteres Drittel wird zumindest gelegentlich durch eine zweite Lehrkraft unterstützt. Diese

Tab. 5 Übermittelte Informationen über die einzelnen Jugendlichen bei ihrer Neuaufnahme in Vorbereitungsklassen

| | |
|--------------|--|
| (fast) immer | Name, Alter, Geschlecht und/oder Wohnort |
| | Staatsangehörigkeit und/oder Muttersprache |
| | Kontaktpersonen bzw. familiäre Verhältnisse in Deutschland |
| eher häufig | Deutschkenntnisse |
| | Vorbildung (Inland und/oder Ausland) |
| eher selten | – |
| (fast) nie | wirtschaftliche Situation (z. B. Bezug von Transferleistungen) |
| | Migrations- bzw. Fluchtmotive |
| | körperlicher und seelischer Gesundheitszustand |
| | Verhaltensauffälligkeiten |

Lesehilfe: (Fast) immer = mehr als 75 Prozent der Fellows erhalten diese Informationen über Neuzugänge in ihren Vorbereitungsklassen; eher häufig = zwischen 51 und 75 Prozent erhalten diese Informationen; eher selten = zwischen 25 und 50 Prozent erhalten diese Informationen; (fast) nie = weniger als 25 Prozent erhalten diese Informationen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2017

Personalsituation empfinden die Fellows als große Herausforderung. Viele von ihnen müssen in ihrer Klasse höchst unterschiedliche Lernanforderungen gleichzeitig berücksichtigen: Das Spektrum reicht von Jugendlichen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau bis zu Sprösslingen neu zugewanderter hoch qualifizierter Fachkräfte. Auch die Altersspanne ist immens, sie beträgt in den Vorbereitungsklassen der Fellows durchschnittlich 5,3 Jahre. Die Unterschiede in Alter und Vorbildung spiegeln sich im Leistungsvermögen wider, sowohl in Mathematik als auch in den Deutschkenntnissen: Ein Großteil der Jugendlichen beherrscht zwar schon am ersten Schultag weitgehend das deutsche Alphabet, aber sobald es darum geht, ganze Wörter und Sätze auf Deutsch zu lesen oder zu schreiben, liegen die Fähigkeiten weit auseinander. Das folgende Zitat veranschaulicht die unterschiedlichen Ausgangslagen:

[Insgesamt] *extrem unterschiedliche Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler (Faktoren*

wie durchgängige Beschulung, fachliches Vorwissen, Alphabetisierung in der Muttersprache und im lateinischen Alphabet u. a.) und dadurch unterschiedliche Bedürfnisse.

(Fellow an einer Hauptschule)

Sowohl die Praxis als auch die Forschung lassen darauf schließen, dass es bei Vorbereitungsklassen keinen Erfolg verspricht, frontal zu unterrichten und sich dabei am Klassendurchschnitt zu orientieren. Sinnvoller erscheint eine sog. adaptive Unterrichtsgestaltung, die sich an den individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb der Schulklasse ausrichtet.⁵⁷ Das ist jedoch sehr anspruchsvoll. Gerade in Vorbereitungsklassen sind Vorwissen und Entwicklungsstände breit gefächert. Zudem steht einer aufwändigen Unterrichtsvorbereitung entgegen, dass dafür wenig Zeit zur Verfügung steht (Joller-Graf 2010: 135). Daher ist es besonders wichtig, dass sich die Lehrkräfte untereinander eng austauschen und regelmäßig zusammenarbeiten.

⁵⁷ Beim adaptiven Unterricht wählen die Lehrkräfte je nach Arbeitsauftrag, organisatorischem Aufwand und vorhandenem Schülerwissen verschiedene Lernformen. In Vorbereitungsklassen mit großen Leistungsunterschieden können z. B. gute Ergebnisse erzielt werden, wenn in Kleingruppen gearbeitet und das Lernmaterial klar strukturiert wird. Wer mit wem zusammenarbeitet und welche Lernziele die einzelnen Jugendlichen und Lerngruppen jeweils verfolgen, hängt von ihren individuellen Lernvoraussetzungen ab (vgl. Beck et al. 2008).

Um mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Jugendlichen umzugehen, setzen die Lehrkräfte überwiegend auf individuelle Förderung und auf Gruppenarbeit, bei der Jugendliche mit ähnlichen Fähigkeiten zusammen lernen. Dies geschieht in mehr als 75 Prozent der Vorbereitungsklassen, in denen Fellows unterrichten. Seltener eingesetzt werden andere Formen des adaptiven Unterrichts, z. B. selbständiges Lernen mit Zielvorgaben oder unterschiedlich schwere Hausaufgaben.

Unzureichende Zusammenarbeit im Kollegium

Die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium in Bezug auf die Vorbereitungsklassen könnte nach Ansicht der Fellows intensiver sein. Nur knapp ein Fünftel von ihnen berichtet, dass in ihrer Vorbereitungsklasse regelmäßig im Team unterrichtet wird, entweder täglich oder zumindest mehrmals pro Woche. Ebenso selten werden einzelne Flüchtlinge gemeinsam gefördert. Auch außerhalb des Unterrichts arbeitet das Lehrpersonal nur unregelmäßig zusammen. Nur knapp vier von zehn Fellows berichten etwa, dass jede Woche Unterrichtsmaterialien ausgetauscht werden.⁵⁸ Noch seltener wird Unterricht gemeinsam geplant. Und dass Lehrkräfte im Unterricht ihrer Kolleginnen und Kollegen hospitieren, ist eine absolute Ausnahme.

Die Erfahrungen der Fellows decken sich mit früheren Beobachtungen zur Zusammenarbeit in Lehrerkollegien. Besonders an segregierten Schulen verhindert die alltägliche Arbeitsbelastung, dass die Lehrkräfte eine Zusammenarbeit neu aufbauen oder eine bestehende nachhaltig pflegen und weiterentwickeln (Berkemeyer et al. 2008: 31). Dies zeigen auch Erfahrungen aus Modellprojekten, die von Bund und Ländern gefördert werden. Hier wird zudem deutlich, dass die Zusammenarbeit im Kollegium besser gelingt, wenn das Lehrpersonal von der Schulleitung und den zuständigen Schulbehörden gezielt unterstützt und gefördert wird (Gogolin et al. 2011: 36).

Schülermotivation und Lernhindernisse

Nahezu alle Fellows loben, dass die Jugendlichen in ihren Vorbereitungsklassen insgesamt sehr lernbereit sind. In knapp 85 Prozent der Klassen arbeiten die meisten Jugendlichen regelmäßig im Unterricht mit; auch die Hausaufgaben werden in knapp 6 von 10 Klassen von den meisten ernsthaft bearbeitet. Das folgende Zitat zeigt den Enthusiasmus der Jugendlichen, der in ihrem Lerneifer zum Ausdruck kommt:

Beinahe grundsätzliches Vorhandensein einer großen Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, unbegrenzte Neugier, Motivation, zu lernen, absolutes Interesse.

(Fellow an einer Gesamtschule)

Diese Ausgangslage kann Lernen grundsätzlich fördern. Sie ist jedoch nur ein Teil der Unterrichtssituation, die die Fellows in den Vorbereitungsklassen vorfinden. Viele von ihnen verweisen auf alltägliche Herausforderungen, die den Lernfortschritt der Jugendlichen behindern. Dazu gehört vor allem, dass es zu wenig qualifiziertes Lehrpersonal gibt. So müssen die Fellows oft allein einen Weg finden, um innerhalb ihrer Klasse den immensen fachlichen und sprachlichen Aufholbedarf der einen mit dem Wissensdurst und -vorsprung der anderen in Einklang zu bringen. Ein weiteres großes Lernhindernis ist, dass der Unterricht regelmäßig von einzelnen Schülerinnen und Schülern gestört wird und dass viele der Jugendlichen unter dauerndem Schlafmangel leiden.⁵⁹ Bei Flüchtlingen geht diese Müdigkeit häufig darauf zurück, dass sie in Not- und Gemeinschaftsunterkünften leben und sich dort kaum zurückziehen können. Dass solche Faktoren der außerschulischen Lebenssituationen in den Unterricht hineinwirken, verdeutlichen die folgenden Zitate von drei Fellows. Es handelt sich um Antworten auf die offene Frage, welche Faktoren eine erfolgreiche Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern erschweren:

58 Passendes Lehr- und Lernmaterial für den Unterricht mit geflüchteten und anderweitig neu zugewanderten Jugendlichen ist trotz diverser Neuerscheinungen nach wie vor rar gesät. Ein kommentierter Überblick über einschlägige Lehrwerke findet sich auf der Homepage des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (https://www.uni-due.de/prodaz/literatur_nz_list, 05.01.2018).

59 Zudem verweisen die Fellows häufig darauf, dass Jungen und Mädchen in ihren Vorbereitungsklassen psychisch beeinträchtigt seien. Anhand der Befragungsdaten ist aber nicht zu klären, inwiefern eine solche Einschränkung oder gar Traumatisierung jeweils auch (schul-)psychologisch diagnostiziert wurde.



Die Situation in den Flüchtlingsheimen (zwischenmenschliche Probleme, fehlender persönlicher Bereich und Arbeitsplatz, Ungewissheit über die Zukunft ...).

(Fellow an einer Gesamtschule)

Fehlende Therapieplätze für Traumatisierte, die dann einfach so mitlaufen, aber häufig noch ‚keinen Kopf‘ fürs Lernen haben.

(Fellow an einer Hauptschule)

Eine extrem intelligente und fleißige Schülerin kann, wenn sie aufgrund von Krieg fünf Jahre lang keine Schule besucht hat, nicht fünf Jahre Matheunterricht in einem Jahr in einer extrem heterogenen Klasse nachholen. Genauso kann ein Schüler, der nie Englischunterricht hatte, dies nicht in einem Jahr nachholen.

(Fellow an einer Gesamtschule)

Das letzte Zitat verweist auf die nach wie vor sehr reale gesellschaftspolitische Gefahr, dass die Fähigkeiten junger Flüchtlinge ungenutzt bleiben. Die befragte Person sieht diese Gefahr besonders dort, wo es an Personal und an Spezialwissen fehlt, um geflüchtete Jungen und Mädchen individuell zu fördern. Und das ist offenbar häufig der Fall: Mehr als 70 Prozent der Fellows meinen, dass es an ihren Schulen derzeit nicht genügend Personal gibt. Etwa die Hälfte klagt darüber, dass Arbeitsblätter und Lehrbücher fehlen oder nicht dem Bedarf entsprechen, dadurch sei es schwierig, die Jugendlichen gezielt zu fördern. Hinter diesen Durchschnittswerten verbirgt sich eine Frustration, die nicht nur die Fellows im Schulalltag verspüren. Sie kommt in den folgenden Zitaten punktuell zum Ausdruck:

[Die Schule hat] zu wenige, überarbeitete und nicht ausreichend qualifizierte Lehrkräfte.

(Fellow an einer schulformübergreifenden weiterführenden Schule)

Fehlendes Personal (keine durchgehende Doppelsteckung⁶⁰ oder fehlendes für Deutsch als Zweitsprache qualifiziertes Personal).

(Fellow an einer Hauptschule)

[Die Schule benötigt] häufigere Verfügbarkeit von Dolmetschern, mehr Lehrpersonal für bessere Binnendifferenzierung,⁶¹ mehr Material zur Entlastung bei Arbeitsaufträgen.

(Fellow an einer Gesamtschule)

3.2 Beschulungspraxis in Regelklassen

Von den Jugendlichen, die seit 2015 nach Deutschland geflüchtet sind, lernt ein großer Teil derzeit noch in Vorbereitungsklassen. Für die Bildungspolitik ist aber vor allem wichtig, wie diese und andere Flüchtlinge sich zukünftig in den Regelklassen entwickeln. Die folgenden Ausführungen und Zitate zeigen, welche Erfahrungen die Fellows mit Flüchtlingen in Regelklassen gemacht haben.

Gestaltung des Übergangs in die Regelklasse

Knapp zwei Drittel der Fellows berichten, dass die Jugendlichen, die an ihrer Schule vorübergehend eine Vorbereitungsklasse besuchen, von Anfang an regelmäßig mit der Schulgemeinschaft Kontakt haben. In vielen Fällen finden solche Begegnungen täglich statt, z. B. in der Pause oder im gemeinsamen Fachunterricht. Der Kontakt zu den einheimischen Jugendlichen ermöglicht, dass die neu zugewanderten Jugendlichen zumindest emotional frühzeitig in ihrer ‚Zielklasse‘ ankommen. Dies erscheint sinnvoll, denn mehr als 60 Prozent der befragten Fellows berichten, dass der Großteil ihrer Vorbereitungsklasse anschließend auch den Regelunterricht an ihrer Schule besucht. Inwiefern dies auch bundesweit gilt, kann mit den hier erhobenen Daten nicht geklärt werden. Insbesondere bei Gymnasien – die in der vorliegenden Stichprobe unterrepräsentiert sind – ist davon auszugehen, dass viele der geflüchteten Jugendlichen nach der Vorbereitungsklasse die Schule wechseln. Denn bei der Verteilung

60 Bei einer sog. Doppelsteckung unterrichten zwei Lehrkräfte gemeinsam eine Klasse.

61 Im binnendifferenzierten Unterricht gehen Lehrkräfte gezielt auf die unterschiedlichen Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler ein.

der Flüchtlinge wird bislang eher darauf geachtet, wie viele eine Schule aufnehmen kann, und weniger auf die Eignung der Jugendlichen für die betreffende Schule (Otto et al. 2016: 23).

Wann die Jugendlichen in eine Regelklasse wechseln und in welche, entscheiden die hier betrachteten 56 Schulen nach verschiedenen Kriterien. Fast alle berücksichtigen dabei das Alter der Schülerinnen und Schüler (61 %) und ihre Deutschkenntnisse (80 %); ein weiterer Faktor ist die Aufnahmekapazität der jeweiligen Regelklasse (69 %). Nur etwa jede vierte Schule nutzt einen einheitlichen Sprachtest, um vor dem Übergang gezielt die Deutschkenntnisse der Jugendlichen festzustellen. Auch das Fachwissen spielt beim Übergang in den Regelbetrieb an weniger als jeder zweiten Schule eine Rolle.

Besserer Informationsfluss beim Übergang in die Regelklasse

Wenn geflüchtete Jugendliche von der Vorbereitungs-klasse in die Regelklasse wechseln, werden dabei nach Aussagen der Fellows oft umfangreiche Informationen ausgetauscht (Tab. 6). Knapp zwei Drittel von ihnen berichten, dass in diesem Rahmen über Verhaltensauffälligkeiten und Lernfortschritte der einzelnen Jugendlichen gesprochen wird. Demnach erhalten die Lehrkräfte in den Regelklassen mehr Informationen über die geflüchteten Jugendlichen als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Vorbereitungsklassen zu Beginn der Beschulung. Dies ist wenig überraschend, denn am Anfang der Vorbereitungsphase liegen noch kaum fachkundige Einzelbeobachtungen vor. Wie der Informationsaustausch zeigt, legen die Lehrkräfte offenbar Wert darauf, innerhalb der Schule gewonnenes Wissen zu sichern und weiterzugeben, das für den Unterricht wichtig sein kann. Auch die Lerninhalte aus den Vorbereitungsklassen werden mitgeteilt; davon berichtet über die Hälfte der Fellows. Informationen zum körperlichen und seelischen Gesundheitszustand der Jugendlichen werden ebenfalls etwas häufiger übermittelt als bei deren Eintritt in die jeweilige Schule.

In welcher Form die Informationen ausgetauscht werden, unterscheidet sich von Schule zu Schule: Einige Lehrerkollegien führen Übergabegespräche, andere verfassen ‚Steckbriefe‘ für die einzelnen Schüler und Schülerinnen oder kombinieren diese beiden Formen. Anderorts werden diese Informationen im Sekretariat gesammelt, dort können die Lehrkräfte sie auf Anfrage einsehen.

Zu wenig individuelle Förderung im Regelunterricht

Im Regelunterricht angekommen, haben viele der geflüchteten Jugendlichen zunächst Probleme, in ihrer neuen Klasse sozialen Anschluss zu finden. Die Kontaktaufnahme zwischen ihnen und dem Rest der Klasse gestaltet sich schwierig. Nahezu alle Fellows berichten von solchen Problemen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß: Ein knappes Drittel von ihnen beobachtet dies lediglich in Einzelfällen, doch etwa ebenso viele meinen, dass dies deutlich mehr Jugendliche betrifft.⁶²

Diese und andere ‚Anlaufschwierigkeiten‘ scheinen aber den Lernerfolg der Flüchtlinge oft nicht wesentlich zu beeinträchtigen. Von jenen, die erst seit Kurzem in einer Regelklasse lernen, loben die Fellows bei über der Hälfte die Lernfortschritte und das vorbildliche Sozialverhalten. Gleichzeitig berichten sie aber auch, dass etwa ein Drittel der Jugendlichen in der gleichen Zeit im Regelunterricht nur geringe Lernfortschritte erzielt hat. Die Leistungsschere, die bereits in den Vorbereitungsklassen zu beobachten ist, droht sich also in den Regelklassen noch weiter zu öffnen.

Flüchtlinge, die den Regelunterricht besuchen, erhalten zusätzlich Sprachförderstunden. Insbesondere jenen, die im Lernstoff stark zurückliegen, käme es aber zugute, wenn sie außerdem im regulären Fachunterricht regelmäßige Einzelförderung erhielten. Das tun sie in weniger als jeder zweiten Regelklasse. Zum Vergleich: In den Vorbereitungsklassen liegt die Quote nach Einschätzung der Fellows bei über 75 Prozent. Die fehlende Einzelförderung im Regelunterricht schadet nicht nur den jungen Flüchtlingen, sondern der ge-

62 Das zeigt auch eine Befragung von neunzehn Regelklassen an sechs Berliner Grundschulen im Frühjahr 2017, bei der die Antworten von insgesamt 256 Jungen und Mädchen zusammengetragen wurden: Die ‚Regelklassenkinder‘ waren gegenüber ihren geflüchteten Mitschülerinnen und Mitschülern im Schnitt eher zurückhaltend. Nur wenige würden aktiv auf die ‚Neuen‘ zugehen oder sie zu sich nach Hause einladen. Allerdings zeigten sich hier von Klasse zu Klasse auch deutliche Unterschiede (Hannover/Zander 2017). Die Befragung erfolgte im Rahmen des Praxisprojekts „WIRwerden“. Das Projekt wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert und soll Schulen bei der sozialen Integration von Flüchtlingen unterstützen (Zander et al. 2017: 6–8).

Tab. 6 Weitergegebene Informationen über die einzelnen Jugendlichen bei der Aufnahme in Regelklassen

| | |
|--------------|--|
| (fast) immer | Name, Alter, Geschlecht und/oder Wohnort |
| | Staatsangehörigkeit und/oder Muttersprache |
| eher häufig | Deutschkenntnisse |
| | Kontaktpersonen bzw. familiäre Verhältnisse in Deutschland |
| | Verhaltensauffälligkeiten |
| | Lerninhalte und/oder Lernfortschritte in der Vorbereitungsklasse |
| eher selten | Vorbildung (Inland und/oder Ausland) |
| | fachlicher Wissensstand |
| | körperlicher und seelischer Gesundheitszustand |
| | wirtschaftliche Situation (z. B. Bezug von Transferleistungen) |
| (fast) nie | Migrations- bzw. Fluchtmotive |

Lesehilfe: (Fast) immer = mehr als 75 Prozent der Fellows erhalten diese Informationen über Jugendliche, die in Regelklassen aufgenommen werden; eher häufig = zwischen 51 und 75 Prozent erhalten diese Informationen; eher selten = zwischen 25 und 50 Prozent erhalten diese Informationen; (fast) nie = weniger als 25 Prozent erhalten diese Informationen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2017

samten Klasse (Over 2012; Scharenberg 2011). Dies verdeutlicht auch das folgende Zitat:

[Ein großes Problem sind] *fehlende Förderzeiten und zu kurze Unterrichtszeiten (bzw. viel zu große Regelklassen, in denen KEIN Kind, egal ob zugewandert oder nicht, individuell gefördert werden kann).*

(Fellow an einem Gymnasium)

Über die Frage der Klassengröße wird seit Jahren eingehend diskutiert. Wie die internationale Bildungsforschung zeigt, führen kleinere Klassen nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen. Bei entsprechender Förderung können sie aber durchaus den Lernerfolg einzelner Jugendlicher erhöhen (im Brahm 2006: 19–20; Mathis 2016: 3).

Mangelnde Zusammenarbeit der Lehrkräfte

Die Einzelförderung von Schülerinnen und Schülern bedeutet sehr viel Arbeit. Nicht zuletzt deshalb sollten die Lehrkräfte ihre Unterstützungsmaßnahmen aufeinander abstimmen, damit sie möglichst wirksam sind. Bezogen auf geflüchtete oder anderweitig neu zuge-

wanderte Jugendliche bedeutet dies vor allem, dass die Lehrkräfte in den Regelklassen und die Lehrkräfte in den Vorbereitungsklassen enger zusammenarbeiten müssen. Nach den Befragungsergebnissen scheinen diese beiden Lehrergruppen aber an vielen Schulen mehr oder weniger unabhängig voneinander zu arbeiten. Dies deckt sich mit jüngsten Beobachtungen an dreizehn Berliner Schulen: Die dortigen Lehrkräfte, die in Vorbereitungsklassen unterrichten, fühlen sich im Schulalltag häufig ‚vergessen‘, weil sie sich z. B. bei der Vergabe von Turnhallenzeiten oder der Planung von Schulfestern und Projekten nicht genügend einbezogen sehen (Karakayali et al. 2017: 10).

Während schon die Zusammenarbeit unter den ‚Vorbereitungslehrkräften‘ aus Sicht der Fellows durchaus verbesserungsfähig ist, findet eine Kooperation mit dem Lehrpersonal der Regelklassen so gut wie gar nicht statt. An etwa 60 Prozent der Schulen, an denen die Fellows unterrichten, tauschen sich die beiden Lehrergruppen über Lehrmethoden, den Umgang mit Hausaufgaben oder Projektarbeiten überhaupt nicht aus. Sie stimmen sich auch nur sehr selten ab, um besonders leistungsstarke oder leistungsschwache Flüchtlinge zu fördern. Zum Vergleich: Innerhalb der

Lehrpersonalteams, die in Vorbereitungsklassen unterrichten, gibt es nur etwa an jeder sechsten Schule überhaupt keine Kooperation (Abb. 4).

Diese fehlende Kooperation zwischen den Lehrkräften sehen die Fellows als eine zentrale Stellschraube, um die Bildungschancen junger Flüchtlinge zu verbessern. Das kommt in den Antworten auf eine offene Frage in der Online-Befragung sehr deutlich zum Ausdruck:

Frage: Welche Unterstützungsmaßnahmen würden Sie sich im Hinblick auf die Arbeit mit geflüchteten und anderweitig zugewanderten Schülerinnen und Schülern für sich und das Kollegium wünschen?

Austausch unter [Lehrkräften]/gemeinsame Unterrichtsplanung und Festlegung gemeinsamer Regeln unter den in der Vorbereitungsklasse eingesetzten Lehrkräften.

(Fellow an einer Hauptschule)

Gedankliche und faktische Anknüpfung der Vorbereitungsklassen an den regulären Schulalltag, mehr Team-Teaching, offenere Austauschkultur bzgl. Materialien und Unterrichtshospitationen.

(Fellow an einer Gesamtschule)

Ich würde mir mehr Abstimmung mit den Regelklassen wünschen. Regelmäßige Treffen zur Planung sollten organisiert und in die Arbeitszeit eingeplant stattfinden. Ansonsten wird viel ‚über den Flur‘ besprochen, was nicht zielführend ist.

(Fellow an einer Gesamtschule)

Die Beobachtungen der Fellows decken sich mit Befunden aus der empirischen Bildungsforschung. Danach bieten segregierte Schulen für eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte zum Teil ungünstige Rahmenbedingungen. So haben Lehrkräfte an segregierten Schulen weniger Zeit für Absprachen und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung als an Schulen in einer sozial begünstigten Lage. Zudem klagen sie häufiger darü-

ber, dass ihre Kolleginnen und Kollegen gleich nach Unterrichtsschluss das Schulgelände verlassen, was eine Zusammenarbeit erschwert.⁶³ Ein Grund hierfür könnte sein, dass das Personal an segregierten Schulen grundsätzlich überlastet ist (Böse et al. 2017: 194).

3.3 Segregierte Schulen sind nicht für alle Flüchtlinge lernförderlich

Die hier berichteten Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen haben Fellows von Teach First Deutschland gemacht, die im Schuljahr 2016/17 an 56 zumeist segregierten Schulen eingesetzt waren. Sie können und dürfen nicht verallgemeinernd auf die gesamte deutsche Schullandschaft projiziert werden. Die Berichte deuten aber darauf hin, dass segregierte Schulen für junge Flüchtlinge nicht generell eine ‚Bildungssackgasse‘ sind.

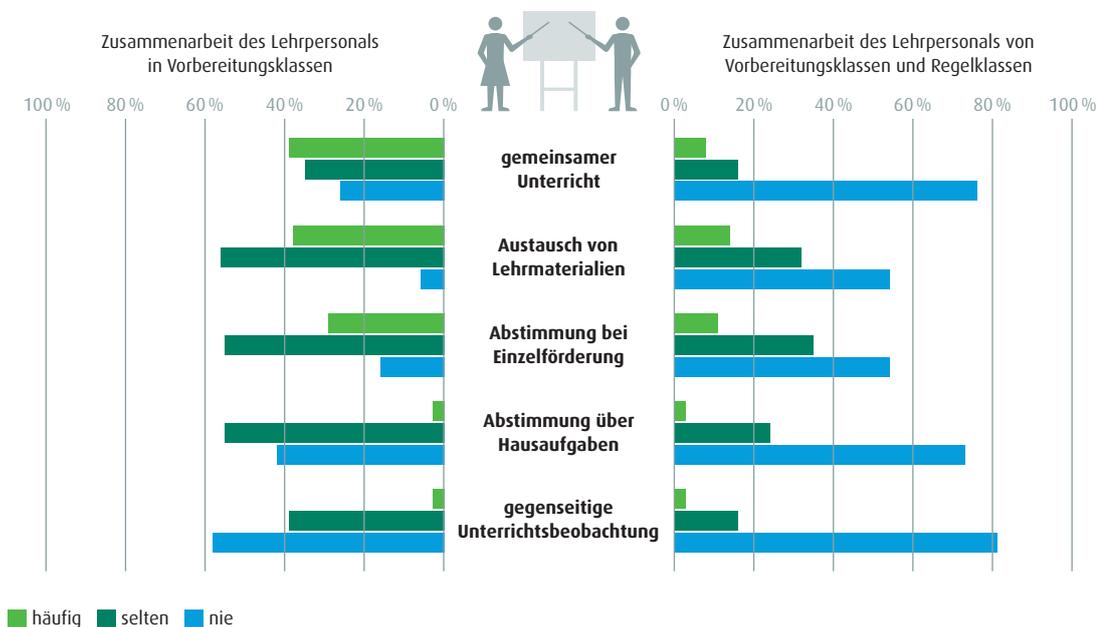
An den meisten hier untersuchten Schulstandorten bemühen sich die Lehrkräfte in den Vorbereitungsklassen sehr darum, die jungen Flüchtlinge entsprechend ihren jeweiligen Ausgangslagen zu fördern. Auch im regulären Fachunterricht zeigt ein großer Teil dieser Jugendlichen bereits nach kurzer Zeit beträchtliche Lernfortschritte. Diese Erfolge sind zum Teil auf die didaktisch-pädagogische Herangehensweise einzelner Lehrkräfte zurückzuführen. Sie verdanken sich aber nicht zuletzt der Vorbildung und dem Lerneifer vieler geflüchteter Mädchen und Jungen. Individuelle fachliche Unterstützung ist im Regelunterricht ebenso selten wie Förderabsprachen zwischen den Lehrkräften in Vorbereitungsklassen und Regelklassen.⁶⁴

Über 60 Prozent der Fellows berichten, dass weit mehr als die Hälfte ihrer Vorbereitungsklasse anschließend den Regelunterricht an derselben segregierten Schule besucht. Das wirft die Frage auf, inwieweit sie dort hinreichend gefördert werden, auch diejenigen, die sprachlich und fachlich weiterhin großen Aufholbedarf haben. Neben den berichteten Lernfortschritten erzählen die Fellows auch von zahlreichen geflüchte-

63 Die Ergebnisse entstammen einer Befragung von 1.015 Lehrkräften, die im Herbst 2015 an weiterführenden Schulen im gesamten Bundesgebiet im Einsatz waren. Schulen werden hier als segregiert bezeichnet, wenn mehr als 50 Prozent der Schülerschaft einen Migrationshintergrund haben. Die Unterschiede zu nicht segregierten Schulen sind statistisch signifikant (Fussangel/Richter 2017: 111–117).

64 Eine Ausnahme bildet hier der Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse: Dabei tauschen die Lehrkräfte nach den Berichten der Fellows häufig umfassende und detailreiche Informationen über die einzelnen Schülerinnen und Schüler aus.

Abb. 4 Zusammenarbeit des Lehrpersonals innerhalb der Schulstichprobe



Lesehilfe: Häufig = das Personal arbeitet mindestens einmal pro Woche zusammen; selten = das Personal arbeitet weniger als einmal pro Woche zusammen.

Anmerkung: Die Angaben beruhen auf Erfahrungen der Fellows von Teach First Deutschland an 56 weiterführenden Schulen in 5 Bundesländern zum Ende des Schuljahrs 2016/17. Die Abstimmung bei Einzelförderung bezieht sich ausschließlich auf die Unterstützung leistungsschwächerer Jugendlicher. Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar

ten Schülerinnen und Schülern, die im Regelunterricht kaum Fortschritte machen. Gerade bei diesen Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sie in den nächsten Jahren im Schulbetrieb ‚untergehen‘. Ob sie an einer nicht segregierten Schule besser lernen würden, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Fakt ist aber: Die meisten müssen auf ihrem Bildungsweg sprachlich, fachlich, sozialpädagogisch und mitunter auch psychologisch unterstützt werden, und das viel stärker als bisher.

Lehrende an segregierten Schulen sind allerdings ohnehin schon mehrfach belastet. Sie müssen nicht selten auch außerschulische und zum Teil gewalttätige Konflikte bewältigen, die vom Stadtteil bis in die Schulen hineinwirken. Insofern ist fraglich, ob segregierte Schulen für traumatisierte und besonders förderbedürftige Flüchtlinge die ideale Lernumgebung sind (vgl. Pfaff/Fölker/Hertel 2015; Böse et al. 2017: 194; Baur 2012: 132). Wenn diese Schulen mehr Personal erhielten, würde sich der zusätzliche Förderaufwand auf mehr Schultern verteilen (vgl. im Brahm 2006: 4–6; Fredriks-

son/Öckert/Oosterbeek 2014: 18–28). Einige Bildungsforscher und -forscherinnen weisen jedoch darauf hin, dass mehr Lehrkräfte nicht automatisch die Lernergebnisse verbessern (Hanushek 1986; 1997; Hertel et al. 2010: 129). Entscheidend ist vielmehr, wie die Schulen das zusätzliche Personal nutzen und ob sie es gezielt einsetzen, um die Startnachteile einzelner Schülerinnen und Schüler auszugleichen (Baumert et al. 2000: 14). Befunde aus dem In- und Ausland zeigen beispielsweise, dass kleinere Klassen gepaart mit individueller Förderung durchaus zu besseren Lernergebnissen führen können (im Brahm 2006: 19–20; Mathis 2016: 3).

Aus den Eindrücken der Fellows und zentralen Forschungsergebnissen zu segregierten Schulen und Schulen in sozial schwieriger Lage ergeben sich akute Handlungserfordernisse. Darauf geht das folgende Kapitel ausführlicher ein. Zwei Aspekte sind hervorzuheben: Zum einen benötigen segregierte Schulen mehr qualifiziertes Personal. Zum anderen muss verhindert werden, dass sich die Segregation im deutschen Schulsystem künftig noch weiter verstärkt.

4 Handlungsempfehlungen

Für viele Lehrkräfte bedeutet der Unterricht mit Flüchtlingen nicht weniger, als eingespielte Routinen der Unterrichtsvorbereitung, der Abstimmung im Kollegium und des Umgangs mit den Jugendlichen und ihren Sorgeberechtigten völlig neu zu denken. Vor dieser Herausforderung werden zukünftig immer mehr Lehrkräfte stehen. Denn die Flüchtlinge, die heute in einer Vorbereitungsklasse lernen, werden in den nächsten Monaten in den Regelunterricht einmünden.

Die Erfahrungen der hier befragten Fellows von Teach First Deutschland verweisen darauf, dass geflüchtete (und auch einheimische) Jugendliche an segregierten Schulen nur zum Teil so unterstützt werden, wie es nötig wäre. Segregierte Schulen haben zwar seit Jahren einen sehr hohen Zuwandereranteil, aber selbst dort sind das Lehrpersonal und die Prozesse der Schulorganisation auf eine multikulturell und mehrsprachig geprägte Schülerschaft bislang nur unzureichend eingestellt. Diesem Normalfall müsste sich die Schule als Ganzes konsequent anpassen. Das erfordert jedoch viel Arbeit. Beispielsweise müssen die Lehrkräfte auch in den Regelklassen mitdenken, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen haben, und in allen Unterrichtsfächern müsste das Deutschlernen gezielt unterstützt werden, z. B. durch sprachintensive Aufgaben wie Schülerpräsentationen, Textproduktion und Gruppenarbeit.⁶⁵

Einen solchen Entwicklungsprozess können nur die Schulen selbst anstoßen. Doch nur wenige segregierte Schulen haben genügend qualifiziertes Personal, Geld und Zeit sowie eine hinreichend eingespielte Zusammenarbeit im Kollegium, um derartige Veränderungen im Alleingang durchzusetzen (vgl. Böse et al. 2017: 194; Fussangel/Richter 2017: 113–115;

SVR-Forschungsbereich 2013: 25–34). Die meisten sind also darauf angewiesen, dass die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien sie in diesem Prozess intensiv unterstützen (Huber/Muijs 2012: 9–10; Holtappels et al. 2017: 32; Huber 2017: 59). Das betrifft insbesondere die Lehrerbildung (s. Kap. 4.1), die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln (s. Kap. 4.2) und eine vorausschauende Verteilung der geflüchteten Jugendlichen (s. Kap. 4.3).

4.1 Lehrpersonal an segregierten Schulen gezielt qualifizieren

In den meisten Bundesländern werden angehende Lehrkräfte bislang nur unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet (SVR-Forschungsbereich/Mercator-Institut 2016: 4–5; Karakaşoğlu et al. 2017). Das gilt vor allem für die Arbeit an segregierten Schulen, denn hier ist die Schülerschaft in Bezug auf Herkunftssprachen, -kulturen und familiäre Bildungshintergründe besonders vielfältig. Um die dortigen Schülerinnen und Schüler – und nicht zuletzt die Flüchtlinge unter ihnen – gezielt zu unterstützen, benötigen die Lehrkräfte vor allem grundlegende Kenntnisse im Bereich Sprachbildung. Diese sollten sie sowohl in der Ausbildung als auch durch berufsbegleitende Fortbildung erwerben. Dasselbe gilt für den sensiblen Umgang mit kultureller Vielfalt. Diese Fähigkeit erwarten die Länder seit nunmehr zwanzig Jahren von allen Lehrkräften (KMK 1996: 4–9).⁶⁶ Fellows und Lehrkräfte berichten jedoch, dass hier in der Praxis nach wie vor ein hoher Qualifizierungsbedarf besteht.⁶⁷ Um diesen zu decken, sollten mehr Aus- und Fortbildungen dazu angeboten werden. Zudem müssten diese Angebote besser bekannt gemacht werden.

65 Diese sog. durchgängige Sprachbildung unterscheidet sich von der traditionellen ‚additiven‘ Sprachförderung: Vor allem wird das Erlernen der Bildungssprache Deutsch dabei über die Fächer, Jahrgänge und idealerweise auch Institutionen hinweg gefördert. Wenn z. B. Jugendliche nach der Vorbereitungsklasse die Schule wechseln, sollten sich die Lehrkräfte der abgebenden und die der aufnehmenden Schule inhaltlich absprechen (vgl. Gogolin et al. 2011: 93–98).

66 Auch die Neufassung des KMK-Beschlusses zur interkulturellen Bildung und Erziehung betont, wie wichtig es ist, Lehrkräfte in diesem Bereich auszubilden (KMK 2013: 10).

67 Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) befragte im Jahr 2015 2.988 Lehrkräfte an weiterführenden Schulen zu ihrem Fortbildungsverhalten. 29,9 Prozent von ihnen nannten beim Thema interkulturelle Pädagogik einen „eher hohen“ oder „sehr hohen“ Fortbildungsbedarf. Bei der Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher sahen 66,4 Prozent einen akuten Bedarf. An entsprechenden Fortbildungen hatten zwischen 2013 und 2015 allerdings weniger als 5 Prozent der Befragten teilgenommen, obwohl sie insgesamt durchaus regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen besuchen (Hoffmann/Richter 2016: 489–496).

- In der **Lehrerbildung** sollten künftig alle angehenden Lehrkräfte Grundkenntnisse in Sprachbildung und im angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt erwerben.⁶⁸ Zudem sollten sie mehr Möglichkeiten haben, sich in diesem Bereich zu spezialisieren. In Bayern z. B. können Studierende heute schon Deutsch als Zweitsprache als eigenes Unterrichtsfach wählen. Das erfordert konkrete Landesvorgaben. Zudem muss die Hochschullehre sich stärker am Bedarf der Schulpraxis orientieren. Dies ist bislang in nur etwa jedem zweiten Bundesland der Fall (SVR-Forschungsbereich/Mercator-Institut 2016: 11–13). Im Rest der Republik werden die Studierenden bislang nicht systematisch für den Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer ausgebildet. In der praktischen Ausbildungsphase, dem Referendariat, sind entsprechende Lerninhalte sogar noch seltener verankert. Die Länder sollten ausdrücklich vorgeben, wer in welchem Umfang für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt ausgebildet werden soll. In allen Ländern hat die Kultusverwaltung zahlreiche Möglichkeiten, dies zu regeln, z. B. über Lehrerbildungsverordnungen, Schulgesetze und Zugangsregelungen für das Referendariat. Ferner sollten die Hochschulen ihre Lehrkapazitäten im Bereich Sprachbildung und interkulturelle Pädagogik ausbauen; dabei sollten sie auch finanziell unterstützt werden. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“⁶⁹ und dem „Qualitätspakt Lehre“⁷⁰ haben Bund und Länder bereits zwei Förderprogramme aufgelegt, die auch für diese Themen einschlägig sind. Deren Wirkung sollte auch über die Finanzierungsphasen hinaus erhalten bleiben.
- In der **Lehrerfortbildung**⁷¹ sollten Landesinstitute für Lehrerbildung, staatliche Schulämter, Lehrerverbände und andere Stellen, die Fortbildung durchführen, mehr einführende und vertiefende Veranstaltungen in diesem Bereich anbieten. Zentrale Themen dafür sind Alphabetisierung, Deutsch als Zweitsprache oder Fluchtfolgen (z. B. Umgang mit unterbrochenen Bildungswegen) und weitere Qualifizierungsbedarfe zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt.⁷² Da es sich hier um Querschnittsthemen handelt, sollten Fortbildungen dazu praxisorientiert und langfristig angelegt sein und am besten im Team stattfinden.⁷³ Wenn Sprachförderstrategien und andere Entwicklungsvorhaben vom Team gemeinsam entworfen und erprobt werden, lassen sie sich leichter auf die Praxis übertragen. Außerdem können sich die Lehrerkollegien bei Teamfortbildungen eher als professionelle Lerngemeinschaften verstehen; das erleichtert ihnen, auch außerhalb der

68 Insbesondere Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird diese Fähigkeit häufig zugeschrieben (KMK 2010: 7; BAMF 2010: 106–107); ihr vermeintlicher Einfluss im Schulalltag dürfte jedoch kaum spürbar sein, da ihr Anteil mit etwa 6 Prozent an der bundesweiten Gesamtlehrerzahl nach wie vor sehr gering ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 82). Einstiegsprogramme wie z. B. „Refugee Teachers Welcome“ an der Universität Potsdam können dabei helfen, geflüchteten und anderweitig neu zugewanderten Personen den Weg in den Lehrerberuf zu ebnen. Allerdings sollte die Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung automatisch eine interkulturell sensible Grundhaltung vertreten, kritisch hinterfragt werden, denn auch bei ihnen finden sich mitunter vorschnelle Rückschlüsse, z. B. von schlechter Schülerleistung auf Religionszugehörigkeit im Fall von muslimischen Schülerinnen und Schülern (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013: 80).

69 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fördert Praxisphasen und andere Ausbildungselemente, die angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen des Schulalltags vorbereiten sollen (u. a. auf den kompetenten Umgang mit Vielfalt). In der ersten von zwei Förderphasen bis zum Jahr 2019 erhalten 59 Hochschulen zusätzliche Mittel, um ihre Lehrerbildung weiterzuentwickeln (<http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de>, 28.11.2017).

70 Über den „Qualitätspakt Lehre“ werden Hochschulen zwischen 2011 und 2020 finanziell unterstützt, um die Betreuung von Studierenden und die Qualität der Lehre in allen Studienfächern zu verbessern. 20 der 207 Hochschulvorhaben, die in der zweiten von zwei Förderphasen bislang gefördert wurden, sind der Fächergruppe „Lehramt“ zuzuordnen (<http://www.qualitaetpakt-lehre.de>, 28.11.2017).

71 Lehrerfortbildung zielt i. d. R. darauf, die beruflichen Fähigkeiten zu erhalten bzw. zu verbessern. Lehrerweiterbildung qualifiziert dagegen eher für einen beruflichen Aufstieg oder eine zusätzliche Lehrbefähigung (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 329). In der Praxis überschneiden sich die Begriffe und die Lerninhalte jedoch häufig. Darum wird hier zusammenfassend von Lehrerfortbildung gesprochen.

72 Dabei ist zu bedenken, dass Fortbildung nicht zuletzt auch der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften und dem Austausch untereinander dient. Bei der Zusammenstellung von Fortbildungskatalogen sollten zwar auch Themen eine Rolle spielen, die bildungs- und gesellschaftspolitisch gerade aktuell sind, jedoch stets in ausgewogenem Verhältnis zum fachlichen Fortbildungsinteresse der Lehrkräfte (vgl. Florian 2008: 18–24).

73 Ideal wäre eine Fortbildung des gesamten Lehrerkollegiums. In größeren Schulen kann das Personal auch in Teilgruppen fortgebildet werden (Müncher/Sturm-Schubert 2015: 8).

Fortbildungsveranstaltung ihr Handeln gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Amrhein 2015: 140–141; Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006: 548–557).

Darüber hinaus sollten die Länder Rahmenbedingungen schaffen, die langfristig angelegte schulinterne Fortbildungen und andere teamorientierte Lernformate begünstigen. Dafür müssen die Lehrkräfte nicht noch stärker als bisher verpflichtet werden, sich zusätzlich fortzubilden. Vielmehr sollte es mehr Möglichkeiten geben, Lehrkräfte je nach Bedarf vom Unterricht freizustellen. So könnten Schulen und Lehrkräfte den Zeitpunkt und die Länge von Fortbildungen flexibler bestimmen (vgl. Krainer/Posch 2010: 482–483; Stanat/Böhmer/Richter 2012: 248). Besonders die Schulleitungen müssen solche Freiräume aktiv nutzen, um Fortbildungen im Kollegium systematisch umzusetzen, denn gerade große Qualifizierungsvorhaben müssen genau geplant und abgestimmt werden (Kling/Spethmann 2009: 172).

4.2 Segregierte Schulen nach dem jeweiligen Bedarf ausstatten

Geflüchtete Schülerinnen und Schüler haben sehr unterschiedliche Ausgangslagen. Deshalb müssen sie sowohl in den Vorbereitungsklassen als auch anschließend im Regelunterricht individuell gefördert werden. Dieser Mehrbedarf an Unterstützung ist für segregierte Schulen zunächst nichts Neues, denn hier liegen auch bei einheimischen Jugendlichen die Leistungen seit Jahren häufig unter dem Durchschnitt (vgl. Schräpler et al. 2017: 181–186; SVR-Forschungsbereich 2013: 22). Durch die erhöhte Fluchtzuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 dürften sich aber die personellen Engpässe an segregierten Schulen noch weiter verschärfen. Der Mangel an individueller Förderung, welchen Fellows im Regelunterricht ihrer Schulen beobachten, ist nur zum Teil auf eine unzureichende Qualifizierung des Lehrpersonals⁷⁴ zurückzuführen. Vor allem haben segregierte Schulen nicht genügend Per-

sonal. Dadurch können sie z. B. oft keine zusätzliche Lehrkraft einsetzen, um einzelne Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht gezielt zu fördern.

Daher sollten die zuständigen Schulbehörden segregierten Schulen über die personelle Grundausstattung hinaus gezielt zusätzliche Sprachlehrkräfte zuweisen. Ferner benötigen diese Schulen zusätzliches (sozialpädagogisches) Personal, das für Elternarbeit und individuelle Förderung eingesetzt wird und auch die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums und mit anderen Schulen stärkt. Dies würde die Lernmöglichkeiten von geflüchteten und einheimischen Jugendlichen gleichermaßen verbessern (vgl. SVR-Forschungsbereich 2013: 26–34). Bislang ist es in etwa der Hälfte der Bundesländer üblich, Schulen derselben Schulform in finanzieller und personeller Hinsicht erst einmal gleich zu behandeln. Ob sozial besonders belastete Schulen zusätzliche Lehrerstunden bekommen, wird nur ad hoc entschieden und liegt im Ermessen der örtlichen Schulbehörde (SVR-Forschungsbereich 2016: 10). Eine solche Ressourcenverteilung nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ verhindert, dass Jugendliche an segregierten Schulen entsprechend ihrem Bedarf unterstützt werden. Dadurch verfestigen sich ungleiche Bildungschancen.

Um die Lernmöglichkeiten an segregierten Schulen grundlegend zu verbessern, sollten die Kultusministerien der Länder bei der Finanzierung kleinräumige Schul- und Sozialraumdaten mit dem Expertenurteil der örtlichen Schulbehörden kombinieren. Die hierfür benötigten Datensätze können schulscharf erstellt und gepflegt werden wie etwa in Berlin oder anhand der amtlichen Statistik wie in Bremen (Harney et al. 2010: 123–126). Denkbar ist auch eine Berechnung anhand von Sozialraumdaten, die die Standortbedingungen und die Schülerschaft für jede Schule einzeln abbilden, wie bei den sog. Sozialindizes in Hamburg und Hessen.⁷⁵ Ob schulgenaue Daten oder Sozialraumdaten verwendet werden, sollten die Kultusministerien der Länder jeweils nach verfügbaren Daten und mit Blick auf die datenschutzrechtlichen Bestimmungen entscheiden. Beide Verfahren haben Vor- und Nachteile:

74 Einen pädagogischen Nachholbedarf bestätigen auch knapp zwei Drittel der 2.988 Lehrkräfte, die das IQB 2015 zu ihrem Fortbildungsverhalten befragt hat (Hoffmann/Richter 2016: 495).

75 Der nordrhein-westfälische Sozialindex nutzt ausschließlich amtliche Sozialraumdaten auf Kreisebene (SVR-Forschungsbereich 2016: 17).

- **Schulscharfe Daten:** Die Schülerschaft an weiterführenden Schulen spiegelt häufig nicht exakt die Zusammensetzung der Bevölkerung vor Ort wider (SVR-Forschungsbereich 2012: 8–10). Deshalb sollten Angaben zu Migrationserfahrung, Sprachkompetenz und sozialer Benachteiligung der Jugendlichen im Idealfall für jede Schule einzeln ermittelt werden. Diesen Königsweg beschreiten bislang aber nur wenige Bundesländer.⁷⁶ Zwar sammeln alle Schulen in Deutschland Informationen über die Schülerinnen und Schüler, jedoch (abgesehen von Anschriften, Schulnoten und dergleichen) nur solche, die nach den Landesschulgesetzen pädagogisch notwendig sind. Was dies im Einzelfall bedeutet, unterscheidet sich danach, wie die Länder jeweils den Datenschutz auffassen. So sammeln nur wenige Behörden flächendeckend Informationen zum sozialen Hintergrund der Schulkinder (Avenarius/Füssel 2010: 525–527). Um schulscharfe Daten zu erheben, ist also zunächst auf politisch-rechtlicher Ebene grundsätzlich zu klären, ob Merkmale wie Fluchterfahrung oder der Sozialstatus erhoben werden dürfen, um auf dieser Grundlage gezielt Personal zuzuweisen.
- **Amtliche Sozialraumdaten:** Datenschutzrechtlich weniger heikel ist es, vorliegende Sozialraumdaten kleinräumig aufzubereiten, etwa die Arbeitslosenquote und die (stark schwankende) Belegung von Flüchtlingsunterkünften im Umfeld der Schulen. Wenn die Mittel anhand solcher Daten landesweit einheitlich verteilt werden sollen, müssen aber alle Gemeinden in ihrer Kommunalstatistik dieselben Merkmale verwenden und sie auf vergleichbare Weise erheben und pflegen. Das ist in großen Flächenländern wie Nordrhein-Westfalen nicht immer der Fall (Harney et al. 2010: 123). Eine machbare Alternative bietet ein Verfahren, das Schräpler (2009) in Nordrhein-Westfalen für die Stadt Dortmund und den ländlichen Kreis Coesfeld getestet hat: Schulstandorte können mithilfe von Sozialhilfedaten der Bundesagentur für Arbeit eingeordnet werden, die

für ganz Deutschland verfügbar sind. Anhand der darin enthaltenen Adressen ist es möglich, die soziale Belastung von Schulstandorten für kleinste Gebiete festzustellen und Mittel danach zuzuweisen. Der Schulstandort entspricht aber nicht immer dem Wohnumfeld der Jugendlichen; besonders bei weiterführenden Schulen kommt die Schülerschaft i. d. R. nicht aus einem festen Einzugsgebiet. Darum sollte Schräplers Ansatz mit Verfahren kombiniert werden, die die Adressen der Schulkinder einbeziehen, wie z. B. beim Sozialindex für die Grundschulen in Mülheim an der Ruhr (Groos 2014: 46–47).

4.3 Weitere Segregation vermeiden

Die Praxiseindrücke der Fellows entsprechen den zweiseitigen Befunden der Forschung zu segregierten Schulen: Diese sind einerseits eher in der Lage, gute Lernmöglichkeiten für Flüchtlinge zu bieten, weil sie mit Zuwanderung und sprachlicher Vielfalt langjährige Erfahrung haben (vgl. u. a. Jeworutzki et al. 2017: 30–31; Racherbäumer 2017: 135–137; SVR-Forschungsbereich 2013: 19–22). Andererseits ist ihre Schülerschaft oft konfliktbelastet und leistungsschwach, und das Lernniveau sowie Verhaltensauffälligkeiten können mittel- bis langfristig den Lernerfolg von Flüchtlingen behindern (vgl. u. a. Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010: 160; Baumert/Stanat/Watermann 2006: 134; Baur 2012: 132–134; Pfaff/Fölker/Hertel 2015).

Im deutschen Schulsystem ist Segregation keine Seltenheit. Um diese nicht künftig noch weiter zu verstärken, sollten Vorbereitungsklassen innerhalb von Kommunen bzw. Regionen⁷⁷ ausgewogen auf die Schulen verteilt werden (SVR-Forschungsbereich 2013: 6–12). Ferner dürfen jugendliche Flüchtlinge beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse nicht nur nach ihrem Alter und den verfügbaren Plätzen verteilt werden. Vielmehr sollten Schulen und Schulbehörden dabei auch die soziale, sprachliche

⁷⁶ Beispielsweise erfasst die Schulstatistik in einigen Bundesländern weder einen Migrationshintergrund noch die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Andere erheben diese Daten nur anhand von Selbst- oder Fremdeinschätzungen (Massumi et al. 2015: 16; VDSt 2013: 27).

⁷⁷ Besonders in Ballungsräumen wie dem Ruhrgebiet zeigt sich, dass Schulkinder in ihren Schullaufbahnen oft kommunale Grenzen überschreiten, indem sie z. B. eine weiterführende Schule in einer benachbarten Kommune besuchen. Daher sollte die Bildungsplanung – und damit verbunden die Verteilung von Vorbereitungsklassen – punktuell über die kommunalen Grenzen hinausgehen (Jeworutzki et al. 2017: 24–25).

und kulturelle Zusammensetzung der Lerngruppen vor Ort berücksichtigen. Es ist nachvollziehbar, dass dies verwaltungstechnisch vielerorts nicht möglich war, als in den letzten Jahren so viele neu zugewanderte Jugendliche auf die Schulen verteilt werden mussten. Trotzdem müssen die Zuweisungsverfahren in dieser und anderer Hinsicht weiter verbessert werden. Der nach wie vor hohe Eingliederungsdruck darf nicht dazu führen, dass dies auf unbestimmte Zeit vertagt wird.

Die kleinräumigen Schul- und Sozialraumdaten, die für eine ausgewogene Verteilung von geflüchteten Jugendlichen nötig sind, liegen in einigen Bundesländern und Kommunen bereits vor, sie werden bislang aber kaum genutzt (SVR 2017a: 141). In diesem Zusammenhang können die Hamburger Landesvorgaben als eine Ausnahme bezeichnet werden: Die dortige Behörde für Schule und Berufsbildung hat eine Handreichung zur Gestaltung des Übergangs in den Regelunterricht herausgegeben, die die Schülerzusammensetzung an der aufnehmenden Schule berücksichtigt. Danach dürfen höchstens vier geflüchtete oder anderweitig neu zugewanderte Jugendliche gemeinsam in einer Regelklasse lernen.⁷⁸

5 Ausblick

In der Praxis gibt es vielfältige Konzepte, nach denen geflüchtete und anderweitig neu zugewanderte Jugendliche beschult werden, um ihnen den Weg zum gemeinsamen Unterricht mit einheimischen Jugendlichen zu ebnen. Bisher ist jedoch unklar, welches am besten geeignet ist, um die Neuankömmlinge zu fördern. Die vorliegende Studie sollte dieses Feld näher beleuchten: Sie hat 56 segregierte Schulen in mehreren Bundesländern daraufhin betrachtet, welche Lernbedingungen die Flüchtlinge dort vorfinden. Allerdings konnte in diesem Rahmen nicht untersucht werden, wie die an diesen Schulen beobachtete Förderung tatsächlich wirkt. Auch ein Vergleich mit nicht segregierten Schulen war hier nicht möglich. Diese Fragen sind jedoch äußerst wichtig. Denn sämtliche Flüchtlinge, die heute in einer Vorbereitungs-

klasse lernen, werden in den kommenden Monaten in den Regelunterricht übergehen. Sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praktischer Sicht muss also dringend untersucht werden, unter welchen Bedingungen diese und andere neu zugewanderte Jugendliche am besten lernen können. Hier sind Bund und Länder gefordert, entsprechende Forschung zu ermöglichen und zu unterstützen.

In Deutschland ist die Forschung zu segregierten Schulen noch vergleichsweise jung und entsprechend noch nicht so weit entwickelt wie in anderen Ländern (Holtappels et al. 2017: 26–27). Bisherige Befunde aus dem In- und Ausland verweisen darauf, dass geflüchtete und einheimische Jugendliche auch an segregierten Schulen gute Leistungen erzielen können. Das gilt besonders dann, wenn die Lehrkräfte regelmäßig zusammenarbeiten, klare (Lern-)Ziele bestimmen und sie gemeinsam verfolgen, wenn sie von anderen Schulen mit ähnlicher Schülerschaft aktiv lernen und die Wirksamkeit ihrer Arbeit erhöhen, indem sie z. B. regelmäßig Sprach- und Kompetenztests nutzen (vgl. Ainscow/Muijs/West 2006: 201; McDougall et al. 2006: 2; Fussangel/Richter 2017: 111–115; Racherbäumer 2017: 126–128). All dies erfordert eine starke Führung seitens der Schulleitung und ggf. weiterer Leitungsgremien wie der Schulkonferenz, der Schülervertretung oder des Elternbeirats (Huber 2017: 54; Harris/Chapman 2002). Zudem muss noch gründlicher erforscht werden, inwieweit entsprechende Veränderungen in diesen vielversprechenden Teilbereichen den Lernerfolg der geflüchteten Jugendlichen beeinflussen, die heute und morgen in Regelklassen lernen.

Von den etwa 130.000 Jugendlichen, die seit 2015 als Flüchtlinge eingereist sind, werden wahrscheinlich sehr viele für längere Zeit oder dauerhaft in Deutschland bleiben. Hinzu kommen weit über 100.000 geflüchtete Kinder, die heute bzw. in den kommenden Jahren hierzulande die Grundschule und später auch eine weiterführende Schule besuchen. Wie ein Brennglas beleuchten ihre Lernerfahrungen zum einen das nach wie vor ernsthafte Problem der ungleichen Bildungschancen, unter denen auch einheimische Jungen und Mädchen leiden, vor allem wenn sie aus sozial

⁷⁸ Die Regelung gilt für das erste Jahr nach Absolvieren einer Vorbereitungs- (Nr. 1 der Handreichung Übergang IVK – Regelklasse der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg).



benachteiligten Elternhäusern stammen. Zum anderen weisen die Ergebnisse dieser Studien auf die reale Gefahr einer misslungenen Bildungsintegration hin. Das Einwanderungsland Deutschland hat bereits in der Vergangenheit in Sachen Integration viel versäumt, z. B. als Flüchtlinge und andere (neu) zugewanderte Jugendliche bis in die 1990er Jahre im Schulalltag oft isoliert wurden. Dies darf sich nicht wiederholen; andernfalls könnte aus motivierten jungen Menschen eine ‚verlorene Generation‘ werden. Dieses Risiko abzuwenden ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, in der sich neben den Schulen, der Schulverwaltung

und der Landespolitik auch der Bund stärker als bisher engagieren muss. Nach der Flüchtlingsaufnahme, bei der der Bund neue Wege gegangen ist, um Kommunen finanziell zu unterstützen (Behnke 2017), stellt die (Aus-)Bildung der neu Zugewanderten ein zentrales Zukunftsthema dar, das ein ebenso lösungsorientiertes Vorgehen seitens aller Akteure erfordert. Eine gemeinsame Anstrengung der Landeskultusministerien zur gerechteren Verteilung von Bildungschancen, flankiert von Unterstützung des Bundes (z. B. durch Modellprojekte), käme einheimischen wie neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zugute.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin* 2016: „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen VI – Aktuelle Zahlen zum Schulhalbjahr 2015/16. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Martin Delius und Fabio Reinhardt (PIRATEN) vom 01.03.2016 und Antwort darauf. Drucksache 17/18132, Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin* 2017: Übergang von Willkommensklassen zu Internationalen Klassen. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Mario Czaja (CDU) vom 24.10.2017 und Antwort darauf. Drucksache 18/12573, Berlin.
- Adam, Hubertus/Inal, Sarah* 2013: Pädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen, Weinheim.
- Ainscow, Mel/Muijs, Daniel/West, Mel* 2006: Collaboration as a Strategy for Improving School in Challenging Circumstances, in: *Improving Schools*, 9: 3, 192–202.
- Amrhein, Bettina* 2015: Professionalisierung für Inklusion gestalten. Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland, in: Fischer, Christian/Veber, Marcel/Fischer-Ontrup, Christiane/Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Münster, 139–156.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012: *Bildung in Deutschland 2012*. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter* 2010: *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*, Kronach.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2010: Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Nürnberg.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred* 2000: Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen, Berlin.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer* 2006: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, 95–188.
- Baur, Christine* 2012: Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt, Bielefeld.
- Bayerisches Landesamt für Statistik* 2016: Eckdaten der amtlichen Schulstatistik in Bayern im Herbst 2016 nach kreisfreien Städten und Landkreisen. (https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu_eckdaten_bayern_2016.pdf, 04.12.2017)
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung* 2017: *Integration von Flüchtlingen in den regulären Wohnungsmarkt*, Bonn.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska* 2008: *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*, Münster.
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole* 2016: Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden, 433–474.
- Behnke, Nathalie* 2017: Fallstricke der bundesstaatlichen Kompetenz- und Finanzverteilung. Präsentation am 16. November 2017 in Nürnberg. (http://www.deutschesektion-iias.de/fileadmin/user_upload/tagungen/Behnke_Finanzverflechtung.pdf, 15.01.2018)
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela* 2009: Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion, in: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*, Bielefeld, 45–58.
- Bellenberg, Gabriele* 2012: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I, Gütersloh.



Bellin, Nicole 2009: Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern, Wiesbaden.

Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin 2008: Unterrichtsentwicklung in Netzwerken, Münster.

BIM – Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

Böse, Susanne/Neumann, Marko/Gesswein, Therese/Maaz, Kai 2017: Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie, in: Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster, 179–203.

im Brahm, Grid 2006: Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?, in: Zwick, Elisabeth (Hrsg.): Bildungsforschung, Frankfurt am Main, 1–23.

Bremerich-Vos, Albert/Wendt, Heike/Hußmann, Anke 2017: Bausteine adaptiven Leseunterrichts angesichts gewachsener Heterogenität, in: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 297–314.

Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita 2016: Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, Berlin.

BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg 2017a: Schülerinnen und Schüler an Hamburger allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2016/17, Hamburg.

BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg 2017b: Übergang IVK – Regelklasse, Hamburg.

Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg 2015: Ausgangsbilanz im Bildungsbereich. Große Anfrage der Abgeordneten Karin Prien, Richard Seelmaecker, Stephan Gamm, Joachim Lenders, Philipp Heißner (CDU) und Fraktion vom 21.04.2015 und Antwort des Senats. Drucksache 21/302, Hamburg.

Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg 2017a: Monitoring Integration – Wie ist die Situation Ende Februar 2017? Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Karin Prien, Dennis Gladiator, Franziska Grunwaldt, Jörg Hamann, Philipp Heißner und Michael Westenberger (CDU) vom 01.03.2017 und Antwort des Senats. Drucksache 21/8191, Hamburg.

Bürgerschaft der Hansestadt Hamburg 2017b: Monitoring Integration – Wie ist die Situation Ende September 2017? Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Franziska Grunwaldt, Dennis Gladiator, Jörg Hamann, Philipp Heißner und Michael Westenberger (CDU) vom 16.10.2017 und Antwort des Senats. Drucksache 21/10676, Hamburg.

Clausen, Marten 2008: Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden. Habilitationsschrift an der Universität Mannheim, Mannheim.

Daschner, Peter 2017: Flüchtlingskinder an deutschen Schulen – Die besondere Problemlage seit 2015, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland, Münster, 83–98.

Dollmann, Jörg 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.

Esser, Hartmut 2009: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 69–88.

Florian, Alexander 2008: Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum, Augsburg.

Flüchtlingsrat NRW 2017: Das Asylverfahren in NRW, Bochum.

Fredriksson, Peter/Öckert, Björn/Oosterbeek, Hessel 2014: Inside the Black Box of Class Size: Mechanisms, Behavioral Responses, and Social Background, Bonn.

Fussangel, Kathrin/Richter, Dirk 2017: Gemeinsam sind wir stark? Die Rolle von Kooperation angesichts schulischer Herausforderungen, in: Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster, 104–122.

- Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia* 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 327–354.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut* 2011: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster.
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Parchmann, Ilka* 2006: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9: 4, 545–561.
- Gresch, Cornelia* 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund, Wiesbaden.
- Groos, Thomas* 2014: Schulsozialindices für die Grundschulen in Mülheim an der Ruhr. Aktualisierung der Indices für die Grundschulen und Entwicklung von Wohnumfeldprofilen, Mülheim an der Ruhr.
- Groos, Thomas* 2016: Schulsegregation messen. Sozialindex für Grundschulen, Gütersloh.
- Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra* 2016: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, 431–480.
- Hannover, Bettina/Zander, Lysann* 2017: Peer-Assistierte Soziale und Identifikatorische Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler. Wahrgenommene Einstellungen gegenüber zugewanderten Kindern. Daten auf Anfrage zur Verfügung gestellt, Berlin.
- Hanushek, Eric* 1986: The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools, in: Journal of Economic Literature, 24: 3, 1141–1177.
- Hanushek, Eric* 1997: Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis, 19: 2, 141–164.
- Harney, Benjamin/Imhäuser, Kurt/Makles, Anna/Schräpler, Jörg-Peter/Terpoorten, Tobias/Weishaupt, Horst* 2010: Bildung eines Sozialraumindex, in: Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Harney, Benjamin/Imhäuser, Kurt/Makles, Anna/Schräpler, Jörg-Peter/Terpoorten, Tobias/Weishaupt, Horst/Wendt, Heike (Hrsg.): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung, Bonn, 77–126.
- Harris, Alma/Chapman, Christopher* 2002: Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts, in: International Electronic Journal for Leadership in Learning, 6: 9.
- Häußermann, Hartmut* 2008: Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation, in: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildgard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Wiesbaden, 335–349.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard* 2010: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht, in: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, 113–149.
- Herzog-Punzenberger, Barbara* 2017: Segregation – oder die Vielfalt in den Schulklassen? Policy Brief Nr. 5 im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien.
- Hoffmann, Laura/Richter, Dirk* 2016: Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich, in: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, 481–508.
- Holtappels, Heinz Günter/Webs, Tanja/Kamarianakis, Eva/van Ackeren, Isabell* 2017: Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien, in: Manitiu, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster, 17–35.
- Hopf, Diether* 1987: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler, Stuttgart.



- Huber, Stephan Gerhard* 2017: Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick, in: Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster, 36–62.
- Huber, Stephan Gerhard/Muijs, Daniel* 2012: Die Dynamik des Scheiterns. Die Schieflage rechtzeitig erkennen, in: Schulverwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 14: 2, 7–8.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg* 2017: Vorbereitungsklassen für Flüchtlingskinder an Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg. Stand: 18.10.2017. Daten und vektorisierte Bilddatei auf Anfrage zur Verfügung gestellt, Hamburg.
- Jeworutzki, Sebastian/Knüttel, Katharina/Niemand, Catharina/Schmidt, Björn-Jan/Schräpler, Jörg-Peter/Terpoorten, Tobias* 2017: Raum und Bildung: Wie Segregation und Bildung im Ruhrgebiet zusammenhängen, Bochum.
- Joller-Graf, Klaus* 2010: Binnendifferenziert unterrichten, in: Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Zug, 122–137.
- Jünemann, Britta* 2017: Partizipien für Menschen. Es ist eine ärgerliche Modeerscheinung, Flüchtlinge plötzlich „Geflüchtete“ zu nennen. So geht Individualität verloren. Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung vom 01.09.2017. (<http://www.sueddeutsche.de/politik/gastbeitrag-partizipien-fuer-menschen-1.3649187>, 03.12.2017)
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Wojciechowicz, Anna/Shure, Saphira* 2017: Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. (https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf, 05.01.2018)
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna/Gruhn, Mirja* 2013: Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse, in: Bräu, Karin/Georgi, Viola/Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster, 69–84.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Groß, Sophie/Kahveci, Çağrı/Gülyüz, Tutku/Heller, Mareike* 2017: Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen, Berlin.
- Killus, Dagmar* 2017: Kriterien der Schulwahl beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland, Münster, 123–134.
- Klemm, Klaus* 2016: Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf, Essen.
- Kling, Andrea/Spethmann, Eckhard* 2009: Schulspezifische Fortbildungsplanung mit Portfolioarbeit, in: Huber, Stephan (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements, Köln, 154–182.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 1976: Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 1979: Neufassung der Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976 in der Fassung vom 26.10.1979, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 1996: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2010: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2013: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013, Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz* 2017: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015, Berlin.
- Koopmans, Ruud/Dunkel, Anna/Schaeffer, Merlin/Veit, Susanne* 2011: Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement. Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.

- Kothen, Andrea* 2016: Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete? Eine Randnotiz, in: Pro Asyl (Hrsg.): Menschenrechte kennen keine Grenzen. Sonderheft zum Tag des Flüchtlings 2016, Frankfurt am Main, 24.
- Krainer, Konrad/Posch, Peter* 2010: Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik, in: Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, 479–495.
- Kristen, Cornelia* 2005: School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany, Münster/New York.
- Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg* 2010: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang, in: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, 117–144.
- Landeshauptstadt München* 2016: Münchner Bildungsbericht 2016, München.
- Landeshauptstadt Wiesbaden* 2017: Monitoring zur Integration von Migranten in Wiesbaden, Wiesbaden.
- Landtag Baden-Württemberg* 2017: Ausstattung der Schulen für Vorbereitungsklassen. Antrag der Abgeordneten Sabine Wölflé u. a. (SPD) und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 16/1931, Stuttgart.
- Landtag Nordrhein-Westfalen* 2016: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 2016 für Schulen in der Stadt Dortmund – Welche genauen Erkenntnisse liefert der aktuelle Durchgang der Datenerhebung für die jeweiligen Standorttypen und einzelnen Schulen? Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 4857 vom 13.06.2016 des Abgeordneten Thomas Nückel (FDP). Drucksache 16/12252, Düsseldorf.
- Langenfeld, Christine* 2001: Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen.
- Magistrat der Stadt Offenbach am Main* 2016: Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2015, Offenbach.
- Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter* 2017: Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen, in: Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, Münster, 9–16.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale/Roth, Hans-Joachim/Becker-Mrotzek, Michael* 2015: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln.
- Mathis, William* 2016: The Effectiveness of Class Size Reduction, Boulder.
- Matysiak, Ulf* 2017: Pädagogische Integrationsarbeit. Konzepte, Strukturmerkmale und Ausbildungsanforderungen der schulischen Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen, in: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, Münster, 87–96.
- McDougall, Douglas/Gaskell, Jane/Flessa, Joseph/Kugler, Jeffrey/Jang, Eunice Eunhee/Herbert, Monique/Pollon, Dawn/Russell, Pia/Fantilli, Robert* 2006: Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances: Draft Report, Toronto.
- MKFFI – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen* 2017: Verfahren zur Unterbringung von Asylbewerbern. (<https://www.mkffi.nrw/verfahren-zur-unterbringung-von-asylbewerbern>, 03.12.2017)
- Mohr, Gisela/Rigotti, Thomas* 2014: Irritation (Geiztheit). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen, Mannheim.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* 2017: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, Düsseldorf.
- Müncher, Angela/Sturm-Schubert, Tamara* 2015: Leitfaden zu den Inhalten der Fortbildungsmodule, Gütersloh.
- Otto, Johanna/Migas, Karolin/Austermann, Nora/Bos, Wilfried* 2016: Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven, Münster.



Pfaff, Nicolle/Fölker, Laura/Hertel, Thorsten 2015: Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation, Leverkusen.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen 2017: Deskriptive Beschreibung der Standorttypen für die weiterführenden Schulen, Soest.

Relikowski, Ilona/Schneider, Thorsten/Blossfeld, Hans-Peter 2010: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund?, in: Beckers, Tilo/Birkelbach, Klaus/Hagenah, Jörg/Rosar, Ulrich (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung, Wiesbaden, 143–167.

Relikowski, Ilona/Schneider, Thorsten/Linberg, Tobias 2015: Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund – Eine empirische Untersuchung aus bildungssoziologischer Perspektive, in: Frühe Bildung, 4: 3, 135–143.

Retelsdorf, Jan/Bauer, Johannes/Gebauer, Sandra Kristina/Kauper, Tabea/Möller, Jens 2015: Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen, Mannheim.

Schallock, Tobias 2016: Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 287–330.

Scharenberg, Katja 2011: Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie, Münster.

Schräpler, Jörg-Peter 2009: Verwendung von SGB II-Dichten als Raumindikator für die Sozialberichterstattung am Beispiel der „sozialen Belastung“ von Schulstandorten in NRW – ein Kernel-Density-Ansatz, in: Statistische Analysen und Studien NRW, 57, 3–28.

Schräpler, Jörg-Peter/Jeworutzki, Sebastian/Butzin, Bernhard/Terpoorten, Tobias/Goebel, Jan/Wagner, Gert 2017: Wege zur Metropole Ruhr, Bochum.

Schulamt Stadt Frankfurt am Main 2016: Kommunales Bildungsmonitoring für Frankfurt am Main 2011–2015, Frankfurt am Main.

Schulte, Klaudia/Hartig, Johannes/Pietsch, Marcus 2014: Der Sozialindex für Hamburger Schulen, in: Fickermann, Detlef/Maritzen, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Münster, 67–80.

Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen 2016: Zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Vorkursen im Schuljahr 2015/16, Bremen.

Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen 2017: Zahlen und Fakten. Kurs- und Schülerzahlen. Stand: 15.09.2017. (https://www.bildung.bremen.de/zahlen_und_fakten-117153, 03.12.2017)

SenBildJugWiss – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016: Blickpunkt Schule – Schuljahr 2015/2016, Berlin.

Sievers, Erika/Trost-Brinkhues, Gabriele 2016: Warum „Seiteneinsteigeruntersuchungen“ wichtig sind, in: Blickpunkt öffentliche Gesundheit, 32: 1, 4–5.

Söhn, Janina 2011: Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migranten Gruppen und ihre Konsequenzen, Wiesbaden.

Stadt Dortmund 2017: Schulatlas. (<https://rathaus.dortmund.de/wps/portal/dortmund/home/dortmund/rathaus/domap/services.domap.de/schulatlas>, 03.12.2017)

Stadt Mannheim 2016: Schulentwicklungsbericht. Schulstatistik Schuljahr 2014/2015, Mannheim.

Städtetag Baden-Württemberg 2016: Flüchtlinge in Schulen – Ergänzende Stellungnahme des Kultusministeriums zu Fragen des Städtetagsausschusses für Schule, Kultur und Sport vom 31.05.2016, Stuttgart.

Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole 2016: IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster.

Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk 2012: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster.

- Stanat, Petra/Schwippert, Knut/Gröhlich, Carola 2010: Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, 147–164.
- Statistisches Bundesamt 2017: Migrationshintergrund. (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html>, 03.12.2017)
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017: Allgemeinbildende Schulen. (<https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/>, 03.12.2017)
- Stefanowitsch, Anatol 2015: Flüchtlinge zu Geflüchteten? (<http://www.sprachlog.de/2015/12/12/fluechtlinge-zu-gefluechteten/>, 03.12.2017)
- Steinmüller, Ulrich 1989: Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West), in: Diskussion Deutsch, 106, 136–145.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017a: Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017, Berlin.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017b: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2012: Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Effekte und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016: Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2016: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt, Berlin.
- Titzmann, Peter/Schlesier-Michel, Andrea/Silbereisen, Rainer 2010: Inter-Ethnic Contact and Socio-Cultural Adaptation of Immigrant Adolescents in Israel and Germany, in: International Society for the Study of Behavioural Development Bulletin, 58, 13–17.
- Titzmann, Peter/Silbereisen, Rainer 2011: Jugendliche Migranten: Akkulturation und Entwicklung, in: de Bruin, Andreas/Höfling, Siegfried (Hrsg.): Es lebe die Jugend! Vom Grenzgänger zum Gestalter, München, 115–126.
- UNICEF – United Nations Children’s Fund 2016: UNICEF-Lagebericht zur Situation von Flüchtlingskindern in Deutschland, Köln.
- VDS – Verband deutscher Städtestatistiker 2013: Migrationshintergrund in der Statistik – Definitionen, Erfassung und Vergleichbarkeit, Köln.
- Zander, Lysann/Trölenberg, Laura/Kreutzmann, Madeleine/Dibow, Sascha/Hannover, Bettina (im Druck): WIRwerden. Ein wissenschaftlich begleitetes Projekt zur Förderung der sozialen Integration geflüchteter Kinder durch Peer-Tandems in der Grundschule, in: Empirische Pädagogik, 31: 4, 5–27.



Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|---|----|
| Abb. 1 | Zuweisung von geflüchteten Familien zu Wohnorten und Schulen in Nordrhein-Westfalen 2017 | 12 |
| Abb. 2 | Hamburgs weiterführende Schulen mit und ohne Vorbereitungsklassen 2017..... | 16 |
| Abb. 3 | Bundesweit gängige Modelle für den Unterricht mit geflüchteten und anderweitig neu zugewanderten Jugendlichen | 23 |
| Abb. 4 | Zusammenarbeit des Lehrpersonals innerhalb der Schulstichprobe..... | 31 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------|---|----|
| Tab. 1 | Vorbereitungsklassen an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg..... | 15 |
| Tab. 2 | Anteil der Jugendlichen in Vorbereitungsklassen an der Gesamtschülerschaft an Berlins Integrierten Sekundarschulen und Hamburgs Stadtteilschulen..... | 17 |
| Tab. 3 | Eckdaten zur Schulstichprobe..... | 21 |
| Tab. 4 | Durchschnittliche Größe von Vorbereitungsklassen in der Schulstichprobe..... | 24 |
| Tab. 5 | Übermittelte Informationen über die einzelnen Jugendlichen bei ihrer Neuaufnahme in Vorbereitungsklassen..... | 25 |
| Tab. 6 | Weitergegebene Informationen über die einzelnen Jugendlichen bei der Aufnahme in Regelklassen..... | 29 |

Verzeichnis der Info-Boxen

| | | |
|------------|---|----|
| Info-Box 1 | Segregierte Schulen – Definition und Auswirkungen auf den Lernerfolg..... | 9 |
| Info-Box 2 | Schulzugang für Flüchtlinge verzögert sich oft..... | 13 |
| Info-Box 3 | Methodisches Vorgehen..... | 20 |

Impressum

Studie des SVR-Forschungsbereichs 2018-1

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID Studio GmbH

Druck:

KÖNIGSDRUCK Printmedien und digitale Dienste GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2018

ISSN 2363-734X

Der Autor

Simon Morris-Lange

Stellvertretender Leiter des SVR-Forschungsbereichs

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich