



Nora von Dewitz | Henrike Terhart |
Mona Massumi (Hrsg.)

Neuzuwanderung und Bildung

Eine interdisziplinäre Perspektive
auf Übergänge in das deutsche
Bildungssystem

BELTZ JUVENTA

Nora von Dewitz | Henrike Terhart | Mona Massumi (Hrsg.)
Neuzuwanderung und Bildung

Nora von Dewitz | Henrike Terhart |
Mona Massumi (Hrsg.)

Neuzuwanderung und Bildung

Eine interdisziplinäre Perspektive auf
Übergänge in das deutsche Bildungssystem

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3630-5 Print
ISBN 978-3-7799-4625-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordnung <i>Mona Massumi, Nora von Dewitz und Henrike Terhart</i>	9
---	---

I Aushandlungen und Diskurse

Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden <i>Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke</i>	22
---	----

Kinder und Jugendliche auf der Flucht. Gewaltmigration und Aufnahme von Schutzsuchenden im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. <i>Jochen Oltmer</i>	41
---	----

„Flüchtling“: Begriffe und Diskurse auf dem Prüfstand <i>Louis Henri Seukwa und Roxana Dauer</i>	59
---	----

Die mediale Repräsentation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext <i>Gudrun Hentges und Gürcan Kökgiran</i>	84
--	----

Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter <i>Helen Engemann</i>	105
---	-----

II Biografien und Ressourcen

Migration, Resilienz und schulische Übergänge. Implikationen für den Übergang neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem <i>Michael Fingerle</i>	124
--	-----

Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang <i>Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa</i>	141
--	-----

Zweitspracherwerb im Jugendalter: Die Bedeutung des Alters
und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen
Christine Czinglar 158

Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender
Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen
und Schüler: Anforderungen und Ressourcen
*Amra Havkic, Olga Dohmann, Madeleine Domenech
und Constanze Niederhaus* 174

III Interaktion und Unterricht

Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg
zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext
von Mehrsprachigkeit
Hans-Joachim Roth 196

Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.
Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt
werden können
Sara Fürstenau und Heike Niedrig 214

Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen
*Theresa Birnbaum, Göntje Erichsen,
Isabel Fuchs und Bernt Ahrenholz* 231

Sprachentwicklung und Sprachförderung von Neuzugewanderten
in der beruflichen Ausbildung: eine Fallanalyse
Elisabetta Terrasi-Haufe 251

„Sprache und so“ – Überzeugungen und Praktiken von
Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu
zugewanderten Kindern und Jugendlichen
Henrike Terhart und Nora von Dewitz 268

IV Organisation und Strukturen

„Es ist eine Art Schutzraum auch“. Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen <i>Juliane Karakayali und Birgit zur Nieden</i>	292
Elterndiversität als Chance und Risiko für ihre pädagogische Praxis im Kontext von Neuzuwanderung <i>Alexei Medvedev</i>	308
Neue Migration nach Deutschland und Kanada als Bildungsmigration: Zur Notwendigkeit und den Herausforderungen einer international vergleichenden Migrations- und Familienforschung <i>Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen</i>	324
Pädagogische Professionalität? Die Kooperationskultur zwischen hauptberuflich Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürger in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten <i>Dieter Nittel, Christian Spahn und Bastian Hodapp</i>	338
Möglichkeiten und Herausforderungen von Bildungslandschaften im Kontext von Neuzuwanderung – eine Analyse der multi-professionellen Arbeitszusammenhänge in Netzwerken <i>Nina Kolleck und Zola Kappauf</i>	359
Autorinnen und Autoren	376

Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung

Eine thematische Einordnung

Mona Massumi, Nora von Dewitz und Henrike Terhart

Wechseln Heranwachsende aufgrund von Migration in das Bildungssystem eines anderen Staates, ist dieser Umstand nicht als einmaliges Ereignis zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen mehrdimensionalen Prozess, der auf eine Vielzahl transitorischer Phänomene verweist. Sie werden durch den Wechsel zwischen Bildungssystemen erzeugt und führen zu spezifischen Erfahrungen des Übergangs von Kindern und Jugendlichen, die erst seit kürzerer Zeit in Deutschland leben. Mit *Übergängen* beziehen wir uns somit nicht in erster Linie auf Übergänge, die alle Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene im Bildungssystem durchlaufen, wie z. B. von der Grund- in eine weiterführende Schule. Der vorliegende Sammelband befasst sich mit der spezifischen Situation Neuzugewanderter, die erstmals eine pädagogische Institution in Deutschland besuchen. Der Fokus liegt dabei auf den Übergängen in das und im Bildungssystem in Deutschland mit einem Schwerpunkt auf Schule. Dabei zeigt sich, dass schon der formale Einstieg neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in das Schulsystem unterschiedlich geregelt ist (vgl. Massumi et al. 2015, S. 36 ff.); denn je nach länderspezifischen, kommunalen sowie die einzelne Schule betreffenden Bedingungen, werden Übergänge verschieden ausgestaltet und begleitet. Dies ist u. a. für den Faktor Zeit der Fall. So sind Übergänge von extra eingerichteten und zeitlich begrenzten Vorbereitungsklassen in den Unterricht der Regelklasse entweder zu festgelegten Zeitpunkten oder sukzessive vorgesehen. Weiterhin werden Situationen des Übergangs geschaffen, wenn erste (informelle) Bildungsangebote beispielsweise für geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht erst in der Schule, sondern vorab in einer Erstaufnahmeunterkunft stattfinden (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016).

Migration als seit jeher bestehende und fortwährende Mobilität von Menschen findet unter sehr unterschiedlichen Bedingungen statt. Es spielen nicht nur Ort und Zeit, sondern auch die spezifischen Lebenssituationen und Lebenslagen von Menschen eine entscheidende Rolle dafür, wie grenzüberschreitende Migration wahrgenommen wird. Aktuell wird das Thema Migration in Deutschland primär unter dem Begriff der Flucht verhandelt, da die Anzahl der seit Mitte 2014 nach Deutschland und in andere Länder geflüchtete Menschen deutlich zugenommen hat. Dieser Fokus auf Fluchtmigration ist in gewisser

Weise jedoch verwunderlich: Denn zum einen ist erzwungene Migration aus unterschiedlichsten Gründen ein fortwährendes globales Phänomen und zum anderen kann die aktuelle Migration nach (und aus) Deutschland nicht allein auf Flucht reduziert werden (vgl. zur Statistik der Zugezogenen zwischen 0–25 Jahren ebd., S. 20). Um Übergänge von migrierten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ihre Schulbiografien im deutschen Bildungssystem fortführen (oder gegebenenfalls erstmalig beginnen), in seiner gesamten Breite zu berücksichtigen, wird der Fokus dieses Bandes auf Neuzuwanderung generell und nicht auf Flucht im Speziellen gelegt. Mit dieser Entscheidung sollen die gerade bei Geflüchteten bestehenden vielfach prekären Lebensbedingungen nicht negiert werden. Fluchtmigration als eine aktuell verstärkt auftretende Form von Migration nach Deutschland wird vielmehr einbezogen und – wenn thematisch notwendig – in einem Teil der Beiträge zielgruppenspezifisch differenziert.

Gemeinsam ist allen neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass sie ihre individuelle Bildungsbiografie und somit verschiedenste Erfahrungen, Kenntnisse und (sprachliche) Ressourcen mitbringen. Viele von ihnen lernen das deutsche Bildungssystem im sogenannten „Seiteneinstieg“ und somit nicht ab der ersten Jahrgangsstufe kennen. Gemeinsam ist einem Großteil der nach Deutschland Neuzugewanderten zudem, dass ihre (noch) fehlenden Deutschkenntnisse als zentrales Hindernis für die Einbindung in das deutsche Bildungssystem gesehen werden. Die nationalstaatliche Verfasstheit des deutschen Schulwesens erzeugt Strukturen, die für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu einer Situation der Abweichung von der monolingualen Norm führt (vgl. weiterführend Gogolin 2008); und dies sowohl auf organisationaler als auch interaktionaler Ebene (vgl. Diehm/Radtke 1999). Diese Fokussierung auf den Erwerb der deutschen Sprache – welche im Rahmen der Anforderungen des Alltags durchaus nachvollziehbar sein kann – ist durchwoben von an Migration geknüpfte Vorstellungen von (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2004, S. 20). Über Sprache hinausgehende weniger offen angesprochene Markierungen, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und bei wem dies immer wieder in Frage gestellt wird, verdichten sich in der Figur des „natio-ethno-kulturellen Anderen“ (vgl. ebd., S. 80).

Dass sich diese Figur nicht auf alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise bezieht, verweist auf die neben den genannten Gemeinsamkeiten bestehenden Unterschiede dieser Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. zu Problematik der homogenisierenden Konstruktion der Gruppe der Neuzugewanderten u. a. Massumi et al. 2015, S. 14). So divergiert der Umgang mit den Sprachen, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sprechen (und schreiben) können, entsprechend des jeweiligen Sprachprestiges. Auf den unterschiedlichen Umgang mit und die Hierarchisierung von Sprachen in der Schule ist vielfach hingewiesen worden (vgl. Niedrig

2003, S. 304 f.; Dirim 2010). Darüber hinaus unterscheiden sich Neuzugewanderte im Hinblick auf ihre vergangenen sowie gegenwärtigen Lebenserfahrungen und -bedingungen. Die damit angesprochenen generell an die soziale Herkunft gekoppelten ungleichen Bildungschancen können sich durch Migration verstärken und bestimmen die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe entscheidend mit.

Im Spannungsfeld zwischen einer nach wie vor bestehenden Tendenz des Schulsystems, Schülerinnen und Schüler zur Sicherung der eigenen Funktionsweisen und Strukturen zu homogenisieren auf der einen, sowie einer gleichzeitig zunehmenden (programmatischen) Aufmerksamkeit für die Vielfalt aller Lernenden auf der anderen Seite zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem nicht hinreichend auf die Anwesenheit neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Aus einer systemorientierten Sichtweise stellt sich die Frage, inwieweit eine strukturelle Anpassung angesichts des aktuell diskutierten inklusiven Anspruchs von Schule erfolgt. Bezogen auf die Perspektive des Individuums ist zu fragen, ob und wenn ja wie neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch eigene Handlungsfähigkeit eine Inklusion in das deutsche Schulsystem gelingt (vgl. dazu Seukwa 2014, S. 51 ff.).

Eine Sichtung der Fachliteratur zeigt, dass insbesondere seit 2015 ein starker Anstieg einschlägiger Arbeiten zu verzeichnen ist.¹ Sind die Beiträge zu Beginn dieses Zeitraums zunächst stark praxisorientiert (vgl. z. B. Benholz/Frank/Niederhaus 2016), findet sich zunehmend Literatur, die erste empirische Ergebnisse zur aktuellen Neuzuwanderung und Bildung nennt (vgl. z. B. Emmerich/Hormel/Jording 2016; von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016) und es findet vereinzelt eine Anbindung an grundlagentheoretische Diskurse statt (vgl. z. B. Mecheril/Shure 2015). Die thematische Spannweite erstreckt sich über die Bildungsetappen hinweg und bezieht sich auf die KiTa (vgl. z. B. Hendrich 2016), die Grund- sowie weiterführenden Schulen (vgl. z. B. Karakayali et al. 2016) sowie den Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. z. B. Baumann/Riedl 2016) und in die Hochschule (vgl. z. B. Vogel/ Schwikal 2015). Ein zentraler Themenschwerpunkt ist dabei der Erwerb der deutschen Sprache (vgl. z. B. Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine 2016). Neben den formalen Bildungskontexten finden sich zudem Beiträge zum nonformalen Bereich (z. B. Ziese/Gritschke 2016) sowie zu Verbindungen zwischen dem Bildungs- und dem Sozial- und Gesundheitssystem (vgl. z. B. Bär 2016). Ein Fokus liegt dabei auf dem Thema der Fluchtmigration (vgl. z. B. Ghaderi/ Eppenstein 2017; Korntheuer 2016), wobei sich die vorliegenden Veröffentlichungen noch ein-

1 Das gleiche gilt für wissenschaftliche Fachtagungen, von administrativer und (bildungs-) politischer Seite organisierter Veranstaltungen sowie (z. T. daran gekoppelten) Fortbildungen für Haupt- und Ehrenamtliche.

mal auf die Themenschwerpunkte Trauma (vgl. z. B. Zito/Martin 2016), die aufenthalts- und bildungsrechtliche Situation (vgl. z. B. Meysen/Beckmann/González Méndez de Vigo 2016) sowie die Situation der unbegleiteten Kinder und Jugendlichen beziehen (vgl. z. B. Brinks/Dittmann/Müller 2016). Diese Inhalte werden in Form von Sammelbänden, Schwerpunktheften, einzelnen Beiträgen, Expertisen, Praxismaterialien oder -berichten dargestellt und sind z. T. interdisziplinär angelegt (vgl. z. B. McElvany et al. 2017).

Auch für den vorliegenden Band möchten wir eine interdisziplinäre Perspektive aufgreifen, da wir davon ausgehen, dass daraus ein Mehrwert für die Auseinandersetzung mit dem Thema der aktuellen migrationsbedingten Übergänge in das deutsche Bildungssystem erwächst. Laut der Deutschen Forschungsgemeinschaft beschreibt der Begriff Interdisziplinarität „in der Regel die gemeinsame Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen durch Vertreter unterschiedlicher Disziplinen“ (DFG 2013, o. S.).² In diesem Sammelband geht es uns allerdings nicht um die interdisziplinäre Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung, sondern in einem weiteren Sinne um vier disziplinär heterogen angelegte Themenschwerpunkte: *Aushandlungen und Diskurse* (I.), *Biografien und Ressourcen* (II.), *Interaktion und Unterricht* (III.) sowie *Organisation und Strukturen* (IV.). Da zudem keine eindeutige Definition dessen besteht, was den „Kern einer Disziplin“ (ebd.) ausmacht, lassen sich ihre Grenzen ohnehin kaum definieren. In diesem Sinne sind Beiträge teilweise auch in sich interdisziplinär angelegt, etwa wenn auf Befunde aus Nachbardisziplinen zurückgegriffen wird.

Trotz einer begründeten Kritik an der inflationär verwendeten Worthülse Interdisziplinarität (vgl. Alt 2010) möchten wir das Thema Neuzuwanderung und Bildung somit bewusst nicht nur aus einer (vermeintlich) einzelnen disziplinären Perspektive betrachten. Die mit einem interdisziplinären Zugang einhergehende Vielfalt an forschungsmethodischen Zugängen eröffnet nicht nur die Möglichkeit, einen Gegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, sondern führt überhaupt erst dazu, dass bestimmte Fragestellungen aufgeworfen und bearbeitet werden.³ Der Anspruch einer interdisziplinären Perspektive des vorliegenden Sammelbandes bezieht sich indes nur auf eine Auswahl wissenschaftlicher Fächer, die sich mit Neuzuwanderung und Bildung

2 „Es war insbesondere die OECD, die ab den 1970er Jahren auf die Notwendigkeit von verstärkt interdisziplinären Anstrengungen hingewiesen hat, um die Gesellschaft bei der Lösung ihrer Probleme wissenschaftlich zu unterstützen. [...] Die Kritik an der disziplinären Organisation des traditionellen Wissenschaftssystems wurde in dem Slogan zusammengefasst: ‚Communities have problems, universities departments‘ (CERI 1982: 127)“ (Arnold/Gaube/Wieser 2014, S. 105).

3 In Ergänzung dazu verweist der Begriff der Transdisziplinarität auf einen darüber hinausgehenden Wissens- und Methodentransfer, sodass die ohnehin zum Teil fließenden Übergänge zwischen Disziplinen zunehmend verwischen (vgl. Küng o. J.).

befassen. Dazu zählen insbesondere erziehungswissenschaftliche, sprachwissenschaftliche und sprachdiaktische sowie soziologische, politikwissenschaftliche, historische und psychologische Ansätze, die in den folgenden Beiträgen berücksichtigt werden.

Zum Aufbau des Bandes

Die vier thematischen Schwerpunkte des vorliegenden Bandes unterscheiden die Ebenen *Aushandlungen und Diskurse*, *Biografien und Ressourcen*, *Interaktion und Unterricht* sowie *Organisation und Strukturen*. Auf diese Weise möchten wir verschiedene Dimensionen der Auseinandersetzung mit Neuzuwanderung und Bildung analytisch trennen und aus interdisziplinärer Perspektive in den Fokus der Betrachtung rücken. In der Praxis sind die Dimensionen thematisch miteinander verwoben.

In **Teil I** des Bandes liegt der Schwerpunkt auf denjenigen gesellschaftlichen *Aushandlungen und Diskursen*, welche die Übergänge neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das und im Bildungssystem in Deutschland rahmen.

Eingeleitet wird dieser Teil durch einen Wiederabdruck des Kapitels „Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden“ aus der Monografie „Erziehung und Migration. Eine Einführung“ (1999) von **Isabell Diehm** und **Frank-Olaf Radtke**. Mit dem Wiederabdruck des Originaltextes wird darauf verwiesen, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bildungssystem kein neues oder unbekanntes Phänomen darstellen. Die beiden analysierten vor knapp 20 Jahren bereits Funktionsweisen des Bildungssystems im Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität, die auch aktuell von Bedeutung sind. Wir verstehen diesen Beitrag daher explizit als historisches Dokument im Diskurs um Neuzuwanderung und Bildung.

Der historischen Dimension von Mustern des globalen Gewaltmigrationsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit Geflüchteten in Europa und insbesondere Deutschland widmet sich **Jochen Oltmer** in seinem Beitrag. Es wird deutlich, dass Flucht nach Europa im Rahmen globaler Umbrüche, Krieg und Katastrophen konstant besteht, jedoch zumeist durch rigide Grenzpolitik nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Die seit 2015 kontrovers geführte Diskussion um Flucht zeigt Desiderata auf, die insbesondere bezogen auf die Situation der minderjährigen Flüchtlinge bestehen.

Doch was wird im öffentlichen Diskurs eigentlich unter einem Flüchtling verstanden? **Louis Henri Seukwa** und **Roxana Dauer** analysieren in ihrem Beitrag den Diskurs um Flüchtlinge, indem sie zunächst den „Flüchtlingsbegriff“ theoretisch rekonstruieren und in einen 2015/2016 stattfindenden medialen „Überforderungsdiskurs“ einordnen, der wiederum zur Legitimation ge-

setzlicher Restriktionen herangezogen wird. Die Auseinandersetzung der damit einhergehenden Prekarisierung der Lebenslagen von Flüchtlingen als Folge sowie Teil der politischen sowie ökonomischen Ungleichheitsstrukturen bleibt dabei aus ihrer Sicht unberücksichtigt. Das Autorenteam verweist auf den damit einhergehenden Widerspruch zu dem Anspruch einer menschenrechtsachtenden Gesellschaft.

Im folgenden Beitrag von **Gudrun Hentges** und **Gürcan Kökgiran** steht die mediale Repräsentation geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kontext von Bildung im Fokus. Anhand einer Analyse von Medienbeiträgen aus dem Frühjahr 2017 wird aufgezeigt, dass sich die Darstellung geflüchteter Heranwachsender zwischen einer dominanten Darstellung administrativer und pädagogischer Schwierigkeiten und bestehender Defizite der Geflüchteten auf der einen Seite sowie medialen Repräsentationen einer engagierten Mehrheitsgesellschaft und „dankbaren, integrationswilligen Geflüchteten“ auf der anderen Seite bewegt. Insgesamt wird deutlich, dass die Perspektive der Geflüchteten in ihrer Vielfalt kaum thematisiert wird.

Als in den Medienbeiträgen zentral erweist sich das Thema Sprache und insbesondere der Erwerb der deutschen Sprache. **Helen Engemann** widmet sich in ihrem Beitrag der Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter und zeigt auf, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen keinen generellen Nachteil für den Spracherwerb darstellt. Eine differenzierte Betrachtung der Ausgangslagen der Lernenden und der Rahmenbedingungen ist allerdings notwendig, um von Seiten der Lehrkräfte realistische Einschätzungen im Hinblick auf den Erwerb weiterer Sprachen vorzunehmen und eine angemessene Erwartungshaltung auch gegenüber neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Teil II dieses Bandes befasst sich mit *Biografien und Ressourcen*. Dabei wird der Fokus auf neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und/oder junge Erwachsene selbst gerichtet. Unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebenssituationen werden aus einer biografischen Perspektive individuelle Voraussetzungen rekonstruiert und ihre Bewältigungsstrategien herausgearbeitet. Mit dieser Perspektive soll es gelingen, Neuzugewanderte als handlungsfähige Subjekte zu begreifen.

Im ersten Beitrag gibt **Michael Fingerle** einen Überblick zu internationalen Befunden zum Erleben schulischer Übergänge unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Migration, die er resilienztheoretisch interpretiert. Auch wenn die von allen Schülerinnen und Schülern zu bewältigenden bildungsbiografischen Übergänge nicht generell als problematisch anzusehen sind, stuft der Autor die Bewältigung des bedeutsamen Schulübergangs von der Primar- in die Sekundarstufe dennoch als stark ressourcenabhängig ein, was für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße gilt. Vor diesem Hintergrund argumentiert er für eine schulische Unterstützung (auch)

für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, etwa durch Binnendifferenzierung im Unterricht oder zusätzliche Beratung neu zugewanderter Familien und ihrer Kinder.

Im Anschluss daran stellen **Joachim Schroeder** und **Louis Henri Seukwa** aus einer transnationalen Perspektive zwei Bildungsverläufe als Fallbeispiele gegenüber und untersuchen diese hinsichtlich ihrer Diskontinuitäten im institutionellen Bildungsverlauf. Die Autoren stellen heraus, dass transnationale Mobilität und nationalstaatlich verfasste Sozial- und Bildungsinstitutionen im Widerspruch zueinander stehen. Die damit erzeugte Verarmung transnational erworbener Kompetenzen trägt zu diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei, die Angebote erfordern, um den Zugang zu Bildung und Unterstützung jenseits der institutionell im Lebensalter definierten Zeitfenster zu ermöglichen.

In einem sprachwissenschaftlichen Beitrag untersucht **Christine Czinglar** den Syntaxerwerb bei Lernenden, die unbegleitet und minderjährig nach Deutschland geflüchtet sind, an einem exemplarischen Fallbeispiel. Die Autorin bezieht sich auf Studien zum Erwerb der Verbstellung und stellt heraus, dass sich die darauf bezogene Profilanalyse als diagnostisches Instrument eignet, um eine Förderung im Deutschen anzuschließen. Sie betont, dass die Motivation für das Erlernen einer Sprache den eigenen Fortschritt befördere und demzufolge bei ungünstigen Voraussetzungen der Erwerb der Kerngrammatik länger dauere als in schulischen Modellen vorgesehen. Vor diesem Hintergrund plädiert die Autorin dafür, dass Lehrkräfte für die Profilanalyse (weiter-) qualifiziert werden sollten.

Im letzten Beitrag dieses Teils untersuchen **Amra Havkic**, **Olga Dohmann**, **Madeleine Domenech** und **Constanze Niederhaus** auf der Grundlage von Leitfadeninterviews die Wahrnehmung des Fachunterrichts von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen an berufsbildenden Schulen. Die Autorinnen identifizieren die sprachbezogenen Anforderungen als besondere Herausforderungen der Lernenden und arbeiten Ressourcen und Bewältigungsstrategien der untersuchten Schülerinnen und Schüler heraus. Die Autorinnen fordern zum einen die Autonomie neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, wie etwa durch die Förderung von Lernstrategien und kooperativer Lernformen, zu stärken. Zum anderen sprechen sie sich für die (Vor-)Entlastung der Schülerinnen und Schüler bei Lese- und Schreibprozessen im Fachunterricht aus.

In **Teil III** des vorliegenden Bandes liegt der Schwerpunkt auf *Interaktion und Unterricht*, wobei besonders die Lehrkräfte in den Fokus rücken. Die Tatsache, dass die Autorinnen und Autoren neben dem Deutschlernen besonders das fachliche Lernen in den Blick nehmen, spiegelt die Perspektive dieses Bandes wider, der zufolge eine schulische Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler längerfristig und über die ersten temporären Intensivmaßnahmen hinaus gedacht werden muss.

Eröffnet wird der Teil des Buches durch **Hans-Joachim Roth**, der eine Kommentierung des Forschungs- und Praxisfeldes Deutsch als Zweitsprache vornimmt, das er im Kontext einer mehrsprachigen Schülerschaft verortet. Anhand von Zitaten eines neu zugewanderten Jugendlichen zeigt er grundlegende Phänomene des Zweitspracherwerbs auf und stellt die entsprechenden Argumentationslinien aus Sprachwissenschaft und -didaktik dar. Der Beitrag argumentiert auf dieser Grundlage für eine systematische Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Unterricht als Bestandteil einer Didaktik des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Daran anschließend nutzt der Beitrag von Sara Fürstenau und **Heike Niedrig** vier Praxisvignetten aus dem Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, um Möglichkeiten der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache mit bildungs- und fachsprachlichen Inhalten in einem produktiven Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu verbinden. Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zu Mehrsprachigkeit und insbesondere des Ansatzes des *Translanguaging* wird argumentiert, dass Praktiken der Mehrsprachigkeit innerhalb einer Schulklasse gewinnbringend eingesetzt werden können. Eingebettet ist eine solche systematische mehrsprachige Didaktik in eine Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft.

Die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit dem Unterricht in beruflichen Schulen. **Theresa Birnbaum**, **Göntje Erichsen**, **Isabel Fuchs** und **Bernt Ahrenholz** stellen in ihrem gemeinsamen Beitrag zwei Beispiele zum Unterricht in Vorbereitungsklassen vor, in denen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler separat unterrichtet werden. Sie binden die Beispiele, in denen der Spracherwerb mit den fachlichen Lernzielen verknüpft wird, an die jeweiligen schulorganisatorischen Strukturen und curricularen Vorgaben an. Möglichkeiten für ein binnendifferenziertes Vorgehen werden aufgezeigt und diskutiert, um das fachliche Lernen besonders mit Blick auf den Übergang in die Regelklasse und die dort erwarteten fachlichen Anforderungen zu ermöglichen.

Mit dem Sprachgebrauch zweier neu zugewanderter Lerner des Deutschen in der beruflichen Ausbildung beschäftigt sich der Beitrag von **Elisabetta Terrasi-Haufe**: Im didaktischen Setting eines fachbezogenen Rollenspiels werden technisch-fachliche Inhalte thematisiert und die sprachlichen Bewältigungsstrategien der beiden Schüler zu zwei Zeitpunkten der Ausbildung gegenübergestellt. Das Ziel der Fallanalysen ist die Ableitung von geeigneten, für die späteren beruflichen Anforderungen relevanten Förderbedarfen und -möglichkeiten.

Der letzte Beitrag von **Henrike Terhart** und **Nora von Dewitz** nimmt anhand von Befunden aus Unterrichtsbeobachtungen und Experteninterviews mit Lehrkräften neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher den Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität in den Blick. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungsebenen im Umgang mit sogenannter migrationsbedingter Heterogenität rekonstruiert, die die z. T. bestehenden widersprüchlichen Perspektiven auf

Heterogenität aufzeigen und zur Auseinandersetzung mit den vielfältigen Bildern zu Neuzuwanderung und Bildung dienen.

Im abschließenden Teil IV des Bandes stehen die *organisationalen Bedingungen und Strukturen* im Umgang mit Neuzuwanderung im Bildungssystem im Zentrum. Neben der Organisation des Unterrichts wird die Rolle der Eltern, der vielen ehrenamtlich Tätigen in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten sowie das Thema der Multiprofessionalität in Bildungsnetzwerken zum Thema.

Die Frage nach der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bildet ein Kernthema von Neuzuwanderung und Bildung, das von **Birgit zur Nieden** und **Juliane Karakayali** in ihrem Beitrag aufgegriffen wird. Auf der Grundlage von Experteninterviews mit Schulleitungen sowie Lehrkräften und teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht von „Willkommensklassen“ in Berlin zeigen die Autorinnen auf, dass die institutionelle Separierung in speziell eingerichtete Klassen von den Lehrkräften häufig als Schutzraum für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler angesehen wird. Die Autorinnen kommen jedoch zu dem Schluss, dass es sich bei den „Willkommensklassen“ vielmehr um einen Schutzraum für Lehrkräfte zu handeln scheint, um von ihnen kulturell begründete Defizite zu rechtfertigen und gewünschtes Verhalten realisieren zu können.

Einher mit der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern geht die Frage nach Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern. **Alexei Medvedev** plädiert in seinem Beitrag für einen differenzierten Blick auf die diverse Elternschaft jenseits einer statischen Ausrichtung entlang von Kategorien wie der Gruppe der geflüchteten oder migrierten Eltern. Er stellt solchen Kategorien mögliche Bedarfe gegenüber, die bei der Zusammenarbeit mit allen Eltern relevant sein können. Auf diese Weise können die durchaus bestehenden Bedürfnisse migrierter Eltern individuell berücksichtigt werden.

Auch **Argyro Panagiotopoulou** und **Lisa Rosen** befassen sich mit Familie und Migration, allerdings aus einer international vergleichenden Perspektive. Im Rahmen einer Methodenreflexion wird die Analyse von Interviews mit aktuell aus Griechenland nach Kanada beziehungsweise Deutschland migrierten Eltern vorgestellt. Im Vergleich wird deutlich, dass der Umgang des jeweiligen Bildungssystems mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und ihren Familien unterschiedlich wahrgenommen wird, wobei die nach Deutschland migrierten Familien über Erfahrungen einer unzureichenden Wertschätzung berichten.

Neben der Kooperation mit den Eltern stellt zudem die Kooperation von pädagogischen Institutionen mit ehrenamtlich Tätigen eine wichtige Aufgabe dar. **Dieter Nittel**, **Christian Spahn** und **Bastian Hodapp** befassen sich in ihrem Beitrag mit der Kooperationskultur zwischen hauptberuflich pädagogisch Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürgern in der Bildungs-

arbeit mit Geflüchteten. Unter Rückgriff auf Befunde aus dem Feld der Erwachsenenbildung zeigen die Autoren auf, dass ehrenamtlich Tätige Formen professionalisierten Handelns einbringen und die Übergänge zwischen den Professionalisierungsgraden von haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätigen in der Praxis vielfach fließender sind als gemeinhin angenommen.

Der Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen im Rahmen von Bildungslandschaften wenden sich **Nina Kolleck** und **Zola Kappauf** zu. Anhand der Bildungslandschaft „Ruhrfutur“ zeigen sie auf, dass multiprofessionelle Kooperationen über mehrere Institutionen hinweg einer gewissen Etablierungsphase bedürfen, jedoch bei Neuzuwanderung auf das Problem der geringen Planungssicherheit stoßen. Vernetzung mit anderen Akteurinnen und Akteuren kann dabei gerade Unterstützung ermöglichen und zu einer verbesserten Ressourcenverteilung beitragen.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren für die sehr gute Zusammenarbeit und die vielfältigen Beiträge. Unser Dank gilt zudem Marwah Reza-Jakubi, Elif Ceyda Odabaşı und Semra Krieg für die Mitarbeit an der Formatierung und Erstellung des Manuskripts.

Literatur

- Alt, Peter-André (2010): Oberflächliche Augenwischerei. In: Süddeutsche Zeitung, 21.12.2010. Online unter: www.sueddeutsche.de/karriere/interdisziplinaere-forschung-oberflaechliche-augenwischerei-1.1038630 (Abfrage: 06.07.2017).
- Arnold, Marcus/Gaube, Veronika/Wieser, Bernhard (2014): Interdisziplinär forschen. In: Dessler, Gert (Hrsg.): Inter- und transdisziplinär forschen: Praktiken und Methoden. Bielefeld: transcript, S. 105–119.
- Bär, Christine (2016): Migration im Jugendalter. Psychosoziale Herausforderungen zwischen Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg im deutschen Schulsystem. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Baumann, Barbara/Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, New York: Waxmann.
- Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva/Müller, Heinz (Hrsg.) (2016): Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Frankfurt a. M.: Internationale Ges. f. erzieherische Hilfen.
- Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.) (2016): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster, New York: Waxmann.
- von Dewitz, Nora/Massumi, Mona/Grieffbach, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Aktuelle Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Interdisziplinarität. Begutachtung über Fächergrenzen. Online unter: www.dfg.de/dfg_profil/zahlen_fakten/evaluation_studien_monitoring/studien/bericht_interdisziplinaritaet/ (Abfrage: 07.07.2017).

- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Berlin: Kohlhammer.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–11.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2016): *Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements*. In: Scherr, Albert/ Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Sonderheft Neue Praxis*, S. 115–125.
- Ghaderi, Cinur/Eppenstein, Thomas (Hrsg.) (2017): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl., Münster u. a.: Waxmann.
- Hendrich, Andrea (2016): *Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita*. München: Ernst Reinhard.
- Karakayalı, Juliane et al. (2016): „Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration“. Online unter: mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf (Abfrage: 28.06.2017).
- Korntheuer, Annette (2016): *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster, New York: Waxmann.
- Küng, Lukas (o. J.): *Inter- und Transdisziplinarität. Zur Klärung von zwei in Planung und Städtebau oft verwendeten Begriffen*. Online unter: www.nsl.ethz.ch/index.php/de/content/view/full/2635/ (Abfrage: 02.07.2017).
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2017): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): *Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“*. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Budrich, S. 109–121.
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna/González Méndez de Vigo, Nerea (2016): *Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdj/news/2016/20160126_meyesen_et_al_expertise_kitazugang_fluechtlingkinder.pdf (Abfrage: 28.06.2017).
- Niedrig, Heike (2003): *Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen*. In: Ursula Neumann et al. (Hrsg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster: Waxmann, S. 303–346.
- Seukwa, Louis Henri (2014): *Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht*. In: Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster: Waxmann, S. 49–59.
- Vogel, Christian/Schwikal, Anita (2015): *Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften.
- Ziese, Maren/Gritschke, Carolin (Hrsg.) (2016): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript.
- Zito, Dima, Martin, Ernest (2016): *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfadens für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

I Aushandlungen und Diskurse

Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden¹

Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke

Klassenbildung in der Schule

„Fremde“ in Erziehungseinrichtungen irritieren nicht nur Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen und ihre psychische Konstitution, sondern Migranten stellen auch für die Erziehungsorganisationen und die Logik ihrer Operationen eine Herausforderung dar. Man muß das Problem des Umgangs mit Differenz nicht ausschließlich sozialpsychologisch analysieren.

Das Erziehungs- und Bildungssystem verzweigt sich in unterschiedliche Institutionen der schulischen und außerschulischen Pädagogik. Der pädagogische Umgang mit Differenz findet in den verschiedenen Teilsystemen der Erziehung auf der Basis ganz ähnlicher Wissensbestände, Wirklichkeitsbeschreibungen und Problemkonstruktionen statt, die pädagogische Arbeit erfährt in den verschiedenen Kontexten jedoch eine je *organisationsspezifische* Ausformung. Das verfügbare institutionelle Wissen wird kontextbezogen und selektiv verwendet. Wurde dieser organisationspezifische Aspekt des pädagogischen Umgangs mit kultureller Differenz im vorangegangenen Kapitel nur angedeutet, so gilt es, ihn im Folgenden am Beispiel der Organisation Schule und ihres Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern systematisch zu beleuchten.

Irritiert werden durch die Anwesenheit von Migrantenkindern in der Schule nicht nur die Lehrerinnen, sondern gestört werden offenbar – unabhängig von Personen – auch die organisatorischen, didaktischen und methodischen Gewohnheiten und Routinen der Erziehungseinrichtungen. Davon gehen neue organisations- und schultheoretische Überlegungen aus, die als Alternative zu den dominierenden sozialpsychologischen Deutungen zu lesen sind. Sozialpsychologische Beobachtungen haben genau hier ihren blinden Fleck, also den Bereich, den sie nicht sehen können. Die Entscheidung, an die Stelle von Fremdheitsannahmen organisations- und schultheoretische Unterscheidungen zu setzen, bringt eine neue Konstruktion der Wirklichkeit hervor. Über deren

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den unveränderten Wiederabdruck von Kapitel IV der Monographie: „Erziehung und Migration. Eine Einführung“, die Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke vor inzwischen knapp zwanzig Jahren im Jahr 1999 bei Kohlhammer, Stuttgart, publiziert haben.

Wert ist zu befinden, wenn man feststellt, dass man auf diese Weise etwas sieht und über die Schule erfährt, was man bisher so nicht gesehen hat. Wiederum würden neue Beobachtungsweisen neue Chancen für eine veränderte Praxis eröffnen.

Die Schule als Organisation sieht sich bei einer schul- und organisations-theoretischen Betrachtungsweise durch Immigration mit Veränderungen in ihrer Umwelt konfrontiert. Sie wird durch die neue Heterogenität der Eigenschaften der Schüler herausgefordert, weil sie nicht einfach so weiter machen kann, wie gewohnt. Der Umgang mit Heterogenität in einem doppelten, politischen wie in einem technischen Sinn gehört zu den Grundproblemen der Schulpädagogik seit Einführung der Massenerziehung und des sogenannten „Zusammenunterrichts“ am Ende des 18. Jahrhunderts und seiner allmählichen Institutionalisierung im 19. Jahrhundert (vgl. Petrat 1979, S. 193 ff. und 1999). Eine der größten Aufgaben, die der Schule in Deutschland politisch aufgetragen war, bestand in der sprachlichen Homogenisierung der Bevölkerung im Prozess der Nationwerdung im 19. Jahrhundert durch Einführung einer Standardbeziehungsweise Nationalsprache. Diese prägte das schulpädagogische Selbstverständnis der Institution und hat sich in der hohen Bewertung des Deutschunterrichts und der Deutschnote bis heute erhalten (vgl. Gogolin 1994). Um das Mengenproblem effektiv bewältigen zu können, greift die Organisation Schule gleichgerichtet zu einer technischen Homogenisierung durch Klassifizierung und Sortierung. Die Schule reagiert auf Differenz bis heute regelmäßig mit der verstärkten Anstrengung, in ihrer Zuständigkeit Homogenität (wieder) herzustellen, um arbeitsfähig zu werden – mit pädagogisch unerwünschten Konsequenzen: Kinder werden einem erhöhten Anpassungsdruck ausgesetzt und unter eine dauernde Aussonderungsdrohung gestellt. Reformen haben auf die technische Homogenisierung mit der wiederholten Forderung reagiert, „Heterogenität in der Schule so (zu bewältigen), daß nicht mehr die Homogenisierung (...) dominiert, sondern eine Strategie des ‚Miteinander des Verschiedenen‘ Platz greift, die zu einer gemeinsamen, vielfältigen Schule für alle Kinder beiträgt“ (Hinz 1993, S. 17).

Die wiederholte pädagogische Forderung nach Gemeinsamkeit der Verschiedenen kollidiert mit organisatorischen Kalkülen. Stellt man in Rechnung, daß eine allgemeine Erziehung für alle ohne Organisation nicht auskommt, besteht für die Pädagogik die Notwendigkeit, zu diesem Sachverhalt der Antinomie ein Verhältnis zu finden. Ein erster Schritt besteht darin, die Organisation dabei zu beobachten, wie sie die Veränderungen in ihrer Umwelt verarbeitet.

Die Antwort der Organisation Schule auf die Anforderung, alljährlich neu große Mengen von schulpflichtigen Schülern zu bewältigen, lautet: zur Effektivierung und Rationalisierung des Lernens werden Schülergruppen entlang relevant erachteter Merkmale klassifiziert. Damit man allen Schülern in einer

Klasse das gleiche Lehrangebot machen kann, werden die Lerngruppen vom Schulanfang an organisatorisch homogenisiert: heute nach *Alter* und Vorerfahrungen im Kindergarten bei der Einschulung; früher auch nach *Geschlecht*, in jedem Fall nach *Leistung*, wenn es um die Versetzung oder Nichtversetzung in die nächst höhere Klasse geht oder gar die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte vorgenommen werden soll; nach prognostiziertem *Leistungsvermögen*, wenn der Übergang auf eine weiterführende Schule ansteht. Die *Beherrschung der Unterrichtssprache* Deutsch als ein weiteres, durch die Migration in den letzten Jahrzehnten bedeutsam gewordenes Homogenitätskriterium ist selbstverständlich vorausgesetzt.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten werden Klassen von vorgeblich Gleichen gebildet, so daß zumindest die Fiktion aufgebaut werden kann, man könne alle Schüler gleich behandeln (vgl. Luhmann/Schorr 1990). Weil Schulunterricht auch heute noch – jenseits aller grundschulpädagogischen Reformrhetorik – als gleichschrittige Instruktion mit großen Gruppen von häufig mehr als dreißig Schülern in einer Klasse konzipiert ist, rechnet die gängige Methodik und Didaktik mit möglichst homogenen Lerngruppen, die kontinuierlich entlang eines linear aufgebauten Curriculums unterrichtet werden können. Es geht dann darum, die Klasse wie einen ideellen „Gesamtschüler“ entlang eines möglichst linearisierten Lehrangebots von Punkt A (Lernvoraussetzung) nach Punkt B (Lernziel) zu bewegen. Die Organisation Schule bevorzugt in dieser Deutung Homogenität vor Heterogenität der Lerngruppen, weil die herrschenden Formen der Methodik und Didaktik des Unterrichts, die alle Lehrer in tausenden von Schulstunden schon als Schüler kennengelernt haben, von der Voraussetzung gleicher Voraussetzungen der Schüler ausgehen. Selektion in der Schule hätte also zwei Funktionen: sie weist (a) den Platz in der sozialen Hierarchie an durch Vergabe von Berechtigungen zum Besuch der nächsten Schulstufe und sie stellt (b) die Gleichheit der Lernvoraussetzungen in der Schule immer erneut her, um weiterarbeiten, also (a) erreichen zu können. Wer (a) will, muß auch (b) praktizieren.

Die Bevorzugung von Homogenität und die Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität ist der Schule als Organisation – ganz unabhängig von den sozialpsychologischen Problemen, den Einstellungen und Haltungen ihres Personals – inhärent. Kinder, die den Homogenitätskriterien – aus welchem Grund auch immer – nicht entsprechen, werden potenziell zu Kandidaten für Nicht-Aufnahme (d. h. Zurückstellung in den Schulkindergarten beziehungsweise die Vorklasse, Einschulung in eine Vorbereitungsklasse) oder Ausschluß (d. h. Sitzenbleiben, Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte, also Wiedereinschluß in eine andere homogene Gruppe), die dazu dienen sollen, zumindest zeitweise eine – wenn auch bloß vermeintliche – Homogenität der Lerngruppe wieder herzustellen, bis die Pädagogik durch Leistungsbewertung neue Differenz erzeugt hat. Es muß immer gute und schlechte Schüler geben,

und deshalb auch immer neue Homogenisierungsanstrengungen. Die Homogenität der Lerngruppe mag völlig fiktiv sein, sie bezeichnet die pädagogische Innenseite der Selektion. Zu untersuchen bleibt, in welchem Verhältnis sie zur äußeren Selektionsfunktion im allgemeinen steht² und wie sich der Mechanismus der Homogenisierung, der nicht an Einstellungen, Ängste oder gar Vorurteile der Lehrerinnen gebunden ist, auf Migrantenkinder und ihre Erfolgchancen im Besonderen auswirken.

Exkurs: Heterogenität und Homogenität in der öffentlichen Erziehung

Wie eng Homogenisierung mit der Organisationsform und der Funktion der modernen Schule verzahnt ist, zeigt ein historischer Blick auf die Organisation des Unterrichts. Im Verlauf der Geschichte der Schule haben sich verschiedene Kriterien der Homogenisierung durchgesetzt: bis heute praktiziert wird die Altershomogenisierung in Jahrgangsklassen, die soziale Homogenisierung mit der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, die Aussonderung von Behinderten, bis in die sechziger Jahre noch die Geschlechterhomogenisierung in Jungen- und Mädchenschulen. Beinahe unangefochten gilt das Prinzip der Leistungshomogenisierung, die alljährlich durch Sitzenbleiben sowie durch Zurückstellung in Vor- beziehungsweise Überweisung in Sonderschulen geregelt wird.

Daß Homogenität als Organisationsform bevorzugt wird, ist offenbar direkt abhängig von der *Funktion*, die die Organisation Schule hat: der Selektion nach Leistung. Diese Abhängigkeit von *Funktion* und *Form* im schulischen Zusammenhang ist daran zu erkennen, daß in anderen Bereichen der institutionalisierten Erziehung die Homogenisierung von Gruppen nicht praktiziert wird. Vor- und außerschulisch wird durchaus regelmäßig und konzeptionell bedacht Heterogenität in den verschiedenen Dimensionen Alter, Geschlecht, soziale Herkunft und Leistung in den Kindergruppen hingenommen oder sogar angestrebt.

2 Im Schuljahr 1993/94 z. B. blieben in Deutschland (von insgesamt 9,5 Mill. Schülern an allgemeinbildenden Schulen) 67.300 Grundschüler, 59.900 Realschüler und 57.600 Gymnasiasten sitzen. Daraus errechnet der Verband Bildung und Erziehung, der Interessenverband der Haupt- und Realschullehrer, der das „Sitzenbleiben“ offenbar für pädagogischen Unsinn hält, einen Mehrbedarf von 13.000 Lehrerstellen und 10.000 zusätzlichen Klassenräumen. Das ist viel, bezogen auf die Kontroversen, die bei knappen Haushaltsmitteln um die Neueinstellung von fünfhundert oder tausend Lehrerinnen (z. B. um die Stundentafel zu erfüllen oder für Auffangklassen) geführt werden. Das Schulsystem läßt sich die (Fiktion der) Homogenität der Lerngruppen also durchaus etwas kosten.

Warum wird – trotz aller gegenteiligen Programmatik, die seit den reformpädagogischen Bewegungen der zwanziger Jahre vorgetragen wird – in den Schulen weiterhin überwiegend mit homogenen Gruppen in der Form eines auf gleichschrittiges Lernen abzielenden Unterrichts gearbeitet, während im Praxisfeld Kindergarten ausdrücklich auf Heterogenität gesetzt wird. Eine vergleichende Betrachtung der Geschichte der Schule (1) und des Kindergartens (2) zeigt, daß sich beide Erziehungsinstitutionen bezogen auf die Bevorzugung von Homogenität in allen Dimensionen zunächst angenähert haben. Nach einer Phase sozialpolitisch motivierter De-Homogenisierungsbestrebungen (3), die in beiden Einrichtungen freilich nicht dazu führten, die konsolidierte Altershomogenität zu überwinden, markiert in der Bundesrepublik die Reform des Kindergartens in den siebziger Jahren (4) den Wendepunkt: Schule und Kindergarten entwickelten sich – was ihren Umgang mit Heterogenität betrifft – von nun an auseinander.

(1) In der *Geschichte der Erziehung* institutionalisierte die Anordnung der Schulpflicht in den deutschen Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts³ ein öffentliches, staatlich kontrolliertes Bildungswesen. Die Schule gliederte sich als Abbild der sozialen Ordnung in das „höhere Schulwesen“ und das „niedere Schulwesen“: die höheren Schulen vor allem für die Kinder des städtischen Bürgertums, die Volksschulen, auch Elementar- oder Trivialschulen genannt, für die Kinder der unteren Schichten. Diese Homogenität nach *sozialem Status* ergab sich quasi „naturwüchsig“, sie herzustellen, bedurfte es keiner besonderen Anstrengung. Sie war nicht pädagogisch, sondern gesellschaftspolitisch motiviert und sollte die bestehende Ordnung konservieren.

Zusätzlich unterlag das höhere Schulwesen einer zweiten Unterteilung nach *Geschlecht*. Jungen und Mädchen wurden in getrennten Schulen unterrichtet⁴. Auch diese Einteilung ergab sich gleichsam naturwüchsig: Indem das „Schulwesen“ den gängigen Theorien einer Geschlechteranthropologie durch parallele Anordnung (Goffman 1994) folgte, reproduzierte es die in der vermeintlichen Natur von Mann und Frau begründete Polarisierung der Geschlechter. Diese war gleichbedeutend mit dem Ausschluß von Mädchen und Frauen aus der Öffentlichkeit des gesellschaftlichen Lebens. Auch die Geschlechtersegregation muß als integraler Bestandteil der herrschenden Sozialordnung gesehen werden, die ebenfalls nicht einem pädagogischen Kalkül folgte. Dies schließt nicht

3 Dies gilt für die deutschen Staaten als ungefährer Zeitraum (vgl. Tenorth 1992, S. 135 ff.).

4 Dabei vermittelten die „höheren Knabenschulen“ andere Qualifikationen als die „höheren Mädchenschulen“. Eine Hochschulzugangsberechtigung wurde nur an Knaben, nicht an Mädchen erteilt. Frauen war bis 1908 das Studium an einer Hochschule verwehrt. Die Geschlechtertrennung blieb in den höheren Schulen bis zur Einführung der Koedukation in den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts die verbreitetste Organisationsform.

aus, daß die Sozialhierarchie und die Geschlechtertrennung nicht auch nachträglich pädagogisch begründet worden wären (vgl. Schmid 1992). Daß die Trennung nach Geschlecht keine genuin pädagogische Begründung hatte, zeigt sich an den gleichzeitig existierenden Volksschulen, wo Koedukation praktiziert wurde. Im Bereich des niederen Schulwesens war das schon aus ökonomischen Erwägungen das vorherrschende Organisationsprinzip. Differenzierende Erziehungsprogramme für Mädchen und Jungen der ärmeren Schichten sind in dieser Zeit kaum zu finden (vgl. Prengel 1993, S. 109).

Von Beginn an eindeutig pädagogisch motiviert ist hingegen die *Altershomogenisierung*: Herrschte in den höheren Schulen des 18. Jahrhunderts noch, angelehnt an August Hermann Franckes Fachklassensystem⁵, die Homogenisierung nach „fachspezifischen Niveauekursen“ vor, die sich am Kenntnisstand der Schüler ausrichteten (vgl. Ingenkamp 1969, S. 20 f.), so setzte sich im 19. Jahrhundert allmählich die Bildung von Jahrgangsklassen durch, zuerst vor allem im Bereich des höheren Knabenschulwesens⁶.

Wie so vieles im Bereich der Erziehung ist die Idee, Schüler nach ihrem Alter zu sortieren, allerdings schon wesentlich älter. Sie findet sich bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts bei dem Didaktiker Wolfgang Ratke. Er veranstaltete 1619 versuchsweise drei Monate lang einen Unterricht, bei dem „alle Kinder einer Region (...) erfaßt und zu einem festgesetzten und veröffentlichten Termin in die Schule befohlen (werden); sie werden zunächst alle in der Muttersprache unterrichtet; die Schüler sind nach dem *Lebensalter* (Herv. d. Verf.) sortiert worden, es wird nach Unterrichtsstunden und Pausen unterschieden u. v.a.m.“ (Petrat 1979, S. 87). Etwas später tritt Johann Amos Comenius mit dem Anspruch an, „alle Menschen alles zu lehren“ und „mit ein und derselben Methode die gesamte Jugend, so verschieden die Anlagen auch sind, (erziehen) und (bilden) (...) (zu können)“ (Didactica Magna, 1657, Kap. XII, S. 26, zitiert nach Ingenkamp 1969, S. 16⁷). Weiter heißt es: „Der Lehrer muß es in allen Stücken halten wie ein Offizier, der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf den Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung der Waffen zeigt (...) Damit der Lehrer dies kann, dürfen 1. die Schulen nur einmal im Jahr beginnen ...; 2. muß alles, was getan werden soll, so geordnet sein, daß jedes Jahr, jeder Mo-

5 1696 führte Francke das Fachklassensystem zum ersten Mal im Pädagogium zu Halle ein (vgl. Ingenkamp 1969, S. 20).

6 Paradigmatisch für seine Entwicklung war das preußische Gymnasium, das sich seinem Selbstverständnis nach bereits in der ersten Jahrhunderthälfte als Vorbereitungsinstitution für die Universität sah und ganz an dem Ziel der Vermittlung der Hochschulreife orientiert war. Schulische Organisationsformen, darunter Jahrgangsklassen, und Lehrpläne waren darauf abgestimmt (vgl. Jeismann 1987, S. 156).

7 Ingenkamps Ausführungen liegt die von Andreas Flitner übersetzte und herausgegebene Ausgabe der „Großen Didaktik“, 2. Aufl., Düsseldorf 1960 zugrunde.

nat, jede Woche, jeder Tag und sogar jede Stunde ein eigenes Pensum hat, wodurch alle gleichzeitig zum Ziel geführt werden, ohne zu straucheln“ (Kap. XVI, S. 38 f., ebd., S. 17).

Ratkes und Comenius' Unterrichtsmodelle sind darauf abgestimmt, möglichst viele Kinder gleichzeitig zu erfassen und einer schulischen Erziehung und Bildung zuzuführen. Ihnen liegt ein Rationalisierungs- und Effektivierungskalkül zugrunde; Comenius scheint zudem vom militärischen Modell des stehenden Heeres (vgl. ebd., S. 31) inspiriert gewesen zu sein, was auf eine weitere Zielsetzung seines Unterrichtsprojekts verweist: die Formierung und Disziplinierung der Schüler. Die Bedeutung beider Vorstellungen liegt jedoch, wie Ingenkamp feststellt, „weniger in (ihrer) unmittelbaren Verwirklichung als in (ihrer) Wirkung auf die pädagogische Theorie und Schulorganisation des 19. Jahrhunderts“ (ebd., S. 18).

Die Konzepte der Altershomogenisierung wurden verwirklicht, als es mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht im neunzehnten Jahrhundert tatsächlich darum ging, flächendeckend schulische Erziehung für die Massen zu organisieren⁸. Zwar bedurfte es noch einiger Jahrzehnte, bis sich die am höheren Schulwesen abgelesene Idee der Altershomogenisierung auch im niederen Schulwesen durchgesetzt hatte, doch zwischen 1865 und 1875 entstanden in nahezu allen deutschen Staaten amtliche Volksschullehrpläne, die nach Fächern und Jahrgangsklassen beziehungsweise Schulstufen (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe) geordnet waren. Von einer weitgehenden Institutionalisierung der Volksschule und einer fast durchgängig realisierten Altershomogenisierung der Schulklassen kann ab etwa 1870 gesprochen werden (vgl. Friederich 1987, S. 135).

Eine nachträgliche wissenschaftliche Begründung erfuhren die Jahrgangsklassen an der Wende zum 20. Jahrhundert durch die neuentstandene empirische Psychologie, vor allem die Kinder- und Entwicklungspsychologie, die von Reifungstheorien dominiert war. Sie basierten auf der Annahme, daß die individuelle Entwicklung altersabhängig in „endogen gesteuerten Schüben und Phasen“ verlaufe (vgl. Schmidt-Denter 1982, S. 729). Entsprechend habe sich die pädagogische Praxis am jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler auszurichten. Solche Vorgaben untermauerten Altershomogenität als organisatorische Praxis, die eine in Phasen voranschreitende Entwicklung von „Entwicklungsgleichen“, also auf dem gleichen Entwicklungsniveau befindlichen Kindern, zu garantieren vermöge. Mit der Gleichsetzung von Alter und psychischer Entwicklung war es nun auch möglich, die Leistungen der Schüler untereinander zu vergleichen und durch Selektion immer wieder neu leistungshomogene Gruppen herzustellen.

8 Zur Expansion des Elementarschulwesens im 19. Jahrhundert vgl. Leschinsky/Roeder 1976, bes. S. 122 ff.

(2) Betrachtet man die *Geschichte des Kindergartens* unter dem Gesichtspunkt, wie dort Gruppen zusammengestellt wurden, so zeigt sich, daß die Organisation der Kleinkindererziehung lange Zeit ähnlich verlief wie die der Schule. Als Vorläuferorganisationen des heutigen Kindergartens entstanden seit Beginn des 19. Jahrhunderts für die Kinder der unteren Schichten die Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten mit sozialfürsorgerischem Anspruch, zum anderen ab 1840 der bürgerlich-elitäre Fröbel'sche Kindergarten mit einer umfassenden und ganzheitlichen pädagogischen Zielsetzung.⁹

Soziale Homogenität stellte sich wie in den Schulen auch im Bereich der Kleinkindererziehung gleichsam „natürlich“ entsprechend der gesellschaftlichen Ordnung her: Bewahranstalten für die Armen hier, pädagogisch ambitionierte Einrichtungen für das Bürgertum mit dem Anspruch umfassender Förderung des individuellen kindlichen Entwicklungspotenzials dort.

Eine Sortierung der Kinder nach *Alter* und/oder nach *Geschlecht* erfolgte in keiner der beiden Einrichtungstypen. Im Falle der Kleinkinderschulen und -bewahranstalten dürfen hierfür wohl eher materielle Ausstattungsbeschränkungen als pädagogische Gründe vermutet werden, ging es doch darum, möglichst viele arme Kinder „von der Straße“ zu holen (vgl. Grossmann 1987). Auch in katholischen Kinderbewahranstalten sah man in der gemeinsamen Betreuung von Jungen und Mädchen offenbar kein Problem¹⁰, vermutlich auch deshalb nicht, weil in dieser vor-freudianischen Zeit noch das Bild des unschuldigen und entsexualisierten Kindes gültig war.

Im Falle des Fröbel'schen Kindergartens waren *Altersmischung* und *Koedukation* hingegen konstitutive Elemente der pädagogischen Konzeption. Beide Prinzipien entsprachen Fröbels ausgeprägten Förderungsvorstellungen, die sich am „Familien-/Geschwistermodell“ orientierten. Eine Ausnahme von der Arbeit in altersheterogenen Gruppen bildete in seinem Konzept nur die sogenannte „Vermittlungsgruppe“, in der Fröbel diejenigen Kinder zusammenfasste, die vor der Einschulung standen. In dieser Jahrgangsstufe sollten sie gezielt auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Grossmann 1987, S. 37).

Fröbel gab also in dem Moment das Gruppenbildungsprinzip Altersheterogenität auf, in dem die pädagogische Praxis im Kindergarten direkten Bezug auf

9 Fröbels Kindergarten war ursprünglich eine Eliteeinrichtung, die in ihren Anfängen nur sehr vereinzelt vorkam und deshalb, aber wohl auch wegen ihres hohen pädagogischen Anspruches, nur von Kindern aus Familien des gehobenen Mittelstandes (Adel und Bürgertum) (vgl. Grossmann 1987, S. 27) frequentiert wurde. Ab 1851 unterlag er zudem dem preußischen Kindergartenverbot, was seine weitere Verbreitung abrupt verhinderte.

10 Jedoch gibt es Hinweise dafür, daß hier eine Art „innerer Differenzierung“ praktiziert wurde, entlang der Kriterien „Geschlecht“ und „Körpergröße“. Die Sitzordnung sah, wahrscheinlich aus religiösen Gründen, vor, daß Mädchen und Jungen auf jeweils eigenen Seiten sitzen sollten, dabei die großen hinten, die kleinen vorne (vgl. Krieg 1987, S. 207).

schulisches Lernen und dort erwartete Leistung nehmen sollte. Offenbar konnte auch er sich systematisches Lernen – selbst in seinen Vorformen – nur innerhalb eines organisatorischen Rahmens vorstellen, der gleiche Ausgangsvoraussetzungen herzustellen versprach – in diesem Falle die Altersgleichheit der Kinder.

Ab 1860 läßt sich für den Bereich der Kleinkindererziehung eine regelrechte „Gründungswelle“ von Kindergärten verzeichnen. Nun gewann, neben den dominanten sozialfürsorgerischen Absichten, das pädagogische Ziel der Vorbereitung auf die Schulzeit mehr und mehr an Bedeutung (vgl. Friederich 1987, S. 147). So ist zu erklären, daß sich der Kindergarten in seiner Organisationsform tendenziell der Schule annäherte und das Altersstufenmodell übernahm. Die Drei- bis Sechsjährigen wurden nun in die Gruppe der Großen, Mittleren und Kleinen eingeteilt. Die erwähnte Verwissenschaftlichung der Pädagogik seit der Jahrhundertwende ebenso wie Rationalisierungs- und Effektivierungskalküle taten ein Übriges dazu, um auch im Kindergarten der Homogenisierung der Gruppen nach Alter Vorschub zu leisten.

(3) Parallel zur Konsolidierung der Altershomogenität in Schule und Kindergarten gab es zugleich gesellschaftspolitisch motivierte *De-Homogenisierungsbestrebungen* bezogen auf Geschlecht und soziale Herkunft. Sie zielten auf den Abbau der bestehenden sozialen wie geschlechtsspezifischen Zugangsschranken zur höheren Bildung. Dazu wurden seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts immer erneut reformpädagogische Programme angeboten¹¹, die den Umgang mit der nun als unaufhebbar erkannten Heterogenität methodisch-didaktisch z. B. durch innere Differenzierung, Individualisierung des Unterrichts, „offenen Unterricht“, freie Arbeit etc. ermöglichen sollten. Wichtige Schritte auf dem Weg der De-Homogenisierung waren:

- die Einführung der Allgemeinen vierjährigen Grundschule für alle Kinder der Bevölkerung im Jahr 1919
- die (Wieder-)Einführung der Koedukation nun auch im höheren Schulwesen der Bundesrepublik in den sechziger Jahren
- die Kontroverse um Gesamtschulen in den siebziger und achtziger Jahren entzündete sich an dem bildungspolitischen Vorhaben, die Unterschiede im Bildungsverhalten nach sozialer Herkunft auszugleichen.
- neuerdings wird eine neue Dimension der Differenz zwischen Kindern zum Gegenstand von Reformanstrengungen: in der Debatte um die Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in einer gemeinsamen (Integrations-)Klasse (vgl. Prengel 1993) steht ein weiteres Homogenitätsmuster auf dem Prüfstand.

11 Sie gingen zurück auf die Bewegung „Vom Kinde aus“ (1890), die in den folgenden Jahrzehnten nachhaltige reformerische Schübe in der Pädagogik auslöste (vgl. Oelkers 1996).

Als einziges, scheinbar unverrückbares Kriterium der Homogenisierung von Schulklassen, das kaum in Frage gestellt wird, bleibt die Altershomogenität¹². Das ist deshalb so, weil „Alter“ das Kriterium der Organisation von Schule und Unterricht ist, das wissenschaftlich über psychologische Entwicklungstheorien begründet werden kann und das pädagogisch an die präferierte Organisationsform des gemeinsamen, gleichschrittigen Unterrichts gebunden ist.

(4) Daß die Organisation der Kinder nach Alter schulspezifisch an diese didaktisch-methodische Form des Unterrichts gebunden ist, zeigt sich in der ganz anderen Entwicklung, die der *Kindergarten* in den siebziger Jahren genommen hat. Zwar sorgte auch im Kindergarten die fortschreitende Verwissenschaftlichung der Pädagogik dafür, daß sich die Bildung altershomogener Gruppen konsolidierte. Verschiedene aus den USA übernommene Förderkonzepte zielten vorrangig auf die Steigerung der intellektuellen Leistungen der Vorschulkinder in systematisierten Lern- und Trainingskontexten¹³. Auch sie basierten auf Phasenmodellen der kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung. Wenn phasenspezifisch gefördert werden soll, liegt das Organisationsprinzip Jahrganggruppen nahe.

Die Reform des Bildungswesens, die nach Konzepten des Deutschen Bildungsrates ab Anfang der siebziger Jahre realisiert wurde, erfasste den Kindergarten- und Vorschulbereich in besonderem Maße. In seinem Strukturplan (1970) empfahl der Bildungsrat den quantitativen (Ausweitung des Platzangebots)¹⁴ wie den qualitativen (Curriculumreform, Qualifizierung des Personals) Ausbau des Kindergartens, um brachliegende Bildungsreserven bei Mädchen und sozial benachteiligte Kindern entsprechend dem Primat der Chancengleichheit möglichst früh erfassen zu können (vgl. Grossmann 1987, S. 80 ff., Horn 1994). Dem Kindergarten wurde nun ein eigenständiger Bildungsauftrag

12 Ausnahmen bestätigen die Regel, etwa die in die zwanziger Jahre zurückreichende reformpädagogische Konzeption der „Jena-Plan“-Schule nach Peter Petersen. Hier werden keine Jahrgangsklassen, sondern jahrgangsübergreifende Stammgruppen gebildet (vgl. Oelkers 1996, S. 158 ff.). Zu den pädagogisch motivierten Anstrengungen, Homogenisierung nach Alter wieder rückgängig zu machen, gehören Versuche, innerhalb der Schule mit jahrgangsübergreifenden Projekten zu arbeiten. Auch in aktuellen grundschulpädagogischen Debatten beziehungsweise Schulversuchen wird Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen diskutiert beziehungsweise erprobt (vgl. Burk u. a. 1998).

13 Zu nennen sind: die um 1967 populäre „Frühlesebewegung“, die „Kompensatorische Erziehung“ sozial benachteiligter Kinder Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, die in vielen Kindergärten praktizierten Trainingsprogramme zur Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung (Stichworte in diesem Zusammenhang: das funktionsbeziehungsweise wissenschaftsorientierte Curriculum, vgl. Grossmann 1987, S. 112 ff.).

14 Im Jahr 1965 betrug der Anteil der Drei- bis Sechsjährigen, die einen Kindergarten besuchten, 32,7 %. Im Jahr 1986 hatte er sich mehr als verdoppelt und lag bei 79,0 % (vgl. Colberg-Schrader/von Derschau 1991, S. 341).

erteilt, mit dem seine bis dahin mehr oder minder gültige Funktion als Bewahranstalt endlich überwunden werden sollte.

Die bildungspolitische Aufwertung, die der Kindergarten damit erfuhr, wurde in ausgedehnten pädagogischen Reformanstrengungen umgesetzt. Aber anders als zu erwarten war, wurde das bis dahin favorisierte funktions- beziehungsweise wissenschaftsorientierte und leistungsbezogene Konzept direkter schulischer Vorbereitung verlassen. Anders als die Schulen wurden die Kindergärten in die (finanzielle) Zuständigkeit der Gemeinden und freien Träger gestellt. Die Alternative wurde mit dem sogenannten "Curriculum Soziales Lernen" (Situationsansatz) formuliert, das als neues pädagogisches Paradigma für den Elementarbereich gehandelt wurde (vgl. Zimmer 1985). Altersheterogene Gruppen stellen ein konstitutives Organisationselement sozialen Lernens dar.

Als familienergänzende Betreuungseinrichtung hatte sich der Kindergarten damit ein Organisationsprinzip geschaffen, das jungen Kindern das Lernen – besonders das soziale Lernen – in Gruppen ermöglichen sollte. Wie seinerzeit bei Fröbel sind diese nun wieder konsequent nach dem Familien-/Geschwistermodell zusammengestellt. Zugleich etablierte sich das methodisch-didaktische Prinzip der Individualisierung des Lernens, das der neu definierten Elementarpädagogik am weitestgehenden entspricht.

Nachdem 1977 auch der „Streit um die Fünfjährigen“ (ihre Zuordnung zum Kindergarten oder zur Schule) zugunsten des Kindergartens entschieden wurde (vgl. Horn 1994, S. 78 f.), war der Weg endgültig frei, den Kindergarten als Sozialisationsinstanz mit eigenständigem, von schulischem Lernen unabhängigem Bildungsauftrag zu definieren. Der Elementarbereich hatte sich in der Bundesrepublik mit dieser sozialisationsorientierten Neukonzeptualisierung seiner Bildungsaufgabe vom Schulsystem abgekoppelt¹⁵. Er wies damit Anmutungen, die ihn in der Vergangenheit immer wieder auf eine rein propädeutische Funktion (Stichwort: Verschulung) festlegen wollten, definitiv zurück. Das hindert die Schulen bekanntlich nicht daran, den Kindergartenbesuch weiterhin als Voraussetzung für Schulfähigkeit zu betrachten. Dennoch konnte sich erst mit dieser Entscheidung das Organisationsprinzip *Altersheterogenität* im Kindergarten vollumfänglich und unangefochten durchsetzen.

Der Vergleich der Entwicklung von Kindergarten und Grundschule soll verdeutlichen, daß Organisationsformen, die homogene Gruppen entlang dem Kriterium „Alter“ bilden, abhängig sind von dem Erziehungsmodus Schule. Dort wird auf gleichschrittigen Unterricht und seinen Zweck: Leistung, Leistungsvergleich beziehungsweise Leistungsmessung abgehoben. In der Schule sollen in einer vorgegebenen Zeit mit begrenzten Mitteln bestimmte Lern-, auch Bildungsziele erreicht werden. Aus dem Angebot kann der einzelne Schü-

15 Anders verlief die Entwicklung in der DDR, vgl. Geiling 1999.

ler individuellen Nutzen ziehen. Mit Blick auf die soziale Ordnung und Integration soll die Lernleistung gemessen und bewertet werden, um Zertifikate vergeben zu können, die den Zugang zu anderen Stufen des Bildungssystems oder anderen Systemen der Gesellschaft ermöglichen und den Ausschluß legitimieren. Leistung und Leistungsbewertung sind Voraussetzung von Selektion als der Leistung, die die Schule für die Gesellschaft zu erbringen hat. Auf die gesellschaftliche Funktion der Schule antwortet ihre Organisationsform. Deshalb ist der curricularisierte Unterricht trotz aller Reformanstrengungen so dominant¹⁶, denn er ermöglicht es, definierte Inhalte in eine Abfolge zu bringen, um alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lehren zu können – ganz in Übereinstimmung mit den frühen Ideen des Johan Amos Comenius.

Geht es dagegen, wie im Kindergarten, nicht um Unterricht, erscheint pädagogisches Arbeiten auch bei höchstmöglicher Heterogenität nicht nur praktizierbar, sondern geradezu erwünscht. Weil der Kindergarten keine Leistungen misst und keine Zertifikate zu vergeben hat, kann hier auf Homogenität verzichtet, Heterogenität nach Alter, Geschlecht oder nationaler Herkunft als Bereicherung und Steigerung der Lernchancen begrüßt werden.

Verdichtung der Probleme in der Figur des „Seiteneinsteigers“

Mit dem Auftreten von Einwanderergruppen sieht sich die Schule von einer weiteren Facette der Heterogenität der Schülerpopulation herausgefordert: der sprachlichen (als Inkompetenz gedeuteten) und der national-kulturellen (als Defizit oder Differenz antizipierten) Vielfalt. Auch darauf hat die Organisation mit Homogenisierungsanstrengungen, d. h. in diesem Fall (fördernder) Ausgrenzung reagiert. In den Schulen wurden – zum Teil sogar national homogen – Ausländerklassen, Vorbereitungsklassen „in Langform“, die manchmal über die ganze Schulzeit dauerten, oder Förderklassen auf Zeit gebildet.

Die organisatorischen Probleme der Schule mit Migrantenkindern verdichteten sich in der Figur des „Seiteneinsteigers“. Wenn in den neunziger Jahren über „ausländische“ Kinder in deutschen Schulen geredet wurde, dann bevorzugt wieder über sogenannte „Seiteneinsteiger“. So definierte Kinder hatten schon einmal, Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre, die Diskussion bestimmt¹⁷. Damals waren es die Kinder von sogenannten „Gastarbeitern“, die

16 Neueste Überlegungen gehen dahin, im Zuge der Deregulierung und Autonomisierung der Schulen und der damit verbundenen Notwendigkeit, ihre Ergebnisse zu evaluieren, ein nationales Curriculum einzuführen, das die Voraussetzung für Vergleichbarkeit wäre.

17 Vgl. zum Beispiel Schrader/Nikles/Griese 1979, Themenheft der Zeitschrift „Ausländerkinder in Schule und Kindergarten“ 1981, Pädagogisches Institut Düsseldorf 1982, Deutsches Institut für Fernstudien 1985.

in bereits schulpflichtigem Alter „nachgeholt“ wurden, weil vor allem den nicht-EG-angehörigen türkischen Arbeitern nach dem Anwerbestopp von 1973 eine „Pendelmigration“ unmöglich gemacht wurde. Der paradoxe Effekt einer Politik, mit der die Zahl der in Deutschland lebenden „Ausländer“ verkleinert werden sollte, war eine Vervielfachung der schulpflichtigen Migrantenkinder innerhalb weniger Jahre.

Heute sind „Seiteneinsteiger“ entweder Kinder von (Bürgerkriegs-) Flüchtlingen, die vor allem aus dem ehemaligen Jugoslawien kamen; Kinder von Asylbewerbern oder Asylberechtigten, vorwiegend aus Asien und Afrika; immer noch Kinder aus den früheren, Nicht-EG-Anwerbeländern Türkei und Marokko, die auf dem Wege der Familienzusammenführung nach Deutschland kommen; schließlich Kinder von sogenannten „(Spät-) Aussiedlern“, wie diejenigen Zuwanderer benannt werden, die aus der ehemaligen Sowjetunion, aus Polen und Rumänien einreisen und sich beim Grenzübertritt in einem Anerkennungsverfahren auf ihr „Deutschtum“ berufen müssen.

„Seiteneinsteiger“ hat es als Folge des Migrationsprozesses immer gegeben, weil sich Migrationsentscheidungen der Eltern nicht nach dem Schuljahresrhythmus richten. Aus der Sicht der Organisation Schule handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die vor dem Eintritt in die deutsche Schule schon kürzere oder längere Zeit in ihrem Herkunftsland zur Schule gegangen sind. Daß sie nicht von Anfang an vom deutschen Bildungssystem erfaßt und sozialisiert werden konnten, macht sie nun zum Problem. „Ausländische Kinder und Jugendliche stellen die Schule vor bisher so nicht gekannte Aufgaben. Bei den sog. ‚Seiteneinsteigern‘ verdichten sich die – in dem Eingangsbeispiel schon beschworenen – ‚Probleme, bisweilen (fast) bis zur Unlösbarkeit‘“, schrieb ein Schulrat Anfang der achtziger Jahre (Pädagogisches Institut Düsseldorf 1982, S. VI). Bei aller Verschiedenheit der Herkunft, gemeinsam sei den „Seiteneinsteigern“, „daß ihre bisherige Sozialisation von heute auf morgen abgebrochen wurde: Damit entrückte alles Vertraute, alle Bindungen wurden gekappt, alles verlässliche gilt nicht mehr; daß sie von heute auf morgen in einer völlig neuen Situation leben, lernen, sich orientieren und sich behaupten müssen“ (ebd. S. 2). Aufgrund ihres Alters (und bereits im Herkunftsland erworbenen Wissens/Könnens) müßten sie in eine fortgeschrittene Klasse eingeschult werden. Da sie aber die deutsche Unterrichtssprache weder hinreichend sprechen noch verstehen und da unklar ist, welche Vorkenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsfächern sie tatsächlich mitbringen, werden sie nicht umstandslos in der Mitgliedschaftsrolle als „Schüler“ akzeptiert.

Das ist eine Konsequenz organisierter Massenerziehung. Wer in die Schule als Organisation aufgenommen werden will, muß bestimmte Mitgliedschaftsbedingungen erfüllen. Man könnte annehmen, daß die Grundschulen diese Funktion wahrnahmen, die Kinder auf die Mitgliedschaftsrolle „Schüler“ vorzubereiten. Grundschulen in Deutschland sehen es aber immer weniger als ihre

Aufgabe an, aus Kindern „Schüler“ zu machen. Sie sind längst dazu übergegangen, nur „gut vorbereitete“ Kinder aufzunehmen, die einen Kindergarten, einen Schulkindergarten beziehungsweise eine Vorklasse besucht haben, und gleich als „Schüler“ funktionieren¹⁸. Solange Kinder die Mitgliedschaftsbedingungen, d. h. Lernfähigkeit in einer bestimmten Klasse, nicht erfüllen, ist deshalb aus der Sicht der Organisation eine Nachschulung in geeigneten Vorbereitungs- oder Auffangklassen erforderlich. Was schon für die „einheimischen“ gilt, gilt verstärkt für die zugewanderten Kinder.

Die unkontrollierte¹⁹ und ungewollte, aber genauso unaufhaltsame Zuwanderung erscheint der Schulverwaltung und den betroffenen Schulen als organisatorische Zumutung, die das gewohnte Maß an Improvisationsroutine übersteigt. Immer neue Klassen müssen eingerichtet, Räume und Lehrer bereitgestellt, die Übergänge in das Regelsystem bewerkstelligt und neue Homogenisierungsanstrengungen unternommen werden. In hessischen Schulen wurden in der Umbruchzeit vor und nach 1989 in vier Schuljahren z. B. über 60.000 Seiteneinsteiger aufgenommen. „Diese Zahl vermag die Größe der Herausforderung zu verdeutlichen, die sich den Schulen in Deutschland im Zusammenhang mit den Wanderungsbewegungen der letzten Jahre stellt“, schrieb darauf der zuständige Referent im hessischen Kultusministerium (Jungbluth 1993, S. 79).

Irritation der Routine

Worin liegt die große Herausforderung? Die Schule als Organisation sieht sich auf zwei Ebenen herausgefordert: „Seiteneinsteiger“ stören die eingeübten Praxen. Sie stören *erstens* die Routinen der Schulentwicklungsplanung, die von der Zahl der Geburten auf schulpflichtige Kinder und den sich daraus errechnenden Schulbedarf, ausgedrückt in Lehrerstunden und Schulräumen, hochrechnet und für die Zuteilung der Ressourcen einen Stichtag festsetzen muß. Vorausgesetzt ist eine Zuständigkeitsbegrenzung der Pädagogik, die an den Grenzen des Nationalstaates, des Bundeslandes und der Kommune endet. Migration – zumal bei Abwesenheit einer vorausschauenden Einwanderungspolitik – erzeugt,

18 Das stetige Anwachsen der Zahl der Kinder, die bei der Einschulung als „nicht-schulfähig“ eingestuft werden (1981 waren es in Hessen 8,9 %, 1993 bereits 11,1 %), hat zum Beispiel den Hessischen Kultusminister dazu veranlaßt, einen Modellversuch einzurichten, der den Grundschulen die Zurückstellung bei der Einschulung unmöglich macht (vgl. Hessisches Kultusministerium, Presseinformation v. 16. Februar 1994 und Burk, Karlheinz u. a. [1998] Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs-homogenen Gruppen. Weinheim/Basel).

19 An solchen Stellen wirkt sich das Fehlen eines Einwanderungsgesetzes negativ als mangelnde Planungssicherheit auf die Verwaltungen aus.

abgesehen von zusätzlichen Kosten, Unkalkulierbarkeit und Planungsrisiken für den Sozialstaat.

„Seiteneinsteiger“ irritieren aber *zweitens* auch die internen Praxen des Unterrichts. Weil alle Kinder gleichzeitig unterrichtet und dazu die Klassen homogen zusammengesetzt sein müssen, werden Seiteneinsteiger zu einem „fast unlösbaren Problem“. Weil Schulehalten auf vorausschauender Planung und Gesamtunterricht auf Homogenität der Lerngruppe angewiesen zu sein scheint, stellen Seiteneinsteiger genau den Fall dar, den die Organisation perhorresziert. Nicht nur drohen Schulentwicklungspläne zu Makulatur zu werden, auch das grundlegende methodisch-didaktische Kalkül des Gesamtunterrichts ist gefährdet. Die Schulbehörden und die Schulen behelfen sich mit „äußerer Differenzierung“, die bisweilen auch als Segregation beschrieben wird. Sie konzentrieren die „Seiteneinsteiger“ mit wenigen Ausnahmen in sogenannten „Auffang-“ oder „Vorbereitungsklassen“, die manchmal schon in den „Auffanglagern“ für die verschiedenen Zuwanderergruppen eingerichtet werden, in der Regel aber in einzelnen Schulen in der Aufnahme-region.

Das Lehrangebot ist in allen Fällen auf intensives Erlernen der deutschen Sprache und darauf angelegt, die Schüler möglichst rasch in die Lage zu versetzen, am Unterricht in der passenden Regelklasse teilnehmen zu können. Das gelingt, nach kürzerer oder längerer Förderung, allerdings nur sehr begrenzt. Die Kompensation von „Defiziten“ führt in der Regel dazu, daß die „Seiteneinsteiger“, denen Nachholbedarf bezogen auf den linear angelegten, sequenzierten Stoffplan der deutschen Schule bescheinigt wird, beim Übergang in die Regelklasse rückgestuft werden, deshalb dort als „überaltert“ gelten, allzu häufig ohne Abschluss aus der Schulpflicht herauswachsen oder bestenfalls in die Hauptschule „durchgeschoben“ werden. Aus der so erzeugten Frustration können sich psycho-soziale Probleme in der Klasse ergeben, die wiederum Disziplinprobleme hervorrufen und die Arbeit der Lehrerin erschweren mögen usw. So jedenfalls wurde das Problem von Beteiligten schon früh beschrieben (vgl. Biermann-Berlin 1981, S. 9 ff.).

Unabhängig vom guten Willen und dem Engagement der Lehrerinnen: das Schulsystem reagiert auf die Herausforderung durch die „Seiteneinsteiger“ überwiegend mit Organisationsmaßnahmen, nicht pädagogisch: die neu Hinzukommenden werden in Klassen eingewiesen, die zwei bis drei Jahrgänge umfassen (um die Klassenrichtgröße zu erreichen), sich häufig nicht im selben Gebäude wie die Zielklassen befinden (weil alle Räume schon vergeben waren); sie werden von eigens für diesen Zweck eingestellten, manchmal unerfahrenen Lehrerinnen geleitet (weil nicht frühzeitig geplant werden konnte²⁰), so daß eine Zusammen-

20 Auch scheint das Ansehen eines Lehrers direkt abhängig von dem Ansehen, das die von ihm zu unterrichtenden Schüler genießen.

arbeit mit den Regelklassenlehrerinnen oder gar eine fachliche Koordination des Lehrangebots, das über den bloßen Deutschkurs hinaus ginge, kaum möglich ist. Daß solche Klassen allerdings überwiegend in Grund- und Hauptschulen eingerichtet werden, ist nur mit der administrativen Prerogative zu erklären, den Regelunterricht an Realschulen und Gymnasien möglichst wenig durch „Seiteneinsteiger zu belasten“. Die Organisationspraktiken geraten in Gegensatz zu dem pädagogisch Gebotenen, wie engagierte Lehrerinnen feststellen. Pädagogisch notwendig wäre nach ihrer Erfahrung zum Beispiel, „daß im Sinne einer äußeren Integration die Seiteneinsteigerklasse einem Jahrgang zugeordnet wird und auch räumlich mit ihm verbunden ist, und daß im Sinne einer inneren Integration die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen mit denen des Jahrgangs übereinstimmen müssen“ (vgl. Hilgers/Krause 1995, S. 99).

Es sind schulorganisatorische und methodisch-didaktische Kalküle, die das pädagogisch Wünschenswerte verhindern und sich zu Mechanismen verdichten, die „Seiteneinsteiger“ in der Schule (gewollt oder ungewollt) marginalisieren. Mit Blick auf die Situation Anfang der achtziger Jahre sprach ein weitsichtiger Beobachter bereits von einer „Segregation von oben nach unten“ und stellte fest, „daß die ‚Seiteneinsteiger‘ von der allgemeinen Schulpolitik zu ‚Seitenaussteigern‘ gemacht werden.“ (...) Diese Aussage wird gestützt durch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz, besondere Klassen dann einzurichten, wenn die Zahl der ausländischen Schüler mit sprachlichen Lücken 1/5 der Schülerzahl einer Klasse übersteigt. Offensichtlich wird die Empfehlung nicht als pädagogische Maßnahme für die ausländischen Kinder, sondern als eine für den verbleibenden deutschen Rest gesehen“ (Liebe-Harkort 1981, S. 7). Auch Ende der neunziger Jahre scheint sich daran nicht allzu viel geändert zu haben. Die zitierten Lehrerinnen konstatieren: „Seiteneinsteiger sind Außenseiter der deutschen Schule. Die mittelständisch orientierte Bildungsanstalt marginalisiert diese Gruppe durch lokale, temporäre, inhaltliche und soziale Ghettoisierung“ (Hilgers/Krause 1995, S. 98).

Mit Hilfe der organisationstheoretischen Beschreibung sieht man also etwas anderes, als in den Problembeschreibungen der Lehrerinnen und Rektoren sichtbar wird, sofern sie mit der Unterscheidung „Kultur“ arbeiten. Die alternative Problembeschreibung, die ihre „Wahrheit“ an internen Kriterien der Organisations- und Schultheorie zu erweisen hätte, eröffnet die Chance, die bisherige Praxis der Fördermaßnahmenpädagogik zu überprüfen. Sie gibt direkten Anlaß zu einer kritischen Revision der Praxis des schulischen Umgangs mit „Seiteneinsteigern“ im Besonderen und mit „Migrantenkinder“ im Allgemeinen. Außer Frage steht, daß der Unterricht mit diesen, wie mit allen anderen Kindern, von der einzelnen Lehrerin eine hohe pädagogisch-professionelle Kunstfertigkeit, von der Organisation mehr als Routine im pädagogischen Umgang mit Differenz verlangt.

„Seiteneinsteiger“ als Ikone der Ausländerpädagogik

Wann immer heute die unbefriedigenden Ergebnisse der Beschulungspraxis von Migrantenkindern skandalisiert werden, wird auf die „Seiteneinsteiger“ verwiesen, und auf die besonderen Schwierigkeiten, die sie beim Übergang in das deutsche Schulsystem hätten. Auch die „Seiteneinsteiger“ sind, wie das „türkische Mädchen“ in der Sozialpädagogik, seit den achtziger Jahren zu einer ikonischen Figur²¹ der schulpolitischen Diskussion geworden. Sie soll die unter Gesichtspunkten der Distributionsgerechtigkeit skandalösen Bildungsstatistiken verständlich machen, die durch eine gespaltene Entwicklung gekennzeichnet sind: Einem wachsenden Anteil zugewanderter Kinder zumal auf Realschulen steht eine Konzentration auf Hauptschulen und ein „bei einigen Nationalitäten sogar erschreckend“ hoher Anteil von Migrantenkindern auf Sonderschulen gegenüber. „Allgemein gilt, daß die schulischen und beruflichen Chancen der ausländischen Kinder und Jugendlichen umso geringer sind, je später sie in das deutsche Schulwesen einsteigen. (...) Das Erreichen eines Schulabschlusses hängt aber wesentlich von der Dauer des Aufenthaltes und des Schulbesuchs in Deutschland ab“, weiß der zuständige Referent im hessischen Kulturministerium (Jungblut 1993, S. 87).

Das könnte als empirische Beschreibung von Korrelationen verstanden werden und verwiese damit auf das Ungenügen der Organisation Schule, deren Inklusionsanstrengungen nicht effektiv genug wären. Die Aussage kann aber auch kultur-deterministisch gelesen werden, eine Deutung, die z. B. die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994) anbietet. Bei der Interpretation der differenzierten Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern beklagen die Berliner Bildungsforscher zwar, daß die Migrantenkinder ihr Begabungspotenzial in deutschen Schulen nicht ausschöpfen könnten, fahren dann aber fort: Die „außerordentlich verschiedenartigen Sozialisationsbedingungen“, unter denen ausländische Kinder aufwachsen, führten „zu höchst unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen. (...) Das gilt erst recht für ‚Seiteneinsteiger‘“. Diese seien zwar ein vergleichsweise leicht überschaubarer Fall, „da lediglich jeweils ein in sich einheitliches schulisches Ausgangssystem, nämlich das des Herkunftslandes, Beachtung finden braucht“, wenn es darum gehe, an den Voraussetzungen des einzelnen Kindes anzuknüpfen, aber Kinder von Aussiedlern und Asylsuchenden seien doch „als völlig Fremde (...) weit davon entfernt, unbehindert durch

21 Ikonen sind transportable Kultbilder, die in der Technik der alt-ägyptischen Mumienmalerei angefertigt sind. Der Prozeß ihrer Anfertigung, der sich an heiligen, „nicht von Händen gemachten Vor- oder Urbildern“ (Acheiopieta) orientiert, gilt selbst als liturgische Handlung. Weil sie heilig sind, dürfen sie nicht verändert werden; seit dem Konzil von Nicäa 787 n. Chr. steht ihnen Verehrung zu (vgl. Skrobucha 1977).