

Sprachenlernen und Spracherhalt geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Berlin – die Perspektive der Mütter

Daniel Hugo Rellstab

Abstract: Eine der wichtigsten Aufgaben, welche geflüchtete Kinder und Jugendliche bewältigen müssen, ist der Erwerb der Schulsprache. Dieser wird in Deutschland oftmals in sogenannten Vorbereitungs- oder Willkommensklassen gefördert. Wie der Unterricht in diesen Klassen gestaltet wird und wie ihn Lehrkräfte erleben, wurde in der bildungs- und sprachwissenschaftlichen Forschung schon untersucht. Die Perspektive der Eltern geflüchteter Kinder auf die Organisation dieser Klassen und die sich entwickelnde Mehrsprachigkeit ihrer Kinder wurde bisher kaum fokussiert, obwohl den Eltern in der sprachlichen Förderung ihrer Kinder eine zentrale Rolle zukommt. Im vorliegenden Aufsatz werden Daten aus Interviews mit Müttern, die im Rahmen eines Projekts zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und aus Syrien geflüchteten Eltern erhoben wurden, situationsanalytisch analysiert und im Sinne der *critical family language policy*-Forschung interpretiert. Die Analysen zeigen, wie die Mütter das Deutschlernen ihrer Kinder erleben, welche Herausforderungen sie dabei für ihre Kinder und sich selbst wahrnehmen und welche Bemühungen sie unternehmen, um die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern.

Abstract: An essential task that refugee children and adolescents must master is acquiring the school language. In Germany, refugee children and adolescents often learn German first in so-called preparatory or welcome classes. Educational and linguistic research has investigated, e.g., the teaching in these settings and how the teachers experience it. However, parents' perspectives on preparatory or welcome classes and the developing multilingualism of their children have hardly been focused on so far. This is important, however, because parents play a central role in the linguistic education of their children. In this paper, interviews with mothers are analyzed by applying situation analysis and interpreted in the framework of critical family language policy research; the interviews were conducted as part of an international project on collaboration between teachers and parents who fled Syria. The analyses show how the mothers experience their children's learning of German, what challenges they perceive for their children and themselves in the process, and what efforts they make to promote their children's multilingualism.

Title: Language Learning and Language Maintenance of Refugee Children and Adolescents in Berlin – the Mothers' Perspective

Keywords:

geflüchtete Kinder und Jugendliche, Arabisch, Deutsch als Zweitsprache, Familiensprachenpolitik, Willkommensklassen

Refugee Children and Adolescents, Arabic, German as a Second Language, Family Language Policy, Welcome Classes

Einleitung

Schulpflichtige Kinder, die flüchten mussten, sehen sich in ihrer neuen Heimat mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Neben der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse vor, während und nach der Flucht, der Herausforderung, sich in einer neuen, fremden Umgebung zurechtzufinden und nach einem kürzeren oder längeren Unterbruch ihrer Schulkarriere in einem komplett anderen System wieder zur Schule gehen zu müssen, ist das Lernen der Sprache oder der Sprachen der neuen Umgebung eine der vordringlichsten und wichtigsten Aufgaben. Kompetenzen in der Umgebungssprache oder den Umgebungssprachen geben den Kindern emotionale Stabilität (vgl. Houwer 2020) und ermöglichen Zugang zu Bildung. Denn Bildungsinstitutionen sind auch heute noch zumeist monolingual organisiert (vgl. Gogolin 1994). Der Erwerb des Deutschen und damit der „legitimen Sprache“ (Bourdieu 2017) ist eine der vordringlichsten Forderungen, welche öffentliche Schulen in Deutschland an geflüchtete Kinder stellen. Das Beherrschen der „legitimen Sprache“, insbesondere in ihrer Varietät als „Bildungssprache“ (Lange 2020), ist (eine) notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung, um im Feld der Bildung reüssieren zu können (vgl. Hepp 2006). Denn obwohl die deutsche Gesellschaft schon längst durch Migration geprägt und Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen de facto alltäglich geworden ist, dominiert der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) und damit die Tatsache, dass der Bildungserfolg von der Beherrschung der deutschen Sprache insbesondere in ihrer bildungssprachlichen Varietät abhängt. Bildungswissenschaftliche Studien haben schon lange nachgewiesen, dass Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, im deutschen Bildungssystem schlechtere Chancen auf Bildungserfolg haben als andere. Wie Dirim/Mecheril (2018: 203) konstatieren, stellt damit „die monolingual deutschsprachige Schule einen Risikofaktor für Schüler*innen mit Deutschkompetenzen, die nicht den Vorstellungen der Schule entsprechen“, dar.

In Deutschland lernen geflüchtete schulpflichtige Kinder Deutsch nicht ausschließlich, aber insbesondere in formalen Lehr-Lern-Kontexten, die, je nachdem, unter dem Etikett ‚Auffangklassen‘, ‚Vorbereitungsklassen‘ oder ‚Willkommensklassen‘ subsumiert werden. Wie die Forschung zu diesen Klassen zeigt, bestehen bundesweit, aber auch innerhalb von Bundesländern, sehr

unterschiedliche Modelle; dies stellte Gogolin (1994) schon in den 1990er Jahren fest, und das zeigen auch die jüngeren Bestandsaufnahmen von Massumi und Dewitz (2015), Karakayalı et al. (2017b) oder Decker-Ernst (2017). Die Forschung zu Vorbereitungsklassen ist noch einigermaßen überschaubar und fokussiert unter anderem Aspekte der Segregation (Karakayalı/Nieden 2018; Füllekruss/Dirim 2020). Es werden Übergänge von Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht in unterschiedlichen Schulen in den Blick genommen (Dewitz/Bredthauer 2020), und es wird untersucht, wie diese Übergänge auch didaktisch begleitet werden (Budde/Prüsmann 2020). Es kommen Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen (Frenzel 2016), ihre Perspektiven auf Beschulungsmodelle (Dewitz/Bredthauer 2020) und ihre Rolle als *policy makers* in den Blick (Guhl/Rellstab 2021). Was bislang jedoch fehlt, sind Untersuchungen, welche die Perspektiven geflüchteter Kinder, die eine neue Umgebungssprache lernen, in den Blick nehmen; was auch fehlt, sind Untersuchungen, die fokussieren, wie Eltern den Sprachunterricht ihrer Kinder, ihr Sprachenlernen und ihre Mehrsprachigkeit betrachten und bewerten.

Lange Zeit wurden migrantisch markierte Eltern „als Sondergruppe kategorisiert“ und vor allem aus „einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von kompensatorischen Unterstützungs- und Hilfsangeboten adressiert“ (Gomolla/Kollender 2019: 38). Ihre Perspektiven wurden auch im wissenschaftlichen Diskurs selten berücksichtigt (vgl. etwa Houwer 2020: 71). Ihre Perspektiven zu kennen, ist indes aus unterschiedlichen Gründen relevant. Erstens sind Eltern entscheidend daran beteiligt, die Sprachkompetenzen von Kindern zu fördern; im vorliegenden Kontext ist es insbesondere die Mehrsprachigkeit, die sie dadurch fördern können, dass sie den Kindern den Wert der Herkunftssprache vermitteln und eine Familiensprachenpolitik adaptieren, die den Kindern die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache ermöglicht (Eisenclas/Schalley 2019). Zweitens verändert die zunehmende Kompetenz der Kinder in der Umgebungssprache das Gefüge und die Dynamiken innerhalb der Familien schon nur dadurch, dass die Kinder leichter und besser Zugang zur Gesellschaft haben als ihre Eltern. Dies wird dann sichtbar, wenn sie als *language brokers* agieren und beispielsweise beim Einkaufen, aber auch bei medizinischen Konsultationen oder bei Gesprächen mit Lehrkräften für ihre Eltern dolmetschen oder offizielle Dokumente übersetzen (Crafter/Cline/Prokopiou 2017). Drittens ist die Perspektive der Eltern auch für das Bildungssystem wichtig – ihre Stimmen werden zu selten gehört. Dafür wird viel über Eltern geflüchteter Kinder gesprochen und geschrieben (Siems 2023; news4teachers 2023; Gomolla/Kollender 2019), denn Eltern wird im heutigen, deutschen Schulsystem eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg ihrer Kinder zugeschrieben, ja, die Eltern werden, wie Kollender dies nennt, „responsibilisiert“: „Die elterliche Mitwirkung in Schule wird [...] als eine Pflicht deklariert, die sich von Seiten der Bildungsbehörden und -institutionen

einfordern lässt“ (Kollender 2022: 75). Insbesondere den als „migrantisch und muslimisch Andere“ positionierten Eltern wird jedoch teilweise nicht nur die Fähigkeit abgesprochen, ihre Kinder sinnvoll und ausreichend unterstützen zu können; ihnen wird auch fehlendes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder unterstellt. Diese stereotypen Wissensbestände führen wiederum zu latenten Ausschlüssen dieser Elterngruppen (Kollender 2020: 136-155). Damit einher geht auch eine latente Form dessen, was Dirim als Linguizismus (vgl. Dirim 2010: 91) bezeichnet, eine Ausgrenzung und strukturelle Schlechterstellung dieser Eltern unter Verweis auf ihre Sprache. Dass die Stimmen dieser Eltern im öffentlichen Diskurs kaum Gewicht haben, ist daher nicht erstaunlich.

Dieser Aufsatz stellt die Perspektiven geflüchteter Mütter aus Syrien ins Zentrum und analysiert, wie sie das Deutschlernen ihrer Kinder erleben, welche Herausforderungen sie dabei für ihre Kinder und sich selbst wahrnehmen und wie sie versuchen, die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern. Die Daten, auf die ich zurückgreife, wurden im Rahmen eines durch Erasmus+ finanzierten, internationalen Projekts erhoben und bestehen aus Interviews mit Müttern geflüchteter Kinder sowie aus Beobachtungsprotokollen von Workshopsitzungen mit Lehrkräften und Eltern geflüchteter Kinder; die Interviews und Workshops wurden in Berlin durchgeführt. Im Zentrum des Aufsatzes stehen die Interviewdaten. Analysiert werden die Daten in Anlehnung an die von Adele Clarke (2012) entwickelte Situationsanalyse, die ihrerseits auf der Grounded Theory basiert. Interpretiert werden die Daten im Sinne der *critical family language policy*-Forschung. Die Familiensprachenpolitikforschung als Teil der Sprachenpolitikforschung setzt sich mit „language ideologies, language practices and language management in the family“ auseinander und ist damit „the critical domain“ der Sprachenpolitikforschung (Lanza/Lomeu Gomes 2020: 153). Kritisch ist der hier gewählte Ansatz nicht nur deswegen, weil er einer sozialkonstruktivistischen Epistemologie verpflichtet ist und davon ausgeht, dass soziale Realität und sprachliche Praxis rekursiv miteinander verknüpft sind. Kritisch ist er, weil er davon ausgeht, dass Familiensprachenpolitiken nur dann annähernd adäquat erfasst werden können, wenn Gender, Ethnizität und Klasse sowie die gesellschaftlichen Positionierungen, die damit verknüpft sind, in Betracht gezogen werden, und wenn die Stimmen von benachteiligten Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Lomeu Gomes 2019).

Migration, Mehrsprachigkeit und Familiensprachenpolitiken

Innerhalb der sprach- und bildungswissenschaftlichen Literatur ist der Wert von Mehrsprachigkeit längst erkannt, und auch die Rolle der Eltern im Prozess der Ausbildung und Bewahrung von Mehrsprachigkeit wurde schon lange beschrieben, so etwa von Maurice Grammont, der Anfang des 20. Jahrhunderts

den *ein Elternteil – eine Sprache*-Ansatz propagierte, welcher es einem Kind von Eltern ungleicher Erstsprachen ermöglichen soll, die Sprachen beider Eltern relativ einfach zu erwerben (vgl. Barron-Hauwaert 2004: 1f.). Die umfangreichen Forschungsergebnisse zu Vorteilen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit werden außerhalb der Forschung jedoch nur bedingt rezipiert. Dies gilt auch für den Kreis der geflüchteten Eltern. Wie Eisenclas und Schalley zeigen, fühlen sich geflüchtete Eltern oft schlecht vorbereitet, um eine fundierte Entscheidung über die sprachliche Erziehung ihrer Kinder treffen zu können, insbesondere dann, wenn das gesellschaftliche Umfeld von ihnen erwartet, dass sie selbst und ihre Kinder möglichst schnell die Umgebungssprache sprechen, der Wert ihrer Herkunftssprache aber als vernachlässigbar betrachtet wird (Eisenclas/Schalley 2019). Gleichzeitig stehen auch die Eltern unter einem enormen Stress, der durch fehlende Sprachkenntnisse, aber auch weitere vielfältige Herausforderungen bedingt ist: Verlust, Trauma, die neue, ungewohnte Umgebung, aber auch Rassismuserfahrungen und die Unsicherheit der Zukunft prägen ihren Alltag (Baynham 2006). Prozesse des Gebrauchs, der Pflege, der Weiter- oder auch Aufgabe von Sprachen innerhalb von Familien werden jedoch nicht nur durch einen simplen Entscheid der Eltern beeinflusst, sondern vollziehen sich in einem Komplex vielfältiger interner und externer Faktoren. Was die unterschiedlichen Familienmitglieder über Sprache und ihre Sprachen denken und wie sie diese einschätzen und bewerten, welche Sprachpraxen in ihrem Alltag vorkommen und welche Anstrengungen sie unternehmen, um eine spezifische Sprache oder spezifischen Sprachen zu erhalten oder weiterzuentwickeln, wird, wie Curdt-Christiansen und Huang in ihrem dynamischen Modell der *family language policy* (2020: 176) zeigen, durch Emotionen und emotionale Bindungen inner- und außerhalb der Familie, durch Identitätssuchbewegungen und Positionierungsanstrengungen, durch Eigenheiten der Familienkulturen und -traditionen, Überzeugungen der Eltern sowie durch die Handlungsfähigkeit der Kinder beeinflusst. Diese internen Faktoren werden durch eine Reihe externer Faktoren in komplexer Weise beeinflusst. Zu diesen Faktoren gehören insbesondere sozioökonomische, soziopolitische sowie sozio-kulturelle, insbesondere soziolinguistische Gegebenheiten der Gesellschaft, in welcher die Familie lebt. Eltern sind oftmals hin- und hergerissen zwischen der Notwendigkeit, dass ihre Kinder die Umgebungs- und Schulsprache lernen, und dem Wunsch, dass sie die Herkunftssprache beherrschen (vgl. Houwer 2020: 74). Einen entscheidenden Einfluss auf die Familiensprachenpolitik haben die Bildungspolitik und ihre Teilbereiche, insbesondere die Schulsprachenpolitik und die diese je und je rekonstruierenden sprachlichen Praxen in den Bildungsinstitutionen:

If immigrant families see their home language as an educational barrier or problem, preventing them from accessing educational information and their children from participating in education, then the chances of maintaining this home language are very small. (Curd-Christiansen/Huang 2020: 179)

So zeigen zum Beispiel Gogonas und Kirsch (2018), dass Eltern, die aus Griechenland nach Luxemburg migriert sind, sehr daran interessiert sind, dass ihre Kinder die ‚hegemonialen‘ Standardsprachen Französisch, Deutsch und Englisch lernen. Es wird ebenfalls deutlich, dass unter ihnen keineswegs Konsens darüber besteht, dass es wichtig ist, den Kindern auch Unterricht in Griechisch anzubieten. Bezcioglu-Goktolga und Yağmur (2018) zeigen, dass es durchaus auch Lehrkräfte sind, die die Familiensprachenpolitik beeinflussen. So übernehmen beispielsweise Eltern den aus sprachwissenschaftlicher Perspektive nicht unproblematischen Ratschlag von Lehrkräften, beim Erledigen der Hausaufgaben die Schulsprache zu sprechen. Gogonas und Kirsch (2018) zeigen aber auch, wie Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Schule die Sprachenpraxis inner- und außerhalb der Familie beeinflussen kann, so dass Eltern und Kinder ihre Herkunftssprache gerne verwenden.

Dabei wäre es zentral, dass die Eltern motiviert sind, ihre Sprache oder Sprachen an die Kinder weiterzugeben. Erstens ist Mehrsprachigkeit an sich ein Wert, da sie den Kommunikations- und Interaktionsradius der Kinder enorm erweitert. Zweitens greifen Kinder, wie die Forschung zum *crosslinguistic influence* zeigt, auf alle ihre sprachlichen Ressourcen zurück, wenn sie eine weitere Sprache lernen. Wenn die Kompetenzen in ihrer Erstsprache gut ausgebildet sind, kann sich dies auch positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken (Cummins 2008; Jarvis/Pavlenko 2010; Winsler/Kim/Richard 2014; Lipner et al. 2021). So konnten zum Beispiel Winsler, Kim und Richard in ihrer Studie zum Englischerwerb von spanischsprachigen Vorschulkindern aus Familien mit einem sozioökonomisch niedrigen Status in Florida zeigen, dass die Spanischkompetenz der Kinder im Alter von vier Jahren ein Prädiktor für die Englischkompetenzen der Kinder ein Jahr später ist: „This finding supports previous research showing the importance of strong L1 language skills early on for L2 development“ (Winsler/Kim/Richard 2014: 2250).¹

Gleichzeitig hat das Sprechen einer gemeinsamen Sprache innerhalb der Familie integrative Funktion und ist mit positiven Gefühlen verbunden. Wie die Forschung zeigt, ist es nicht unüblich, dass in Kernfamilien mit Migrationsgeschichte Eltern und Kinder nicht dieselbe Sprache sprechen. Denn es kommt aus unterschiedlichen Gründen vor, dass Kinder es ablehnen, die Sprache der Eltern zu sprechen (vgl. Houwer 2020: 64-65). Diese Situation wird von vielen Eltern als herausfordernd empfunden, da so Kommunikation mit den Großeltern oder weiter entfernten Verwandten nicht mehr möglich ist. In solchen Situationen fühlen sich die Eltern schuldig und empfinden oft Reue,

¹ Die damit zusammenhängende Schwellenhypothese wurde aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert. So weisen etwa Karwowski und Gralewski (2013) darauf hin, dass die methodologische Basis der Untersuchungen von Cummins unzulänglich gewesen sei; MacSwan führt sowohl empirische wie auch sprachtheoretische Argumente gegen die Hypothese an und kritisiert insbesondere die darin implizierte Vorstellung eines ‚Semilingualismus‘ (MacSwan 2000).

dass sie die Sprache nicht weitergegeben haben (Mills 2004). Gleichzeitig zeigt etwa die Studie von Leist (2004), dass diejenigen Eltern, die ihre Kinder zwei- oder mehrsprachig erziehen können, sehr stolz auf sich und ihre Kinder sind. Die desintegrative Kraft divergierender Sprachverwendungen innerhalb von Familien wirkt sich auch auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder aus. Vorliegende quantitative Forschungsergebnisse legen nahe, dass es Kindern in mehrsprachigen Familien besser geht, wenn sie mit ihren Eltern in deren Erstsprache kommunizieren können (vgl. Houwer 2020: 70f.). Es besteht jedoch nur dann eine Chance, dass ein Kind sowohl die Sprachen der Eltern wie auch die Sprachen der Umgebung und der Schule gleichermaßen verwendet, wenn auch die Umgebung die Sprachen der Eltern wertschätzt und dem Kind die Möglichkeit gibt, seine Kompetenzen auch in diesen Sprachen auszubauen (vgl. z.B. Füllekruss/Dirim 2020).

Sprachunterricht für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Berlin

Schnell und gut die Umgebungs- und Schulsprache zu lernen, ist für geflüchtete Kinder zentral. Dabei muss nicht, wie dies die Kultusministerkonferenz (KMK) tut, mit einer möglichst schnell gelingenden „Integration der Kinder und Jugendlichen“ (Kultusministerkonferenz 2016: 2) argumentiert werden, denn was „Integration“ letztlich bedeutet, ist alles andere als klar. Vielmehr hängt das emotionale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen wesentlich davon ab, dass sie die Sprache der Schule und der Umgebung möglichst schnell erwerben (Dahoun 1997). Zuständig für die Aufnahme geflüchteter Kinder in den Regel-schulbetrieb und damit auch ihren Unterricht in Deutsch sind in Deutschland die Länder. Bundesweit liegen verschiedene schulorganisatorische Modelle vor, in welchen geflüchtete Kinder Deutsch lernen. Diese bewegen sich auch heute noch zwischen den Polen eines submersiven Modells, in welchem Kinder vom ersten Tag an in den Regelunterricht integriert werden, ohne dass sie spezifische Deutschförderung erhalten (Eilert 2018), und paralleler Modelle, nach welchen die Kinder in speziell für sie etablierten Klassen unterrichtet werden. Zwischen diesen Polen gibt es stärker integrative Varianten von Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung sowie teilintegrative Varianten, in denen die Schülerinnen und Schüler in eigenen Klassen beschult werden, aber anteilig bereits am Unterricht der Regelklasse teilnehmen (vgl. Massumi/Dewitz 2015: 44f.). Inzwischen zielen alle schulorganisatorischen Modelle darauf ab, einen schnellstmöglichen Übergang in das Regelsystem zu ermöglichen. Dabei spielen die erworbenen Sprachkompetenzen in Deutsch eine wichtige Rolle. Wie die politischen Rahmenvorgaben der Länder zur Schulorganisation dann im Detail umgesetzt und konkretisiert werden, obliegt den Schulen (vgl. Massumi/Dewitz 2015: 44). Die konkreten Rahmenbedingungen dafür unterscheiden sich je

nach Bundesland, und die tatsächliche praktische Umsetzung ist wiederum von Schule zu Schule unterschiedlich.

In Berlin, wo die Interviews durchgeführt wurden, werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne als hinreichend eingeschätzte Deutschkenntnisse überwiegend in „Willkommensklassen“ (Neumann/Haas/Maaz 2019: 1) beschult. Auch wenn außerschulische Möglichkeiten des Deutschlernens wie etwa die Berliner Ferienschulen bestehen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2023), sind „Willkommensklassen“ die wichtigsten Lernorte für Deutsch für neu zugewanderte Kinder. Sie werden zwar nicht als Jahrgangsklassen geführt, jedoch sind die Schulen darum bemüht, in den Klassen Homogenität hinsichtlich des Alters und der Lernstände herzustellen (Karakayalı et al. 2017a: 9). Wie der Leitfaden der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie erläutert, werden Willkommensklassen sowohl an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen (ISS), Gymnasien, Oberstufenzentren (OSZ) und zum Teil auch an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt eingerichtet; sie können auch an Privatschulen eingerichtet werden. In den beiden ersten Jahrgangsstufen sind sie jedoch nur in begründeten Ausnahmefällen einzurichten. In diesen beiden Jahrgangsstufen sollen die Kinder direkt in die Regelklasse integriert und mit Hilfe spezifischer Maßnahmen zusätzlich gefördert werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 13). Ausnahmegenehmigungen zur Einrichtung separater Willkommensklassen können Grundschulen in der Nähe von Erst- oder Notaufnahmeeinrichtungen erhalten. Die Senatsverwaltung geht davon aus, dass die Verweildauer der Familien in den Erst- und Notaufnahmeeinrichtungen bloß temporär ist. Aufgrund der dadurch zu erwartenden Fluktuation würden der Unterricht und die sozialen Lernprozesse in den beiden ersten Jahren zu stark belastet.

Primäres Ziel der Berliner Willkommensklassen ist der Aufbau der Deutschkompetenz. Alle Schulen mit Willkommensklassen sollen gleichzeitig auch ein „schuleignes Sprachbildungskonzept“ entwickeln, damit die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen ihren Vorkenntnissen entsprechend in Deutsch sowie in den Regelfachinhalten unterrichtet werden können (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 14). Was von der Senatsverwaltung als Freiraum für die Schulen beschrieben wird, führt in der Praxis dazu, dass die Schulen meistens kein Konzept entwickeln, das auf die Arbeit der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure innerhalb einer Schule abgestimmt wäre. Jede Lehrkraft ist auf sich selbst gestellt und unterrichtet so, wie sie es für richtig erachtet. Ein Curriculum existiert nicht. Die Senatsverwaltung sieht zudem vor, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen stundenweise in Fächern, die nicht sprachbasiert sind, mit Schülerinnen und Schülern der Regelklasse zusammenarbeiten. Ob und wie das geschieht, bleibt jedoch auch den Schulen und damit den einzelnen Lehrkräften überlassen (vgl. Karakayalı et al. 2017b: 229-230). Die Verweildauer in Willkommensklassen

soll, so die Senatsverwaltung, nicht länger als ein Jahr dauern. In den von der WiKo-Studie befragten Schulen sind jedoch etwas mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen deutlich länger als 12 Monate in diesen Klassen (vgl. Neumann/Haas/Maaz 2019: 15). Der Verbleib der Kinder und Jugendlichen in den Willkommensklassen mag mit deren noch nicht genügenden Deutschkenntnissen zusammenhängen; laut Leitfaden ist für den Übertritt eines Kindes in eine Regelklasse, welcher in der Grund- und Mittelstufe auch während des laufenden Schuljahrs stattfinden kann, die Deutschkompetenz ausschlaggebend (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 18; vgl. auch Neumann et al. 2019: 18). De jure ist es in der Grundschule die Schulleitung, die entscheidet, ob ein Kind aus der Willkommensklasse in den Regelunterricht wechseln kann. In den weiterführenden Schulstufen ist es die regionale Schulaufsicht, die unter Berücksichtigung der Empfehlung der Klassenkonferenz der Willkommensklassen sowie unter Berücksichtigung des Wunsches der Eltern entscheidet, ob der Übertritt in eine Regelklasse erfolgt. Will ein Schüler oder eine Schülerin von einer Willkommensklasse in einem Oberstufenzentrum in eine Regelklasse in einem Oberstufenzentrum wechseln, so entscheidet im Prinzip auch die verantwortliche Lehrkraft der Willkommensklasse, ob dies möglich ist (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 19-21). Befragungen von Lehrkräften zeigen jedoch, dass eine Vielzahl weiterer Kriterien in Anschlag gebracht werden. Dazu gehören nicht nur Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern, sondern auch Kriterien, welche schülerinnen- und schülerunabhängig sind, so etwa die Aufgeschlossenheit und das Engagement der Lehrkräfte der zukünftigen Regelklassen sowie die Größe der Regelklasse (vgl. Karakayalı et al. 2017a: 14). Wie Untersuchungen zeigen, sehen Lehrkräfte durchaus die Notwendigkeit einer gezielten Unterstützung der Kinder beim Aufbau der für den Bildungserfolg in Deutschland notwendigen Sprachkompetenzen auch nach dem Übertritt aus einer Vorbereitungs- oder Willkommensklasse (Dewitz/Bredthauer 2020). Doch inwiefern Konzepte der durchgängigen Sprachförderung, des sprachsensiblen Fachunterrichts oder auch einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik de facto umgesetzt werden, hängt von den einzelnen Schulen ab (vgl. Neumann/Haas/Maaz 2019: 21).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern, deren Mitspracherecht im Leitfaden der Senatsverwaltung zwar mehrfach erwähnt wird (z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 19f.), wird von den Lehrkräften aufgrund der Sprachbarrieren als schwierig empfunden. Sie funktioniere nur da gut, wo die Familien noch in Sammelunterkünften lebten und Dolmetscherinnen und Dolmetscher zur Verfügung stünden. Zwar würden die Schulen über Beziehungen zu Dolmetscherdiensten verfügen. Deren Inanspruchnahme sei jedoch kompliziert und teuer, so dass sie nur bei Problemen und Konflikten in Anspruch genommen würden. Elternabende von Willkommensklassen seien

selten, und die Eltern von Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen hätten kaum Teil an der Schule (vgl. Karakayalı et al. 2017a: 18f.).

Schulen bieten jedoch nicht nur spezifische Programme zur Förderung der deutschen Sprache an. Unterricht in unterschiedlichen, von den Schülerinnen und Schülern gesprochenen Herkunftssprachen wird in einigen Schulen schon lange angeboten (Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abteilung Schule, Kultur und Sport 2021). Seit dem Schuljahr 2022/23 kann in Berliner Schulen „Erstsprachenunterricht“ in unterschiedlichen Herkunftssprachen dann eingerichtet werden, wenn sich mindestens 12 Kinder dafür anmelden. Ziel dieses Erstsprachenunterrichts, der jedoch bloß aus zwei Lektionen pro Woche besteht, ist nicht nur die Ausbildung und Erweiterung der mündlichen und schriftlichen Sprachenkompetenzen der Kinder, sondern auch die Herausbildung eines „globalen Sprachenbewusstseins“. Der Erstsprachenunterricht soll an den in Familie und näherer sozialer Umgebung erworbenen Sprachkompetenzen anknüpfen und diese erweitern und den Kindern unter anderem die Möglichkeit geben, auch in ihrer Familiensprache bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2022).

Daten und Analyseverfahren

Die Daten, die dem Aufsatz zugrunde gelegt werden, wurden im Rahmen des Erasmus+ Projekts *Parentable. Communicating with parents of newly migrated children* erhoben, das von 2019 bis 2022 lief.² Ziel des Projekts war es, Brücken zwischen geflüchteten Familien und Schulen zu bauen und die Kommunikation zwischen Schulen, Lehrkräften und Eltern vorurteilsfrei zu gestalten, so dass Eltern und Schule als Team zusammenarbeiten können, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurden Lehrkräfte und Eltern in Berlin (Deutschland), Rende (Italien), Muğla (Türkei) und Gävle (Schweden) interviewt und in dreitägigen Workshops zusammengebracht. Auf der Basis der Interviews und der Praxiserfahrungen während der Workshops wurde ein inklusives Trainingskonzept für Eltern und Lehrkräfte entwickelt (siehe PARENTable 2021). Die Daten, die hier verwendet werden, bestehen aus den Protokollen der Workshops, die vom 17. bis 19. März 2022 in Berlin stattfanden, einem Gruppeninterview mit drei arabischsprachigen Müttern aus Syrien, das in Arabisch durchgeführt und ins Englische übersetzt wurde, sowie drei Einzelinterviews mit arabischsprachigen Müttern aus Syrien, die zum Teil in Arabisch mit englischer Übersetzung und in Englisch durchgeführt wurden; das Gruppeninterview (Interview 1) fand am 26. Juni 2020, die Einzelinterviews (Interviews 2-4) zwischen dem 10. und 12. März 2022 statt. Alle interviewten Mütter

² Grant Agreement Number 2019-1-DE03-KA201-059628.

verfügten über einen Hochschulabschluss und hatten selbst als Lehrerinnen gearbeitet. Die Interviews stützten sich auf einen Leitfaden, in welchem die Erfahrungen der Eltern mit den Lehrkräften und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren der Schule hinsichtlich der Kommunikation und der Beziehungsgestaltung, auch mit den Kindern, die Erfahrungen der Kinder in der Schule und der Einfluss der Schule auf das Familienleben sowie die Unterschiede zwischen den Erfahrungen mit Schule im Herkunftsland und in Deutschland thematisiert wurden. Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die von Adele Clarke entwickelte Situationsanalyse; diese versteht sich als Grounded Theory „nach dem Postmodern Turn“ (Clarke 2012). Anliegen der Situationsanalyse ist es, die Forschungssituation in ihrer gesamten Komplexität ernst zu nehmen und die Analysen der qualitativen Daten unter Berücksichtigung der Verflechtungen menschlicher, diskursiver, historischer, symbolischer, kultureller, politischer und anderer Elemente, der sozialen Welten und ihre Akteurinnen und Akteuren sowie deren Positionierungen zu analysieren (Clarke 2012).

Die wichtigsten Akteurinnen und Akteure, die in den Interviews genannt und den Beobachtungsprotokollen beschrieben werden, sind erwartungsgemäß die Eltern, die Lehrkräfte und die Kinder, über die Eltern und Lehrkräfte sprechen. Die Kinder selbst kommen aber in den Daten nicht zu Wort. Weitere zentrale Akteurinnen und Akteure sind die Schulleitungen und, etwas weniger zentral, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Integrationsmanagerinnen und -manager. Die zentralen sozialen Welten, welche die Eltern in den Interviews relevant setzen, sind die Schule und die dort verorteten Willkommens- und Regelklassen, die Gruppe der Lehrkräfte sowie die Familie, wobei die Familie teilweise auch noch genauer verortet wird, so zum Beispiel in der Landeserstaufnahme oder der Gemeinschaftsunterkunft innerhalb eines bestimmten Stadtteils Berlins:

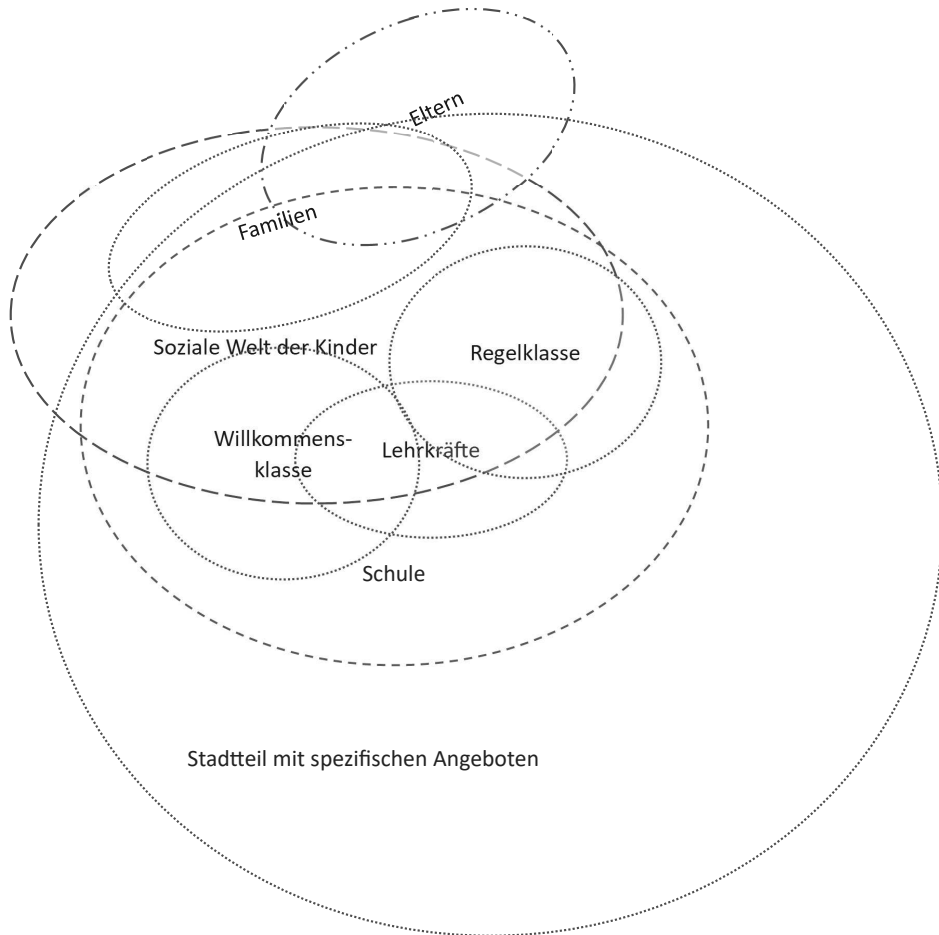


Abb. 1: Karte der sozialen Welten im Anschluss an Clarke (2012)

In den Interviews lassen sich drei große Themenkomplexe wiederfinden: Die Mütter thematisieren immer wieder die Differenzen zwischen den Schulen in Deutschland und in ihrem Herkunftsland. Sie diskutieren Diskriminierungserfahrungen, die sie aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion und ihrer Sprache machen (Schimmel/Stock 2021). Zentral sind ebenfalls die Themen Sprache und Sprachenlernen und die Herausforderungen, die sich für Kinder und Eltern ergeben. Diese drei Themenblöcke überschneiden sich immer wieder. Im Folgenden werden die Themen Sprache, Sprachenlernen der Kinder und die damit zusammenhängenden Herausforderungen fokussiert.

Deutsch als Sprache der Schule und die Zwiespältigkeit der Willkommensklassen

Das Deutschlernen der Kinder ist gemäß den Aussagen der Mütter untrennbar mit der Institution Schule verknüpft: Die Kinder lernen vor allem in der Schule Deutsch. Eine Mutter erzählt zwar, dass sie ihrem Sohn das deutsche Alphabet beigebracht habe – was auch als Schulvorbereitung interpretiert werden kann (Interview 1: 71). In der Freizeit der Kinder scheint Deutsch aus der Perspektive der Mütter keine Rolle zu spielen. Obwohl alle interviewten Mütter selbst im Bildungsbereich gearbeitet haben, ist ihnen die deutsche Schule fremd, und sie erleben sowohl den Schuleintritt ihrer Kinder als auch den Schulalltag als große Herausforderung (Interview 2: 80-83). Die Informationen, die sie von den Schulen und den Behörden erhalten, sind für sie nicht bloß aufgrund ihrer Deutschkompetenzen oder aufgrund fehlender Übersetzungen nur schwer verständlich. Es sind auch die grundlegenden Differenzen zum ihnen bekannten Bildungssystem, die das Verstehen der Institution und deren Prozesse und Abläufe erschweren und bei den Müttern zu negativen Emotionen führen: „It’s very different here. At the beginning when my daughter entered school I was very stressed.“ (Interview 1: 66-68; vgl. Interview 3: 90). Die Organisation des Schulwesens erleben sie als grundlegend anders (vgl. Interview 4: 241). Fremd ist ihnen, dass es Gesamtschulen gibt; das Notensystem und die Klasseneinteilung, die auch Jahrgangsstufen übergreifend sein kann, sind für sie neu genauso wie die pädagogisch-didaktische Herangehensweise, die den Kindern sehr viel mehr Eigenverantwortung abverlangt und anscheinend ohne Hausaufgaben auskommt. Gleichzeitig erscheint ihnen die Schule als weniger kompetitiv als in ihrem Herkunftsland: Die Kinder müssen ihres Erachtens weniger leisten (Interview 1: 66-68, 187-189). Sie sind zudem erstaunt, dass in Berlin Lehrkräfte fehlen (Interview 2: 44-46). Auch wenn sich ihr Verständnis der schulischen Abläufe im Lauf der Zeit verbessert, bleiben Probleme im Alltag bestehen. Die Interaktion mit den Lehrkräften erleben sie aufgrund bestehender Sprachbarrieren als schwierig, und sie fühlen sich aufgrund der Sprache (Interview 2: 125-127), aber auch allein aufgrund der Tatsache, dass sie Fremde sind, von der Schule diskriminiert. So meint eine Mutter: „[I]n general, when they see that you are a foreigner, they do not give you the opportunity to explain yourself.“ (Interview 1: 60)

Die Mütter, deren Kinder Willkommensklassen besuchen oder besuchten, beurteilen diese zwiespältig. Dabei stellen sie die Notwendigkeit des Deutschlernens keineswegs in Frage. Alle wissen, dass ihre Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Schule nicht reüssieren können, und sie sind sehr stolz, wenn ihre Kinder nach dem Besuch der Klasse „perfekt“ Deutsch sprechen: „My daughter’s language is very good. People think she was born in Germany because of her accent.“ (Interview 2: 26) Probleme bereitet aber die institutionelle Organi-

sation der Willkommensklassen in Berlin. Dass diese Klassen nicht an jeder Schule eingerichtet werden, stellt die Familien oft vor große Herausforderungen – sie müssen ihre Kinder zur weit entfernten Schule begleiten und auch wieder abholen (vgl. z.B. Interview 2: 23). Eine Mutter erzählt Folgendes:

In October my children got access to the education system, [...] my daughter in a so called welcome class. Unfortunately we could not find a school close to our place. We were living in Lichtenberg. I had to take my daughter to Neukölln every day in the morning and pick her up in the afternoon. It took me between three and a half and four hours every day to get her there and pick her up. [...] Later we moved to a refugee shelter in Neukölln to stay there until my daughter finishes her welcome class there. (Interview 1: 45)

Die Erzählung stellt den Besuch der Willkommensklasse nicht in Frage. Für die Mutter ist klar, dass die Tochter die Chance, Zugang zum Bildungssystem zu erhalten, wahrnehmen muss. Doch illustriert diese Erzählung, dass die Bildungsinstitution sehr viel Verantwortung an die Familie delegiert: Diese ist gezwungen, selbständig eine Schule mit Willkommensklasse zu finden und den weiten Schulweg der Tochter organisieren. Dieser weite Schulweg zwingt die Familie schließlich dazu, ihr Leben dem Schulbesuch der Tochter anzupassen. Was die Mutter als Zugang zum Bildungssystem bezeichnet, wird damit zu einer Hürde, die das Kind nur überwinden kann, wenn die gesamte Familie Opfer erbringt. Den Berliner Bildungsinstitutionen scheint aus der Perspektive der Familie die Integration der Tochter in die Schule und deren Bildungserfolg egal zu sein: Die Verantwortung dafür, dass der Schulbesuch klappt, wird vollständig in die Hände der Eltern gelegt.

Eine andere Mutter stellt die Effektivität der Willkommensklasse in Frage, die ihre Stieftochter seit zwei Jahren und damit länger, als dies vom Senat der Stadt Berlin vorgesehen ist, besucht. Zwar könne sie Deutsch sprechen. Aber die anderen Kompetenzen seien immer noch viel zu niedrig: „She speaks, ok, but when it comes to reading, writing, grammar, she does not have a good level at all. I even think, that she got her B1-level by copying from her friends.“ (Interview 1: 80) Die Mutter kann hier als Expertin auftreten: Sie weiß, welches die Bereiche sind, die die Sprachkompetenz ausmachen. Die mangelnden Fähigkeiten ihrer Stieftochter führt sie einerseits auf diese selbst zurück: Sie bringe keine Bücher aus der Schule nach Hause, sie behaupte, dass sie keine Hausaufgaben hätte, sie lese nichts und schummle bei Prüfungen. Gleichzeitig sieht sie aber auch die Lehrkräfte in der Verantwortung für den Misserfolg der Tochter. Denn diese forderten nichts von ihr und ließen den Schlendrian durchgehen, ja scheinen ihn auf Nachfrage der Eltern zu verteidigen: „When her father goes to ask the school they say: ‚[Name] is excellent. No problem at all. She is doing fine, she does everything demanded from her.‘“ (Interview 1: 80) Die lange Verweildauer in der Willkommensklasse, wo sie gemäß der Interviewpartnerin nur Deutsch lernt, wirkt sich negativ auf den gesamten Bildungsprozess aus, der so blockiert wird: „She would also need English or

other subjects. Sometimes I ask her a question in mathematics like 3 minus 4 and she would think for 5 minutes until she answers.“ (Interview 1: 82) Zudem scheinen die Lehrkräfte die Eltern der Kinder der Willkommensklassen von der Schule fernhalten zu wollen. Sie wurden weder zur Elternversammlung noch zu kulturellen Veranstaltungen, an denen alle anderen Eltern teilnehmen, eingeladen. Die Mutter stellt einen negativen Zusammenhang zwischen der fehlenden Kommunikation zwischen Elternhaus und Misserfolg des Kindes her: „There was no contact between us and the school and I think, that she did far less than she was supposed to.“ (Interview 1: 83) Diese Mutter fordert von der Willkommensklasse nichts Außergewöhnliches. Sie möchte, dass von dem Kind Leistungen gefordert werden; den Bildungserfolg ihres Kindes sieht sie gefährdet durch die Nachlässigkeit der Schule, die das Kind so lange in der Willkommensklasse verweilen lässt.

Die Verweildauer in der Willkommensklasse ist ein Thema, das auch andere Mütter zur Sprache bringen. Auch eine andere Mutter, die den Besuch ihrer Tochter in der Willkommensklasse als positiv erlebte, weil die Klasse klein war und von einer kompetenten Lehrkraft unterrichtet wurde, sodass ihre Tochter schnell und gut Deutsch lernen konnte, formuliert eine Einschränkung bei der Bewertung der Institution der Willkommensklasse:

After all these problems, when I realized that my daughter speaks the language very well, I was satisfied even though my daughter lost a year, but she gained the language, when she finished the welcome class, she went directly to second grade. It was good. That's how she started. (laughing). (Interview 2: 27)

Ihr Kind hat zwar durch die Willkommensklasse eine Basis erhalten, welche den Bildungserfolg möglich macht. Doch die Deutschkenntnisse, die dazu erforderlich waren, wurden teuer erkaufte: Das Kind verlor ein Jahr.

Willkommensklassen bieten aus der Perspektive dieser Mütter den Kindern im besten Fall einen Raum, in welchem sie Deutsch lernen und sich so auf den Besuch der regulären Schulklassen vorbereiten können. Wie sich in den Interviews zeigt, investieren sowohl Eltern wie Kinder viele Ressourcen in den Besuch dieser Klassen, und das Sprachenlernen wird teuer erkaufte: Die Kinder verlieren Zeit, die Eltern nehmen unter Umständen sogar einen Umzug in Kauf, um ihren Kindern den Besuch der Klasse ermöglichen zu können. Die Willkommensklassen können aber auch zur Falle werden, in welcher ein Kind stecken bleibt und so seiner Chance auf Bildungserfolg beraubt wird.

Deutschkompetenz, Bildungserfolg und die Akzeptanz neuzugewanderter Kinder als gleichwertige Schülerinnen und Schüler

Während in Berlin die älteren neu zugewanderten Kinder, deren Deutschkompetenzen als ungenügend betrachtet werden, normalerweise zuerst in Willkom-

menklassen beschult werden, ist dies bei Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 nicht der Fall. Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufen werden, wenn möglich, in Regelklassen integriert. Diese Integration funktioniert jedoch nicht immer, wie folgende kurze Erzählung einer Mutter über die Erlebnisse mit ihrem Sohn in der ersten Klasse illustriert. Der Sohn hatte zuvor den Kindergarten in Berlin besucht. In der ersten Klasse fühlte er sich unwohl, weil ihn die Lehrerin nicht aktiv am Unterricht beteiligte. Wie die Mutter erzählt, sprachen die Eltern diesen Umstand im Gespräch mit der Lehrkraft an. Diese antwortete:

„He does not have enough words to express himself. His language is not good enough.“ We said: „If he had not, they would not have him enter the first grade.“ You know there are examinations before they approve a child to enter the first grade. There was an agreement that the teacher would look into his situation closer. But nothing changed. [...] Then we were surprised by the teacher who said that he has to repeat the first grade – not because his marks were bad, but because his German was not enough to follow the lessons. [...] But anyway, that is what happened. He repeated the first grade – but with another teacher. He lost a year of his life. But still, things are slightly better now. It is better that he did not stay with the same teacher and suffer exclusion until the fourth grade. Or being discouraged every day by: “You don’t understand,” „You don’t know to answer,” and that sort of remarks. (Interview 1: 57f.)

In der Erzählung wird erstens ein Konflikt in der Einschätzung der Deutschkompetenz des Kindes sichtbar. Während die Lehrkraft behauptet, dass der Sohn nicht über genügend Deutschkompetenz verfüge, können und müssen sich die Eltern auf das Schulsystem verlassen, das ihrem Sohn den Zugang zur ersten Klasse gewährte und damit zumindest implizit auch dessen Schulfähigkeit garantierte.³ Zweitens zeigt sich in der Erzählung, dass die Lehrkraft ihrer Aufgabe, diesen Schüler in den Unterricht zu integrieren, nicht gewachsen ist: Eine spezifische Förderung, die in dem Satz „the teacher would look in the situation closer“ angedeutet wird, erhielt er nicht, obwohl der Lehrkraft anscheinend klar war, dass er dem Unterricht nicht folgen kann. Die Erzählung skizziert damit eine komplexe Problemkonstellation, in welcher die Eltern nicht genügend informiert darüber sind, wie das Schulsystem funktioniert und was es heißt, dass ihr Sohn in die erste Klasse aufgenommen wird, die Lehrkraft zwar Probleme in der Deutschkompetenz eines Schülers feststellt, diesen aber einfach in der Klasse sitzen lässt, ohne ihm spezifischen Förderunterricht zukommen zu lassen. Die Strategie der Lehrkraft wird sicherlich aufgehen: Sie kann darauf vertrauen, dass sich das Problem für sie durch Aussitzen lösen lässt. Wenn das Kind die Klasse repetieren muss, dann wird nicht mehr sie zuständig sein. Für das Kind und die Eltern kann dies keine Lösung sein. Kind und Eltern leiden, und der Bildungserfolg des Kindes steht auf dem Spiel. Die Eltern und der Schüler empfinden dies zurecht als Diskriminierung, die

³ Die Schuleintrittsuntersuchung, auf welche die Eltern hier rekurrieren, hat nicht die Funktion, die Schulreife zu prüfen (vgl. dazu ServicePortal Berlin o.J.).

so im Schulsystem nicht stattfinden dürfte. Dass dies geschieht, ist aber nicht erstaunlich, sondern zeigt einmal mehr, dass die Schule Schwierigkeiten hat, mehrsprachige Kinder in den Unterricht zu integrieren und sie angemessen zu fördern.

Die Wahrnehmung der Deutschkompetenz geflüchteter Kinder durch Lehrkräfte kann nicht nur in den ersten beiden Jahrgangsstufen für Kinder und Eltern zum Problem werden. Auch Kinder, die aus einer Willkommensklasse in den Regelunterricht wechseln, können sich nicht darauf verlassen, dass sie von den Lehrkräften als legitime Mitglieder der Regelklasse akzeptiert und gefördert werden. Die Mutter einer Schülerin, die nach der Willkommensklasse in die Regelklasse wechseln soll, beschreibt dies folgendermaßen:

Her teacher was not good with her even that I remember that first time she was in class he asked her: „Who brought you here?“ She answered: „We have moved here and I am registered here.“ He said to her: „You don't speak German either, I will bring you to the second grade“ - she was third grade - „come and sit here in front of me because you're not good and I'll take you to second class.“ When I went to her I saw her crying I can't describe to you how she was. (Interview 2: 81f.)

Während in der vorangehenden Erzählung die Lehrkraft die Legitimität der Präsenz des neu zugewanderten Schülers zwar in Zweifel zieht, den Schüler aber in der Klasse belässt, so bezweifelt auch diese Lehrkraft hier zuerst die Rechtmäßigkeit der Anwesenheit des Kindes, negiert aber dann in einem zweiten Schritt die Legitimität der Mitgliedschaft in der dritten Klasse und handelt auch gleich entsprechend: Die Schülerin wird durch eine spezifische Platzierung ausgesondert und soll dann in eine tiefere Jahrgangsklasse gebracht werden. Diese Rückversetzung wird aufgrund der Intervention der Mutter nicht stattfinden. Doch wie die Mutter erzählt, bleibt der Lehrer bei seiner Einschätzung, dass die Schülerin in seiner Klasse fehlplatziert sei, was wiederum dazu führt, dass diese sich unterdrückt, „oppressed“ fühlt (Interview 2: 81f.; vgl. 145f.). Genau wie in der vorangehenden Geschichte versucht auch diese Lehrkraft, sich ihrer Verantwortung zu entziehen. Hier soll das gelingen, indem die Schülerin in eine frühere Jahrgangsstufe zurückversetzt wird. Und auch diese Erzählung illustriert, dass geflüchtete Kinder aufgrund ihrer Deutschkompetenzen als illegitime Mitglieder der Klasse kategorisiert und von den Lehrkräften der Regelklassen nicht als gleichwertige Schülerinnen und Schüler akzeptiert werden.

Die Einschätzung der Deutschkompetenzen der Kinder durch die Lehrkräfte können beide Mütter nicht nachvollziehen. Während die erste Mutter auf den Diskurs zur Schulfähigkeit zurückgreift und darauf verweist, dass ihr Sohn untersucht und als schulreif eingestuft wurde, aktualisiert die zweite Mutter alltägliche Vorstellungen von Sprachkompetenz und verweist darauf, dass ihre Tochter im Alltag als Muttersprachlerin durchgehe: „Everyone who met her thinks that she was born in Germany.“ (Interview 2: 146) Beide stellen nicht

in Frage, dass die Schule Deutschkenntnisse voraussetzt. Beide fordern auch nicht, dass ihre Kinder in der Schule zusätzlich in Deutsch gefördert werden sollen. Denn ihres Erachtens bringen ihre Kinder genügend Kenntnisse mit, um dem Unterricht folgen zu können. Sie plädieren nur dafür, dass ihre Kinder gleich wie die anderen behandelt werden, was offensichtlich nicht der Fall ist. Dies können sich die Mütter nur so erklären, dass die Lehrkräfte ihre Kinder diskriminieren und deren Deutschkenntnisse vorschieben, um diese Ungleichbehandlung rechtfertigen zu können.⁴

Die Familie als Domäne der arabischen Sprache

Während das Lernen des Deutschen im formalen Rahmen der Schule verortet ist, findet die Aufrechterhaltung und Förderung des Arabischen ausschließlich im Kreis der Familie statt. Für die Interviewten ist es wichtig, dass Arabisch nicht aus dem Leben der Kinder verschwindet: Die Kinder sollen diesen Teil ihrer Identität beibehalten. Die Mütter leiten daraus Handlungsanweisungen an ihre Kinder ab. Sie verbieten ihnen, zu Hause Deutsch zu sprechen, und sie weisen Geschwister an, darauf zu achten, dass dieses Verbot eingehalten wird. Um die Kinder in Arabisch zu fördern, unterrichten sie sie auch selbst (Interview 1: 216). So bringen sie etwa ihren Kindern bei, Arabisch zu schreiben (Interview 1: 71). Sie betrachten es als ihre Aufgabe, Arabisch zu pflegen, weil sie erleben, dass die Deutschkompetenz ihrer Kinder wächst und Arabisch innerhalb der Familie, insbesondere in Gesprächen unter den Geschwistern, verdrängt. Ihnen ist aber bewusst, dass ein dezidiertes Sprachenmanagement schwieriger wird, je länger sie in Deutschland leben und je älter die Kinder werden, denn Deutsch wird ihnen mit der Zeit näher sein als Arabisch. Dies wird teilweise mit Besorgnis (Interview 1: 145-147), teilweise mit einem gewissen Fatalismus konstatiert (Interview 2: 102-109).

Arabisch als Familiensprache aufrechterhalten wollen sie aber, um die Kommunikation innerhalb der Familie längerfristig sichern zu können:

Of course at school they speak German for several hours. So with only some hours Arabic at home this will become their second language. But I insist that my children speak Arabic, because I will never reach their level in German so at some point I would not be able to exchange views with them any more. (Interview 1: 148)

Die Mutter beschreibt den Sachverhalt, dass ihre Kinder viel mehr Input in Deutsch als in Arabisch erhalten, sehr nüchtern, und sie konstatiert, dass Arabisch nicht die Erstsprache der Kinder bleiben, sondern ihre Zweitsprache werden wird. Ihre Begründung, weshalb sie dennoch von den Kindern eine

⁴ Den Eindruck der Ungleichbehandlung erhalten die Eltern auch bei den Übertrittsempfehlungen (Protokoll Berlin 18.03.2022: 59).

gewisse Kompetenz in Arabisch fordert, beinhaltet zwei Argumente. Sie stellt fest, dass sie selbst nie in der Lage sein wird, eine den Kindern ebenbürtige Kompetenz in Deutsch zu erlangen, und fordert deshalb von den Kindern, dass sie wenigstens zu Hause Arabisch sprechen. Denn sie möchte auch zukünftig in der Lage sein, mit ihren Kindern zu diskutieren und zu debattieren – „exchange views“. Das wird nur dann möglich sein, wenn die Kinder auch über eine gewisse Arabischkompetenz verfügen. Durch die Sprachpraxis zu Hause möchte sie daher den Kindern den Zugang zu ihrer eigenen Welt offenhalten.

Sie ist nicht die Einzige, die das Familiensprachenmanagement auch in Relation zu ihren eigenen Deutschkompetenzen beschreibt. Viele Eltern sind sich sehr wohl bewusst, dass auch von ihnen gefordert wird, die deutsche Sprache zu lernen, und sie geben an, dass sie das auch tun (vgl. z.B. Interview 3: 90). Sie geben in den Interviews offen zu, dass ihnen dies oftmals schwerfällt, dass sie kaum Lernfortschritte wahrnehmen und sie dies sehr belastet (vgl. Interview 1: 154-156; Interview 3: 90). Mit den Kindern Deutsch zu lernen und zu Hause gemeinsam zu üben, ist für diese Eltern jedoch keine Möglichkeit. Eine Mutter sagt:

I noticed that my daughter started to speak German at home at the beginning of third grade. I decided to counter this smoothly, so she keeps speaking Arabic, although I myself am in dire need of somebody to practice German with. But my children are more important. (Interview 1: 145)

Diese Mutter hier beschreibt, wie sie ihre Tochter dazu bringt, weiterhin Arabisch zu sprechen, als sie beginnt, zu Hause Deutsch zu sprechen. Einschränkend stellt sie fest, dass der Gebrauch des Deutschen zu Hause ihr selbst die Möglichkeit geben würde, diese Sprache, die sie selbst dringend lernen sollte, zu üben. Doch behauptet sie, dass ihre Kinder wichtiger seien als sie selbst. Sie stellt also die Bewahrung der Arabischkompetenzen ihrer Kinder und damit eines Bestandteils ihrer Identität über die Notwendigkeit, selbst Deutsch zu üben.

Bemühungen, Arabisch als einzig legitime Sprache der Familie zu etablieren, scheinen negativ proportional mit den Deutschkompetenzen der Kinder zu sein. Sie setzen dann ein, wenn die Eltern befürchten, dass ihre Kinder Arabisch zugunsten des Deutschen aufgeben. Wenn sich die Kinder schwertun, Deutsch zu lernen, ist die Evaluation des Arabischsprechens zu Hause anders. Eine Mutter, deren Tochter nur mühsam Deutsch lernt, betrachtet es als Nachteil, dass ihre Tochter innerhalb der Familie und im Freundeskreis Arabisch spricht, denn dies würde das Lernen des Deutschen verhindern (Interview 1: 149). Sie etabliert also einen negativen Zusammenhang zwischen der Sprachpraxis zu Hause und im Freundeskreis und dem Misserfolg ihrer Tochter. Dass es sinnvoll sein könnte, die Tochter in Arabisch weiter zu fördern, und dass dies den Erfolg des Deutschlernens nicht negativ tangieren muss, ist ihr nicht bewusst und wurde ihr von Lehrkräften ihrer Tochter anscheinend auch nicht mitgeteilt.

Alle Mütter erachten Arabisch als wichtig – sie wollen nicht, dass ihre Kinder diese Sprache zugunsten des Deutschen aufgeben. Sie etablieren selbständig ein Sprachenmanagement und bemühen sich darum, die Arabischkompetenzen ihrer Kinder auf einem gewissen Niveau zu halten. Sie widersetzen sich damit auch dem monolingualen Habitus, der in Schule und Gesellschaft immer noch vorherrscht. Hilfe von außen, etwa den Schulen, erwarten sie dabei keine. Niemand aus dem Kreis der Mütter erwähnt, dass ihre Kinder die Möglichkeit hätten, offiziellen herkunfts- oder erstsprachlichen Unterricht, wie er in Berlin genannt wird, zu besuchen (vgl. Interview 4: 237). Dabei würde das Angebot bestehen. So scheinen sie bemüht, sich innerhalb der Familie eine eigene arabische Sprachinsel zu etablieren – auch im Bewusstsein darum, dass diese im Meer des Deutschen erodieren kann oder auch wird.

Fazit

Die Mütter, die im Rahmen des Projekts „Parentable“ interviewt wurden, bewerten die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder als wichtig. Sie möchten, dass diese gut Deutsch lernen, am besten so, dass sie als ‚Muttersprachlerin‘ oder ‚Muttersprachler‘ durchgehen. Sie sind stolz darauf, wenn ihr Kind ‚akzentfrei‘ spricht, und reproduzieren so im Prinzip eine ‚native speaker ideology‘ (vgl. z.B. Jenks/Lee 2020), die Teil eines Linguizismus (Füllekruss/Dirim 2020) ist, der letztlich ihrem Kind, aber auch ihnen schaden kann. Doch können sie gar nicht anders, denn sie selbst erleben, dass Kinder, deren Deutschkenntnisse als ungenügend wahrgenommen werden, in der Schule als fremd und unpassend positioniert werden. Wichtigster Lernort des Deutschen sind die Willkommensklassen. Die Mütter erleben diese Willkommensklassen als notwendigen, teilweise ineffizienten Übergang ins reguläre Bildungssystem, der teuer bezahlt wird; gelernt wird nur Deutsch, die anderen Fächer bleiben dagegen auf der Strecke. Daher betrachten die Mütter die Willkommensklassen nur bedingt als Orte der Bildung. Sowohl die direkte Integration als auch der Übergang von der Willkommensklasse in die Regelklasse funktionieren nicht. Die Kinder erleben in Regelklassen teilweise Linguizismus und werden, anstatt als rechtmäßige Schülerinnen und Schüler gefördert zu werden, diskriminiert.

Den Müttern ist auch das Arabisch ihrer Kinder wichtig. Sie richten im Raum der Familie ein Sprachenmanagement ein, das verhindern soll, dass ihre Kinder Arabisch zugunsten des Deutschen aufgeben. Das ist insofern erstaunlich, weil Arabisch keine Sprache ist, die vom Bildungssystem in Berlin geschätzt und als wichtig bewertet würde. Relevant ist auch, dass keine der Mütter davon ausgeht, dass die Zweisprachigkeit eine Überforderung für ihre Kinder darstellen könnte. Sie setzen vielmehr voraus, dass es ihren Kindern gelingt, die beiden Sprachen gleichzeitig zu beherrschen, und fordern von den Kindern entspre-

chende Anstrengungen. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von anderen Eltern, welche die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache als weniger wichtig erachten (vgl. Bezicioğlu-Goktolga/Yağmur 2018; Gogonas/Kirsch 2018).

Dass das System der Willkommensklasse suboptimal ist, bestreitet zumindest im wissenschaftlichen Diskurs heute kaum mehr jemand (Dirim/Mecheril 2018; Höckel/Schilling 2022); dass Kinder im Schulunterricht aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit diskriminiert werden, dürfte nicht vorkommen. Handlungsbedarf besteht jedoch auch hinsichtlich der Integration von Herkunftssprachen in das Bildungswesen und der sprachlichen Förderung nicht nur neu zugewanderter, sondern aller mehrsprachiger Kinder. Denn so kann gewährleistet werden, dass es nicht nur die Familien sind, die dafür sorgen, dass die Kenntnisse in den Herkunftssprachen nicht verloren gehen. Das wird in Berlin zwar, wenn auch nur zögerlich, durch die Integration des ‚Erstsprachenunterrichts‘ an den Schulen in Angriff genommen. Sicherlich reichen aber zwei Stunden Unterricht pro Woche nicht aus, um diese Sprachen wirklich zu fördern. Ob geflüchtete Eltern und ihre Kinder angemessen über diese Angebote informiert werden und ob sie diese Angebote annehmen werden, bleibt ebenfalls abzuwarten.

Literatur

- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004): *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon.
- Baynham, Mike (2006): Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. In: *Linguistics and Education* 17, H. 1, S. 24-39.
- Bezicioğlu-Goktolga, İrem/Yağmur, Kutlay (2018): Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39, H. 1, S. 44-59.
- Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abteilung Schule, Kultur und Sport (2021): *Neukölln macht Grundschule. Grundschulen in Berlin Neukölln*; online unter <https://www.berlin.de/ba-neukoelln/politik-und-verwaltung/aemter/schul-und-sportamt/schulamt/artikel.290196.php> [Stand: 01.09.2023].
- Bourdieu, Pierre (2017): *Sprache*. Unter Mitarbeit von Hella Beister und Franz Schulte-heis. Berlin.
- Budde, Monika/Prüsmann, Franziska (Hg.; 2020): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster/New York.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Crafter, Sarah/Cline, Tony/Prokopiou, Evangelia (2017): Young Adult Language Brokers' and Teachers' Views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School. In: Robert S. Weisskirch (Hg.): *Language Brokering in Immigrant Families*. New York/London, S. 224-243.

- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Nancy H. Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA, S. 487-499.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan/Huang, Jing (2020): Factors influencing family language policy. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenclas (Hg.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin/Boston, S. 174-193.
- Dahoun, Zerdalia K. S. (1997): *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*. Paris.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023): Fit für die Schule plus Berliner Ferienschulen; online unter: <https://www.dkjs.de/ferienschulen/> [Stand: 08.11.2023].
- Dewitz, Nora von/Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47, H. 4, S. 429-442.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heine-mann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn.
- Eilert, Anne (2018): Willkommensklassen in Berlin. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. In: Werner Schiffauer/Anne Eilert/Marlene Rudloff (Hg.): *So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Eine Bilanz*. Bielefeld, S. 165-179.
- Eisenclas, Susana A./Schalley, Andrea C. (2019): Reaching Out to Migrant and Refugee Communities to Support Home Language Maintenance. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22, H. 5, S. 564-575.
- Frenzel, Beate (2016): „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“ Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Constanze Niederhaus (Hg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, S. 19-28.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Juliane Karakayali (Hg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel, S. 68-84.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gogonas, Nikos/Kirsch, Claudine (2018): 'In this country my children are learning two of the most important languages in Europe': ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, H. 4, S. 426-438.
- Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4, H. 1-2, S. 28-41.

- Guhl, Satu/Rellstab, Daniel (2021): Perspektiven von Lehrer*innen auf pandemiebedingte Veränderungen in Vorbereitungsklassen an Schulen in Baden-Württemberg. In: Jana Gamper/Britta Hövelbrinks/Julia Schlauch (Hg.): Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie. Tübingen, S. 31-53.
- Hepp, Rolf-Dieter (2006): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 21-39.
- Höckel, Lisa Sofie/Schilling, Pia (2022): Starting Off on the Right Foot – Language Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children. In: Ruhr Economic Papers (#983); online unter <http://dx.doi.org/10.4419/96973148>.
- Houwer, Annick de (2020): Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenchlas (Hg.): Handbook of Home Language Maintenance and Development. Berlin/Boston, S. 63-83.
- Jarvis, Scott/Pavlenko, Aneta (2010): Crosslinguistic influence in language and cognition. London.
- Jenks, Christopher J./Lee, Jerry Won (2020): Native speaker saviorism: A racialized teaching ideology. In: Critical Inquiry in Language Studies 17, H. 3, S. 186-205
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Groß, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Güteryüz, Tutku (2017a): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen. Berlin.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017b): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109, H. 2, S. 223-235.
- Karwowski, Maciej/Gralewski, Jacek (2013): Threshold hypothesis: Fact or artifact? In: Thinking Skills and Creativity 8, S. 25-33.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld.
- Kollender, Ellen (2022): „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In: Lalitha Chamakalayil/Oxana Ivanova-Chessex/Bruno Leutwyler/Wiebke Scharathow (Hg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim, S. 72-90.
- Kultusministerkonferenz (2016): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, S. 53-58.

- Lanza, Elizabeth/Lomeu Gomes, Rafael (2020): Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenclas (Hg.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin/Boston, S. 153-173.
- Leist, Anja (2004): *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster/New York.
- Lipner, Minna/Armon-Lotem, Sharon/Walters, Joel/Altman, Carmit (2021): Crosslinguistic Influence (CLI) of Lexical Breadth and Depth in the Vocabulary of Bilingual Kindergarten Children – A Bilingual Intervention Study. In: *Frontiers in psychology* 12, S. 671928; DOI: 10.3389/fpsyg.2021.671928.
- Lomeu Gomes, Rafael (2019): Family Language Policy ten years on: A critical approach to family multilingualism. In: *MM* 5, H. 2, S. 50.
- Mac Swan, Jeff (2000): The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. In: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22, H. 1, S. 3-45.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Unter Mitarbeit von Johanna Griefßbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann und Lale Altinay. Köln.
- Mills, Jean (2004): Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. In: Aneta Pavlenko/Adrian Blackledge (Hg.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, S. 161-191.
- Neumann, Markus/Haas, Elena-Christin/Maaz, Kai (2019): *WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung*. Hg. v. DIPF. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; online unter <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/wiko-studie-evaluation-der-willkommensklassen-in-berlin> [Stand: 26.09.2023].
- news4teachers (2023): *Nach Sylvester-Krawallen: Deutscher Lehrerverband fordert Höchstquoten für Migrantenkinder an Schulen*; online unter: <https://www.news4teachers.de/2023/01/nach-sylvester-krawallen-deutscher-lehrerverband-fordert-hoehstquoten-fuer-migrantenkinder-an-schulen/> [Stand: 05.01.2023].
- PARENTable (2021): *Welcome to PARENTable. Communicating with parents of newly migrated children*; online unter: <https://www.parent-able.com/> [Stand: 08.11.2023].
- Schimmel, Luise/Stock, Miriam (2021): „Auf Elternabenden stelle ich mich jetzt als Physik- und Chemielehrerin vor. Da staunen sie.“ Rassismuserfahrungen und Interventionen geflüchteter Eltern im Kontext der Schule. In: *Migration und soziale Arbeit* 43, H. 3, S. 263-269.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule*. Berlin; online unter: https://www.berlin.de/sen/bjf/gefuechtete/leitfaden_zur_integration.pdf [Stand: 01.09.2023].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2022): Teil C des Rahmenlehrplans Erstsprachenunterricht für die Klassenstufe 1-10. Berlin; online unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/> [Stand: 01.09.2023].
- ServicePortal Berlin (o.J.): Einschulungsuntersuchung; online unter: <https://service.berlin.de/dienstleistung/324254/> [Stand: 08.11.2023].
- Siems, Dorothea (2023): Deutschlands Schulen im Dauer-Krisenmodus – auch wegen der Zuwanderung. In: Die Welt v. 07. März 2023; online unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/article244125089/Bildung-Deutsche-Schulen-in-der-Krise-auch-wegen-der-falschen-Migration.html> [Stand: 01.09.2023].
- Winsler, Adam/Kim, Yoon Kyong/Richard, Erin R. (2014): Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. In: *Developmental psychology* 50, H. 9, S. 2242-2254.

