

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 12

Kinder und Jugendliche mit geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen im Berliner Schulsystem: ein altes Thema mit neuen Anlässen



Gülay Teke
Universität Potsdam

Zusammenfassung:

Im Jahr 2015 wurden etwa 325.000 Kinder und Jugendliche neu ins Schulsystem aufgenommen (vgl. FES, 2016, S.05). Damit verbunden ist die Anzahl der sogenannten Willkommensklassen an Berliner Schulen. Diese Schulklassen bzw. Lerngruppen werden eingerichtet, damit neu zugewanderte Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache erwerben und anschließend in den Regelschulbetrieb übergehen können. Das ist in der Realität anders.

Willkommensklassen hat es vorher schon gegeben. Sie wurden unterschiedlich titulierte und gehandhabt. Der folgende Artikel gibt einen Überblick zum Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern früher und heute in Berlin. Der Blick richtet sich nach Berlin, da Berlin vielfältige Erfahrungen in der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler hat.

Schlagwörter: Willkommensklasse, Ausländerklassen, Vorbereitungsklassen, Exilanten, Regelklasse, Separation, Inklusion

Abstract:

Since the number of immigrating people has risen, the number of so-called "Willkommensklassen" at Berlin schools has as well. These classes were developed to allow recently immigrated children and adolescents to learn the language and then transfer to regular classes.

"Willkommensklassen" are not a new invention. They have been named and managed in various ways. The following article gives an overview on how to work with recently immigrated pupils in Berlin. The text focuses on the current situation as well as understanding facts about the history of "Willkommensklassen".

Keywords: Welcome class, Foreigner class, Preparation Class, Exiles, Rule Class, Separation, Inclusion

Die Gegenwart

In Berlin leben etwa 10.700 Kinder und Jugendliche in Einrichtungen für Geflüchtete. Davon lernen 9.341 Kinder und Jugendliche an Berliner Schulen, Oberstufenzentren und Schulen in freier Trägerschaft (Abgeordnetenhaus Berlin, 2016).

Willkommens- oder Vorbereitungsklassen sind Schulklassen, die eingerichtet werden, um zugewanderte Kinder und Jugendliche zu beschulen.

Berlin weit liegt die Verantwortung für die Umsetzung und Gestaltung dieser Klassen bei den einzelnen Schulen.

Gleichzeitig gibt es auf landesrechtlicher Ebene keine einheitliche Regelung, wie in den einzelnen Bundesländern neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen der Zugang zur Schulbildung ermöglicht wird werden kann und welche Vorgaben hinsichtlich der Schulorganisation entwickelt wurden (Mercator Institut, 2015).

Tabelle 1: *Zeigt die Belegung von Willkommensklassen für Neuzugänge von Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen nach Schulart in Berlin (Abgeordnetenhaus Berlin, 2017).*

Schul-Art	Jahr	Monat	Schüler	Klassen
Grundschulen	2017	06	4.950	446
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2017	06	4.065	346
Berufliche Schulen	2017	06	3.090	232
Grundschulen	2017	03	4.852	444
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2017	03	4.024	347
Berufliche Schulen	2017	03	2.923	220
Grundschulen	2016	12	5.103	460
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2016	12	4.096	350
Berufliche Schulen	2016	12	2.776	219
Grundschulen	2016	09	4.742	436
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2016	09	4.209	362
Berufliche Schulen	2016	09	2.444	200
Grundschulen	2016	06	5.146	432
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2016	06	4.140	342
Berufliche Schulen	2016	06	1.793	156
Grundschulen	2016	03	4.280	374
Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien	2016	03	3.790	311
Berufliche Schulen	2016	03	1.043	90

Unter „Neuzugängen“ werden Schülerinnen und Schüler verstanden, die im schulpflichtigen Alter, d.h. mit 6 Jahren oder älter, nach Deutschland kommen und über nur geringe Deutschkenntnisse verfügen (von Dewitz, 2016). Das können Kinder mit Fluchterfahrung sein oder Heranwachsende, die aufgrund der Arbeitsmigration ihrer Eltern, innerhalb und außerhalb der europäischen Union

ihren Wohnort wechseln.

Das Mercator Institut hat im Jahr 2015 eine Untersuchung angeregt, die die Beschulung von Neuzugängen mit geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen deutschlandweit untersucht hat. Die Ergebnisse sind folgendem Modell zu entnehmen:

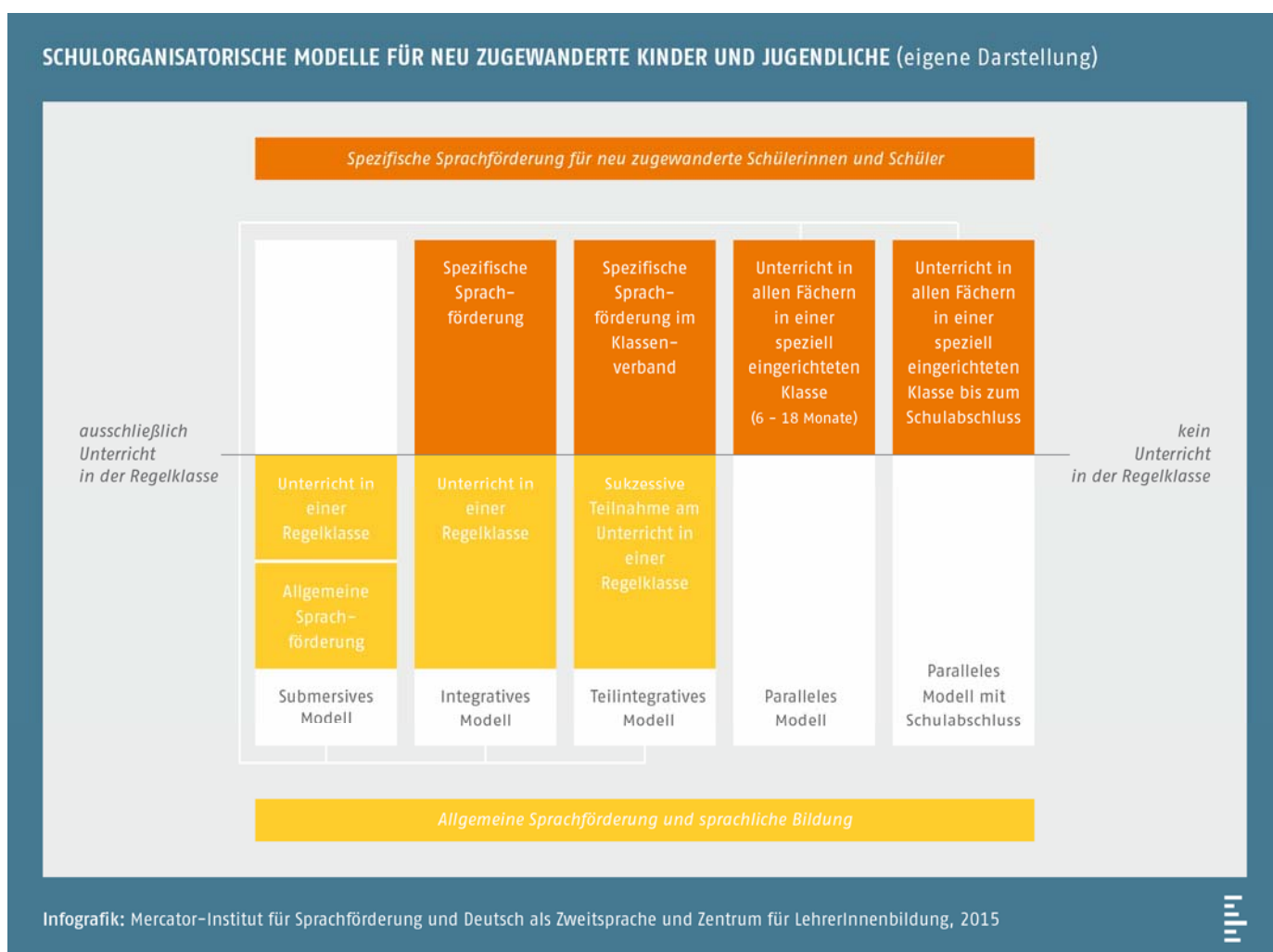


Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle für neu Zugewanderte Kinder und Jugendliche (eigene Darstellung)

Quelle: Massumi, von Dewitz et al. 2015, S. 45

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

Das integrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.

Das teilintegrative Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.

Das parallele Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit

in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

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

Exkurs: Aspekte von Migration und Flucht

Es gibt Unterschiede zwischen Migration und Flucht. Das Wort „Flüchtling“ wird hier durch das Wort „Exilant“ ersetzt, in diesem Fall wird der amerikanische Terminus genutzt (vgl. New Collegiate Dictionary, 2017). Exilanten und Migranten unterscheiden sich in fünf Merkmalen:

1. Migrierende verlassen ihr Land in der Regel freiwillig, während Exilanten daraus vertrieben werden.
2. Migrierende haben in der Regel mehr Zeit für die Vorbereitung ihrer Abreise, während Exilanten ohne Vorwarnung flüchten müssen.
3. Die Ausreise der Migrierenden findet unter weniger traumatischen Umständen statt, während Exilanten das Land unter katastrophalen sozio-politischen Zuständen hinter sich lassen.
4. Migrierende haben in der Regel die Möglichkeit, das Heimatland zu besuchen, während Exilanten die „Bande der Zugehörigkeit“ durchtrennen.
5. Die Art und Weise der Aufnahme dieser beiden Gruppen durch das Aufnahmeland unterscheidet sich: Migrierende werden meist positiver aufgenommen, während Exilanten mit Argwohn betrachtet und weniger bereitwillig akzeptiert werden (vgl. Akhtar, 1992 a, Akhtar 2014).

Hinzu kommt, dass die Einwandernden durch die angestammte Bevölkerung langsamer akzeptiert werden, wenn ein bedeutender Unterschied zwischen den physischen Merkmalen der Neuankömmlinge und denen der aufnehmenden Bevölkerung besteht (vgl. ebd. S. 50).

Von Migration oder Flucht betroffene Kinder und Jugendliche sind ebenso vielfältigen Belastungsfaktoren ausgesetzt, unter anderem auf der psychosozialen, der kognitiven und der moralisch-ethischen Ebene (Akhtar, 2014; Khakpour 2016).

Wenn die Ängste und die Trauer der Eltern bei der Ankunft im Einwanderungsland tiefgreifend sind, kann das Kind seine benötigte Ich-Bestätigung verlieren. Diese ist für die Identitätsentwicklung von besonderem Interesse (Akhtar, 2014). Ein weiterer Aspekt der insbesondere Jugendliche betrifft, die ihr Herkunftsland als unbegleitete Minderjährige verlassen, ist ein großes Verantwortungserleben für die im Herkunftsland verbliebenen Angehörigen.

In Berlin gibt es den „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“. Dort heißt es: „Dieser Leitfaden schafft einen Überblick über Verfahrensabläufe und gesetzliche Regelungen“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015). Zur Verweildauer in Willkommensklassen heißt es:

„Grundsätzlich sollte die Arbeit in Willkommensklassen an dem Ziel ausgerichtet werden, dass 50 % der Schülerinnen und Schüler nicht länger als 6 Monate, 90 % nicht länger als ein Jahr in einer Willkommensklasse verbleiben“ (vgl. ebd. S. 18).

Dieser Leitfaden stellt eine Handreichung dar und ist für die Schulen nicht bindend.

Die Vergangenheit

Willkommensklassen bzw. Ausländerklassen oder Vorbereitungsklassen hat es in der Bundesrepublik Deutschland bereits früher im Zusammenhang mit Zuwanderung gegeben. Die im Rahmen des Anwerbeabkommens in den Jahren zwischen 1955 – 1973 (Bendel & Haase, 2008) aus unterschiedlichen Ländern, wie Italien, Griechenland, Türkei u.a. zugewanderten sogenannten Ausländerkinder wurden separat beschult. Es wurden Ausländerklassen eingerichtet, in denen die Schülerinnen und Schüler in deutscher Sprache und in der Herkunftssprache beschult wurden. Die Herkunftssprache wurde unterrichtet, damit die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Rückkehr in das vermeintliche Heimatland Anschluss an das dortige Schulsystem finden würden (vgl. Reich, 1994, S 10; Lentz & Radtke

1994, S. 188 f.; Brüggemann & Nikolai, S.3; 2016).

Bereits 1975 schreibt Willke zum Thema neu zugewanderter Kinder mit geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen:

„Es scheint mir jedoch nicht unangemessen, zu betonen, daß hinter der statistischen Gruppe Kinder stehen. Es handelt sich auch nicht um eine kleine Gruppe, denn in Europa gibt es heute ca. 12 Millionen ausländische Arbeitnehmer. Die Kinder dieser Eltern sind unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen ausgesetzt, abhängig davon, in welchem Land sie im Zug der europäischen Migration ansässig geworden sind, und sei es auch nur vorübergehend. [...] Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 14./15. Mai 1964 und dann am 3. Dez. 1971 gefaßten Beschlüsse, denen weitere Ländererlasse zugrunde liegen, zeigen, daß es allgemein akzeptierte Zielvorstellungen für den Unterricht von Gastarbeiterkindern nicht gibt. Es gibt lediglich Maßnahmen organisatorischer Art wie die Einrichtung von Vorbereitungsklassen, Förderkursen, Förderunterricht und Intensivkursen“ (Willke, 1975, S 18).

Etwa 20 Jahre später schreibt Reich:

„[...] Erst die wachsenden Zahlen veranlaßten die Schulbehörden, Bestimmungen zur Schulpflicht, zum Deutschlernen und zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erlassen, die sich freilich rasch als brüchig erwiesen. Die Möglichkeit, zum Zwecke des Deutschlernens Vorbereitungsklassen zu bilden, wurde zur Defensivmaßnahme der deutschen Schulen. Aus den Vorbereitungsklassen wurden nationale Klassen [...]“ (Reich, 1994, S 10).

Die Vorbereitungsklassen wurden zwischenzeitlich auch „Aussiedlerklassen“ genannt. Das war zu der Zeit der Fall, als diejenigen Menschen in ihr Heimatland zurück kehrten, die nach dem 2.

Weltkrieg hauptsächlich in die ehemalige Sowjetunion, nach Polen und Rumänien zwangsumgesiedelt wurden oder in den Wirrungen des Krieges vertrieben wurden. „Als Hochzeit des Aussiedlerzuzugs wird hier die Zeitspanne von 1987 bis 2003 identifiziert. Von 78.523 im Jahr 1987 steigen die Zuzugszahlen auf ein Maximum von 397.073 im Jahr 1990 (und) sinken bis 2003 wieder auf 72.885 [...]“ (Söhn, 2008, S. 3). Der Umgang mit den Aussiedlerkindern und den Ausländerkindern wurde unterschiedlich gehandhabt:

„Die Einrichtung von Vorbereitungsklassen (für Ausländerkinder) [...] war laut Erlaß vorgesehen an Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Berufsschulen, nicht aber an Realschulen und Gymnasien. Eine Begründung dafür findet sich im Erlaß nicht. [...] im Gegensatz dazu (bestand) die Möglichkeit der Einrichtung von Förderklassen für Aussiedlerkinder an diesen Schulen im Erlaß ausdrücklich. Eine spezielle Förderung ausländischer Kinder ist nach wie vor nur an den Grundschulen, den Haupt- und Sonderschulen vorgesehen. Nur Schulen dieses Schultyps erhalten zusätzliche Mittel für die Ausländerförderung“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 108).

Seit 1975 gibt es wechselnde Paradigmen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit geringen bis keinen deutschen Sprachkenntnissen. Sehr verkürzt lässt sich dies folgendermaßen zusammenfassen: In den 1970er Jahren ging es um Ausländerforschung. Die, dieser Forschung zugrunde liegenden Idee, ist die der Assimilation. Heranwachsende sollten so schnell wie möglich die deutsche Sprache und Kultur adaptieren (vgl. Willke 1975; Reich, 1994; Radtke & Lentz 1994; Mecheril 2013). Abgelöst wurde dieses Paradigma von der Interkulturellen

Pädagogik in den 1980er und 1990er Jahren. Diese Ablösung führte zu einem dazu, dass die Art des Sprachenlernens in den Fokus gerückt wurde (vgl. Reich, 1994, S. 11) und zum anderen wurde die Lebenswelt der Eingewanderten in den Vordergrund gerückt. Die auftretenden Themen wurden „ethnisiert“, das heißt auf die fremde Kultur zurückgeführt (vgl. Reich 1994; Mecheril 2013). Dabei wurden sowohl die „fremden Kinder bzw. Jugendlichen“ berücksichtigt, wie auch die Einheimischen, die die neuen Kulturen kennen lernen sollten (vgl. Attia, 1997, S. 260 f.). Bei den „fremden Kindern bzw. Jugendlichen“ wurden auftretende Themen mit der kulturellen Herkunft verknüpft. Beispielsweise wurde mit der Ethnie in Verbindung gebracht, dass männliche türkische Kinder und Jugendliche Frauen als Autorität nicht akzeptieren würden. Bei „den Einheimischen“ wurden in „interkulturellen Kompetenztrainings“ die „richtigen“ Verhaltensweisen geübt. Der Kontext, in dem solche oder ähnliche Themen auftraten, wurde nicht thematisiert.

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts wechselte die Denkart zur Inklusion, also zur Teilhabe aller. „Teilhabe bedeutet, mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Dies erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und das Gespräch über die Lernerfahrungen. Letztlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden“ (Boban & Hinz, 2003, S. 10).

Die Conclusio

Im März 2016 traf die Konferenz des Netzwerks Bildung zum Thema „Flucht und Schule“, organisiert von der Friedrich-Ebert-Stiftung, folgende Aussage: „Ohne Bildung kann Integration nicht gelingen – nicht die sprachliche, nicht die kulturelle, nicht die soziale Integration. Der Schule kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu [...]“ (vgl. Jungkamp, 2016, S. 06).

Tatsächlich scheinen sich die Themen bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Umgang von Schülerinnen und Schülern mit geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen in den letzten 40 Jahren kaum verändert zu haben.

„Bis heute, nachdem Deutschland sich längst als Einwanderungsland bekannt hat, tut sich das Bildungssystem schwer, adäquat auf die spezifischen Lernanforderungen von Schülern und Schülerinnen aus neu und früher zugewanderten Familien einzugehen. Ein Gesamtkonzept, das „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ zum zentralen Thema macht, liegt bis heute nicht vor“ (Pietschmann, 2011, S.8).

Deutschland wird seit 2000 als Einwanderungsland bezeichnet. Das bedeutet, dass Strukturen zur Integration neu Zugewanderter flächendeckend zum Regelsystem gehören müssen. Wie solche Modelle gestaltet sein können, kann am Beispiel von klassischen Einwanderungsländern wie Kanada, Neuseeland oder Australien

betrachtet werden. Dort wird häufig eine frühe Einbindung der zugewanderten Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht mit einer zusätzlichen Sprachförderung kombiniert (vgl. FES, 2016, S.12). Häufig wird davon gesprochen, dass Sprache das Wichtigste für gelungene Integration sei. Ein dabei nicht immer beachteter Aspekt ist, dass in vielen Wirtschaftszweigen hauptsächlich Englisch gesprochen wird, auch in Deutschland. Es gibt eine bildungspolitische Debatte bezüglich der Berücksichtigung von herkunftssprachlichen Fähigkeiten von Exilanten. Dabei wird argumentiert, dass herkunftssprachliche Kompetenzen auch eine Ressource sein können, die genutzt werden sollte (vgl. FES, 2016, S. 10).

„Zweisprachigkeit eines Kindes und die Mehrsprachigkeit der meisten Schulklassen muss sich weder als Hindernis für den Schulerfolg, noch deren Förderung als überflüssige Investition erweisen. Vielmehr bedeutet ihre ausdrückliche Berücksichtigung eine pädagogische Chance, die allerdings nicht so leicht zu nutzen ist“ (Neumann, 2009, S. 329).

Wenn das Leben vorwärts gelebt und rückwärts verstanden wird, wie Søren Kierkegaard (1813-1855) sagte, dann ist es eine positive Tatsache, dass Deutschland Erfahrung mit der Integration Zugewanderter in das Bildungssystem hat. Jetzt geht es darum, diese zu nutzen.

Die Friedrich Ebert Stiftung hat zum Thema „Schule und Integration“ ein übersichtliches Konzeptpapier erstellt: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13528.pdf>

Zwei weitere Publikationen zum Thema Mehrsprachigkeit und Integration in den Unterricht:

http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf

http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_impuls.pdf

Aus gegebenem Anlass wird an der Universität Potsdam zum Thema **Übergänge aus der Willkommensklasse in die Regelklasse** geforscht. Es zeigt sich, dass in Berlin für Willkommensklassen alle Beschulungsformen, die das Mercator Institut benennt, vorkommen.

In Berliner Schulen wird deutlich, dass es unterschiedliche offene Themen gibt, zum Beispiel:

- **Benotung der Schülerinnen und Schüler,**
- **Soziale Integration,**
- **Elternarbeit**
- **soziale Gestaltung des Übergangs**

Wenn sie an der Forschung teilhaben möchten, melden sie sich bitte unter:

willkommensklasse@uni-potsdam.de

Telefon: 0331/ 977 - 5384

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2015). Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remlinger (GRÜNE) vom 20. Oktober 2015 und Antwort. Flüchtlinge und Willkommensklassen an beruflichen Schulen/ OSZ (Drucksache 17 / 17 231). Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2016). Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Martin Delius und Fabio Reinhardt (PIRATEN) vom 1. März 2016 und Antwort. „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen VI – Aktuelle Zahlen zum Schulhalbjahr 2015/16 (Drucksache 17 / 18 132). Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2016). Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Regina Kittler (LINKE) vom 14. März 2015 und Antwort. OSZ - Willkommensklassen. (Drucksache 17 / 18 221). Berlin.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2017): Schriftlicher Anfrage der Abgeordneten Dr.Maja Lasic (SPD), Regina Kittler (LINKE) und Stefanie Remlinger (GRÜNE). Drucksache 18/11 685.
- Akhtar, S. (2014): Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie. Psychosozial Verlag, Gießen.

- Attia, I. (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, P. & Theo, T. (Hg.): Psychologie und Rassismus. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Bendel, P. & Haase, M.: Wann war das? Geschichte der europäischen Migrationspolitik bis heute. Hrsg.: Bundeszentrale für politische Bildung. 29. Januar 2008 (HTML[abgerufen am 19. November 2017]).
- Boban, I. & Hinz, A. (2009): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Sozial Extra, Heft 9/10, S. 12–16.
- Dr. von Dewitz, N. (2016): Neu zugewanderte Schüler_innen— Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Burkhard Jungkamp & Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin.
- Eulenberger, J. (2013): Erklärungsversuche für die schlechteren Übergangschancen in Ausbildung von Aussiedler/innen. In: Siebholz, S/ Schneider, E./ Busse, S./ Sandring, S./ Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Springer Verlag.
- Faroutan, Naika (2015): Spiegel Interview 10.10.2015 Heft 42.
- Friedrich Ebert Stiftung (2016): Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Hrsg.: Jungkamp, B. & John-Ohnesorg, M.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lentz, A. & Radtke, F.-O. (1994): Bildungsghettos - Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 22, Heft 2, S. 182-191.
- Mecheril, P. u.a. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P./ Thomas-Olalde O./ Melter, C./ Arens, S./ Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Springer Verlag.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.
- Neumann, U. (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietschmann, S. (2011): Damals wie heute? Bildungsfragen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland – eine Tagungsdokumentation. GEW Berlin.
- Reich, H. (1994): Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 1, S. 9-27.
- Söhn, J. (2008): Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre. Social Science Research Center Berlin (WZB).