

Universität Potsdam

Masterarbeit

Zum Merkmal der „nichtdeutschen Herkunftssprache“ (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin

zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education (M.Ed.)“

vorgelegt von

Larisa Vasilyeva

Studiengang MA Lehramt Deutsch/Russisch

1. Gutachter: Prof. Dr. Christoph Schroeder

2. Gutachter: Dr. Yazgül Şimşek

Potsdam, den 4. November 2013

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/7007/>
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-70072>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-70072>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Das Merkmal der „nichtdeutschen Herkunftssprache“ (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin.....	5
2.1. <i>Zur schulischen Sprachförderung im Land Berlin auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ im Allgemeinen.....</i>	5
2.1.1. Einführung und Entwicklung des Merkmals ‚ndH‘ im Land Berlin	5
2.1.1.1. Die Geschichte des Berliner Schulgesetzes und der Sprachförderung im Land Berlin im Überblick	5
2.1.1.2. Einführung des Merkmals ‚ndH‘ in Berlin bereits unter Geltung des SchulG a.F.	9
2.1.1.3. Notwendigkeit eines neuen Schulgesetzes für das Land Berlin	13
2.1.1.4. Zwischenergebnis	14
2.1.2. Aktuelle rechtliche Grundlagen	15
2.1.2.1. Der Begriff ‚ndH‘	16
2.1.2.2. Überblick über die Regelungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘	23
2.1.2.3. Zusatz: Das Merkmal ‚Lernmittelbefreiung‘ (‚LmB‘) und die darauf beruhende Sprachförderung	32
2.1.2.3.1. Der Begriff ‚LmB‘	33
2.1.2.3.2. Kursorischer Überblick über die Regelungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚LmB‘	34
2.1.2.4. Zwischenergebnis	35
2.2. <i>Überblick über wesentliche Aspekte der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis.....</i>	37
2.2.1. Erfassung des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis	38
2.2.2. Zusatz: Erfassung des Merkmals ‚LmB‘ in der Praxis	39
2.2.3. Feststellung eines Sprachförderbedarfs von Schülern ‚ndH‘	41
2.2.4. Die Veröffentlichung des Merkmals ‚ndH‘ in den Schulporträts der Senatsschulverwaltung im Internet.....	42
2.3. <i>Diskriminierende und segregierende Wirkung des Merkmals ‚ndH‘?</i>	44
2.3.1. Konstellation 1: Segregation im Verhältnis der Schulen zueinander	44
2.3.1.1. Feststellung von Segregationstendenzen	44

2.3.1.2.	Ursachenzusammenhang zwischen den festgestellten Segregationstendenzen und der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘	49
2.3.1.2.1.	Bestehen von Ausnahmeregelungen und/oder Umgehungsmöglichkeiten	50
2.3.1.2.1.1.	Antragsrecht der Erziehungsberechtigten	50
2.3.1.2.1.2.	Schulen besonderer pädagogischer Prägung	52
2.3.1.2.1.3.	Besuch von Privatschulen	53
2.3.1.2.1.4.	Verbleib des Schülers in einer bestimmten Grundschule trotz Umzugs	54
2.3.1.2.1.5.	Weitere Möglichkeiten zur Umgehung des Wohnortprinzips	54
2.3.1.2.1.6.	Zwischenergebnis	55
2.3.1.2.2.	Ursachenzusammenhang zwischen der Schulwahl und dem Merkmal ‚ndH‘	56
2.3.1.3.	Zwischenergebnis	63
2.3.2.	Konstellation 2: Segregation innerhalb der Schulen	65
2.3.2.1.	Feststellung von Segregationstendenzen	65
2.3.2.2.	Ursachenzusammenhang zwischen der festgestellten Segregationsgefahr und der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘	67
2.3.3.	Zwischenergebnis	70
2.4.	<i>Tatsächliche Notwendigkeit einer sich an dem Merkmal ‚ndH‘ orientierenden schulischen Sprachförderung im Land Berlin</i>	71
2.4.1.	Betrachtung der bisherigen Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft im Land Berlin	72
2.4.2.	Prognose über die zukünftige Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft	75
2.4.3.	Feststellung eines Förderbedarfs für Schüler ‚ndH‘ und des Zusammenhangs des Förderbedarfs mit dem familiären Sprachgebrauch	79
2.4.3.1.	Feststellung eines Förderbedarfs für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen	80
2.4.3.1.1.	Die Ergebnisse von ‚IGLU 2011‘	80
2.4.3.1.2.	Die Ergebnisse von ‚TIMMS 2011‘	82
2.4.3.1.3.	Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011	83
2.4.3.1.4.	Die Ergebnisse von ‚PISA 2009‘	85
2.4.3.1.5.	Zwischenergebnis	86
2.4.3.2.	Zusammenhang zwischen dem festgestellten Förderbedarf und dem familiären Sprachgebrauch	86
2.4.4.	Zwischenergebnis	89
3.	Zusammenfassung	90

1. Einleitung

Eine ausländische Staatsangehörigkeit bzw. ein Migrationshintergrund und/oder die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen sozialen Schicht werden regelmäßig als Grund bzw. Gründe für das schlechtere Abschneiden bestimmter (Schüler¹-) Gruppen gegenüber deutschen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund bzw. aus sozial weniger benachteiligten Schichten in schulischen Leistungsvergleichen angeführt.² So bestätigen auch die im Dezember 2012 veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen ‚IGLU 2011‘ (‚Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung‘)³ und ‚TIMSS 2011‘ (‚Third International Mathematics and Science Study‘)⁴ sowie der IQB-Ländervergleich 2011⁵ (insbesondere für das Land Berlin) erneut, dass vor allem die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund – trotz erkennbarer Verbesserungen und einer teilweisen

¹ Der Begriff „Schüler“ bezeichnet hier und im Folgenden unterschiedslos sowohl Schüler als auch Schülerinnen, soweit nicht ausdrücklich eine Geschlechtergruppe besonders herausgehoben wird.

² Schwippert/Schnabel (2000), S. 295 ff. (für TIMSS/III); Baumert/Schümer (2001), S. 355 ff., 372 ff. (für PISA 2000; für Schüler mit Migrationshintergrund jedoch mit der Einschränkung, dass sich erhebliche Unterschiede nur für Schüler ergeben, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden); Schwippert/Bos/Lankes (2003), S. 281 ff., 284 ff. (für IGLU 2001; mit dem Hinweis, dass eine Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund in der Grundschule gegenüber späteren Schulstufen weniger stark ausgeprägt ist); Stanat (2003), S. 259 (für PISA 2000); Stanat et al. (2003), S. 56 f. (für PISA 2000; für Schüler mit Migrationshintergrund jedoch ebenfalls mit der Einschränkung, dass sich erhebliche Unterschiede nur für Schüler ergeben, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden); Schwippert/Bos/Lankes (2004), S. 166 ff., 168 ff. (für IGLU 2001); Mielke/Goy/Pietsch (2006), S. 101 f., 102 f. (für KESS 4; für Schüler mit Migrationshintergrund jedoch auch hier mit der Einschränkung, dass sich erhebliche Unterschiede nur für Schüler ergeben, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden); Pietsch/Krauthausen (2006), S. 148 ff., 151 ff. (für KESS 4); Schwippert/Michalik (2006), S. 195 ff., 197 f. (für KESS 4); Bos/Schwippert/Stubbe (2007), S. 245 (für IGLU 2006); Schwippert/Hornberg/Freiberg/Stubbe (2007), S. 266 ff. (für IGLU 2006); Bonsen/Frey/Bos (2008), S. 153 ff. (für TIMSS 2007); Bonsen/Kummer/Bos (2008), S. 164 ff. (für TIMSS 2007); Stanat/Rauch/Segeritz (2010), S. 225 ff. (für PISA 2009; unter Hervorhebung signifikanter Verbesserungen bei Migranten); Ehmke/Jude (2010), S. 249 ff. (für PISA 2009; unter Herausstellung des Befunds gestiegener Chancengleichheit); Gröhlich/Bonsen/Bos (2009), S. 98 ff., 102 ff. (für KESS 7; für Schüler mit Migrationshintergrund jedoch wiederum mit der Einschränkung, dass sich erhebliche Unterschiede nur für Schüler ergeben, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden).

³ Zu den zentralen Ergebnissen dieser international auch als *PIRLS* (‚Progress in International Reading Literacy Study‘) bezeichneten Studie im Allgemeinen, nach denen Deutschland bei der Lesekompetenz zwar im oberen Drittel angesiedelt ist, gleichzeitig aber wieder auf den Stand von (IGLU) 2001 zurückgefallen ist und sich eine Verbesserung wie von (IGLU) 2001 zu (IGLU) 2006 nicht mehr zeigt, siehe Tarelli et al. (2012), S. 12 ff.

⁴ Zu den zentralen Ergebnissen dieser gleichzeitig mit IGLU/PIRLS 2011 durchgeführten Studie im Allgemeinen, nach denen Deutschland bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwar signifikant über dem internationalen Mittelwert liegt, gleichzeitig aber gegenüber (TIMSS) 2007 auch keine Verbesserungen aufweist, siehe Wendt et al. (2012), S. 14 ff.

⁵ Zu den zentralen Ergebnissen dieses Ländervergleichs, nach denen u.a. für das Land Berlin die Kompetenzen in den drei Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik „statistisch bedeutsam unterhalb des deutschen Mittelwerts“ liegen, siehe Böhme/Haag (2012), S. 128 f.

Verringerung des Abstands zu Kindern ohne Migrationshintergrund – hinter den Leistungen der Kinder ohne Migrationshintergrund zurückbleiben.⁶ Angesichts der bereits sehr hohen⁷ und stetig steigenden Zahl⁸ an ausländischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund vor allem in Großstädten verwundert es nicht, dass das Land Berlin, in dem der Anteil von ausländischen Kindern und Jugendlichen bzw. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders hoch⁹ und zusätzlich in bestimmten Bezirken stark konzentriert ist,¹⁰ – ausgehend von der Prämisse, dass nur ausreichende Sprachkenntnisse schon bei Schuleintritt den Schülern langfristig zu Bildungserfolgen in allen Schulfächern verhelfen können,¹¹ – bereits seit vielen Jahren und als ursprünglich erstes Bundesland auf der Grundlage ausdrücklicher gesetzlicher Regelungen¹² auf eine besondere Sprachförderung von Schülern sog. nichtdeutscher Herkunftssprache (im Folgenden: ‚ndH‘) setzt.

⁶ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199 f. (für IGLU 2011); Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 258 ff. (für TIMSS 2011); Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 214 ff. (für den IQB-Ländervergleich 2011).

⁷ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 213; Statistisches Bundesamt (2012a), S. 56 ff.; BAMF (2008), S. 18; vgl. auch Avenarius/Füssel (2008), S. 40.

⁸ Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012), S. 27 ff.; siehe auch SenBJS (2006), S. 9, für eine Veranschaulichung der Entwicklung im Land Berlin.

⁹ Kleine Anfrage des Abgeordneten Özcan Mutlu (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen) v. 04.03.2013 und die Antwort des Senats von Berlin zum Thema „Segregation an Grundschulen“, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/11665, S. 2, abrufbar unter: <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/09/ka17-11665-segration-an-grundschulen.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013); Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 213 f.; für die Gesamtbevölkerung (3.292.400 Personen) ergab der Zensus 2011 zum Stichtag 09.05.2011 für das Land Berlin einen Ausländeranteil von mehr als 11 % (372.300 Personen) und einen Migrantenanteil von fast 24 % (780.900 Personen), siehe Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Zensus 2011, Stand 09.05.2011, abrufbar unter: <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/basiszeitreihegrafik/bas-zensus-bevoelkerung.asp?Ptyp=300&Sageb=10011&creg=BBB&anzwer=3> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁰ Bömermann/Rockmann (2010), S. 43 ff.; SenSJS (2001), S. 8.

¹¹ Vgl. SenBJW (2012b), S. 1; in diesem Sinne allgemein auch Kreuzer (2004), S. 81; die Reform des Schulgesetzes im Land Berlin im Jahre 2004 fußte nicht zuletzt auf der Erkenntnis, dass „[d]ie Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, wie die TIMS- [sic!] und PISA-Studien, [...] die Defizite der schulischen Bildung und Erziehung im deutschen Schulsystem deutlich beschrieben [haben]. Das neue Schulgesetz trägt diesen Ergebnissen Rechnung, in dem es deutlicher als bisher die Qualität schulischer Arbeit in den Mittelpunkt stellt. Mit der Verpflichtung aller Schulen und der Schulaufsichtsbehörde zu einer systematisch angelegten Qualitätssicherung [...] wird die Verantwortlichkeit für eine zukunftsfähige Bildung und Erziehung klar geregelt.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zum Schulgesetz, Drucks. 15/1842, Anlage 2, S. 3, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?OpenElement](http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?OpenElement) (letzter Abruf: 03.11.2013)).

¹² Vgl. Reuter (1999), S. 32.

Dabei gerät dieses Merkmal der schulischen Sprachförderung aber gerade in der jüngeren Vergangenheit nicht nur in den Fokus der Bildungspolitik¹³ und -forschung¹⁴, sondern ist, ausgelöst durch einen Vorfall an einer Berliner Grundschule, der eine Vielzahl von regionalen¹⁵, aber auch überregionalen¹⁶ Medienberichten nach sich zog, starker Kritik von weiteren Seiten, so auch Teilen der Elternschaft, ausgesetzt. Während die Befürworter der bisherigen Förderpraxis dieses Merkmal verteidigen und durchaus Bildungserfolge sehen, die dem Sprachfördermodell auf Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ zuzuschreiben seien,¹⁷ wenden sich die Kritiker demgegenüber insoweit gegen die ihrer Ansicht nach diskriminierende und segregierende Wirkung des ‚ndH‘-Merkmals und plädieren entweder für eine Abschaffung des Merkmals ‚ndH‘ insgesamt¹⁸ oder fordern, das Merkmal

¹³ Siehe nur die Kleine Anfrage des Abgeordneten *Özcan Mutlu* (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen) v. 04.03.2013 und die Antwort des Senats von Berlin zum Thema „Segregation an Grundschulen“, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/11665, abrufbar unter: <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/09/ka17-11665-segration-an-grundschulen.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013), und den Antrag der *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen* „Streichung des Merkmals ‚nichtdeutscher Herkunftssprache‘ in den Schulporträts“ im Berliner Abgeordnetenhaus v. 21.01.2013, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/0782 v. 23.01.2013, abrufbar unter: <http://www.parlament-berlin.de/ad0s/17/IIIPlen/vorgang/d17-0782.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁴ Siehe vor allem die aktuelle Untersuchung von *Fincke/Lange* (2012), die auch Gegenstand der Diskussion in der Bildungspolitik ist; siehe ebenfalls *Noreisch* (2007).

¹⁵ *Vogt, Sylvia*, „Grundschule in Kreuzberg – Türkische Eltern protestieren gegen Trennung nach Herkunft“, in: *Der Tagesspiegel* v. 17.08.2012, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/grundschule-in-kreuzberg-tuerkische-eltern-protestieren-gegen-trennung-nach-herkunft/7012242.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); *dies.*, „Lenau-Schule – Jetzt wehren sich die deutschen Eltern“, in: *Der Tagesspiegel* v. 17.08.2012, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/lenau-schule-jetzt-wehren-sich-die-deutschen-eltern/7016450.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); *Klesmann, Martin*, „Lenau-Grundschule in Berlin – Senat löst deutsche Klasse in Kreuzberg auf“, in: *Berliner Zeitung* v. 21.08.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/lenau-grundschule-in-berlin-senat-loest-deutsche-klasse-in-kreuzberg-auf,10809148,16928866.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); *Vieth-Entus, Susanne*, „Streit um Klassenmischung – Eltern: Kreuzbergs Lenau-Schule ist nicht rassistisch“, in: *Der Tagesspiegel* v. 02.10.2012, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/streit-um-klassenmischung-eltern-kreuzbergs-lenau-schule-ist-nicht-rassistisch/7206318.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); „Lenau-Grundschule Kreuzberg – Über 1000 Kilometer per Luftpost“ (ohne Autor), in: *Berliner Zeitung* v. 16.10.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/lenau-grundschule-kreuzberg-ueber-1000-kilometer-per-luftpost,10809148,20611186.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁶ *Schmitz, Katharina*, „Integration – Eine Grundschule wirbt um deutsche Kinder“, in: *ZEIT ONLINE* v. 15.10.2012, abrufbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-10/grundschule-berlin-buschkowsky> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁷ *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (nunmehr: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft), „Weniger Kinder brauchen Sprachförderung“, Pressemitteilung v. 09.05.2008, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bwf/presse/pressemitteilungen/anwendung/pressemitteilung.aspx?presseid=2369> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁸ *Migrationsrat Berlin-Brandenburg*, „Empfehlungen zum Landesaktionsplan gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung (LAPgR) in Berlin von Seiten zivilgesellschaftlicher Akteur_innen“, Stand: 15.06.2010, S. 15, abrufbar unter: <http://www.migrationsrat.de/dokumente/>

‚ndH‘ zumindest aus den öffentlichen Schulporträts der Internetseiten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (im Folgenden: SenBJW) zu streichen¹⁹.

Der Forderung nach der Abschaffung der bisherigen Sprachförderung auf Grund des Merkmals ‚ndH‘ bzw. nach einer Reduzierung der öffentlich verfügbaren Schulinformationen könnten jedoch sowohl rechtliche als auch tatsächliche Gründe entgegenstehen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll deshalb das Merkmal ‚ndH‘, ausgehend von einer Darstellung zur Einführung und Entwicklung dieses Merkmals in der Berliner Schulbildung unter Berücksichtigung der zuvor geltenden Rechtslage und einer Darstellung der aktuellen rechtlichen Grundlagen der schulischen Sprachförderung im Land Berlin – in dem für eine sprachwissenschaftliche Arbeit gebotenen Umfang –, einer näheren Betrachtung unterzogen werden (2.1.). Dabei soll nach einer Bestimmung des Merkmals ‚ndH‘, einer Erläuterung der einschlägigen Regelungen zur ‚ndH‘-Sprachförderung und einem Vergleich mit dem zusätzlich bestehenden Fördermerkmal „Lernmittelbefreiung“ (im Folgenden: ‚LmB‘) im Kontext der aktuellen Bestimmungen zunächst ein Überblick über wesentliche Aspekte der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis gegeben werden, in den wiederum das Vergleichsmerkmal ‚LmB‘ einbezogen werden soll (2.2.). Daran knüpft die Untersuchung der These an, das Merkmal ‚ndH‘ bzw. zumindest seine Veröffentlichung im Rahmen der Schulporträts der SenBJW habe diskriminierende Wirkung und führe zu einer Segregation der Schülerschaft (2.3.). Im Anschluss daran soll der Frage nach der tatsächlichen Notwendigkeit einer sich an dem Merkmal ‚ndH‘ orientierenden Sprachförderung (2.4.) nachgegangen werden, die, wenn sie denn bejaht werden könnte, etwaige Diskriminierungs- und Segregationswirkun-

projekte/haertefall/LAPgR_Final_MRBB.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013); *Akgün, Gökhan*, „Vielfalt ist Bereicherung: Berliner Senat zweifelt an der Leistungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder“, in: DTJ ONLINE v. 28.05.2013, abrufbar unter: <http://dtj-online.de/berliner-senat-zweifelt-an-der-leistungsfahigkeit-mehrsprachiger-kinder-2339> (letzter Abruf: 03.11.2013); vgl. auch *Klesmann, Martin*, „Sozialer Hintergrund von Schülern: Herkunft soll kein Stigma sein“, in: Berliner Zeitung v. 27.08.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/sozialer-hintergrund-von-schuelern-herkunft-soll-kein-stigma-sein,10809148,16984688.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁹ Antrag der *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen* „Streichung des Merkmals ‚nichtdeutscher Herkunftssprache‘ in den Schulporträts“ im Berliner Abgeordnetenhaus v. 21.01.2013, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/0782 v. 23.01.2013, abrufbar unter: <http://www.parlament-berlin.de/ad0s/17/IIIPlen/vorgang/d17-0782.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013).

gen rechtfertigte. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der gefundenen Ergebnisse (3.).

2. Das Merkmal der „nichtdeutschen Herkunftssprache“ (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin

Die Beurteilung, ob eine Abschaffung des Merkmals ‚ndH‘ bzw. die Streichung dieses Merkmals aus den öffentlichen Schulporträts aus rechtlichen und/oder tatsächlichen Gründen unmöglich ist oder, anders gewendet, vielleicht sogar geboten sein könnte, kann nur vor dem Hintergrund der schulischen Sprachförderung in der Praxis erfolgen. Die konkrete Umsetzung der Sprachförderung in der Praxis wiederum kann nur dann ausreichend beurteilt werden, wenn ihre allgemeinen Grundlagen bekannt sind. Eminent wichtig ist dafür die Kenntnis der maßgeblichen rechtlichen Grundlagen der Sprachförderung im schulischen Bereich, aus denen sich auch die Definition des Begriffs ‚ndH‘ ergibt. Dieser deshalb grundlegenden Darstellung der einschlägigen Regelungen vorangestellt sei ein Überblick zur Einführung und Entwicklung der schulischen Sprachförderung, an deren Ende die heute geltenden rechtlichen Bestimmungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ stehen.

2.1. Zur schulischen Sprachförderung im Land Berlin auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ im Allgemeinen

2.1.1. Einführung und Entwicklung des Merkmals ‚ndH‘ im Land Berlin

2.1.1.1. Die Geschichte des Berliner Schulgesetzes und der Sprachförderung im Land Berlin im Überblick

Am 1. Februar 2004 trat in Berlin das (neue) Schulgesetz vom 26. Januar 2004²⁰ (im Folgenden: SchulG) in Kraft (§ 131 Abs. 1 SchulG) und löste damit das bisherige Schulgesetz ab, das 1948 – noch vor der Spaltung Berlins – nach einem gemeinsamen Entwurf der Parteien SPD, SED und FPD mit deren Stimmen und gegen die Stimmen der CDU als „Schulgesetz für Groß-Berlin“ erlassen worden war.²¹ Seit der Spaltung Berlins im Jahre 1950 war dieses Gesetz, das bereits kurz nach der Spaltung der Stadt für den Westteil erheblich verändert wurde (etwa Aufgabe der zwölfjährigen Einheitsschule und Einführung einer Grundschule mit

²⁰ Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) v. 26.01.2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Gesetz v. 26.06.2013 (GVBl. S. 199).

²¹ *Seipp/Werner* (1996), Bd. 1, G II, S. 1; *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 10.

sechs Klassenstufen; zugleich Umbenennung in „Schulgesetz für Berlin“ [im Folgenden: SchulG a.F.]²² und auch in der Folge gravierenden Veränderungen unterlag²³, die maßgebende gesetzliche Grundlage bis zur Ablösung durch das (vollständig novellierte) SchulG im Jahre 2004.²⁴

Das SchulG a.F.²⁵ enthielt zunächst weder Regelungen über die Beschulung von Schülern ‚ndH‘ noch solche über die Beschulung von Ausländern oder Migranten. Erst durch eine Änderung des SchulG a.F. im Jahre 1980²⁶ kam es zu spezifischen Schulpflichtregelungen für ausländische Kinder und Jugendliche auf gesetzlicher Grundlage²⁷, die deren „besondere Situation“ erforderte.²⁸ Gemeint ist damit die seinerzeit zunehmende räumliche Konzentration von Arbeitsmigranten in bestimmten Berliner Innenstadtbezirken, mit der eine entsprechende Konzentration von Migrantenschülern in den Schulen der jeweiligen Bezirke einherging.²⁹ Das

²² Durch die Gesetzesnovellen v. 17.05.1951 (GVBl. S. 381) und v. 05.08.1952 (GVBl. S. 286).

²³ Siehe zur Geschichte des Schulgesetzes für Berlin bis zur Wiedervereinigung im Jahre 1990 und dem Inkrafttreten des Westberliner Schulgesetzes auch im Ostteil der Stadt im August 1991 ausführlich *Seipp/Werner* (1996), Bd. 1, G II, S. 1 ff.; mit dem Einigungsvertrag und den Gesetzen über die Vereinheitlichung des Berliner Landesrechts galt das 1948 in Kraft getretene Schulgesetz – nach 25 Änderungsgesetzen allein bis 1997 selbstverständlich in veränderter Form – seit 1991 wieder uneingeschränkt in ganz Berlin, *Meyer* (1997), S. 312.

²⁴ *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 11.

²⁵ Ein Textnachweis für das – damals noch sehr kurze – SchulG a.F. mit Stand 1952 findet sich bei *Werner* (1954), S. 3 ff.

²⁶ Durch das Fünfzehnte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin – 15. ÄndSchulG – v. 24.07.1980 (GVBl. S. 1375).

²⁷ Zuvor enthielten nur die Ausführungsvorschriften (AV) über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für jugendliche ausländische Arbeitnehmer v. 15.04.1971 und die AV über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche v. 13.12.1977 sowie das Rundschreiben II Nr. 82/1980 v. 09.07.1980 betreffend Eingliederungslehrgänge für ausländische Jugendliche spezifische Regelungen, siehe *Langenfeld* (2001), S. 103. Dabei handelte es sich jedoch um Vorschriften, denen – anders als den Regelungen im SchulG (a.F.) und in den einschlägigen Schulverordnungen – keine Normqualität im juristischen Sinne zukam, sondern bei denen es sich um bloßes Innenrecht der Schulverwaltung handelte. Diese Unterscheidung ist wesentlich, weil das verfassungsrechtliche Gebot des Gesetzesvorbehalts in Bezug auf wesentliche Regelungen ein formelles Gesetz erfordert, vgl. *Reuter* (1999), S. 32. Diese Erkenntnis setzte sich aber erst in Vorbereitung des neuen SchulG durch, vgl. Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zum Schulgesetz, Drucks. 15/1842, S. 1, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITU/Adok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?OpenElement](http://www.parlament-berlin.de/KITU/Adok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?OpenElement) (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁸ *Krzyweck* (1981), S. 154.

²⁹ *Engin* (2003), S. 21; eine vergleichbare Entwicklung ließ sich für denselben Zeitraum etwa für die Stadt Frankfurt am Main feststellen, die in dieser Zeit über den höchsten Ausländeranteil aller bundesdeutschen Großstädte verfügte, siehe *Weishaupt* (1983), S. 60 ff., der im Rahmen seiner Planungsüberlegungen zu dem später für Berlin tatsächlich eintretenden Ergebnis kommt, dass bei

SchulG a.F. regelte nunmehr u.a., in welcher Weise in Berlin wohnhafte bzw. nach Berlin zuziehende schulpflichtige Ausländer – sowohl deutsche als auch ausländische Kinder und Jugendliche waren fortan grundsätzlich gleichermaßen schulpflichtig – einer bestimmten Klassenstufe zuzuordnen waren, und in welchen Fällen der Besuch einer Vorbereitungsklasse erforderlich war.³⁰ Nach der neu eingeführten Vorschrift des § 15 SchulG a.F. herrschte dabei lediglich das Prinzip, dass ausländische Schüler entweder in Vorbereitungsklassen oder in Klassenstufen der deutschen Altersgenossen aufgenommen wurden.³¹

Zwei Jahre später wurde sodann der Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher selbst erstmals gesetzlich geregelt, wobei der Gesetzgeber allerdings auf eine Definition des Begriffs „Ausländer“ verzichtete.³² Erforderlich war daher ein Rückgriff auf ausländerrechtliche Vorschriften, sodass nur sog. „Paßausländer“³³, d.h. Inhaber einer anderen Staatsangehörigkeit als derjenigen der Bundesrepublik Deutschland, von diesem Begriff erfasst waren. Nach dem neuen § 35a SchulG a.F. wurde der Grundsatz eines gemeinsamen Unterrichts („Prinzip der Integration“)³⁴ mit deutschen Schülern durch die Aufnahme von Ausländern in Regelklassen gesetzlich verankert, sofern nicht mangelnde Deutschkenntnisse oder ein zu hoher Ausländeranteil Sonderklassen für Ausländer erforderte(n)³⁵, nämlich entweder Ausländerregelklassen im Falle des Überschreitens der zulässigen Quoten, Vorbereitungsklassen im Falle des Fehlens hinreichender Sprachkenntnisse unabhängig von Quoten oder Eingliederungslehrgänge für Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Zuwanderung bereits 14 Jahre alt oder älter waren.³⁶ Ergänzt und konkretisiert wurden diese gesetzlichen Vorschriften durch Ausführungsvorschriften (im Folgenden: AV) in Form von Verwaltungsvorschriften der

einer Quote von 40% und 55% „[...] die Schulorganisationsform mit getrennten Klassen für deutsche und ausländische Kinder im Kernbereich der Stadt zur Regel werden könnte“ (S. 70).

³⁰ *Krzyweck* (1981), S. 154.

³¹ *Seipp/Werner* (1996), Bd. 1, G II, S. 5.

³² Durch die Einfügung der neuen Vorschrift des § 35a SchulG a.F. durch das Sechzehnte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes – 16. ÄndSchulG – v. 29.09.1982 (GVBl. S. 1807).

³³ So *Krzyweck* (1983), S. 340.

³⁴ *Seipp/Werner* (1996), Bd. 1, G VI, S. 8.

³⁵ *Seipp/Werner* (1996), Bd. 1, G II, S. 5.

³⁶ *Engin* (2003), S. 21.

Fachverwaltung, etwa durch die AV Ausländer und die AV Aussiedler.³⁷ Diese Regelungen unterschieden sich dabei insoweit voneinander, als Aussiedler grundsätzlich selbst dann in Regelklassen aufzunehmen waren, wenn sie nicht über hinreichende Sprachkenntnisse verfügten.³⁸

Das Gesetz und die AV Ausländer sahen für den gesetzlichen Regelfall der gemeinsamen Beschulung vor, dass der Anteil ausländischer Schüler in den Klassenstufen eins bis sieben grundsätzlich maximal 30 % betragen durfte, jedoch auch 50 % (in besonderen Einzelfällen sogar mehr)³⁹, wenn mehr als die Hälfte der ausländischen Schüler dem Unterricht ohne Sprachschwierigkeiten folgen konnte.⁴⁰ Für alle weiteren Klassenstufen bestand eine „Soll“-Regelung von 50 %.⁴¹ Konnten diese zulässigen Quoten nicht eingehalten werden und waren auch Ausgleichsmaßnahmen, etwa eine Aufteilung der ausländischen Schüler auf andere Schulen in dem jeweiligen Bezirk,⁴² nicht möglich oder nicht erfolgversprechend, so kam – zumindest an Grund-, Haupt- und Berufsschulen – die Bildung von reinen Ausländerklassen in Betracht.⁴³ Entgegen dem eigentlichen Regel-Ausnahme-System erfolgte in der Praxis aber gerade in den Berliner Innenstadtbezirken, die einen sehr hohen Migrantenteil aufwiesen, häufig die Einrichtung von Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler ohne die erforderlichen Deutschkenntnisse und, auch wenn hinreichende Deutschkenntnisse vorhanden waren, die Bildung von Ausländerregelklassen, da die zulässigen Quoten regelmäßig überschritten wurden.⁴⁴

Daneben sahen die einschlägigen Regelungen zum einen die Einrichtung von (grundsätzlich zeitlich befristeten) „ergänzenden Deutschkursen in Regelklassen“ sowie zum anderen einen (zeitlich zu befristenden) „zusätzlichen Förderunterricht“ vor: Die „ergänzenden Deutschkurse in Regelklassen“ waren für diejenigen

³⁷ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15, § 15 Rn. 2; siehe dazu auch die Nachweise bei Engin (2003), S. 22 ff., und Gogolin (2001), S. 59 ff.

³⁸ Siehe dazu die Nachweise bei Gogolin (2001), S. 59.

³⁹ Seipp/Werner (1996), Bd. 1, G VI, S. 8.

⁴⁰ Krzyweck (1983), S. 340.

⁴¹ Krzyweck (1983), S. 340.

⁴² Seipp/Werner (1996), Bd. 1, G VI, S. 9.

⁴³ Krzyweck (1983), S. 340; Seipp/Werner (1996), Bd. 1, G VI, S. 9.

⁴⁴ Engin (2003), S. 17.

ausländischen Schüler vorgesehen, die zwar in Regelklassen gemeinsam mit deutschen Schülern unterrichtet wurden, die deutsche Sprache aber noch nicht hinreichend beherrschten, und sollten an fünf Tagen in der Woche mit zwei Stunden täglich stattfinden.⁴⁵ Der „zusätzliche Förderunterricht“ hingegen wandte sich an ausländische Schüler sowohl in Regelklassen als auch in Ausländerregelklassen, die „noch erhebliche Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben“⁴⁶. Der Umfang dieses Förderunterrichts durfte fünf Wochenstunden nicht überschreiten und ein solcher zusätzlicher Unterricht durfte nicht von Schülern wahrgenommen werden, die bereits in den o.g. ergänzenden Kursen unterrichtet wurden,⁴⁷ was nach dem soeben Gesagten also nur eine Doppelbelegung durch ausländische Schüler aus Regelklassen ausschloss. Für Schüler aus Ausländerregelklassen war eine Doppelbelegung schon gar nicht möglich, da sie nicht zu den Adressaten der ergänzenden Kurse gehörten.

2.1.1.2. Einführung des Merkmals ‚ndH‘ in Berlin bereits unter Geltung des SchulG a.F.

Nachdem sich die Bevölkerungsstruktur in den Innenstadtbezirken Berlins in der Folge nicht verändert hatte und Ausländerregelklassen, Vorbereitungsklassen und Eingliederungslehrgänge entgegen dem eigentlich avisierten gemeinsamen Unterricht in Regelklassen immer mehr zur dauerhaften Regel geworden waren, begann Mitte der 1990er Jahre unter dem Eindruck wachsender Kritik an der Quotenregelung und der damit einhergehenden Ausgrenzung ausländischer Schüler ein Umdenken in der Berliner Bildungspolitik.⁴⁸ Kritische Stimmen betonten dabei insbesondere, dass

„[...] sich [die Quotenregelung] durch die Veränderung der Zusammensetzung der Berliner Schülerschaft überholt [hat]. Die Frage des Passes ist nicht identisch mit der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler oder ihrer Fähigkeit, dem Unterricht folgen zu können. [...]“⁴⁹

⁴⁵ Engin (2003), S. 24, mit den entsprechenden Auszügen aus den AV Ausländer.

⁴⁶ AV Ausländer, zitiert nach Engin (2003), S. 24.

⁴⁷ Engin (2003), S. 24, mit den entsprechenden Auszügen aus den AV Ausländer.

⁴⁸ Engin (2003), S. 25 ff., mit zahlreichen Nachweisen zu den kritischen Äußerungen von Verbänden und politischen Parteien im Originalwortlaut.

⁴⁹ Antrag der *Fraktion Bündnis 90/Grüne (AL)*, Drucks. 12/3899 v. 01.03.1994, zitiert nach Engin (2003), S. 28 f.

Der politische Diskurs mündete schließlich in einen Wegfall der Quotenregelung durch eine Änderung des SchulG a.F. im Jahre 1995⁵⁰ und zugleich in die (grundsätzliche) Aufhebung der Unterscheidung zwischen deutschen und ausländischen Schülern.⁵¹ Die Vorschrift des § 35a SchulG a.F., die – wie gezeigt – zunächst nur den Unterricht ausländischer Schüler regelte, erfuhr dadurch mit Wirkung zum 16.04.1996⁵² eine Änderung dergestalt, dass sie erstmals ausführliche gesetzliche Regelungen über die „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ enthielt, auf den Begriff „Ausländer“ nur noch in Ausnahmefällen⁵³ Bezug nahm und ansonsten auf ihn verzichtete.⁵⁴ Berlin war das erste Bundesland, das eine solche Sprachförderung auf gesetzlicher Grundlage einführte.⁵⁵ Obwohl der Begriff „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ wie schon zuvor auch der Begriff „Ausländer“ gesetzlich nicht definiert war, wurde damit deutlich, dass es fortan nicht mehr auf die Staatsangehörigkeit der Schüler ankommen sollte; maßgebend war nunmehr die „Kommunikationssprache“ in der Familie, wobei in Zweifelsfällen der Aussage der Eltern eine entscheidende Wirkung zukam.⁵⁶ Was genau unter der „Kommunikationssprache“ verstanden werden sollte, war jedoch nicht weiter definiert. Allerdings sollten nach Ansicht der Schulverwaltung Schüler ‚ndH‘ in

„folgenden Personengruppen anzutreffen [sein]:

- Schüler mit nichtdeutscher Nationalität,
- Schüler, die bzw. deren Eltern eingebürgert wurden,
- Aussiedlerkinder. Es ist also grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Schülern deutscher Herkunftssprache und nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Staatsbürgerschaft ist für diese Frage ohne Belang, entscheidend ist die Kommunikations-

⁵⁰ GVBl. 1995, S. 626.

⁵¹ Meyer (1997), S. 314.

⁵² Gogolin/Neumann/Reuter (1998), S. 674, die gleichzeitig darauf hinweisen, dass die praktische Umsetzung dieser Änderungen die Schulpolitik im Land Berlin vor große Herausforderungen gestellt habe und mangels Zustimmung der zuständigen Gremien erstmalig im Januar 1998 erfolgreich gewesen sei.

⁵³ Nämlich für die Berechnung bereits zurückgelegter Schuljahre, vgl. § 35a Abs. 7 SchulG a.F., und nach § 15 SchulG a.F., der die Schulpflicht von ausländischen Kindern und Jugendlichen betraf, für die – vom Alter und vom Bildungsstand abhängige – Zuordnung zu einer bestimmten Klassenstufe, einer Vorbereitungsklasse oder einem Eingliederungslehrgang im Falle eines Zuzugs. Anders als § 35a SchulG a.F. erwähnte § 15 SchulG a.F. die „Kenntnisse in der deutschen Sprache“ nicht; siehe dazu auch Gogolin (2001), S. 56.

⁵⁴ Gogolin (2001), S. 56.

⁵⁵ Vgl. Reuter (1999), S. 32.

⁵⁶ Langenfeld (2001), S. 103.

sprache innerhalb der Familie. Im Zweifelsfalle gilt die Aussage der Eltern“⁵⁷
[Unterstreichung im Original],

Relevant waren fortan also nur noch die Sprachkenntnisse der Schüler. § 35a Abs. 1 SchulG a.F. stellte dabei ebenfalls den Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts von Schülern ‚ndH‘ mit allen anderen Schülern in Regelklassen auf (sog. Berliner Modell)⁵⁸. Von diesem Grundsatz sollte u.a.⁵⁹ dann eine Ausnahme gemacht und sollten Schüler ‚ndH‘ in Förderklassen zusammengefasst werden, wenn diese Schüler die deutsche Sprache gar nicht oder so wenig beherrschten, dass sie dem Unterricht nicht oder nicht ausreichend folgen konnten, und wenn eine ausreichende Förderung in Regelklassen nicht möglich war (vgl. § 35a Abs. 2 S. 1 SchulG a.F.).⁶⁰ In diesen Förderklassen waren die Schüler auf den Übergang in eine Regelklasse vorzubereiten (vgl. § 35a Abs. 2 S. 2 SchulG a.F.). Zudem verwies § 35a Abs. 1 SchulG a.F. auf § 15 SchulG a.F., der die Schulpflicht von „ausländischen“ Kindern und Jugendlichen regelte und als eine der wenigen Vorschriften diesen Begriff weiterhin verwendete. Ob ausländische Kinder und Jugendliche in Regelklassen unterrichtet werden sollten, war danach von ihrem Bildungsstand abhängig. Anders als § 35a SchulG a.F. erwähnte diese Vorschrift Sprachkenntnisse als Voraussetzung für eine entsprechende Zuordnung nicht, so dass auf Grund der Verweisung davon ausgegangen werden muss, dass insoweit das Fehlen von ausreichenden Sprachkenntnissen zu vermuten war und ein solches Fehlen nur durch einen hohen (allgemeinen) Bildungsstand ausgeglichen werden konnte.

⁵⁷ Anlage 2, 1., der „Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der Berliner Schule ab dem Schuljahr 1997/98“ der Berliner Senatsschulverwaltung, zitiert nach Gogolin (2001), S. 57.

⁵⁸ Langenfeld (2001), S. 102; Schmahl (2004), S. 28 (zu § 4 Abs. 10 und § 15 SchulG [2004]).

⁵⁹ Ein weiterer Ausnahmefall bestand nach § 35a Abs. 3 SchulG a.F. für sog. Seiteneinsteiger, die während des laufenden Schuljahres einer bestimmten Klassenstufe zugeordnet werden mussten. Diese Zuordnung erfolgte nach der Vorbildung und den Kenntnissen in der deutschen Sprache des betreffenden Schülers und konnte zu einer Aufnahme in eine – gemessen an der Altersstufe – niedrigere Klassenstufe oder in eine Förderklasse führen. Die „Seiteneinsteiger“-Regelung löste die auch nach Einführung des Merkmals ‚ndH‘ zunächst noch fortbestehenden und weiterhin kritisierten Einführungslehrgänge ab, siehe Engin (2003), S. 31 f.

⁶⁰ Meyer (1997), S. 340.

Während die Abschaffung der Quotenregelung allgemein begrüßt wurde,⁶¹ rief das Fehlen weiterer inhaltlicher und schulorganisatorischer Maßnahmen im Zuge der praktischen Umsetzung der neuen Regelung des § 35a SchulG vereinzelt auch kritische Stimmen hervor.⁶² So wurde eingewandt, dass die Aufhebung der Quotenregelung und die Einführung einer neuen Bezeichnung für eine Schülergruppe allein nicht zu einer Verbesserung des Status quo führten.⁶³ Ausländerregelklassen würden nun entweder zu Regelklassen oder zu Förderklassen, ohne dass den jetzt in diesen Klassen zusammengefassten Schülern Verbesserungen inhaltlicher Art zugutekämen.⁶⁴ Die Bezeichnung als Schüler ‚ndH‘ trage nur der Tatsache Rechnung, dass viele ehemals als Ausländer geltende Schüler nunmehr über einen deutschen Pass verfügten.⁶⁵

Ohne bereits hier eine Bewertung des Merkmals ‚ndH‘ selbst vorzunehmen, ist dieser Kritik entgegenzuhalten, dass jedenfalls der Übergang von der Quotenregelung für Ausländer zum ‚ndH‘-System unter Abschaffung der Ausländerregelklassen *per se* schon eine Beseitigung der zuvor eingetretenen Diskriminierung von Ausländern zu erreichen vermochte. Kommt eine Beschulung in Ausländerregelklassen aus rechtlichen Gründen nicht mehr in Betracht, so sind wegen der Abhängigkeit von der Bevölkerungsstruktur und damit aus tatsächlichen Gründen zwar dennoch weiterhin Regelklassen denkbar, in denen sich nur Ausländer befinden. Diese Situation tritt aber nicht deshalb ein, weil eine bestimmte Quote erreicht wurde, sondern in Ermangelung einer bestimmten Anzahl an deutschen Schülern an der betroffenen Schule. Werden Schüler fortan in Förderklassen zusammengefasst, knüpft diese Einstufung nicht mehr an die Staatsangehörigkeit, sondern nur noch und nicht bloß zusätzlich an die Sprachkompetenz an, die gesondert festgestellt wird (vgl. etwa § 35a Abs. 4 SchulG a.F.). Dieser Schritt reduzierte die Diskriminierung von Ausländern ebenfalls, auch wenn damit noch nichts über das Diskriminierungspotenzial des Merkmals ‚ndH‘ selbst gesagt ist.

⁶¹ Siehe dazu die Stellungnahmen des *Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg* v. 01.09.1995 und der *Ausländerbeauftragten des Berliner Senats* v. 22.10.1996, nachgewiesen bei *Engin* (2003), S. 30.

⁶² *Engin* (2003), S. 30 f.

⁶³ *Engin* (2003), S. 30 f.

⁶⁴ *Engin* (2003), S. 30.

⁶⁵ *Engin* (2003), S. 31.

Soweit nun mehr Schüler als zuvor für Förderklassen in Frage kommen, ist dies nur zu begrüßen. Denn waren Schüler mit herkunftsbedingten Sprachproblemen, aber deutschem Pass in der Vergangenheit von diesen Maßnahmen ausgeschlossen, werden diese Fördermaßnahmen nunmehr für einen weitaus größeren Kreis bedürftiger Schüler geöffnet. Von dem angeführten „Etikettenschwindel“⁶⁶ kann daher in der von der Kritik geäußerten verallgemeinernden Form nicht gesprochen werden.

2.1.1.3. *Notwendigkeit eines neuen Schulgesetzes für das Land Berlin*

Nachdem sich (auch) beim Landesgesetzgeber die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass das SchulG a.F. „noch im Wesentlichen die Struktur wider[spiegelte], wie sie Anfang der fünfziger Jahre festgelegt wurde“, das Gesetz trotz oder gerade wegen seiner insgesamt 27 Gesetzesänderungen den Anforderungen an eine systematische Regelung nicht mehr gerecht wurde und auch aus verfassungsrechtlicher Sicht unter Berücksichtigung der sog. Wesentlichkeitstheorie⁶⁷ an schulrechtliche Regelungen höhere Anforderungen gestellt werden mussten als bislang,⁶⁸ trat nach Verabschiedung durch das Berliner Abgeordnetenhaus im Jahre 2004 das neue SchulG in Kraft (siehe oben) und setzte gleichzeitig Themen um, die nicht rechtlich, aber (schul-)politisch bedeutsam waren.⁶⁹ Wesentliche Neuerungen waren dabei u.a. die Stärkung der schulischen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (§ 7 SchulG) und die Verpflichtung der Schulen zur Schulprogrammgestaltung (§ 8 SchulG). Hinsichtlich des Merkmals ‚ndH‘ (nunmehr insbesondere in § 15 SchulG geregelt) ergaben sich hingegen kaum Veränderungen: Der Gesetz-

⁶⁶ Engin (2003), S. 31.

⁶⁷ Siehe zu diesem Begriff Krzyweck/Duveneck (2013), 10.00, S. 6 f.

⁶⁸ Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zum Schulgesetz, Drucks. 15/1842, S. 1, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?OpenElement](http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?OpenElement) (letzter Abruf: 03.11.2013).

⁶⁹ Krzyweck/Duveneck (2013), 10.00, S. 10; die Reform des Schulgesetzes im Land Berlin im Jahre 2004 fußte nicht zuletzt auf der Erkenntnis, dass „[d]ie Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, wie die TIMS- [sic!] und PISA-Studien, [...] die Defizite der schulischen Bildung und Erziehung im deutschen Schulsystem deutlich beschrieben [haben]. Das neue Schulgesetz trägt diesen Ergebnissen Rechnung, in dem es deutlicher als bisher die Qualität schulischer Arbeit in den Mittelpunkt stellt. Mit der Verpflichtung aller Schulen und der Schulaufsichtsbehörde zu einer systematisch angelegten Qualitätssicherung [...] wird die Verantwortlichkeit für eine zukunftsfähige Bildung und Erziehung klar geregelt.“ (Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zum Schulgesetz, Drucks. 15/1842, Anlage 2, S. 3, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?OpenElement](http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?OpenElement) (letzter Abruf: 03.11.2013)).

geber ging lediglich dazu über, in das SchulG nur noch die grundlegenden Aussagen über die besondere Förderung auf der Grundlage dieses Merkmals aufzunehmen (nunmehr § 15 Abs. 1 und Abs. 2 SchulG) und alles weitere in Rechtsverordnungen⁷⁰ durch die Fachverwaltung regeln zu lassen (vgl. § 15 Abs. 4 SchulG), um es der Exekutive zu ermöglichen, „auf neue Fragestellungen im Rahmen der Ermächtigung fachgerecht und flexibel zu reagieren“.⁷¹ Es handelte sich dabei also mehr um redaktionelle als um inhaltliche Änderungen und in der ‚ndH‘-Sprachförderung findet sich keine Ursache für die Novellierung des SchulG.

2.1.1.4. Zwischenergebnis

In Berlin enthielt das bis zum Februar 2004 geltende SchulG a.F. zunächst überhaupt keine Regelungen zur Beschulung und zur Sprachförderung von Schülern ‚ndH‘ und nicht einmal zur Beschulung und zur Sprachförderung von Ausländern. Anfang der 1980er Jahre setzte eine Entwicklung ein, die zunächst gesetzliche Regelungen zur Schulpflicht und Beschulung von ausländischen Kindern und Jugendlichen, d.h. solchen mit einer anderen Staatsangehörigkeit als derjenigen der Bundesrepublik Deutschland, schuf. Dabei ging der Gesetzgeber in der Theorie von dem Grundsatz eines gemeinsamen Unterrichts deutscher und ausländischer Schüler aus. Ausnahmen davon waren u.a. nur dann möglich, wenn bestimmte zulässige Quoten für ausländische Schüler überschritten wurden oder Schüler nicht über hinreichende Sprachkenntnisse verfügten. In der Praxis kam es aber gerade in den Berliner Innenstadtbezirken mit einem hohen Ausländeranteil zu einer sich im Laufe der Zeit verstärkenden Umkehrung des gesetzlichen Regel-Ausnahme-Systems mit der Folge, dass in diesen Bezirken ein gemeinsamer Unterricht nur selten stattfand und ausländische Schüler häufig in separaten Gruppen unterrichtet werden mussten ohne Aussicht auf einen gemeinsamen Unterricht mit deutschen Altersgenossen. Eine (individuelle) Sprachförderung fand für ausländische Schüler in Form „ergänzender Deutschkurse in Regelklassen“ oder „zusätzlichen Förderunterrichts“ statt, wenn sie nicht sogar außerhalb von Regelklassen

⁷⁰ Siehe zu diesem Begriff im Besonderen *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 8, und zur Normenhierarchie im Allgemeinen *ebd.*, S. 7 ff.

⁷¹ Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zum Schulgesetz, Drucks. 15/1842, Anlage 2, S. 20, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?OpenElement](http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?OpenElement) (letzter Abruf: 03.11.2013).

bzw. Ausländerregelklassen auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse in Förderklassen auf den Besuch des eigentlichen Schulunterrichts vorbereitet wurden.

Der den Ausländerbegriff ersetzende Begriff „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“, der an die „Kommunikationssprache“ in der Familie, nicht mehr aber an die Staatsangehörigkeit anknüpft, existiert in Berlin seit dem Jahre 1995 und wurde schon während des Geltungszeitraums des SchulG a.F. im Rahmen des § 35a dieses Gesetzes mit Wirkung zum April 1996 eingeführt; gleichzeitig wurde die zuvor starker Kritik ausgesetzte Quotenregelung bei der Zusammensetzung von Regelklassen aufgehoben und der Grundsatz eines gemeinsamen Unterrichts nunmehr zu einem gemeinsamen Unterricht von Schülern ‚ndH‘ mit den anderen Schülern (deutscher Herkunftssprache) modifiziert. Das Land Berlin war das erste Bundesland, das ausführliche gesetzliche Regelungen für diesen Personenkreis (‚ndH‘) einführte. Mit dem Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts in Regelklassen schuf das Land Berlin das sog. Berliner Modell.

Die Schaffung des neuen SchulG wurde aus rechtlichen und (schul-)politischen Gründen erforderlich, war jedoch nicht durch die schulische Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ bedingt, die lediglich redaktionellen und formellen Änderungen unterlag, ansonsten aber grundsätzlich unverändert blieb.

2.1.2. Aktuelle rechtliche Grundlagen

Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu überschreiten, beschränkt sich die nachfolgende Darstellung der aktuellen rechtlichen Grundlagen auf das SchulG sowie beispielhaft auf ausgewählte, aber für die vorliegende Betrachtung eminent wichtige Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften⁷² der in Berlin für den Bereich der Schulverwaltung zuständigen SenBJW, soweit sie für die Sprachförderung von Schülern ‚ndH‘ von Bedeutung sind. Wie bereits oben im Rahmen der Entwicklung des SchulG (a.F.) dargestellt, enthalten die Regelungen des SchulG nur die wesentlichen Grundaussagen zur Sprachförderung von Schülern ‚ndH‘, wohingegen sich detaillierte Vorschriften erst in den jeweiligen Verordnungen finden. Da sich diese Detailregelungen jedoch an den grundlegenden Entscheidungen des SchulG zu orientieren haben, kommt den Vorgaben des SchulG besonderes Gewicht zu. Die Verordnungsermächtigungen sollen der

⁷² Siehe zu diesem Begriff *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 8 f.

Fachverwaltung den erforderlichen Freiraum verschaffen, um im Wege von Rechtsverordnungen schnell und effektiv auf Veränderungen reagieren zu können (siehe dazu schon oben). Verfügte die Exekutive nicht über diese Berechtigung, fehlte es also an einer entsprechenden Ermächtigung im Gesetz, dürfte sie in verfassungsmäßiger Weise keine Verordnungen erlassen und bedürfte es für jede Änderung des SchulG einer Gesetzesänderung (vgl. Art. 59 Abs. 1 VvB⁷³), für die eine entsprechende Mehrheit im Landesparlament, dem Abgeordnetenhaus, benötigt würde (vgl. Art. 60 Abs. 1 VvB). Gleichzeitig gestalten sich Gesetzgebungsprozesse regelmäßig als langwierig (vgl. Art. 59 Abs. 4 VvB) und damit gerade wenig effektiv. Dies wird auch von der Berliner Landesverfassung in ihrem Art. 64 Abs. 1 – wie auch auf Bundesebene von Art. 80 Abs. 1 GG⁷⁴ – anerkannt mit der Folge, dass danach die Exekutive – wie hier die SenBJW – zum Erlass von Rechtsverordnungen in bestimmten Fällen und in einem klar umgrenzten Rahmen⁷⁵ ermächtigt werden kann und vorliegend vom Abgeordnetenhaus auch ermächtigt worden ist.

Dem Begriff ‚ndH‘ kommt für die weitere Betrachtung eine wesentliche Bedeutung zu, weshalb eine Betrachtung dieses Begriffs der Darstellung der relevanten Regelungen zur ‚ndH‘-Sprachförderung vorangestellt werden soll. Ergänzend sollen im Anschluss daran das weitere Merkmal ‚LmB‘ und die darauf basierende Sprachförderung zum Vergleich herangezogen werden, um die Unterschiede zu und die Gemeinsamkeiten mit dem Merkmal ‚ndH‘ zu verdeutlichen.

2.1.2.1. *Der Begriff ‚ndH‘*

Das SchulG erwähnt das Merkmal ‚ndH‘ u.a.⁷⁶ zwar ausdrücklich in § 4 SchulG („Grundsätze für die Verwirklichung [der Erziehungs- und Bildungsziele]“) und in der für die Sprachförderung zentralen Vorschrift des § 15 („Unterricht für

⁷³ Verfassung von Berlin v. 23.11.1995 (GVBl. S. 779), zuletzt geändert durch das elfte Gesetz zur Änderung der Verfassung von Berlin v. 17.03.2010 (GVBl. S. 134) (im Folgenden: VvB).

⁷⁴ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland v. 23.05.1949 (BGBl. I S. 1), zuletzt geändert durch Gesetz v. 11.07.2012 (BGBl. I S. 1478).

⁷⁵ Siehe dazu *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 8.

⁷⁶ Außerdem findet dieses Merkmal Erwähnung in den §§ 14 Abs. 5 Nr. 6, 64a Abs. 2 Nr. 13 und 77 Abs. 3 SchulG.

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“), der weitgehend § 35a SchulG a.F. entspricht⁷⁷. Nach § 4 Abs. 10 SchulG

„[sollen] Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache [...] unter Achtung ihrer ethnischen und kulturellen Identität durch den Erwerb und sicheren Gebrauch der deutschen Sprache sowie durch besondere Angebote so gefördert werden, dass sie mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache gemeinsam unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden sowie aktiv am Schulleben teilnehmen können“.

§ 15 Abs. 1 SchulG konkretisiert dieses allgemeine Postulat des gemeinsamen Unterrichts, indem es regelt, dass

„Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache [...] mit allen anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam unterrichtet [werden], soweit sich aus [§ 15 Abs. 2 SchulG] und der auf Grund des [§ 15 Abs. 4 SchulG] erlassenen Rechtsverordnung nichts anderes ergibt“.

Weder in § 15 SchulG noch an anderer Stelle im SchulG wird der Begriff ‚ndH‘ jedoch definiert, sondern – wie auch schon in der Vergangenheit – im SchulG bloß vorausgesetzt. Eine Definition dieses Merkmals findet sich lediglich in den Schulstufenverordnungen der in § 15 Abs. 4 SchulG genannten „für das Schulwesen zuständige[n] Senatsverwaltung“, nämlich der SenBJW. Diese Begriffsbestimmung wie auch die Ausgestaltung der auf diesem Merkmal basierenden Einzelheiten der Sprachförderung sollen, wie bereits erläutert, nach dem Willen des Gesetzgebers der Verwaltung überlassen sein, damit die „[...] Exekutive [...] auf neue Fragestellungen im Rahmen der [Verordnungs-]Ermächtigung fachgerecht und flexibel [...] reagieren [kann]“⁷⁸. Es überrascht dennoch, dass der Gesetzgeber gerade den für die Sprachförderung wesentlichen Begriff ‚ndH‘ nicht selbst im SchulG gesetzlich definiert hat, sondern auch diese grundlegende Begriffsbestimmung der Fachverwaltung überlassen hat. Mit der Verwendung des Begriffs ‚ndH‘ bereits im SchulG ist dieses Merkmal für die SenBJW jedoch bindend, so dass sie nur auf die Definition dieses Begriffs, nicht aber auf den Begriff selbst Einfluss ausüben kann.

Eine Definition des Begriffs ‚ndH‘ enthalten also erst die untergesetzlichen Schulstufenverordnungen der SenBJW. So definiert § 17 Abs. 1 S. 1 der „Verord-

⁷⁷ *Schmahl* (2004), S. 28, Fn. 28.

⁷⁸ Abgeordnetenhaus von Berlin, Amtl. Begr. zu § 15 Schulgesetz, Drucks. 15/1842, Anlage 2, S. 20, abrufbar unter: [http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/\\$File/2091.pdf?Openelement](http://www.parlament-berlin.de/KITUAdok15.nsf/9de1fec983c7d127c12565f500514444/7C8A88652494FBB8C1256DFE004AE2C5/$File/2091.pdf?Openelement) (letzter Abruf: 03.11.2013).

nung über den Bildungsgang der Grundschule⁷⁹ (im Folgenden: GsVO) in wörtlicher Übereinstimmung mit § 17 Abs. 1 S. 1 der „Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I“⁸⁰ (im Folgenden: Sek I-VO) Schüler ‚ndH‘ – jeweils unter der Überschrift „Besondere Förderung für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ – wie folgt:

„Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit Kinder, deren Kommunikationssprache innerhalb der Familie nicht Deutsch ist.“

Auch nach diesen Bestimmungen wird damit ausdrücklich nicht an die Staatsangehörigkeit des Schülers, sondern an die „Kommunikationssprache innerhalb der Familie“ angeknüpft. Die naturgemäß sehr abstrakt und knapp gehaltene Definition der Schulstufenverordnungen ist jedoch nur auf den ersten Blick weiterführend und selbsterklärend. Bei einer eingehenden Betrachtung der verordnungsrechtlichen Definitionen tritt hingegen zutage, dass diese Begriffsbestimmungen weniger Klarheit schaffen, als vielmehr eine Reihe von Fragen aufwerfen.

So geben die Regelungen schon keine Auskunft darüber, ob ein Kind nur dann als Schüler ‚ndH‘ anzusehen sein soll, wenn im familiären Bereich ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, oder es ob für die Einstufung als Schüler ‚ndH‘ bereits ausreichend ist, dass zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Denkbar ist zudem – etwa in binationalen Familien – die Fallgestaltung, dass zu gleichen Teilen Deutsch und eine andere Sprache im häuslichen Bereich gesprochen werden oder dass neben dem überwiegenden Gebrauch der deutschen Sprache in geringem Umfang auch eine andere Sprache zur Anwendung gelangt.

Weder die GsVO noch die Sek I-VO verhält sich allerdings zu dieser Frage, so dass die verordnungsrechtlichen Definitionen interpretationsbedürftig sind. Die SenBJW und die Behörden auf Bezirksebene gehen heute offenbar ohne Weiteres davon aus, dass ein Schüler dann ‚ndH‘ ist, wenn in der Familie nicht überwiegend Deutsch gesprochen wird. Darauf deuten etwa die Musterformulare des

⁷⁹ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) v. 19.01.2005 (GVBl. S. 16), zuletzt geändert durch VO v. 19.06.2012 (GVBl. S. 166).

⁸⁰ Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I - Verordnung – Sek I-VO) v. 31.03.2010 (GVBl. S. 175), zuletzt geändert durch VO v. 04.04.2012 (GVBl. S. 121).

Landes Berlin für Anträge auf ergänzende Förderung und Betreuung schulpflichtiger Kinder hin, mit denen auch das Vorliegen des Merkmals ‚ndH‘ abgefragt wird.⁸¹ Diese Auslegung hat zur Folge, dass Kinder schon dann als Schüler ‚ndH‘ eingestuft werden, wenn sie zu Hause zu gleichen Teilen auf Deutsch und in einer weiteren Sprache kommunizieren oder wenn die deutsche Sprache gegenüber der anderen Sprache zwar in geringerem Umfang, aber dennoch in bedeutendem Maße zur Anwendung gelangt.

Diese Auslegung der verordnungsrechtlichen Definition ist indes nicht zwingend, da § 17 Abs. 1 S. 1 GsVO bzw. Sek I-VO das Wort „überwiegend“ gar nicht enthält. Zwar führen die genannten Vorschriften das Wort „ausschließlich“ ebenfalls nicht an, sodass nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass ein Schüler nur dann als ‚ndH‘ anzusehen ist, wenn zu Hause keine andere Sprache als Deutsch gebraucht wird. Diese Auslegung ist jedoch zumindest genauso wahrscheinlich wie diejenige, dass die nichtdeutsche Sprache bei der Kommunikation bloß überwiegen muss, damit ein Kind als Schüler ‚ndH‘ erfasst werden kann. Ebenfalls möglich erscheint daneben weiterhin die Auslegung, dass ein Schüler auch dann ‚ndH‘ ist, wenn zu Hause auch in einer anderen Sprache als Deutsch, aber nicht überwiegend auf Deutsch kommuniziert wird.⁸² Es fehlt damit an klarstellenden Zusätzen in den Verordnungen der SenBJW.

Unabhängig davon stellen sich die verordnungsrechtliche Definitionen vor allem deshalb als problematisch dar, weil zum einen „nichtdeutsch“ mit „nicht Deutsch“⁸³ und „Herkunftssprache“ mit „Kommunikationssprache innerhalb der

⁸¹ Siehe den „Antrag auf ergänzende Förderung und Betreuung für die Jahrgangsstufen 1-4 an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt“, Stand: Juni 2012, S. 2 unter Punkt 3.1, abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bjw/service/formulare/antrag_efoeb_1_4.pdf?start&ts=1374221234&file=antrag_efoeb_1_4.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013); siehe auch den „Antrag auf ergänzende Förderung und Betreuung für die Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie Schülerinnen und Schüler mit geistiger oder autistischer Behinderung oder den Förderstufen I oder II ab Jahrgangsstufe 5/Mittelstufe an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt“, Stand: Juni 2012, S. 2 unter Punkt 3.1, abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bjw/service/formulare/antrag_efoeb_5_6_schultage.pdf?start&ts=1374222875&file=antrag_efoeb_5_6_schultage.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

⁸² Auch *Krzyweck/Duveneck* (2013), 30.0 Rn. 71, bezeichnen die Definition als „eher unscharf“.

⁸³ Die abweichende Schreibweise ergibt sich vorliegend aus den jeweils unterschiedlichen Satzfunktionen im Hauptsatz bzw. Relativsatz. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der Duden für den Gebrauch als Adjektivattribut die Schreibweise „nicht deutsch“ im Gegensatz zu „nichtdeutsch“ empfiehlt, siehe Duden Online zu „nicht deutsch, nichtdeutsch“, abrufbar unter: <http://www.duden.de/node/666790/revisions/1276356/view> (letzter Abruf: 03.11.2013).

Familie“ erklärt wird. Auch insoweit kann dem Verordnungsgeber, also der SenBJW, keine besondere Sorgfalt attestiert werden, obwohl die SenBJW es auch insoweit selbst in der Hand gehabt hätte und weiterhin hat, klare Regelungen zu schaffen. Denn über eine Einzelbetrachtung der in der Definition enthaltenen Begriffe „Herkunftssprache“, „Kommunikationssprache“ und „nichtdeutsch“ bzw. „nicht Deutsch“ und über eine Gesamtschau dieser Begriffe lassen sich weitere Unklarheiten der Begriffsbestimmung aufdecken.

So ist im Allgemeinen unter einer „Herkunftssprache“ die Sprache des Landes zu verstehen, aus dem jemand stammt.⁸⁴ Eine Kommunikationssprache hingegen ist – ohne Bezug zu einer bestimmten Herkunft – eine Sprache, in der man sich im zwischenmenschlichen Verkehr untereinander verständigt.⁸⁵ Dass sich insoweit ein gewisser Widerspruch bei den Begrifflichkeiten auftut, sei an folgendem Beispiel illustriert: Stellt bspw. die englische Sprache innerhalb einer in Berlin wohnhaften Familie die überwiegende oder sogar ausschließliche Kommunikationssprache im Verhältnis der Eltern untereinander und auch im gemeinsamen Verhältnis der Eltern zum Kind dar, weil ein Elternteil aus Japan, der andere Elternteil aus Frankreich stammt und beide Elternteile die jeweils andere Sprache und auch die deutsche Sprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen, so ist Englisch entweder die überwiegende oder sogar die ausschließliche Kommunikationssprache in der Familie, wenn die Eltern ihre eigenen Muttersprachen gegenüber dem Kind nicht pflegen. Der Gebrauch der englischen Sprache hängt in diesem Falle aber in keiner Weise mit der Herkunft des Kindes oder seiner Eltern zusammen, sondern ist lediglich einer tatsächlichen Notwendigkeit geschuldet. Nach den Bestimmungen der einschlägigen Schulstufenverordnungen und auch nach der Auslegung der Definition durch die Behörden gälte ein solches Kind aber als Schüler ‚ndH‘ und würde damit gegenüber Kindern, bei denen Herkunfts- und familiäre Kommunikationssprache übereinstimmen, unterschiedslos behandelt. Dieses Ergebnis mag vor dem Hintergrund zu rechtfertigen sein, dass für beide Kinder unter Umständen der gleiche Sprachförderbedarf besteht, weil zu Hause nicht oder nicht nur Deutsch gesprochen wird. Nicht erklärbar ist hingegen, wes-

⁸⁴ Duden Online zu „Herkunftssprache, die“, abrufbar unter: <http://www.duden.de/node/745560/revisions/1120888/view> (letzter Abruf: 03.11.2013).

⁸⁵ Vgl. Duden Online zu „Kommunikation, die“, abrufbar unter: <http://www.duden.de/node/658955/revisions/1196063/view> (letzter Abruf: 03.11.2013).

halb beide Kinder unter demselben Merkmal ‚ndH‘ geführt werden, obwohl dieser Begriff dem Wortsinne nach auf das in der vorstehend beschriebenen binationalen Umgebung lebende Kind erkennbar nicht zutrifft, und zudem nicht, warum ein Begriff mit einem gänzlich anderen Wortsinn einen anderen Begriff definieren soll.⁸⁶ Zwar ist der Begriff ‚ndH‘ durch das SchulG vom Gesetzgeber vorgegeben. Es stellt sich aber die Frage, ob sich die SenBJW mit ihrer Definition des Merkmals ‚ndH‘ noch in den Grenzen der Vorgaben des Gesetzgebers bewegt, d.h., es ist fraglich, ob der Gesetzgeber unter Schülern ‚ndH‘ tatsächlich dasselbe hatte regeln wollen wie die SenBJW mit ihrer Definition dieses Merkmals. Es deutet vielmehr einiges darauf hin, dass der Gesetzgeber mit dem Begriff „Herkunftssprache“ nicht auf die Kommunikationssprache, sondern auf die eben mit der Herkunft verbundene Muttersprache abzielt. So heißt es etwa in § 15 Abs. 3 S. 1 SchulG, für den der Gesetzgeber verantwortlich zeichnet, dass „Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache [...] Angebote zum Erlernen ihrer Muttersprache erhalten [können]“. Auch verhält sich die SenBJW in gewissem Maße widersprüchlich, wenn sie in § 12 GsVO den Begriff der „nichtdeutschen Muttersprache“ verwendet und darin zentral an das Merkmal der „Muttersprache“ anknüpft (siehe § 12 Abs. 2 S. 4 GsVO).

Der Terminus „nichtdeutsch“, mit dem in der Verordnung unglücklicherweise sowohl der zu definierende Begriff als auch der Begriff, auf den für die Definition zurückgegriffen wird, gleichermaßen beschrieben werden, lässt ebenfalls Raum für weitere Fragen und kann nicht entscheidend dazu beitragen, dass § 17 Abs. 1 S. 1 GsVO bzw. Sek I-VO als leicht handhabbares und sicheres Kriterium für den Ansatz einer zielgerichteten Sprachförderung erscheint. So bezeichnet das Adjektiv „nichtdeutsch“ allgemein eine Person, die Deutsch nicht als Muttersprache spricht.⁸⁷ Geht die SenBJW aber davon aus, dass Kinder auch dann als Schüler ‚ndH‘ anzusehen sind, wenn sie nicht überwiegend Deutsch innerhalb der Familie sprechen, so lässt sich dies nur schwerlich auf die verordnungsrechtliche Definition zurückführen, nämlich dann, wenn ein Kind zu Hause auch Deutsch spricht und die deutsche Sprache dabei gleichsam als Muttersprache gleichwertig neben

⁸⁶ Auch *Krzyweck/Duveneck* (2013), 30.0 Rn. 71, heben hervor, dass insbesondere das Kriterium „Kommunikationssprache“ „eher unscharf“ sei.

⁸⁷ Duden Online zu „nicht deutsch, nichtdeutsch“, abrufbar unter: <http://www.duden.de/node/666790/revisions/1276356/view> (letzter Abruf: 03.11.2013).

zumindest einer anderen Sprache verwendet. Insoweit kann zur Verdeutlichung dieser Problematik wiederum das Beispiel einer binationalen Familie herangezogen werden: Stammt ein Kind aus einer binationalen Beziehung (z.B. die Mutter stammt aus Russland, der Vater ist in der Bundesrepublik Deutschland als Kind deutscher Eltern geboren und aufgewachsen) und spricht das Kind innerhalb der Familie nur deshalb überwiegend Russisch, weil es mehr Zeit mit der russischen Mutter verbringt, gleichzeitig mit dem Vater aber auch in bedeutendem Umfang Deutsch, so dürfte dieses Kind bei der gebotenen engen Auslegung der Definition nicht als Schüler ‚ndH‘ gelten. Denn es kommuniziert im familiären Bereich in erheblichem Maße auf Deutsch, sodass dieser Sprachgebrauch als Gebrauch einer Muttersprache zu werten ist, und es spricht, zumindest von der Wertigkeit her, Deutsch vielleicht sogar in dem gleichen Ausmaß wie Russisch. Es stellt sich dann aber die Frage, weshalb ein solches Kind einem Kind gleichgestellt wird, das zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch spricht und über keine muttersprachliche Kompetenz der deutschen Sprache verfügt. Möglicherweise besteht auch insoweit für eine solche Gleichbehandlung ein sachliches Bedürfnis. Selbst wenn ein solches Bedürfnis bestünde, böte die aktuelle Bestimmung des Begriffs Schüler ‚ndH‘ in den Schulstufenverordnungen jedoch keine ausreichende Grundlage für eine solche Gleichbehandlung.

Insgesamt lässt sich damit feststellen, dass auf gesetzlicher Ebene keine und auf untergesetzlicher Ebene eine nur unzureichende und nicht eindeutige Definition des Begriffs ‚ndH‘ besteht. Der Gesetzgeber hat den Begriff ‚ndH‘ mit dem SchulG vorgegeben, aber nicht ausgefüllt. Dies hat er – neben weiteren Punkten – unter Effektivitätsgesichtspunkten bewusst der SenBJW überlassen. Angesichts der Vielschichtigkeit der Fallgestaltungen wird der Begriff ‚ndH‘ nicht allen Konstellationen gerecht, obwohl die SenBJW unterschiedliche Ausgangslagen dennoch gleichermaßen unter dem Begriff ‚ndH‘ zusammenfasst, ohne zwischen signifikant abweichenden Ausgangslagen zu unterscheiden. Die Erfassung von Kindern als Schülern ‚ndH‘ ist damit teilweise nicht mehr von der Definition der Verordnung gedeckt, insbesondere weil es an klarstellenden Zusätzen in der Definition fehlt.

Problematisch erscheint zudem, dass das Merkmal „Herkunftssprache“ nach der Definition der SenBJW an die familiäre „Kommunikationssprache“ anknüpft. Es ist mehr als fraglich, ob dies den Vorstellungen des Gesetzgebers entspricht, der

sich bewusst für die Vorgabe des Begriffs „Herkunftssprache“ entschieden hat. Zudem wird der Terminus „nichtdeutsch“ mit eben diesem Begriff erklärt. „Nichtdeutsch“ knüpft aber an das Fehlen deutsch-muttersprachlicher Kompetenzen an. Selbst wenn aber ein Kind über diese Kompetenzen verfügt, soll es nach dem Willen der SenBJW trotzdem als Schüler ‚ndH‘ eingestuft werden können. Isoliert betrachtet kann allein dies einen diskriminierenden Effekt haben.

2.1.2.2. Überblick über die Regelungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘

Wie bereits oben dargelegt, enthalten § 15 Abs. 1 SchulG und § 4 Abs. 10 SchulG die grundlegenden rechtlichen Bestimmungen für den Unterricht und die Beschulung von Schülern ‚ndH‘.⁸⁸ Insbesondere aus § 15 Abs. 1 SchulG ergibt sich als Priorität und Ziel der Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts von Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache (in sog. Regelklassen).⁸⁹ Dies folgt bereits aus dem Wortlaut des ersten Absatzes des § 15 SchulG, seiner systematischen Stellung innerhalb des § 15 SchulG und, eingedenk der bereits oben zitierten Regelung des § 4 Nr. 10 SchulG, seines Sinns und Zwecks. Dieses Ergebnis wird auch durch eine historische Auslegung gestützt, sah doch schon § 35a SchulG a.F. seit seiner Einführung das Prinzip der Integration durch Partizipation (siehe oben) vor, das vor allem auch der freien Persönlichkeitsentfaltung dienen soll⁹⁰. § 15 Abs. 2 S. 1 SchulG macht von diesem Grundsatz sodann insoweit eine Ausnahme, als

„Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die die deutsche Sprache so wenig beherrschen, dass sie dem Unterricht nicht ausreichend folgen können und eine Förderung in Regelklassen nicht möglich ist, [...] in besonderen Lerngruppen zusammengefasst werden [sollen], in denen auf den Übergang in Regelklassen vorbereitet wird“.

Der Unterricht von Schülern ‚ndH‘ mit erheblichen Sprachdefiziten in besonderen Lerngruppen außerhalb der Regelklassen stellt also gegenüber dem gemeinsamen Unterricht in Regelklassen die Ausnahme dar und ist nur bei besonderem (individuellem) Sprachförderbedarf geboten. Auch insoweit besteht eine Parallele zu der von April 1996 bis Februar 2004 geltenden Vorschrift des § 35a SchulG a.F., der

⁸⁸ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15 Rn. 1.

⁸⁹ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15 Rn. 3.

⁹⁰ Vgl. Bundesverfassungsgericht, Urt. v. 06.12.1972 – 1 BvR 230/70 und 95/71, BVerfGE 34, 165, 188 f. = NJW 1973, 133, 135.

diese Ausnahme ebenfalls statuierte und nur noch die individuelle Sprachkompetenz des Schülers berücksichtigte, nicht aber mehr bestimmte Quoten. Auch das reformierte SchulG enthält also keine Quotenregelungen im Sinne der ehemaligen Quoten für ausländische Schüler und auch keine ‚ndH‘-Regelklassen.

Gemäß § 15 Abs. 4 SchulG

„[wird d]ie für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung [...] ermächtigt, das Nähere zu den Voraussetzungen und zur Ausgestaltung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache durch Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere

1. die Voraussetzungen für die Aufnahme in Regelklassen und in besondere Lerngruppen nach [§ 15 Abs. 2 SchulG],
2. die Grundlagen und Verfahren zur Feststellung der Kenntnisse in der deutschen Sprache,
3. die Maßnahmen zur schulischen Integration für zuziehende Kinder und Jugendliche,
4. die muttersprachlichen und bilingualen Angebote für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“.

In Ausführung dieser Vorschrift hat die SenBJW nicht nur den Begriff ‚ndH‘ definiert (siehe oben), sondern vor allem mit § 17 GsVO bzw. § 17 Sek I-VO auch die weiteren notwendigen Konkretisierungen vorgenommen.⁹¹ Die Konkretisierungen ergeben sich damit aus den bereits oben behandelten Schulstufenverordnungen, nicht aber aus einer spezifischen Verordnung über den Unterricht und seine Organisation von Schülern ‚ndH‘, die mit den ehemaligen spezifischen AV Ausländer und AV Aussiedler vergleichbar wäre.⁹²

Gemäß § 17 Abs. 1 S. 2 GsVO, der nur für den Grundschulbereich gilt, erhalten Schüler ‚ndH‘ nur dann eine (individuelle) Sprachförderung, „[w]enn festgestellt wird, dass sie dem Unterricht nicht oder nur unzureichend folgen können, weil sie die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrschen [...]“. Aus dieser Regelung folgt, dass die Einordnung eines Kindes als Grundschüler ‚ndH‘ nicht automatisch eine Sprachförderung nach sich zieht. Schüler ‚ndH‘ und Schüler deutscher Herkunftssprache werden also zunächst gleich behandelt. Das Merkmal ‚ndH‘ führt nach dieser Vorschrift nur dann zu einer zusätzlichen Sprachförderung – aber

⁹¹ Siehe *Krzyweck/Duveneck* (2013), 11.15 Rn. 1, die aber fälschlicherweise auf § 15 Sek I-VO verweisen, der nur nach einer nicht mehr in Kraft befindlichen Fassung der Sek I-VO die Förderung von Schülern ‚ndH‘ betraf. Einschlägig ist insoweit nunmehr § 17 Sek I-VO, während § 15 Sek I-VO in seiner aktuellen Fassung die „Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf“ zum Gegenstand hat.

⁹² *Krzyweck/Duveneck* (2013), 11.15 Rn. 7.

dann auch nur für Schüler ‚ndH‘ –, wenn ein Schüler dem Unterricht wegen fehlender Sprachkenntnisse nicht oder nur unzureichend folgen kann. Wird ein solcher Bedarf für Schüler ‚ndH‘ festgestellt, ist die Sprachförderung für den betreffenden Schüler ‚ndH‘ aber verpflichtend und erfolgt auf der Grundlage des Rahmenlehrplans ‚Deutsch als Zweitsprache‘.^{93, 94} Ein bestehender Sprachförderbedarf und die daraus resultierende Verpflichtung zur Teilnahme an der Sprachförderung haben jedoch nicht zwingend zur Folge, dass ein Schüler ‚ndH‘ die Regelklasse nicht mehr mit den anderen Schülern deutscher Herkunftssprache und den restlichen Schüler ‚ndH‘ ohne Sprachförderbedarf besucht. Vielmehr findet die Sprachförderung grundsätzlich in integrativer Form im Unterricht aller Fächer (der Regelklasse) statt, und zwar nach einem schuleigenen Konzept (§ 14 Abs. 2 S. 2 GsVO), und damit nur ausnahmsweise in additiver Form. Da die allgemeine Vorschrift des § 14 GsVO keine ‚ndH‘-spezifischen Regelungen enthält, sondern die „Grundsätze der Förderung“ regelt, gilt § 14 GsVO auch für Schüler deutscher Herkunftssprache. Daher ist es – aber erst seit dem Schuljahr 2008/2009 – möglich und sogar ausdrücklich bezweckt, auch diese Schüler in die Sprachförderung einzubeziehen, wenn ein individueller Sprachförderbedarf besteht.⁹⁵ Dies bedeutet, dass auch Sprachdefizite von Schülern deutscher Herkunftssprache anerkannt sind und sich eine individuelle Sprachförderung nicht ausschließlich an Schüler ‚ndH‘ richtet. Die ‚ndH‘-spezifischen Regelungen des § 17 GsVO gelten aber nur für Schüler ‚ndH‘.

Soweit es sich um eine bloß temporäre Sprachförderung handelt, kann diese – sowohl für Schüler ‚ndH‘ als auch Schüler deutscher Herkunftssprache – entweder parallel oder ergänzend zum Unterricht auch klassen- oder jahrgangsübergreifend erfolgen (§ 14 Abs. 2 S. 3 GsVO) und unter bestimmten Voraussetzungen ab der Jahrgangsstufe 3 sogar schulübergreifend organisiert werden (§ 14 Abs. 2 S. 4 GsVO).

Für den Bereich der Sekundarstufe enthält § 17 Sek I-VO Regelungen, die mit den für den Grundschulbereich geltenden Vorschriften vergleichbar sind, von diesen

⁹³ Siehe dazu ausführlich *SenBJS* (2002).

⁹⁴ *SenBJW* (2012b), S. 1 f.; *Krzyweck/Duveneck* (2013), 11.15 Rn. 4, 30.0 Rn. 71.

⁹⁵ *SenBWF* (2008), S. 3.

aber auch teilweise abweichen. So erfolgt nach § 17 Abs. 3 S. 1 und S. 2 Sek I-VO, der regelungstechnisch die Vorschriften der §§ 14, 17 GsVO kombiniert,

„[i]n Regelklassen [...] die Förderung im Rahmen der organisatorischen und personellen Möglichkeiten der Schule nach einem schuleigenen Förderkonzept grundsätzlich integrativ im Unterricht aller Fächer. Bei entsprechendem Bedarf können zusätzliche Fördermaßnahmen durchgeführt werden, über deren Form und Umfang die Schule entscheidet.“

Diese Vorschriften über den danach auch für die Sekundarstufe I geltenden Grundsatz einer integrativen Sprachförderung beziehen sich offensichtlich ebenfalls auf alle Schüler, also nicht nur auf Schüler ‚ndH‘, und dabei insbesondere auf solche Schüler, die einen festgestellten Sprachförderbedarf haben. Denn im Anschluss an die zuvor zitierten Vorschriften regelt § 17 Abs. 3 S. 3 Sek I-VO, dass die Teilnahme an *zusätzlichen* Sprachfördermaßnahmen für Schüler mit festgestelltem Bedarf verbindlich ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die allgemeine Förderung auch für alle Schüler ohne festgestellten Bedarf stattfindet. § 17 Sek I-VO unterscheidet sich damit insoweit von § 17 GsVO, als nach den vorgestellten Regelungen der Sek I-VO offenbar eine integrative Sprachförderung auch bedarfsunabhängig stattfindet. Denn § 17 Sek I-VO enthält keine mit § 17 Abs. 1 S. 2 GsVO vergleichbare Vorschrift, wonach eine Sprachförderung nur erhält, wer – als Schüler ‚ndH‘ – dem Unterricht nicht oder nicht ausreichend folgen kann, weil er die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrscht.

Der Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts wird somit nicht schon dann aufgebrochen, wenn Schüler ‚ndH‘ irgendwelche Sprachdefizite aufweisen. Vielmehr kommt es zu einer Beschulung von Schülern ‚ndH‘ mit Sprachförderbedarf außerhalb der Regelklasse erst dann, wenn eine ausreichende Förderung in einer Regelklasse nicht gewährleistet ist. Dies ergibt sich für den Grundschulbereich aus § 17 Abs. 3 S. 1 GsVO, wonach

„Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die in einer Regelklasse voraussichtlich nicht ausreichend gefördert werden können, [...] in besonderen Lerngruppen unterrichtet [werden], die ausschließlich dem systematischen Erwerb von Deutsch als Unterrichtssprache dienen, um den Wechsel in eine Regelklasse zum frühestmöglichen Zeitraum vorzubereiten“.

Folglich stellen die besonderen Lerngruppen gegenüber den Regelklassen keinen Ergänzungsunterricht, sondern einen nur auf den Erwerb der deutschen Sprache und nicht fachbezogenen (Alternativ-)Unterricht dar, der den Besuch der Regelklassen vorbereitet und die dafür erforderlichen sprachlichen Grundlagen legt. Für Schüler deutscher Herkunftssprache kommt eine solche Beschulung trotz der bis-

her festgestellten grundsätzlichen Gleichbehandlung nicht in Betracht, da sie von § 17 GsVO nicht erfasst werden.

§ 17 Abs. 4 Sek I-VO sieht für die Sekundarstufe I im Einklang mit den Regelungen der GsVO ebenfalls die Beschulung von Schülern ‚ndH‘ in besonderen Lerngruppen zur Vorbereitung auf den frühestmöglichen Besuch von Regelklassen bei besonderem Sprachförderbedarf vor. Die Regelungen für die Sekundarstufe weichen von § 17 Abs. 3 GsVO nur insoweit ab, als besondere Lerngruppen nicht ausschließlich dem „systematischen“, sondern ausschließlich dem „intensiven Erwerb von Deutsch als Unterrichtssprache“ dienen (§ 17 Abs. 4 S. 3, 1. Halbs. Sek I-VO). Für den Grundschulbereich ist schließlich zu beachten, dass nach § 17 Abs. 2 S. 4 GsVO in der Schulanfangsphase (Klassenstufen 1 und 2)⁹⁶ grundsätzlich in Regelklassen gefördert wird.⁹⁷

§ 17 Abs. 2 GsVO bzw. Sek I-VO behandeln jeweils den Sonderfall der Schüler ‚ndH‘, die bisher keine deutsche Schule besucht haben und in einen bereits begonnenen Bildungsgang im Grundschulbereich eintreten bzw. nicht in Deutschland die Grundschule besucht haben.⁹⁸ Dieser Sonderfall soll in der vorliegenden Arbeit aber außer Betracht bleiben.

Neben diesen Vorschriften ist zusätzlich die den (Grund-)Schuleintritt betreffende Vorschrift des § 4 Abs. 8 GsVO zu nennen. Nach § 4 Abs. 8 S. 1 GsVO

„[besteht] jede Lerngruppe⁹⁹ in der Schulanfangsphase [...] grundsätzlich aus 23 bis 26 Schülerinnen und Schülern. An Schulen, an denen [...] mindestens 40 % aller Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind [...], beträgt die Größe der Lerngruppe davon abweichend 21 bis 25 Schülerinnen und Schüler.“

Dies bedeutet, dass bei dem genannten Schwellenwert von 40 % an Schülern ‚ndH‘ – bezogen auf die gesamte Schülerschaft – eine unwiderlegliche Vermu-

⁹⁶ Die Schulanfangsphase umfasst die Jahrgangsstufen 1 und 2 und wird als pädagogische Einheit jahrgangsstufenübergreifend organisiert (§ 7 Abs. 2 S. 1 GsVO).

⁹⁷ Siehe dazu auch *Krzyweck/Duveneck* (2013), 11.15 Rn. 4.

⁹⁸ Diese Vorschrift erfasst in Berlin aktuell insbesondere Kinder, die mit ihren Familien im Rahmen der europäischen Freizügigkeit etwa aus Rumänien und Bulgarien oder im Rahmen des visumfreien Reisens z.B. aus Serbien aus sozialen Gründen nach Deutschland kommen und die wegen ihres Wohnsitzes bzw. gewöhnlichen Aufenthalts in Berlin nach § 41 Abs. 1 SchulG der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Das Gleiche gilt nach § 41 Abs. 2 SchulG etwa für ausländische Kinder – ganz aktuell vor allem für Bürgerkriegsflüchtlinge aus Syrien –, denen auf Grund eines Asylantrags der Aufenthalt in Berlin gestattet ist oder die hier geduldet werden.

⁹⁹ Gemeint ist damit nicht die „besondere Lerngruppe“ i.S.d. § 17 Abs. 3 S. 1 GsVO, sondern eine jahrgangsstufenübergreifende Lerngruppe.

tung für einen Förderbedarf unabhängig von den individuellen Sprachkenntnissen der Schüler ‚ndH‘ und einem etwaigen individuellen Sprachförderbedarf besteht. Bei Erreichen des Schwellenwerts kommt die Vermutung eines allgemeinen Sprachförderbedarfs allen Schülern zugute, ganz gleich, ob sie deutscher Herkunftssprache oder ‚ndH‘ sind, und zwar in den Regelklassen durch eine Verringerung der Schülerzahlen; dies gilt aber auch nicht in der gesamten Grundschulphase, sondern nur in der Schulanfangsphase in den Jahrgangsstufen 1 und 2. Somit kommt es nicht zu einer ‚Renaissance‘ der schon im Jahre 1995 aufgegebenen Quotenregelung für Ausländer. Vielmehr führt das Überschreiten der genannten Schwelle zu einer integrativen Förderung aller Schüler unter Beibehaltung der ursprünglichen Klassenbesetzung und nicht zu einer Umbildung von Klassen, um wieder ‚zulässige‘ Quoten herzustellen. Denn bei Überschreiten des Schwellenwerts werden die Lerngruppen bereits von Beginn an in reduzierter Stärke gebildet und die Schüler nicht umverteilt. Da der ‚ndH‘-Anteil anhand der Gesamtschülerzahl der jeweiligen Schule bestimmt wird, hat der Schwellenwert für die Zahl der Schüler ‚ndH‘ bzw. deutscher Herkunftssprache der einzelnen Klassen bzw. Lerngruppen keine Bedeutung.

Über § 5 Abs. 7 Sek I-VO kann es im Sinne einer generellen, integrativen Sprachförderung unter Umständen auch in Sekundarschulen zu einer Reduzierung der Klassenstärken kommen. Denn nach § 5 Abs. 7 S. 3 und S. 4 Sek I-VO

„[können d]ie Höchstgrenzen [der Schülerzahlen] [...] von der zuständigen Schulbehörde auf Antrag der Schule im Rahmen der zur Verfügung stehenden personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung reduziert werden, wenn aufgrund der Zusammensetzung der Klassen ein erhöhter Förderbedarf begründet ist. Dies ist insbesondere der Fall [...] bei Schulen, an denen [...] mindestens 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind [...].“

Das Erreichen der 40-Prozent-Schwelle führt als ausdrücklich geregelter Fall eines besonderen Beispielskatalogs („insbesondere“) somit – wie im Falle der Grundschulen – zu einer Vermutung eines Förderbedarfs, dem durch die Reduzierung der Klassenstärke begegnet wird. Anders als bei der Grundschulphase geht mit dem Erreichen dieser Schwelle aber keine automatische Reduzierung der Klassenstärke einher, sondern es bedarf vielmehr eines besonderen Antrags der betreffenden Schule an die SenBJW, dem diese auch zunächst unter Berücksichtigung der vorhandenen personellen, räumlichen und sachlichen Ausstattung der Schule stattgeben muss, damit eine Reduzierung der Klassengröße herbeiführt

werden kann. Auf der anderen Seite ist eine etwaige Reduzierung der Klassenstärke nicht auf bestimmte Klassenstufen beschränkt.

Diese 40-Prozent-Schwelle, die sich nach Ansicht der SenBJW „etabliert“ hat,¹⁰⁰ wird auch in einem weiteren Zusammenhang relevant, nämlich bei der Zumesung zusätzlichen Lehrpersonals für die Sprachförderung an Schulen. Dies ergibt sich zunächst aus § 6 SchüFöVO¹⁰¹. So sind nach § 6 S. 1 SchüFöVO für die Bemessung der Personalzuschläge für die Förderung von Kindern ‚ndH‘ in Schulen mit einem überdurchschnittlichen Anteil dieser Kinder die Kriterien des § 17 GsVO (siehe oben) heranzuziehen. Dabei muss der Anteil dieser Schüler ‚ndH‘ mindestens 40 % der durchschnittlichen Schülerzahl betragen (§ 6 S. 2 SchüFöVO). Gemäß § 6 S. 3 SchüFöVO erfolgt die Zuordnung der Schule zum 1. November und gilt dann für das jeweilige Schuljahr. Vergleichbare Regelungen enthalten § 14 Abs. 6 GsVO und § 10 Abs. 2 Sek I-VO, die die Bemessung von zusätzlichen Lehrerstunden zur Durchführung von Fördermaßnahmen betreffen, den vorstehend genannten Schwellenwert von 40 % aber nicht enthalten.

Dass dieser Wert auch für die zuletzt genannten, nicht ausdrücklich an das Merkmal ‚ndH‘ anknüpfenden Vorschriften maßgebend ist, folgt erst aus den auf § 14 Abs. 6 GsVO, § 10 Abs. 2 Sek I-VO beruhenden schulorganisatorischen Regelungen der SenBJW, die diese in Form von Verwaltungsvorschriften¹⁰² für das jeweilige Schuljahr erlässt,¹⁰³ aktuell für das gerade angelaufene Schuljahr 2013/2014 durch die „Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2013/14“ in Form der Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 10/2013¹⁰⁴ (im Folgenden: Zumessungsrichtlinie). Nach dieser Zumessungsrichtlinie der SenBJW bestimmt sich im Einzelnen, welche Personalzu-

¹⁰⁰ *SenBJW* (2012b), S. 2; anderer Ansicht *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen* im Berliner Abgeordnetenhaus, siehe deren Antrag „Streichung des Merkmals ‚nichtdeutscher Herkunftssprache‘ in den Schulporträts“ v. 21.01.2013, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/0782 v. 23.01.2013, S. 2, abrufbar unter: <http://www.parlament-berlin.de/ad0s/17/IIIPlen/vorgang/d17-0782.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013), wonach dieser Wert auf den „Prüfstand“ gehört.

¹⁰¹ Verordnung über die ergänzende Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern (Schülerförderungs- und -betreuungsverordnung – SchüFöVO) v. 24.10.2011 (GVBl. S. 506), zuletzt geändert durch Art. II des Gesetzes über die Qualitätsverbesserung des Schulmittagessens v. 26.06.2013 (GVBl. S. 199).

¹⁰² Siehe zu diesem Begriff *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 8 f.

¹⁰³ *Krzyweck/Duveneck* (2013), 30.0 Rn. 65.

¹⁰⁴ Abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/zumessungsrichtlinien_lehrkraefte_2013_14.pdf?download.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

schläge Schulen, die die Quote von 40 % an Schülern ‚ndH‘ erreichen, erhalten. Denn für den Unterricht stehen den Schulen nicht nur eine Grundzumessung für den Bedarf aus der Stundentafel und für die Erteilung der notwendigen Teilungs- und Förderstunden zur Verfügung, sondern sie erhalten bei festgestelltem Bedarf auch weitere Personalressourcen.¹⁰⁵ Ein solcher Bedarf kann auch für die Sprachförderung festgestellt werden. Ziff. II.3 der Zumessungsrichtlinie („Leistung für Sprachförderung“) bestimmt dabei, dass

„[d]ie Zumessung von Stunden [...] auf Basis der Anzahl der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) [...] einer Schule [erfolgt]. Die Zumessung erfolgt an Schulen mit einem Anteil von $\geq 40\%$ für Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache (NdH) [...]. [...] Das Kontingent der Sprachförderung beinhaltet einen Dispositionspool der Schulaufsicht (Anlage 2). [...]“

Ist die 40-Prozent-Schwelle erreicht, hat die betreffende Schule einen gesicherten Anspruch auf die Zumessung von zusätzlichem Personal in Form von zusätzlichen Unterrichtsstunden.¹⁰⁶ Nach Anlage 2 (Ziff. 2.a.) der Zumessungsrichtlinie werden für die Sprachförderung insgesamt 1.196 Vollzeiteinheiten als Dispositionspool der Schulaufsicht vorgehalten. Pro Schüler ‚ndH‘ erhält die betreffende Schule danach eine bestimmte zusätzliche Stundenzahl je Schuljahr zugewiesen, deren Höhe von der jeweiligen Schulstufe bzw. Schulart abhängig ist. So entfallen auf die Grundstufe der Grund- und Integrierten Sekundarschulen 0,15 Stunden/Schüler, auf Sonderschulen und Gymnasien sowie Spezialschulen, SESB und Schulen des Zweiten Bildungswegs 0,10 Stunden/Schüler und auf Integrierte Sekundarschulen 0,22 Stunden/Schüler. Daraus wird deutlich, dass Integrierte Sekundarschulen und Grundschulen besonders von der zusätzlichen Stundenzumessung profitieren und dass die SenBJW für diese Schulen gleichzeitig einen besonderen Sprachförderbedarf sieht, wenn die relevante Schwelle erreicht wird.

Folge des Erreichens der genannten Schwelle und der Zumessung zusätzlicher Stunden ist, dass jede Schule, die von dieser Zumessung profitiert, verpflichtet ist, ein schuleigenes Sprachbildungskonzept zu entwickeln und umzusetzen.¹⁰⁷ Die darauf basierende Sprachförderung richtet sich sodann nicht nur an Schüler ‚ndH‘ – sowohl mit als auch ohne hinreichende(n) Sprachkenntnisse(n) –, sondern

¹⁰⁵ SenBJW (2012b), S. 1.

¹⁰⁶ SenBJW (2012b), S. 2.

¹⁰⁷ SenBJW (2012b), S. 1.

auch an Schüler deutscher Herkunftssprache.¹⁰⁸ Wie diese zusätzlichen Stunden auf die einzelnen Klassenstufen und Klassen verteilt werden, bestimmt sich nach pädagogischen Erfordernissen und wird durch die Gesamtkonferenz der Lehrkräfte auf Vorschlag der Schulleiterin oder des Schulleiters in der Regel für die Dauer eines Schulhalbjahres entschieden (vgl. § 14 Abs. 6 S. 2 GsVO für den Grundschulbereich).

Eine zusammenfassende Betrachtung der dargestellten aktuellen rechtlichen Bestimmungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ zeigt, dass sich diese Form der Sprachförderung grob in zwei Bereiche unterteilen lässt, die aber nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern einander bedingen: zum einen in eine individuelle Sprachförderung, die sich vor allem¹⁰⁹ an Schüler ‚ndH‘ mit konkretem und festgestelltem Sprachförderbedarf richtet, und zum anderen in eine generelle Sprachförderung, von der alle Schüler gleichermaßen profitieren, und zwar unabhängig davon, ob sie Schüler ‚ndH‘ mit oder ohne Sprachförderbedarf sind oder ob es sich bei ihnen um Schüler deutscher Herkunftssprache handelt, denen mangels Erfassung als Schüler ‚ndH‘ schon zwangsläufig keine individuelle ‚ndH‘-Sprachförderung zuteilwerden kann, seit dem Schuljahr 2008/2009 sehr wohl aber eine vom Merkmal ‚ndH‘ losgelöste Sprachförderung, wenn ein entsprechender Sprachförderbedarf festgestellt wird.

Die individuelle, überwiegend an einen konkreten Förderbedarf anknüpfende ‚ndH‘-Sprachförderung tritt in zwei Formen auf. Entweder besuchen Schüler ‚ndH‘ mit festgestelltem Sprachförderbedarf weiterhin die Regelklasse, erhalten aber in integrativer oder ausnahmsweise additiver Form verbindliche Sprachfördermaßnahmen, oder sie werden bei besonderem Sprachförderbedarf, ohne eine Regelklasse zu besuchen, zunächst in besonderen Lerngruppen unterrichtet, die den Besuch der Regelklasse vorbereiten. Schüler ‚ndH‘ ohne Sprachförderbedarf erhalten keine individuelle ‚ndH‘-Sprachförderung und besuchen unterschiedslos zu Schülern deutscher Herkunftssprache die jeweilige Regelklasse, profitieren aber unter Umständen auch von der in integrativer Form durchgeführten Sprachförderung. Die integrative Sprachförderung in Regelklassen beruht auf jeweils

¹⁰⁸ *SenBJW* (2012b), S. 1.

¹⁰⁹ Vgl. *SenBWF* (2008), S. 3.

schuleigenen Förderkonzepten und kommt nicht nur Schülern ‚ndH‘ zugute. Die Förderung auf der Grundlage eines solchen Konzepts ist nach den einschlägigen rechtlichen Vorschriften auch für den Fall vorgesehen, dass die Schule mangels Erreichens der oben dargestellten 40-Prozent-Schwelle keine zusätzliche Stunden- zumessung erhält. Eine Förderung in besonderen Lerngruppen außerhalb von Regelklassen findet ausschließlich für Schüler ‚ndH‘ mit besonderem Sprachförderbedarf statt, und wenn eine ausreichende Förderung in Regelklassen nicht gewährleistet ist. Selbst wenn Schüler deutscher Herkunftssprache ähnliche Sprachdefizite hätten, käme eine solche Beschulung für sie nicht in Betracht.

Die generelle Sprachförderung wird vorrangig durch Personalzuschläge in Form von Zumessungen zusätzlicher Unterrichtsstunden nach einem bestimmten Schlüssel erreicht. Mit einer solchen Zumessung geht die Verpflichtung der Schule zur Erarbeitung und Umsetzung eines Sprachförderkonzepts für alle Schüler einher, wenn der Anteil der Schüler ‚ndH‘ an einer Schule den Wert von 40 % erreicht. Daneben kommt die Reduzierung von Klassenstärken in Betracht, die aber selbstverständlich keine Sprachförderung im engeren Sinne darstellt, sondern nur günstigere Lernbedingungen für alle Schüler schafft. Die generelle Sprachförderung hängt nicht von den konkreten Sprachkenntnissen der Schüler ab, sondern vom Erreichen eines bestimmten Schwellenwerts. Ist dieser Wert erreicht, besteht vielmehr eine allgemeine und unwiderlegbare Vermutung für die Notwendigkeit von Unterstützungsmaßnahmen in Form einer Sprachförderung für alle Schüler.

2.1.2.3. Zusatz: Das Merkmal ‚Lernmittelbefreiung‘ (‚LmB‘) und die darauf beruhende Sprachförderung

Der Vollständigkeit halber soll cursorisch auch das Sprachfördermerkmal ‚LmB‘ in die Betrachtung einbezogen werden, weil sich durch einen Vergleich zwischen den Merkmalen ‚LmB‘ und ‚ndH‘ und vor allem ihrer Begriffsbestimmungen auch die ‚ndH‘-Sprachförderung weiter erhellen lässt.

Das Merkmal ‚LmB‘ ist zunächst jedoch kein zentrales Element der schulischen Sprachförderung, sondern betrifft vorrangig die Frage, ob sich Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte an privat zu beschaffenden, d.h. von der Schule nicht leihweise überlassenen, Lernmitteln mit einem Eigenanteil zu beteiligen haben. Dies zeigt sich bereits daran, dass das SchulG keine der Sprachförderung für Schüler ‚ndH‘ nach § 15 SchulG vergleichbare Regelung enthält. Vielmehr stellt § 50 Abs. 2 S. 2 SchulG allein den Grundsatz der Verpflichtung zur Zahlung eines Ei-

genanteils auf (1. Halbs.) und statuiert die Befreiung von dieser Zahlung bei wirtschaftlicher Unzumutbarkeit (2. Halbs.). Das Nähere, insbesondere der von der Zahlung des Eigenanteils befreite Personenkreis, bestimmt sich sodann nach der LernmittelVO¹¹⁰, zu deren Erlass die SenBJW nach § 50 Abs. 4 SchulG vom Landesgesetzgeber ermächtigt worden ist. Ob ein Schüler lernmittelbefreit ist, muss somit unter Rückgriff auf diese Verordnung festgestellt werden. Das Merkmal ‚LmB‘ weist dennoch auch einen nicht unerheblichen Bezug zur schulischen Sprachförderung auf, wie im Folgenden aufgezeigt werden wird.

2.1.2.3.1. Der Begriff ‚LmB‘

Das Merkmal ‚LmB‘ ist anhand des § 7 LernmittelVO zu bestimmen, der die „Befreiung von der Zahlung des Eigenanteils“ regelt. Danach sind von der Zahlung des Eigenanteils bei Lernmitteln diejenigen Personen befreit, die öffentliche Unterstützungsleistungen wie u.a. Grundsicherungsleistungen (§ 7 Abs. 1 Nr. 1 LernmittelVO), Grundsicherung für Arbeitsuchende („Hartz IV“, § 7 Abs. 1 Nr. 2 LernmittelVO) oder Wohngeld (§ 7 Abs. 1 Nr. 3 LernmittelVO) beziehen. § 7 Abs. 1 LernmittelVO enthält einen abschließenden Katalog an Fällen, die zu einer Befreiung von der Zahlung des Eigenanteils führen. Diese Vorschrift regelt dabei – im Einklang mit der Vorgabe des § 50 Abs. 4 S. 1 Nr. 2, S. 2 SchulG – aber unmittelbar nur, wer zum befreiten Personenkreis gehört, nicht aber, unter welchen Voraussetzungen jemand diesem Personenkreis angehört. § 7 Abs. 1 LernmittelVO bedient sich für die Frage nach den Voraussetzungen vielmehr einer sog. dynamischen Verweisungstechnik, indem es auf die einschlägigen bundesgesetzlichen Vorschriften in der jeweils geltenden Fassung verweist. Die Frage nach den Voraussetzungen einer ‚LmB‘ lässt sich damit unmittelbar nur unter Rückgriff auf die einschlägigen Regelungen des Bundes beantworten. Dieses Vorgehen ist dabei in zweifacher Hinsicht von Vorteil: Erstens erfolgt die ‚LmB‘, die ja nur bei wirtschaftlicher Unzumutbarkeit eingreifen soll, im Einklang mit bundesrechtlichen Vorschriften, auf deren Grundlage nur dann öffentliche Unterstützungsleistungen gezahlt werden, wenn die vom Bundesgesetzgeber aufgestellten Voraussetzungen von dem Antragsteller erfüllt werden. Liegen diese Voraus-

¹¹⁰ Verordnung über die Lernmittel an allgemein bildenden und beruflichen Schulen (Lernmittelverordnung – LernmittelVO) v. 16.12.2010 (GVBl. S. 662), zuletzt geändert durch VO v. 02.11.2012 (GVBl. S. 382).

setzungen vor und werden diese Unterstützungsleistungen von der zuständigen Stelle gewährt, kann ohne Weiteres von einer wirtschaftlichen Unzumutbarkeit einer Zuzahlung für Lernmittel ausgegangen werden. Zweitens zeigt sich ein weiterer Vorteil dieser Regelungstechnik gerade unter Heranziehung des Merkmals ‚ndH‘ und seiner kritisch zu sehenden und unvollständigen Begriffsbestimmung (siehe oben). Anders als beim Merkmal ‚ndH‘ kann das Merkmal ‚LmB‘ unter Rückgriff auf die einschlägigen Bundesgesetze sicher bestimmt werden; dies vor allem deshalb, weil § 7 Abs. 1 LernmittelVO weit überwiegend an den *Bezug* der dort genannten Leistungen anknüpft. Dies bedeutet, dass es für eine Befreiung von der Zahlung nur darauf ankommt, ob Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte öffentliche Unterstützungsleistungen bereits beziehen, und damit auf eine Tatsache, nicht auf eine Rechtsfrage wie etwa diejenige nach der angemessenen Interpretation des Begriffs ‚ndH‘. Ob, und wenn ja, welche Leistungen bezogen werden, bedarf daher keiner eingehenden rechtlichen Prüfung, sondern kann anhand objektiver Kriterien nachgeprüft und das Merkmal ‚LmB‘ damit eindeutig und sicher bestimmt werden. Auslegungsfragen (rechtlicher Art) wie beim Merkmal ‚ndH‘ stellen sich folglich nicht.

2.1.2.3.2. Cursorischer Überblick über die Regelungen zur Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚LmB‘

Kann eine ‚LmB‘ auf die soeben beschriebene Art bejaht werden, hat dies jedoch nicht nur eine Befreiung von der Zahlung des Eigenanteils zur Folge. Vielmehr knüpfen daran weitere Folgen an, die auch für die schulische Sprachförderung von Bedeutung sind.

So kommt es nach § 4 Abs. 8 S. 2 GsVO, wie bereits oben für die ‚ndH‘-Sprachförderung dargestellt, zu einer Reduzierung der Klassenstärke in der Schul-anfangsphase an solchen Schulen, an denen die Erziehungsberechtigten von mindestens 40 % aller Schüler lernmittelbefreit sind. Das Gleiche gilt auch für die Sekundarstufe I nach der schon oben im Rahmen der ‚ndH‘-Sprachförderung zitierten Vorschrift des § 5 Abs. 7 S. 3 und 4 Sek I-VO mit den oben genannten Unterschieden zur Klassenstärkenreduzierung im Grundschulbereich. Es zeigt sich damit eine Parallele der – allerdings nur generellen – Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚LmB‘ gegenüber derjenigen auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘. Diese Gleichbehandlung wird dadurch weiter verstärkt, dass auch nach den Zumessungsrichtlinien der SenBJW Personalzuschläge in Form

von zusätzlichen Unterrichtsstunden gerade dann gewährt werden, wenn der Anteil von Schülern mit ‚LmB‘ die Schwelle von 40 % bezogen auf die Gesamtschülerschaft einer Schule erreicht (siehe Ziff. II.3 der Zumessungsrichtlinie und Ziff. 2.a. Anlage 2 der Zumessungsrichtlinie). Ist diese Schwelle hinsichtlich beider Merkmale erfüllt, kommt es sogar zu einer doppelten Stundenzuweisung, d.h. zu einer doppelten Sprachförderung,¹¹¹ die die Gleichwertigkeit dieser Merkmale zumindest für die generelle Sprachförderung belegt. Mit der Erweiterung der generellen Sprachförderung um das Merkmal ‚LmB‘ wollte die SenBJW das bisherige System der Zumessung weiterentwickeln, „in dem traditionell nur das Merkmal nichtdeutsche Herkunftssprache Berücksichtigung fand“.¹¹²

Eine weitere Parallele zwischen der Sprachförderung auf der Grundlage der Merkmale ‚LmB‘ und ‚ndH‘ besteht hingegen nicht, namentlich existiert keine individuelle ‚LmB‘-Sprachförderung – weder in integrativer noch in additiver Form –, wie sie durch § 15 SchulG, § 17 GsVO und § 17 Sek I-VO für Schüler ‚ndH‘ konstituiert wird. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Schüler mit ‚LmB‘ immer in Regelklassen unterrichtet werden – selbst dann, wenn sie möglicherweise einen ähnlichen Sprachförderbedarf aufweisen wie Schüler ‚ndH‘ – und eine zusätzliche individuelle Sprachförderung allein auf der Grundlage der allgemeinen Vorschriften (u.a. § 14 GsVO) erhalten können, allerdings keine explizit an das Merkmal ‚LmB‘ anknüpfende Förderung. Folglich sind die Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ und diejenige Förderung auf der Grundlage des Merkmals ‚LmB‘ nicht gleichwertig. Trotz der Weiterentwicklung der bisherigen generellen Sprachförderung haben sich der Gesetzgeber und die SenBJW aber offenbar bewusst gegen eine vollständige Gleichbehandlung dieser Arten der Sprachförderungen entschieden und die Erweiterung der generellen Sprachförderung zum Schuljahr 2008/2009 als ausreichend angesehen.

2.1.2.4. Zwischenergebnis

Auf der Grundlage der aktuellen rechtlichen Bestimmungen zur ‚ndH‘-Sprachförderung im Land Berlin, innerhalb derer das SchulG nur die Grundaussagen trifft und die Einzelheiten durch die einschlägigen untergesetzlichen Bestim-

¹¹¹ SenBJW (2012b), S. 2.

¹¹² SenBJW (2012b), S. 2.

mungen geregelt werden, lässt sich eine Unterteilung der Sprachförderung in eine generelle, stets integrative und in eine individuelle, grundsätzlich integrativ und nur ausnahmsweise additiv oder alternativ ausfallende Form vornehmen. Diese beiden Formen der Sprachförderung schließen einander nicht aus, sondern stehen selbständig nebeneinander und können auch kumulativ zur Anwendung gelangen. Während die individuelle Sprachförderung überwiegend an einen konkreten Sprachförderbedarf des jeweiligen Schülers anknüpft, greift die generelle Sprachförderung erst ab dem Erreichen eines bestimmten Schwellenwerts an Schülern ‚ndH‘ an einer Schule, der 40 % beträgt. Ist diese Schwelle erreicht, besteht eine unwiderlegbare Vermutung für eine (generelle) Sprachförderung, die dann aber auch Schülern deutscher Herkunftssprache zugutekommt und sich nicht nur an Schüler ‚ndH‘ richtet. Für die generelle Sprachförderung kommt es auf das Vorliegen konkreter Sprachdefizite nicht an.

Auch nach den aktuellen rechtlichen Bestimmungen besteht weiterhin ein klarer Vorrang der gemeinsamen Beschulung von Schülern ‚ndH‘ und Schülern deutscher Herkunftssprache in Regelklassen. Selbst wenn bei Schülern ‚ndH‘ ein Sprachförderbedarf festgestellt wird, so erfolgt die danach erforderliche Sprachförderung grundsätzlich in integrativer Form in der Regelklasse. Auch wenn sie ausnahmsweise in additiver Form stattfindet, so werden die betreffenden Schüler dennoch weiterhin auch in der Regelklasse wie alle anderen Schüler – Schüler deutscher Herkunftssprache und Schüler ‚ndH‘ ohne festgestellten Sprachförderbedarf – unterrichtet. Zu einer gesonderten, aber nicht auf Dauer angelegten Beschulung von Schülern ‚ndH‘ außerhalb der Regelklassen in besonderen Lerngruppen, die den Besuch der Regelklasse vorbereiten sollen, kommt es nur bei besonderem Sprachförderbedarf, der einen sachlich rechtfertigenden Grund für eine temporäre separate Beschulung außerhalb der Regelklassen darstellt. Schüler deutscher Herkunftssprache erhalten seit dem Schuljahr 2008/2009 bei festgestelltem Sprachförderbedarf ebenfalls eine verpflichtende individuelle Sprachförderung. Da sie aber nicht den Vorschriften über die Sprachförderung von Schülern ‚ndH‘ unterfallen, kommt eine Beschulung außerhalb von Regelklassen in besonderen Lerngruppen für sie nicht in Betracht.

Das Merkmal ‚ndH‘ erweist sich nach seiner nicht zufriedenstellenden und unklaren Begriffsbestimmung durch die SenBJW als kritisch zu sehendes und unsicheres Kriterium für die Begründung einer besonderen schulischen Sprachförderung.

Nach der Auslegungspraxis der SenBJW gelten mehr Kinder und Jugendliche als Schüler ‚ndH‘, als dies bei der gebotenen engen Auslegung dieses Merkmals der Fall wäre. Da es in der Folge zu einer grundsätzlich gemeinsamen Beschulung aller Schüler in Regelklassen kommt, ist dies zunächst unschädlich. Denn eine (verpflichtende) individuelle Sprachförderung greift nur bei festgestelltem Sprachförderbedarf und nicht allein auf Grund der Einordnung als Schüler ‚ndH‘. Auch das Erreichen des relevanten Schwellenwerts führt zu keinen Sanktionen, sondern vielmehr zu einer besseren Personalausstattung der betreffenden Schule. Möglicherweise kann ein besonders hoher ‚ndH‘-Anteil aber auch etwaige Segregationstendenzen begründen oder verstärken. Dieser Frage soll an späterer Stelle noch eingehend nachgegangen werden.

Das Merkmal ‚LmB‘, das vorrangig die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die Frage nach einer Kostenbeteiligung an privat zu beschaffenden Lernmitteln betrifft, stellt sich demgegenüber als sicher zu bestimmendes und einfach zu handhabendes Kriterium dar. An dieses Merkmal knüpft die gleiche generelle Sprachförderung an wie an das Merkmal ‚ndH‘, nicht aber auch eine individuelle Sprachförderung. Es besteht damit keine vollständige Gleichwertigkeit zwischen beiden Arten der Sprachförderung.

Eine individuelle Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚LmB‘ ist weder nach dem SchulG noch nach untergesetzlichen Vorschriften vorgesehen und fände für Schüler mit ‚LmB‘ selbst dann nicht statt, wenn sie über keine hinreichenden Sprachkenntnisse verfügten. Diese Schüler profitierten nur dann von einer individuellen Sprachförderung, wenn sie zugleich das Merkmal ‚ndH‘ aufwiesen oder wenn für sie nach den allgemeinen Vorschriften ein Sprachförderbedarf festgestellt würde.

2.2. Überblick über wesentliche Aspekte der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis

Im Folgenden soll in Ergänzung der für die vorliegende Betrachtung maßgebenden theoretischen Grundlagen ein Überblick über wesentliche Aspekte der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis gegeben werden. Von wesentlicher Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Erfassungspraxis zum Merkmal ‚ndH‘ sowie zum Vergleichsmerkmal ‚LmB‘, die Feststellung eines (individuellen) Sprachförderbedarfs von Schülern ‚ndH und die

Veröffentlichungspraxis zum Merkmal ‚ndH‘ in den Schulporträts der SenBJW im Internet.

2.2.1. Erfassung des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis

Das Merkmal ‚ndH‘, das nach § 64a Abs. 2 Nr. 13 SchulG in der automatisierten Schülerdatei der SenBJW gespeichert wird, wird im Rahmen der Anmeldung bei der jeweiligen Schule abgefragt und im sog. Schulanmeldungsbogen erfasst.¹¹³ Naturgemäß kann eigentlich nur das anzumeldende Kind bzw. können nur seine Erziehungsberechtigten Auskunft über die überwiegende Kommunikationssprache innerhalb der Familie geben, da die Schule keine Möglichkeit hat, diese Frage selbst zu klären, obwohl ihr diese Feststellung grundsätzlich obliegt.¹¹⁴ Denn der Schule sind die familiären Kommunikationsgewohnheiten unbekannt. Außerdem fehlt es an einer Möglichkeit, die Angaben zur überwiegenden Kommunikationssprache zu überprüfen. *Krzyweck/Duveneck* (2013) weisen deshalb zutreffend darauf hin, dass die „Feststellung [des Merkmals ‚ndH‘] unsicher und im Einzelfall auch subjektiv geprägt“ sei.¹¹⁵ Denn wie schon in der Vergangenheit kommt es gerade in Zweifelsfällen für die Einordnung als Schüler ‚ndH‘ – oder eben gerade als Schüler deutscher Herkunftssprache – allein auf die Aussage der Eltern an (siehe dazu schon oben zu § 35a SchulG a.F.),¹¹⁶ selbst wenn ein entsprechender Sprachgebrauch im Falle einer persönlichen Anmeldung bei der Schule den Verdacht erregen mag, dass nicht Deutsch die überwiegende Kommunikationssprache darstellt. Es fehlt also maßgeblich an objektiven Bewertungskriterien – auch für die Eltern selbst als Entscheidungsgrundlage – und an einer Überprüfungsmöglichkeit der Angaben durch die Schule.

¹¹³ Vgl. *Klesmann, Martin*, „Sozialer Hintergrund von Schülern: Herkunft soll kein Stigma sein“, in: *Berliner Zeitung* v. 27.08.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/sozialer-hintergrund-von-schuelern-herkunft-soll-kein-stigma-sein,10809148,16984688.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); siehe für den Grundschulbereich das Musterformular der SenBJW „Anmeldung und Aufnahme in die Grundschule, Schulärztliche Untersuchung“, abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bjw/service/formulare/antrag_aufnahme_grundschule_ausfuellbar.pdf?start&ts=1380706028&file=antrag_aufnahme_grundschule_ausfuellbar.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013), und beispielhaft für den Bereich der Integrierten Sekundarschulen das schuleigene „Anmeldeformular für das Schuljahr 2013/2014“ der Caspar-David-Friedrich-Schule in Berlin-Hellersdorf, abrufbar unter: <http://www.cdf-oberschule.schule-berlin.net/downloads/Anmeldung-Klasse7-2011.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹¹⁴ *Gogolin* (2001), S. 57.

¹¹⁵ *Krzyweck/Duveneck* (2013), 30.0 Rn. 71.

¹¹⁶ *Gogolin* (2001), S. 57.

Dies führt dazu, dass sich die bereits oben festgestellte Unsicherheit in der Handhabung des Merkmals ‚ndH‘ in der Praxis fortsetzt und sich dadurch insgesamt verstärkt. Die Aussagekraft einer Einordnung eines Schülers als ‚ndH‘ verringert sich noch weiter, wenn man berücksichtigt, dass dieses Kriterium nur jeweils im Rahmen der Schulanmeldung abgefragt wird und in der Folge – auch über die durch die SenBJW und die bezirklichen Schulämter abrufbare Schülerdatei (§ 64a Abs. 5 SchulG) – ohne Weiteres zu späteren Zeitpunkten etwa der Frage nach einer zusätzlichen Stundenzumessung zugrunde gelegt wird. Das Merkmal ‚ndH‘ knüpft aber mit der Kommunikationssprache gerade an ein Kriterium an, das tatsächlichen Veränderungen unterliegen kann. So ist die Überlegung, dass gerade in binationalen Familien entweder Deutsch zur überwiegenden Kommunikationssprache wird oder eine andere Sprache Deutsch als überwiegende Sprache ablöst, nicht nur theoretischer Natur. Denn trennt sich z.B. ein binationales Elternpaar und wird ein Kind nur noch von der Mutter allein erzogen, die mit ihrem Kind ausschließlich deutsch spricht und deutsche Muttersprachlerin ist, spielt es keine Rolle mehr, dass das Kind im Zeitpunkt der Aufnahme in die Grundschule innerhalb der Familie womöglich überwiegend italienisch gesprochen hat. Die Einordnung dieses Kindes als Schüler ‚ndH‘ bleibt aber dennoch weiter bestehen, obwohl sich die tatsächlichen Verhältnisse gravierend geändert haben und daher eine rechtliche Einordnung als Schüler ‚ndH‘ nach § 17 GsVO bzw. § 17 Sek I-VO gar nicht mehr möglich wäre. Dies drängt die Überlegung auf, dass insbesondere die generelle ‚ndH‘-Sprachförderung in der Praxis nicht unbedingt bedarfsgerecht erfolgt.

2.2.2. Zusatz: Erfassung des Merkmals ‚LmB‘ in der Praxis

Anders, da objektiv nachprüfbar und keinen Zweifelsfällen unterliegend, fällt hingegen die Erfassung des Merkmals ‚LmB‘ aus, das ebenfalls in der automatisierten Schülerdatei der SenBJW gespeichert werden darf (§ 64a Abs. 2 Nr. 14 SchulG; siehe auch § 8 LernmittelVO). So regelt die auch einschlägige LernmittelVO in ihrem § 7 Abs. 4 S. 1, dass entsprechende Nachweise über den Bezug bestimmter öffentlicher Leistungen, die allesamt zu einer Befreiung von der Zahlung des Eigenanteils bei Lernmitteln führen, der Schulleitung oder einer von ihr bestimmten Person in der Regel spätestens vier Wochen vor Beginn der Sommerferien vorgelegt werden müssen. Aus den Nachweisen muss sich ergeben, dass die Anspruchsvoraussetzungen am 1. August des Jahres (Schuljahresbeginn)

erfüllt sind, § 7 Abs. 4 S. 2 LernmittelVO. Nach § 7 Abs. 3 LernmittelVO gilt als Nachweis für einen bestimmten Teil der Leistungen, die von einer Zuzahlung des Eigenteils bei Lernmitteln befreien, auch der sog. „berlinpass-BuT“, der dann gemäß § 7 Abs. 4 S. 3 LernmittelVO zu dem soeben genannten Stichtag vorgelegt werden muss. Bei dem „berlinpass-BuT“ handelt es sich um ein Dokument in Form eines Ausweises, der für die berechtigten Kinder ausgestellt wird und als Nachweis für den Anspruch auf Leistungen aus dem sog. Bildungspaket dient.¹¹⁷ Für bestimmte Leistungen kann dieser Ausweis also die Vorlage der Leistungsbescheide ersetzen. Ist kein „berlinpass-BuT“ vorhanden, so kann die Befreiung von der Zuzahlung aber immer noch durch die Leistungsbescheide nachgewiesen werden. Für bestimmte Leistungen kommt ohnehin nur die Vorlage der Leistungsbescheide in Frage, etwa für Schüler, die BAFÖG-Leistungen beziehen.

Dies bedeutet, dass sich im Regelfall aus behördlichen Dokumenten, deren Richtigkeit in Zweifelsfällen nachgeprüft werden kann, ergibt, ob ein Fall der ‚LmB‘ gegeben ist oder nicht. Im Gegensatz zum Merkmal ‚ndH‘ beruht die Erfassungspraxis zum Merkmal ‚LmB‘ damit nicht auf den Angaben der betreffenden Eltern. Vielmehr trifft die für den Erlass der Leistungsbescheide zuständige Behörde im Falle der Gewährung öffentlicher Leistungen mittelbar zugleich eine Entscheidung über die Befreiung von der Zahlung des Eigenanteils und damit auch über die Erfassung eines Schülers als lernmittelbefreit.

Unwägbarkeiten können sich höchstens daraus ergeben, dass ein Fall denkbar ist, in dem zunächst ein Leistungsbescheid ergeht und gegenüber der Schulleitung als Nachweis für eine Lernmittelbefreiung dient, der Bescheid in der Folge aber mit Wirkung auch für die Vergangenheit aufgehoben wird. Denn in diesem Falle entfielen zugleich die Befreiung von Zahlung des Eigenanteils und somit die Einordnung als ‚LmB‘. Solche Sachverhalte dürften aber die große Ausnahme sein und in der Regel keinen erheblichen Einfluss auf das (Nicht-)Überschreiten der Schwelle für die Vermutung des Sprachförderbedarfs haben. Ansonsten wird das Merkmal ‚LmB‘ anders als das Merkmal ‚ndH‘ regelmäßig überprüft, nämlich immer zum 1. August, da dieses Kriterium allein darüber entscheidet, ob ein Eigenanteil geleistet werden muss (siehe oben). Insoweit stützt sich etwa die Zu-

¹¹⁷ Siehe dazu im Einzelnen *SenBJW*, Das Bildungspaket, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bjw/bildungspaket/> (letzter Abruf: 03.11.2013).

messung zusätzlicher Unterrichtsstunden nicht auf historische, sondern auf ständig aktualisierte Daten.

2.2.3. Feststellung eines Sprachförderbedarfs von Schülern ‚ndH‘

Im Land Berlin wird auf der Grundlage der § 55 SchulG, § 6 GsVO seit einiger Zeit bereits im Kalenderjahr vor Beginn der Schulpflicht eine Sprachstandsfeststellung durchgeführt, um rechtzeitig vor Beginn der Schulzeit sprachliche Defizite feststellen und diesen durch eine frühzeitige Sprachförderung entgegenwirken zu können (vgl. § 55 Abs. 1 S. 1, Abs. 2 SchulG). An dem standardisierten Verfahren zur Feststellung des Sprachstands¹¹⁸ haben aber nicht nur Kinder ‚ndH‘, sondern alle Kinder verpflichtend¹¹⁹ teilzunehmen (§ 55 Abs. 1 S. 2 SchulG), ganz gleich, ob sie eine Kindertagesstätte oder Kindertagespflegeeinrichtung besuchen oder nicht (vgl. § 55 Abs. 1 S. 3, Abs. 2 S. 1 SchulG). Diese allgemeine Sprachstandsfeststellung soll gewährleisten, dass die im auf die Untersuchung folgenden Kalenderjahr schulpflichtig werdenden Kinder über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um überhaupt erfolgreich am Schulunterricht teilnehmen zu können (§ 55 Abs. 1 S. 1 SchulG).

Im Gegensatz zu Schülern deutscher Herkunftssprache wird der Sprachstand von Schülern ‚ndH‘ nach § 15 Abs. 2 S. 2 SchulG aber zusätzlich mindestens ein weiteres Mal, nämlich im Zeitpunkt der Aufnahme in die Schule überprüft. Dabei wird es sich meist um die Grundschule handeln. § 15 Abs. 2 S. 2 SchulG ist jedoch nicht auf den Grundschulbereich beschränkt, sodass die danach zwingende Sprachstandsfeststellung auch vor der Aufnahme in eine andere Schulstufe zu erfolgen hat, etwa bei einem Zuzug eines Schülers aus dem Ausland, der bislang keine deutsche Schule besucht hat und seinem Alter nach der Sekundarstufe I zuzuordnen ist (vgl. auch § 17 Sek I-VO), oder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Das für den jeweiligen Schulleiter/die jeweilige Schulleiterin bzw. die von ihm/ihr beauftragte Lehrkraft nach § 15 Abs. 2 S. 2 SchulG verpflichtende Verfahren, das auf der Grundlage wissenschaftlich gesicherter Testverfahren erfolgt, soll sicherstellen, dass die Schule rechtzeitig die notwendigen

¹¹⁸ Siehe dazu etwa die „Erläuterungen zur „Qualifizierten Stuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege““ samt Muster eines Erhebungsbogens, abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/sprachstand_kita.pdf?start&ts=1237969308&file=sprachstand_kita.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹¹⁹ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.55 Rn. 3.

pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen für die Beschulung von Kindern ‚ndH‘ treffen kann.¹²⁰ Denn nur auf der Grundlage dieser ‚ndH‘-spezifischen Sprachstandsfeststellung kann beurteilt werden, ob, und wenn ja, welcher Sprachförderbedarf besteht und welche Beschulungsform (Regelklasse, besondere Lerngruppe) zu wählen ist.

Ein solches zusätzliches, ‚ndH‘-spezifisches Verfahren wird regelmäßig nur bei der erstmaligen Aufnahme in eine Schule durchgeführt. Für die weitere Beurteilung des Sprachstands kann vorrangig auf den Lehrkräften in der Regel bekannten Leistungs- und Wissensstand des Schülers zurückgegriffen werden, der auch durch die Zeugnisse des Schülers ausgewiesen und darin dokumentiert ist.¹²¹ Eine erneute ‚ndH‘-spezifische Sprachstandsfeststellung ist aber dennoch nicht ausgeschlossen und kann bspw. anlässlich eines Schulwechsels durchgeführt werden, wenn der Schulleiter der neuen Schule Zweifel an den Sprachfähigkeiten des Schülers ‚ndH‘ hat.¹²²

Unabhängig vom Ausgang der Sprachstandsfeststellung und dem jeweiligen Sprachniveau des Schülers bleibt es allerdings bei der Einordnung als Schüler ‚ndH‘. Denn wie gezeigt, kommt es für dieses Merkmal nicht auf die Sprachkompetenz, sondern auf die überwiegende Kommunikationssprache innerhalb der Familie an (siehe oben).

2.2.4. Die Veröffentlichung des Merkmals ‚ndH‘ in den Schulporträts der Senatsschulverwaltung im Internet

Das Merkmal ‚ndH‘ wird nicht nur im Rahmen der Schulanmeldung erhoben und sodann der Bestimmung eines etwaigen Sprachförderbedarfs zugrunde gelegt sowie über die automatisierte Schülerdatei den berechtigten Behörden intern zugänglich gemacht, sondern die SenBJW veröffentlicht zudem Daten zum Merkmal ‚ndH‘ in Form des Anteils der Schüler ‚ndH‘ an der Gesamtschülerschaft auch in den Schulporträts auf ihren Internetseiten¹²³, die für jedermann und insbe-

¹²⁰ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15 Rn. 5.

¹²¹ Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15 Rn. 5.

¹²² Krzyweck/Duveneck (2013), 11.15 Rn. 5.

¹²³ Abrufbar unter: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/ (letzter Abruf: 03.11.2013).

sondere für interessierte Eltern seit Ende 2005 ohne Weiteres abrufbar sind.¹²⁴ Ihre Schulporträts hält die SenBJW in einer Schuldatenbank vor, in der man sich unter Eingabe frei bestimmbarer Suchbegriffe (z.B. Name der Schule) und/oder durch Auswahl bereits vorgegebener Kriterien (z.B. Schuljahr; Bezirk; Schultart; spezielle Angebote) eine bestimmte Schule oder eine Mehrzahl von Schulen anzeigen lassen kann, die auf den Suchbegriff und/oder die ausgewählten Kriterien entfällt bzw. entfallen.

Während das Merkmal ‚ndH‘ zwar keines der auswählbaren Kriterien darstellt und auch eine freie Eingabe dieses Begriffs in die Suchmaske zu keinen Treffern führt, lassen sich nach Auswahl einer bestimmten Schule über andere Kriterien (z.B. durch die direkte Eingabe des Schulnamens), die zur Anzeige des jeweiligen Schulporträts führt, über die Schule weiterführende Informationen abrufen, und zwar geordnet nach den Kategorien „Schule“, „Schülerschaft“, „Personal der Schule“, „Sächliche Ressourcen“, „Schulprogramm“, „Modell- und Schulversuche“, „Schulinspektion“ und „Management und Professionalität“.

Wählt man die Kategorie „Schülerschaft“ aus, so wird zunächst unter der Unterkategorie „Jahrgangsstufen“ die Gesamtschülerzahl sowie die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassenstufen angezeigt, die jeweils auch getrennt nach Geschlecht für Schülerinnen und Schüler angegeben wird. Die Kategorie „Schülerschaft“ wird aber noch in weitere Unterkategorien unterteilt, nämlich in „Staatsangehörigkeit“, „Nichtdeutsche Herkunftssprache“, „Wohnorte“ und „Fehlzeiten“. Das Merkmal ‚LmB‘ hingegen war und ist nicht Gegenstand der Schulporträts.

Über die Auswahl der Unterkategorie „Nichtdeutsche Herkunftssprache“ lässt sich der gegenwärtige Anteil der Schüler ‚ndH‘ an der Gesamtschülerzahl der jeweiligen Schule ermitteln ebenso wie historische Daten über den ‚ndH‘-Anteil, die in den meisten Fällen bis ins Schuljahr 2001/2002 zurückreichen. Angeboten wird zudem eine graphische Darstellung über die chronologische Entwicklung der ‚ndH‘-Zahlen an der ausgewählten Schule und eine Unterteilung nach Geschlecht. Mit wenigen Mausklicks kann damit über das Schulporträt der Schule der ‚ndH‘-

¹²⁴ Vieth-Entus, Susanne, „Die beste Schule ist nur einen Mausklick entfernt“, in: Der Tagesspiegel v. 24.11.2005, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/die-beste-schule-ist-nur-einen-mausklick-entfernt/662118.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

Anteil abgefragt und ggf. festgestellt werden, ob die Schule einen signifikanten Wert, etwa die bereits oben genannte Schwelle von 40 %, erreicht.

Daneben lässt sich aber auch eine Vielzahl weiterer Informationen über die jeweilige Schule abrufen wie bspw. das von der Schule entwickelte Schulprogramm oder Einzelheiten zu einer etwaigen Ganztagsbetreuung, zum Schulprofil (etwa altsprachliches oder mathematisch-naturwissenschaftliches Profil) etc.

2.3. Diskriminierende und segregierende Wirkung des Merkmals ‚ndH‘?

Wie bereits eingangs angeführt, birgt nach Ansicht der Kritiker des Merkmals ‚ndH‘ die schulische Sprachförderung im Land Berlin auf der Grundlage dieses Merkmals selbst bzw. zumindest die Veröffentlichung des Anteils der Schüler ‚ndH‘ an der Gesamtschülerschaft auf den Schulporträts der SenBJW die Gefahr, dass es zu einer Diskriminierung und Segregation, d.h. einer Entmischung, an Schulen kommt. Diese Kritik wäre jedoch nur dann als berechtigt anzusehen, wenn es im Land Berlin überhaupt Segregationstendenzen im schulischen Bereich gäbe und, falls dies zuträfe, diese Tendenzen gerade auch auf der in der vorliegenden Arbeit behandelten Art der Sprachförderung bzw. der Veröffentlichungspraxis der SenBJW beruhten.

Denkbar sind insoweit zwei streng voneinander zu unterscheidende Arten von Segregation: zum einen eine Segregation im Verhältnis der Schulen zueinander (Konstellation 1) und zum anderen eine Segregation innerhalb der Schulen im Verhältnis der Schulklassen zueinander (Konstellation 2). Diese beiden Konstellationen sind gesondert auf Segregationstendenzen und, falls solche festgestellt werden können, auf einen unmittelbaren Ursachenzusammenhang zu untersuchen.

2.3.1. Konstellation 1: Segregation im Verhältnis der Schulen zueinander

2.3.1.1. Feststellung von Segregationstendenzen

Ausgangslage für die Feststellung, ob im Land Berlin eine Segregationsdynamik eingesetzt hat, ist – zumindest für den Grundschulbereich –, dass auf Grund des insoweit geltenden Wohnortprinzips (vgl. § 55a Abs. 1 S. 1 und 2 SchulG), wonach schulpflichtige Kinder grundsätzlich an derjenigen Grundschule angemeldet werden müssen, in deren Einschulungsbereich sie wohnen,¹²⁵ der Anteil der Schü-

¹²⁵ Noreisch (2007), S. 71; entscheidend ist der Wohnsitz i.S.d. MeldeG (Gesetz über das Meldewesen in Berlin (Meldegesetz – MeldeG) v. 26.02.1985 (GVBl. S. 507), zuletzt geändert durch

ler ‚ndH‘ an einer Grundschule grundsätzlich dem ‚ndH‘-Anteil der schulpflichtigen Kinder im Grundschulalter im Einschulungsbereich entsprechen müsste.¹²⁶ Da das Merkmal ‚ndH‘ aber nur für den schulischen Bereich, nicht aber im Rahmen der Bevölkerungsstatistik und auch nicht im Meldewesen erhoben wird und somit entsprechende Bevölkerungsdaten für einen Vergleich fehlen,¹²⁷ könnte für die Bewertung einer etwaigen Entmischung der Schule alternativ zumindest auf das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ zurückgegriffen werden.

Auch ein solcher Rückgriff kann allerdings nicht gelingen, wie die Fallstudie von *Fincke/Lange* (2012)¹²⁸ ausdrücklich klarstellt und auch diejenige von *Noreisch* (2007)¹²⁹ impliziert: Die Untersuchung von Segregationsdynamiken im Grundschulbereich für das Land Berlin war jeweils lediglich anhand des Merkmals ‚Staatsbürgerschaft‘ möglich, da nur insoweit eine – dafür aber belastbare – Übereinstimmung zwischen der Schulstatistik und weiteren amtlichen Statistiken bestand.¹³⁰ Zwar verwenden die meisten Statistiken auch das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘,¹³¹ doch hat sich für dieses Merkmal bislang keine einheitliche und allgemeingültige Definition herausgebildet.¹³² Gerade die Tatsache, dass das Merkmal ‚ndH‘ nur auf die Kommunikationssprache in der Familie abstellt, aber synonym zum Begriff ‚Migrationshintergrund‘ verwandt wird, belegt zudem, dass eine Gleichsetzung mit dem Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ nicht weiterführend ist, knüpfen die meisten Definitionen des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ doch an andere Kriterien als die zu Hause gesprochene Sprache an, etwa an den

Art. V des Gesetzes zur Änderung des SchulG und weiterer Vorschriften v. 25.01.2010 (GVBl. S. 22)); bei mehreren Wohnung kommt es auf die Hauptwohnung i.S.d. MeldeG an, vgl. § 41 Abs. 5 SchulG.

¹²⁶ Vgl. *Fincke/Lange* (2012), S. 6; *Noreisch* (2007), S. 75 f.; *Clausen* (2006), S. 87.

¹²⁷ *Noreisch* (2007), S. 75.

¹²⁸ *Fincke/Lange* (2012), S. 6 ff.; siehe in diesem Zusammenhang auch von *Bullion, Constanze*, „Eine Klasse für sich“, in: *Süddeutsche Zeitung* v. 10.12.2012, S. 32.

¹²⁹ *Noreisch* (2007), S. 75.

¹³⁰ *Fincke/Lange* (2012), S. 7;

¹³¹ Vgl. *Bömermann/Rockmann* (2010), S. 39.

¹³² Siehe nur die Übersicht bei *Bömermann/Rehkämper/Rockmann* (2008), S. 35 ff.

Geburtsort der Eltern oder Großeltern, das Zuzugsjahr der Familie nach Deutschland oder eine etwaig erfolgte Einbürgerung.¹³³

Unabhängig davon ermöglichen die zitierten Fallstudien, deren Ergebnisse so gleich dargestellt werden sollen, dennoch Rückschlüsse auch auf die ‚ndH‘-Situation: Selbst wenn nicht zwangsläufig in allen ‚ausländischen‘ Haushalten überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, so ist die Annahme einer solchen Vermutung jedenfalls nicht fernliegend. Denn andersherum gibt es viele deutsche Familien, die einen Migrationshintergrund aufweisen und in denen überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Auf der anderen Seite ergäbe sich, stünden vergleichbare ‚ndH‘-Daten zur Verfügung, lediglich ein gesicherteres Bild die Segregationslage betreffend, da ein viel größerer Kreis an Schülern erfasst wäre.¹³⁴ Im Wege des *argumentum a minore ad maius*¹³⁵ erscheint es daher auch methodisch vertretbar, die Ergebnisse der Fallstudie auf die hier behandelte ‚ndH‘-Situation zu übertragen.

Die Fallstudie von *Fincke/Lange* (2012), mit deren Betrachtung begonnen werden soll und die die Schülerverteilung im Schuljahr 2011/2012 nach dem oben dargestellten Ansatz für vier¹³⁶ Berliner (Innenstadt-)Bezirke und die jeweiligen Grundschulen im Einzelnen beleuchtet, gelangte zu dem Ergebnis, dass fast jede fünfte der untersuchten Grundschulen einen Ausländeranteil aufwies, der mehr als doppelt so hoch war wie der eigentliche Ausländeranteil im jeweiligen Schulbezirk.¹³⁷ Zugleich konnte auch in der entgegengesetzten Richtung eine Entmischung fest-

¹³³ Siehe zu den unterschiedlichen Kriterien, die an das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ angelegt werden, *Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.)*, *Bildung in Berlin und Brandenburg 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf, S. 374 f., abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/bildungsbericht_isq_2010.pdf?start&ts=1302080419&file=bildungsbericht_isq_2010.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹³⁴ Vgl. *Fincke/Lange* (2012), S. 7; vgl. auch *SenBJS* (2006), S. 5.

¹³⁵ *Schneider/Schnapp* (2006), S. 162.

¹³⁶ Bei diesen vier Bezirken handelte es sich um Charlottenburg-Wilmersdorf, Neukölln, Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg, in denen insgesamt 1,2 Mio. Menschen wohnen, *Fincke/Lange* (2012), S. 6 f.; die Autoren legten dabei ein besonderes Augenmerk auf die Auswertung der Daten zum Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg, „da sich hier in den vergangenen Jahren ein zunehmend attraktives Wohnumfeld für junge Familien aus der Mittelschicht entwickelt hat, was eine stärkere soziale Mischung der Bevölkerung mit sich bringt [...] [und gleichzeitig viele der Grundschulen im Bezirk in der Öffentlichkeit als problembelastet wahrgenommen [werden], u. a. auf Grund der hohen Zahl an Schülern mit Migrationshintergrund [...]“, *Fincke/Lange* (2012), S. 7.

¹³⁷ *Fincke/Lange* (2012), S. 6.

gestellt werden, da die Untersuchung ergab, dass jede vierte Grundschule einen geringeren Ausländeranteil hatte, als nach dem Ausländeranteil im jeweils zugehörigen Schulbezirk hätte erwartet werden dürfen.¹³⁸ Während etwa für den u.a. untersuchten Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg sogar ein Anteil an ausländischen Schülern in den Grundschulen festgestellt werden konnte, der dreimal so hoch war wie im Schulbezirk,¹³⁹ lag – in demselben Bezirk – an einer anderen Schule der Anteil unter einem Fünftel des eigentlich anzunehmenden Anteils.¹⁴⁰

Noreisch (2007), die ihre Studie auf die Verteilung von Schülern im Alter zwischen sechs und elf Jahren für das Schuljahr 2004/2005 stützte,¹⁴¹ wählte einen ähnlichen Ansatz, legte aber ihrer Betrachtung statistische Daten für das Land Berlin als Ganzes, für alle zwölf Berliner Bezirke gesondert und auf einer dritten Ebene für die Einschulungsbereiche am Beispiel des Bezirks Tempelhof-Schöneberg von Berlin zugrunde,¹⁴² also nur für einen Bezirk aufgeschlüsselt nach einzelnen Schulen, und gelangte ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Segregationstendenzen vorlägen.¹⁴³ Diese ließen sich jedoch vor allem auf Bezirksebene aus einem Vergleich der Einschulungsbereiche ablesen, da hier Schülerbewegungen häufiger zu erwarten seien,¹⁴⁴ während eine Betrachtung des Landes Berlin sowie ein Vergleich der einzelnen Bezirke ohne Betrachtung der einzelnen Einschulungsbezirke allein nicht aussagekräftig genug seien.

Auf Landesebene und für die Bezirke im Allgemeinen¹⁴⁵ stellte *Noreisch* (2007) zunächst Abweichungen zwischen der jeweiligen Bevölkerung und den jeweiligen Schülerzahlen insgesamt fest (mit prozentualen Zuwächsen überall mit Ausnahme des Bezirks Neukölln) und auch – überwiegend noch als moderat zu bezeichnende – Abweichungen sowohl bei deutschen als auch bei ausländischen Kindern. Während in allen Bezirken und auch im Land Berlin als Ganzem bei einem Ver-

¹³⁸ *Fincke/Lange* (2012), S. 6.

¹³⁹ *Fincke/Lange* (2012), S. 6 und 8 (Tab. 2).

¹⁴⁰ *Fincke/Lange* (2012), S. 7 und 8 (Tab. 2).

¹⁴¹ *Noreisch* (2007), S. 75.

¹⁴² *Noreisch* (2007), S. 73, 76 ff.

¹⁴³ *Noreisch* (2007), S. 77 und (implizit auch für die Segregation) 82.

¹⁴⁴ *Noreisch* (2007), S. 82 (implizit auch für die Segregation).

¹⁴⁵ Siehe dazu *Noreisch* (2007), S. 78 (Tab. 1).

gleich der tatsächlichen Schülerzahlen mit den Bevölkerungszahlen der Anteil ausländischer Schüler höher ausfiel, als nach der Bevölkerungsverteilung zu erwarten war, und auch in beinahe allen Fällen (außer dem Bezirk Marzahn-Hellersdorf) höher als der abweichende Anteil an deutschen Schülern, kam es in fünf von zwölf Bezirken, nämlich Spandau (-0,9 %), Friedrichshain-Kreuzberg (-2,7 %), Tempelhof-Schöneberg (-4,0 %), Mitte (-4,1 %) und Neukölln (-6,3 %), hingegen zu einem geringeren Anteil an deutschen Schülern, also einem Abfluss, obwohl die Bevölkerungszahlen etwas anderes hätten erwarten lassen.

Demgegenüber wiesen die Zahlen für die Einschulungsbereiche des Bezirks Tempelhof-Schöneberg¹⁴⁶ weitaus stärkere Abweichungen auf (teilweise mehr als 100 %, in einem Falle fast 340 % und in einem weiteren sogar noch mehr, nämlich 435 %), je nach Einschulungsbezirk aber in unterschiedlichen Richtungen, und verdeutlichen damit auch die schon zuvor aus dem Vergleich der Bezirke untereinander ablesbare Tendenz einer (ungleichmäßigen) Schülerbewegung.

Diese Schülerbewegungen und die teils erheblichen Abweichungen sind allerdings nicht mit dem geltenden Wohnortprinzip in Einklang zu bringen. Damit kann – zumindest für den Grundschulbereich – das Vorliegen von Segregationsdynamiken festgestellt werden, und zwar sowohl für den Zeitraum 2004/2005 als auch für die jüngere Vergangenheit, nämlich das Schuljahr 2011/2012. Auf Grund dieser verallgemeinerungsfähigen Befunde lässt sich die Feststellung von Segregationsdynamiken mit hinreichender Sicherheit auch für die kommenden Schuljahre voraussagen und, eingedenk des oben Gesagten, auch für die Verteilung von Schülern ‚ndH‘ bzw. deutscher Herkunftssprache.

Für den Bereich der weiterführenden Schulen in Berlin liegen, soweit ersichtlich, keine einschlägigen Studien vor. Dies verwundert auch nicht, gilt insoweit doch das Wohnortprinzip nicht (vgl. 54 SchulG und einen Umkehrschluss aus § 55a SchulG),¹⁴⁷ was den methodischen Ansatz der soeben dargestellten Fallstudien unmöglich macht. Da den Eltern zudem hinsichtlich der Art der weiterführenden Schule in Berlin ein (bezirksübergreifendes) Wahlrecht zusteht (§ 56

¹⁴⁶ Noreisch (2007), S. 79 f. (Tab. 2).

¹⁴⁷ Siehe auch Clausen (2008), S. 89.

Abs. 1 SchulG),¹⁴⁸ das nicht durch eine Förderprognose der Grundschule eingeschränkt wird (§ 56 Abs. 3 SchulG), bestehen weitere Unwägbarkeiten, die eine empirische Untersuchung erschweren. Da die elterlichen Wahlmöglichkeiten in Bezug auf den Übergang in die Sekundarstufe I mangels Geltung des Wohnortprinzips somit weitaus umfangreicher sind und regelmäßig nur durch die Aufnahmekapazitäten der Schulen beschränkt werden können (§ 56 Abs. 4, Abs. 6 SchulG),¹⁴⁹ dürfte sich mit einiger Wahrscheinlichkeit sogar eine noch stärkere Segregationstendenz feststellen lassen, zumindest aber keine gegenüber dem Befund für den Grundschulbereich umgekehrte Tendenz. So belegen etwa *Riedel et al.* (2010), dass im Falle uneingeschränkter Wahlfreiheit mit einer Zunahme an Segregationswirkungen zu rechnen ist.¹⁵⁰ Auch für die Niederlande, in denen das Recht auf freie Schulwahl traditionell einen hohen Stellenwert besitzt und keinen Beschränkungen unterliegt,¹⁵¹ lassen sich solche Wirkungen insbesondere für den Grundschulbereich in erheblichem Maße feststellen.¹⁵²

Folglich können die Feststellungen für den Grundschulbereich auch auf den Bereich der weiterführenden Schulen in Berlin übertragen werden. Das Vorliegen von Segregationsdynamiken ist – für die Konstellation 1 – mithin zu bejahen.

2.3.1.2. Ursachenzusammenhang zwischen den festgestellten Segregationstendenzen und der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘

Gilt grundsätzlich im Grundschulbereich das Wohnortprinzip, überrascht der empirische Befund der Studien auf den ersten Blick, weil sich unter Geltung dieses Prinzips doch eigentlich keine oder zumindest keine so gravierenden Abweichungen feststellen lassen dürften. Der Befund legt also die Annahme nahe, dass vom Wohnortprinzip entweder auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen Ausnahmen gemacht werden können und/oder durch gesetzlich nicht vorgesehene Umgehungsmöglichkeiten von diesem Prinzip zumindest durch tatsächliches Handeln

¹⁴⁸ *Krzyweck/Duveneck* (2013), 10.00, S. 11.

¹⁴⁹ Allgemein, ohne ausdrückliche Erwähnung des Landes Berlin, auch *Clausen* (2008), S. 76.

¹⁵⁰ *Riedel et al.* (2010), S. 116 f. für den Grundschulbereich in der Stadt Wuppertal; im Land Nordrhein-Westfalen wurde zum 31.07.2008 die Zuordnung der Grundschulen zu Schulbezirken aufgegeben, siehe *Clausen* (2008), S. 87.

¹⁵¹ *Ladd/Fiske/Ruijs* (2009), S. 6 f.

¹⁵² *Ladd/Fiske/Ruijs* (2009), S. 33 f.

abgewichen werden kann. Sollten solche Ausnahme- bzw. Umgehungsmöglichkeiten bestehen und sollten Eltern von diesen Möglichkeiten auch Gebrauch machen, was in einem ersten Schritt darzustellen ist, muss sodann in einem zweiten Schritt untersucht werden, ob das Ergreifen dieser (etwaig bestehenden) Möglichkeiten in einem unmittelbaren Ursachenzusammenhang zur schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ bzw. der Veröffentlichungspraxis der SenBJW steht. Denn nur dann kann auch der für eine berechtigte Kritik erforderliche unmittelbare Ursachenzusammenhang zwischen den festgestellten Segregationstendenzen im Land Berlin und der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ bzw. der Veröffentlichungspraxis hinsichtlich der Konstellation 1 als gegeben angesehen werden. Ist dies nicht der Fall und sollten andere Beweggründe ausschlaggebend für das Handeln der Eltern sein, so wäre der unmittelbare Ursachenzusammenhang hingegen nicht gegeben.

Da sich in der Konstellation 1 Segregationstendenzen im Land Berlin zumindest für den Grundschulbereich belegen lassen, für den Bereich der weiterführenden Schulen insoweit aber keine einschlägigen Studien existieren (siehe oben), hat sich die folgende Betrachtung des erforderlichen Ursachenzusammenhangs wiederum auf den Grundschulbereich zu beschränken, für den das Wohnortprinzip gilt. Aus den vorstehend genannten Gründen sind die Ergebnisse dieser Betrachtung aber auch insoweit verallgemeinerungsfähig.

2.3.1.2.1. Bestehen von Ausnahmeregelungen und/oder Umgehungsmöglichkeiten

Fraglich ist also zunächst, ob für die Eltern überhaupt die Möglichkeit besteht, auf Grund von gesetzlichen Ausnahmeregelungen und/oder durch die Wahrnehmung von bloß tatsächlichen, gesetzlich eigentlich nicht vorgesehenen Umgehungsmöglichkeiten zu erreichen, dass von dem Wohnortprinzip abgewichen wird.

2.3.1.2.1.1. Antragsrecht der Erziehungsberechtigten

Besonders relevant erscheint in diesem Zusammenhang zunächst das Antragsrecht der Erziehungsberechtigten auf Zuweisung ihres Kindes an eine andere als die originär zuständige (Wohnort-)Grundschule nach § 55a Abs. 2 S. 1 SchulG. Danach können die Erziehungsberechtigten den Besuch einer anderen Grundschule unter Darlegung von Gründen beantragen (Erstwunsch), wobei dieser Antrag

jedoch erst nach erfolgter Anmeldung an der nach dem Wohnortprinzip originär zuständigen Grundschule bei dieser Schule zu stellen ist.¹⁵³ Gemäß § 55a Abs. 2 S. 2 SchulG ist dem Antrag im Rahmen der Aufnahmekapazität und nach Maßgabe freier Plätze gemäß den Organisationsrichtlinien nach bestimmten Kriterien in abgestufter Rangfolge (persönliche Bindung zu anderen Kindern, insbesondere zu Geschwistern; Wunsch der Eltern nach einem bestimmten Schulprogramm oder einem bestimmten Fremdsprachen- oder Betreuungsangebot; Erleichterung der Betreuung des Kindes, insbesondere wegen beruflicher Erfordernisse) stattzugeben. Im Übrigen entscheidet das Los (§ 55a Abs. 2 S. 3 SchulG). Nach § 55a Abs. 3 SchulG können zudem Zweit- oder Drittwünsche abgegeben werden.

Aus diesen Vorschriften wird deutlich, dass das SchulG bestimmte Gründe respektiert, auf Grund derer eine Ausnahme vom Wohnortprinzip gemacht werden kann. Zu diesen anerkannten Gründen zählt aber gerade nicht ein zu hoher Anteil an Schülern ‚ndH‘, was nicht überraschen dürfte. Das Vorliegen der nach dem Gesetz zu berücksichtigenden Gründe vermag einem Antrag aber dann nicht zum Erfolg zu verhelfen, wenn die Wunschschulen nicht über die erforderlichen Kapazitäten verfügen,¹⁵⁴ um alle Kinder aufzunehmen, und wenn andere Kinder im Rahmen des Aufnahmeverfahrens nach dem oben dargestellten Kriterienkatalog einen besseren Rang erhalten. Es besteht daher kein uneingeschränktes gesetzliches Wahlrecht, das einen Anspruch auf Zuweisung zu einer bestimmten Schule gewährt, sondern „lediglich Präferenzfreiheit, ohne dass den Eltern der Besuch der gewählten Schule garantiert wird“¹⁵⁵.

Die Erziehungsberechtigten haben es jedoch nicht nur in der Hand, einen Antrag zu stellen, sondern können in gewissem Maße auch die vom Gesetz genannten Auswahlkriterien zu ihren Gunsten herbeiführen bzw. beeinflussen. So können sie etwa bereits weit im Vorfeld des Grundschulbesuchs eine Kindertagesstätte für ihre Kinder aussuchen, die in der Nähe der gewünschten Grundschule liegt, die nicht der originär zuständigen Grundschule entspricht.¹⁵⁶ Denn haben Kinder eine längerfristig gewachsene, stark ausgeprägte persönliche Bindung zu anderen Kin-

¹⁵³ Noreisch (2007), S. 71.

¹⁵⁴ Clausen (2008), S. 76.

¹⁵⁵ Clausen (2008), S. 76.

¹⁵⁶ Clausen (2008), S. 82, mit weiteren Nachweisen.

dem (vgl. § 55a Abs. 2 S. 2 Nr. 1 SchulG) aus der Kindertagesstätte, die ebenfalls die begehrte Grundschule besuchen werden, z.B. schon allein wegen des Wohnortprinzips, so ist dies im Rahmen des Aufnahmeverfahrens vorrangig zu berücksichtigen. Das Gleiche gilt, wenn der Besuch einer vermeintlich besseren Grundschule bspw. in der Nähe der Großeltern oder einer Tagesmutter angestrebt wird. In diesem Falle kann argumentiert werden, dass auf Grund beruflicher Erfordernisse (vgl. § 55a Abs. 2 S. 2 Nr. 3 SchulG) der Eltern des Schülers die weitere Betreuung des Kindes nach Schulschluss nur durch die Großeltern bzw. die Tagesmutter gewährleistet sei und daher für einen Besuch nur die Schule in Wohnortnähe der Großeltern bzw. der Tagesmutter in Frage komme.¹⁵⁷

2.3.1.2.1.2. Schulen besonderer pädagogischer Prägung

Eine weitere Möglichkeit, in zulässiger Weise vom Wohnortprinzip abzuweichen, eröffnet – zumindest grundsätzlich – § 55a Abs. 4 S. 1 SchulG. Danach werden für Grundschulen oder einzelne Züge an Grundschulen, die auf Grund einer Rechtsverordnung nach § 18 Abs. 3 SchulG, nämlich der AufnahmeVO-SbP¹⁵⁸, als Schulen besonderer pädagogischer Prägung eingerichtet worden sind, abweichend von § 55a Abs. 1 SchulG keine Einschulungsbereiche festgelegt. Zu diesen Schulen besonderer pädagogischer Prägung, bei denen es sich nicht um private, sondern um staatliche Schulen handelt, zählen – im Grundschulbereich – die Staatlichen Europa-Schulen Berlin¹⁵⁹ (im Folgenden: „SESB“), vgl. § 3 Abs. 1 AufnahmeVO-SbP. Diese Grundschulen, die zu den Schulen mit fremdsprachlicher Prägung gehören (vgl. die Überschrift von Teil II, Kapitel 1 der AufnahmeVO-SbP), stehen nach § 2 Abs. 1 AufnahmeVO-SbP grundsätzlich allen Schülern des Landes Berlin und damit unabhängig von konkreten Einschulungsbezirken offen, allerdings nur im Rahmen der bestehenden Kapazitäten und auch nur „geeigneten“ Schülern. Das Kriterium der Eignung greift noch einmal § 2 Abs. 2 S. 1 AufnahmeVO-SbP auf, in dem es heißt:

¹⁵⁷ Vgl. „Oma mit guter Adresse“ (ohne Autor), in: DER SPIEGEL 44/1998 v. 26.10.1998, S. 96, abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8026665.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); vgl. auch *Clausen* (2008), S. 82, mit weiteren Nachweisen.

¹⁵⁸ Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung (AufnahmeVO-SbP) v. 23.03.2006, geändert durch Verordnung v. 11.12.2007 und v. 26.01.2011.

¹⁵⁹ Siehe dazu instruktiv *Niedrig* (2001), S. 77 ff.

„Die Aufnahme erfordert, soweit nichts anderes festgelegt ist, die Eignung der Schülerinnen und Schüler für das spezifische Angebot der jeweiligen Schule.“

Für die SESB mit ihrer Fremdsprachenprägung gilt nichts anderes, was an § 3 Abs. 4 AufnahmeVO-SbP deutlich wird. Aus dieser Vorschrift ergibt sich, dass die jeweiligen Partnersprachen der SESB gleichberechtigte Unterrichtssprachen sind. Insbesondere im Rahmen des Aufnahmeverfahrens werden als zentrales Kriterium Grundkenntnisse derjenigen Sprache, die nicht Muttersprache ist, der Auswahl zugrunde gelegt. Ein solches Aufnahmeverfahren wird jedoch nur dann durchgeführt, wenn die Zahl der Anmeldungen die der verfügbaren Plätze übersteigt, was angesichts der nur geringen Zahl an SESB und der sicherlich starken Nachfrage die Regel sein dürfte.

2.3.1.2.1.3. Besuch von Privatschulen

Einen zusätzlichen Weg zur Vermeidung der originär zuständigen staatlichen Grundschule des jeweiligen Einschulungsbezirks stellt der Besuch einer Privatschule dar. Bei Privatschulen handelt es sich um Schulen in freier Trägerschaft (vgl. § 94 S. 1 SchulG), die als Ersatzschulen bezeichnet werden, wenn sie in ihren Bildungs- und Erziehungszielen im Wesentlichen Bildungsgängen entsprechen, die nach dem SchulG oder auf Grund des SchulG vorhanden oder grundsätzlich vorgesehen sind (§ 97 SchulG). Für diese Schulen gilt das Wohnortprinzip nicht, was sich implizit aus der Verweisungsnorm des § 95 Abs. 4 S. 1 SchulG ergibt. Denn diese Vorschrift verweist gerade nicht auf § 55a SchulG, der das Wohnortprinzip für den Grundschulbereich konstituiert. Privatschulen in Form von Ersatzschulen stellen für Eltern, die die öffentliche Grundschule in Wohnortnähe für ihre Kinder meiden möchten, eine echte Alternative dar, auch wenn damit ein erhöhter Aufwand sowohl für die Eltern als auch das Kind verbunden ist.¹⁶⁰ Privatschulen erfreuen sich gerade im Land Berlin seit einiger Zeit einer besonderen Beliebtheit, besucht doch mittlerweile fast jedes zehnte Kind im Land Berlin eine solche Schule in freier Trägerschaft und hat sich die Schülerzahl der Privatschulen dort innerhalb von zehn Jahren mehr als verdoppelt.¹⁶¹

¹⁶⁰ Vgl. *Meier, Nicola*, „Vorsicht, Brennpunkt!“, in: DIE ZEIT v. 22.08.2013, S. 58, abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2013/35/berlin-neukoelln-kiezschulen-initiative> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁶¹ Vgl. *Statistisches Bundesamt* (2012b), S. 14.

2.3.1.2.1.4. Verbleib des Schülers in einer bestimmten Grundschule trotz Umzugs

§ 55a SchulG erfasst schließlich auch den Fall, dass ein Kind bereits eine öffentliche Grundschule besucht, nach der Aufnahme in eine bestimmte Schule jedoch mit seiner Familie innerhalb Berlins umzieht und ggf. seinen neuen Wohnort im Einschulungsbereich einer anderen öffentlichen Grundschule begründet. Aus der Regelungssystematik des § 55a Abs. 6 SchulG folgt, dass dann grundsätzlich die Schule des neuen Einschulungsbereichs zuständig und zu besuchen ist, also wiederum das Wohnortprinzip gilt, wenn nicht sogar bei einem Umzug innerhalb des bisherigen Einschulungsbereichs dieselbe Schule zuständig bleibt (vgl. § 55a Abs. 6 S. 1 SchulG). Nach § 55a Abs. 6 S. 2 SchulG kann der Schüler auf Antrag der Erziehungsberechtigten aber auch in der bisherigen Grundschule verbleiben. Einen Antrag der Erziehungsberechtigten vorausgesetzt, wird auf diese Weise also das Wohnortprinzip durchbrochen, ohne dass weitere Voraussetzungen zu erfüllen sind, d.h., es besteht z.B. keine Begründungspflicht.

Auch wenn das SchulG mit dieser Regelung offenbar nur sicherstellen soll, dass ein Grundschulkind in der gewohnten (Schul-)Umgebung trotz Umzugs verbleiben darf und auf diese Weise auch sein gewachsenes soziales Umfeld behält, birgt diese Regelung ganz offenkundig Missbrauchspotenzial, das Wohnortprinzip zu unterlaufen. Denn denkbar ist die „künstliche“ Herbeiführung eines offiziellen Wohnsitzes in einem anderen Bezirk als dem eigentlichen bisherigen Wohnbezirk des Kindes vor der Einschulung – in der Regel findet dies sechs Monate vor der Einschulung statt¹⁶² und die Meldung eines neuen, eigentlich des ursprünglichen und weiterhin tatsächlichen innegehabten Wohnsitzes innerhalb des ersten Schulhalbjahres¹⁶³, ohne dass das Kind tatsächlich jemals an seinem dem Bezirksamt gemeldeten Wohnsitz im Einschulungsbereich seiner Grundschule gewohnt hätte.

2.3.1.2.1.5. Weitere Möglichkeiten zur Umgehung des Wohnortprinzips

Neben diesem gesetzlichen Rahmen, der gerade mit der zuletzt genannten Vorschrift bereits selbst auch eigentlich nicht vorgesehene Möglichkeiten zur Umge-

¹⁶² Noreisch (2007), S. 83.

¹⁶³ Auch insoweit findet ein erneuter Adresswechsel regelmäßig nach sechs Monaten seit der Einschulung statt, siehe Noreisch (2007), S. 84.

hung des Wohnortprinzips bietet, ist zu berücksichtigen, dass in der Praxis eine weitere Umgehungsmöglichkeit besteht, die auf sog. Scheinmeldungen beruht.

So ist es in Berlin, aber auch andernorts nicht unüblich, dass Eltern ihr Kind, sich selbst zusammen mit ihrem Kind oder nur ein Elternteil zusammen mit dem Kind an einem anderen Wohnsitz als dem eigenen anmelden, etwa an dem Wohnsitz der Großeltern oder anderer Verwandter¹⁶⁴; dies geschieht trotz der verstärkten behördlichen Kontrolle und der zu befürchtenden Sanktionen¹⁶⁵ bzw. anderen rechtlichen Konsequenzen wie der Pflicht zur Zahlung der Zweitwohnungssteuer¹⁶⁶. Auch wenn der gemeldete Wohnsitz in derartigen Fällen regelmäßig nicht dem tatsächlichen Wohnsitz entsprechen wird, bietet diese Taktik der „Umzüge, die niemals ankommen“¹⁶⁷, nach der äußeren Form die Möglichkeit, einen bestimmten Schulbezirk zu umgehen, die einschlägigen Regelungen zu unterlaufen und so Zugang zu Grundschulen zu erlangen, die im Antragswege, der in der Regel auch noch die Darlegung von Gründen erfordert, nicht erreichbar gewesen wären. Dieses Vorgehen ähnelt der missbräuchlichen Ausnutzung des Antragsrechts der Erziehungsberechtigten im Falle eines Umzuges.

2.3.1.2.1.6. Zwischenergebnis

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass den Erziehungsberechtigten grundsätzlich eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung steht, für ihre Kinder eine Einschulung an einer anderen als der originär zuständigen Grundschule des Einschulungsbezirks zu erreichen. Dies kann entweder in zulässiger Weise unter Ausnutzung der gesetzlichen Ausnahmvorschriften erfolgen, die in der Regel einen Antrag der Erziehungsberechtigten voraussetzen, der je nach Fallgestaltung begründet werden muss. Die Erziehungsberechtigten können insoweit in gewissem Maße die

¹⁶⁴ Noreisch (2007), S. 82 f.; siehe auch „Oma mit guter Adresse“ (ohne Autor), in: DER SPIEGEL 44/1998 v. 26.10.1998, S. 96, abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8026665.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁶⁵ Siehe Keilani, Fatina, „Scheinmeldungen: Kreuzberg verschärft Kurs gegen Eltern“, in: Der Tagesspiegel v. 27.11.2011, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/schulplaetze-scheinmeldungen-kreuzberg-verschaerft-kurs-gegen-eltern/5893462.html> (letzter Abruf: 03.11.2013); Heim, Manuela/Lang-Lendorff, Antje, „Scheinummeldung für die Schule: Mutti beim Mogeln erwischt“, in: taz v. 13.10.2010, abrufbar unter: <http://www.taz.de/!59665/> (letzter Abruf: 03.11.2013).

¹⁶⁶ Noreisch (2007), S. 83.

¹⁶⁷ „Oma mit guter Adresse“ (ohne Autor), in: DER SPIEGEL 44/1998 v. 26.10.1998, S. 96, abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8026665.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

tatsächlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Antrag herbeiführen oder zu ihren Gunsten beeinflussen. Ein durchsetzbarer Anspruch auf Zuweisung an eine bestimmte Schule besteht jedoch nicht, sodass von keinem Wahlrecht, sondern nur von einer Anmeldung von Präferenzen gesprochen werden kann. Über die gesetzlichen Antragsmöglichkeiten hinaus kann das Wohnortprinzip allerdings unterlaufen werden, indem es zu Scheinanmeldungen der Kinder oder der gesamten Familie oder nur eines Elternteils mit Kind in einem anderen Einschulungsbezirk kommt, in dem die begehrte Grundschule liegt.

2.3.1.2.2. *Ursachenzusammenhang zwischen der Schulwahl und dem Merkmal ‚ndH‘*

Die Tatsache, dass Eltern von diesen bestehenden Ausnahmeregelungen bzw. Umgehungsmöglichkeiten offenbar auch im Land Berlin Gebrauch machen und dies auch rechtlich dürfen bzw. zumindest tatsächlich können, gibt allerdings noch keine Auskunft darüber, aus welchen Gründen sie dies tun und ob dies gerade mit dem Merkmal ‚ndH‘ zusammenhängt.

Als Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage kann der Stand der bisherigen Forschung herangezogen werden, wonach vornehmlich die Länge des Schulwegs, die objektive Schulqualität und das soziale Umfeld der Schule für die Schulwahl ausschlaggebend sind.¹⁶⁸ Da die Eltern allerdings nicht als eine homogene Gruppe angesehen werden können, sondern über ganz unterschiedliche familiäre Hintergründe und individuelle Erfahrungen verfügen und daher vielmehr eine heterogene Gruppe bilden, legen sie gerade an die Kriterien Schulqualität und soziales Umfeld naturgemäß unterschiedliche Maßstäbe an.¹⁶⁹ *Fincke/Lange* (2012) heben deshalb zutreffend hervor, dass

¹⁶⁸ *Kristen* (2005), S. 97 f., 134 f.; *Noreisch* (2007), S. 85 f., die aber auch darauf hinweist, dass sich das Entscheidungsverhalten von Eltern im innerstädtischen Bereich von demjenigen in Randbezirken bzw. im ländlichen Gebiet unterscheidet; *Riedel et al.* (2010), S. 108 ff.; *Schneider et al.* (2011), S. 11 ff.; siehe auch *Clausen* (2006), S. 79 ff., dessen Untersuchung für den Bereich der weiterführenden Schulen aber auch erhebliche Unterschiede zwischen Eltern von Kindern mit einer Gymnasialempfehlung einerseits und von Kindern mit einer Realschulempfehlung andererseits aufzeigt.

¹⁶⁹ *Fincke/Lange* (2012), S. 12.

„[Eltern ihre Entscheidung] abhängig von persönlichen Vorerfahrungen mit einer Schule oder derer anderer Eltern im Freundeskreis, sowie den Möglichkeiten, sich Informationen zu beschaffen, [...] auf Grundlage des vorhandenen Wissens über eine Schule [treffen]“¹⁷⁰,

weisen in diesem Zusammenhang aber auch darauf hin, dass gewichtige Gründe dafür sprächen,

„[...] dass ein Teil der Eltern die Zusammensetzung der Schülerschaft und insbesondere den Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund als ein Indiz für das Leistungsniveau und die Problemdichte an der Schule ansehen“¹⁷¹.

Dass diese Hypothese dem Grunde nach zutreffend ist, wird durch aktuelle Studien belegt, auf die auch *Fincke/Lange* (2012) Bezug nehmen. So stellte bereits das Integrationsbarometer 2010 des „Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration“ (im Folgenden: „SVR“) für das Jahr 2009 fest, dass trotz sichtbarer Fortschritte bei der Integration in den meisten Bereichen, so etwa im Arbeitsmarkt und im Bereich der sozialen Beziehungen,¹⁷² gerade im schulischen Bereich ein Dilemma auftrete.¹⁷³ Denn obwohl die meisten Menschen selbst positive Erfahrungen mit heterogenen und durchmischten Schulklassen gemacht hätten – unabhängig davon, ob sie selbst einen Migrationshintergrund aufwiesen oder nicht –, zweifelten Migranten wie Nicht-Migranten gleichermaßen daran, ob ihren Kindern in heterogenen Klassen zu den gewünschten Bildungserfolgen verholfen werden könne.¹⁷⁴ Auf Grund dieser Zweifel sei bei beiden Gruppen nur eine geringe Bereitschaft vorhanden, ihre Kinder auf eine Schule mit einem hohen Migrantenanteil zu schicken.¹⁷⁵ Diese Bereitschaft falle umso geringer aus, je höher das Einkommen der Familie sei.¹⁷⁶ Und gerade bei Migrantenhaushalten der Mittel- und Oberschicht sei die Diskrepanz zwischen eigenen, mitunter ausgezeichneten Erfahrungen mit heterogenen Klassen und der Bereitschaft, das „Risiko“ ethnisch heterogener Schulklassen für ihre Kinder einzugehen, stärker

¹⁷⁰ *Fincke/Lange* (2012), S. 12.

¹⁷¹ *Fincke/Lange* (2012), S. 12.

¹⁷² *SVR* (2010), S. 50 ff.

¹⁷³ *SVR* (2010), S. 54 ff.

¹⁷⁴ *SVR* (2010), S. 54.

¹⁷⁵ *SVR* (2010), S. 54.

¹⁷⁶ *SVR* (2010), S. 54.

ausgeprägt als bei sozial ebenso gestellten Familien ohne Migrationshintergrund.¹⁷⁷

Das SVR-Integrationsbarometer 2012 bestätigt diese Haltung in der Bevölkerung. So habe auch für das Erhebungsjahr 2011 festgestellt werden können, dass Haushalte, die über eigene positiven Erfahrungen mit heterogenen Klassen verfügten, gleichwohl weiterhin an der Leistungsfähigkeit solcher Schulen zweifelten, die einen hohen Migrantenanteil aufwiesen.¹⁷⁸ Diese Tendenz habe sich gegenüber dem Jahr 2009 sogar noch einmal verstärkt.¹⁷⁹ Anders als zuvor gebe es aber keinen Gleichstand mehr zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund.¹⁸⁰ Vielmehr bewerteten Personen mit Migrationshintergrund die Leistungsfähigkeit von Schulen mit einer durchmischten Schülerschaft signifikant besser als Personen ohne Migrationshintergrund und zudem auch besser als noch im Erhebungsjahr 2009.¹⁸¹

Selbst auf dieser Grundlage kann aber noch nicht zweifelsfrei der Schluss gezogen werden, dass gerade das Merkmal ‚ndH‘ allein bzw. überwiegend die Entscheidung der Erziehungsberechtigten dergestalt beeinflusst, dass es zum Eintritt der festgestellten Segregationstendenzen kommt. Zwar belegt die bereits oben beschriebene Studie von *Fincke/Lange* (2012), dass eine besonders starke Entmischung der Schülerschaft gerade für diejenigen Schulen feststellbar ist, die über einen sehr hohen Ausländeranteil verfügen¹⁸² und die, legte man das Merkmal ‚ndH‘ zugrunde, einen Anteil an Schülern ‚ndH‘ zwischen 60 % bis 98 % aufwiesen.¹⁸³ Auch die schon oben vorgestellte Studie von *Noreisch* (2007) gelangt zu dem Ergebnis, dass sowohl auf Bezirksebene als auch in den einzelnen Einschulungsbereichen des Bezirks Tempelhof-Schöneberg von Berlin eine Entmischung

¹⁷⁷ SVR (2010), S. 54 f.

¹⁷⁸ SVR (2012), S. 43.

¹⁷⁹ SVR (2012), S. 43.

¹⁸⁰ SVR (2012), S. 43.

¹⁸¹ SVR (2012), S. 43.

¹⁸² *Fincke/Lange* (2012), S. 7, 8 (Tab. 2) und 17 ff. (Tab. 3 bis 5).

¹⁸³ *Fincke/Lange* (2012), S. 9.

umso wahrscheinlicher ist, je höher der ‚ndH‘-Anteil im Bezirk bzw. in der einzelnen Grundschule ausfällt.¹⁸⁴

Mit *Noreisch* (2007) ist jedoch davon auszugehen, dass daraus nicht notwendigerweise der Schluss gezogen werden kann, dass die Entmischung gerade auf das Merkmal ‚ndH‘ zurückzuführen ist, da es genauso wahrscheinlich ist, dass sich die elterliche Schulwahl eigentlich auf eine Reihe anderer Gründe stützt, die nur versehentlich mit dem ‚ndH‘-Anteil korrespondieren.¹⁸⁵ So stellte *Noreisch* (2007) bei einer eingehenden Analyse fest, dass besonders starke Entmischungsprozesse gerade an solchen Schulen auftreten, die im Innenstadtbereich liegen und die über besonders kleine Einzugsbereiche verfügen.¹⁸⁶ Bedeutet dies gleichzeitig, dass der Weg zu anderen Schulen als derjenigen im originären Einschulungsbereich damit gleich lang oder sogar kürzer ausfallen kann, kommt das ebenfalls für die Schulwahl entscheidende und besonders bedeutsame Kriterium der Länge des Schulwegs wieder ins Spiel und gibt unter Umständen den Ausschlag, überhaupt eine andere Schule ins Auge zu fassen. Denn gleichzeitig lässt sich für die Randbezirke, in denen die Schulen oftmals weit voneinander entfernt sind, belegen, dass Eltern allein aus diesem Grunde von der Wahl einer anderen Schule absehen, weil die weit entfernte Schule – mit einem möglicherweise geringeren ‚ndH‘-Anteil – gar keine ernsthafte Alternative darstellt, da der Schulweg unverhältnismäßig lang für das Kind ausfiele.¹⁸⁷ In Randbezirken ist dann aber auch eine deutlich gleichmäßigere Verteilung der Schüler festzustellen und keine besonders ausgeprägte Entmischung der Schülerschaft.¹⁸⁸

Hinzu kommt, dass Eltern, wenn sie denn eine andere Schule als die des eigentlichen Einschulungsbereichs auswählen, in vielen Fällen darauf bedacht sind, die bereits in der Kindertagesstätte gewachsenen Bindungen ihres Kindes zu anderen, möglicherweise in einem anderen Einschulungsbereich wohnhaften Kindern zu bewahren oder eine Betreuung ihres Kindes durch Vertrauenspersonen, z.B. die Eltern der befreundeten Kinder, am Nachmittag zu sichern und ihr Kind daher

¹⁸⁴ *Noreisch* (2007), S. 81 f.

¹⁸⁵ *Noreisch* (2007), S. 87.

¹⁸⁶ *Noreisch* (2007), S. 82.

¹⁸⁷ *Noreisch* (2007), S. 86.

¹⁸⁸ *Noreisch* (2007), S. 86.

gemeinsam mit diesen Kindern in dieselbe Schule zu schicken.¹⁸⁹ Diese Interessen der Eltern werden vom SchulG ja auch gerade berücksichtigt (siehe oben). Wenn Eltern dieses Interesse aber in die Tat umsetzen, kommt es gleichzeitig – absichtslos – zu einer Fortführung der bereits vorhandenen sozialen Strukturen in der Schule,¹⁹⁰ die nicht der Struktur der Einschulungsbereiche entsprechen. Schließlich kann die Schulwahl auch weitere nur praktische Gründe haben, etwa weil eine Familie auch ihr zweites Kind auf dieselbe Schule wie das erstgeborene Kind schicken möchte, um – gerade für berufstätige Eltern – eine Erhöhung des Organisations- und Betreuungsaufwands zu vermeiden.¹⁹¹

Diese Punkte ändern allein selbstverständlich noch nichts an dem Befund, dass Eltern dennoch offenbar gerade Schulen mit einem hohen ‚ndH‘-Anteil meiden und der ‚ndH‘-Anteil offenbar einen wesentlichen, nach vorstehend Gesagtem aber nicht den allein ausschlaggebenden Faktor darstellt. Diesen Befund gilt es jedoch zu präzisieren und den genauen Ablauf der Entscheidungsbildung sowie den Kreis derer, die überhaupt auf der Grundlage dieses Merkmals die Schulwahl für ihre Kinder treffen, genau zu bestimmen.

Bereits die Betrachtung des Personenkreises, der überhaupt von den oben dargestellten – begrenzten – Wahlmöglichkeiten Gebrauch macht, ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich. So belegt *Kristen* (2005), dass insgesamt rund 45 % der Eltern schon gar keine Kenntnis von der Möglichkeit haben, eine andere als die originär zuständige Schule auszuwählen.¹⁹² Unterscheidet man diese Eltern nach dem Merkmal Migrationshintergrund, sind es ca. 43 % der Eltern ohne Migrationshintergrund und mehr als 57 % der Eltern mit Migrationshintergrund, die ihre Wahlmöglichkeiten nicht kennen und schon deshalb gar nicht wahrnehmen (können).¹⁹³ Selbst wenn aber Eltern Kenntnis von dieser Wahlmöglichkeit haben, entscheiden sich immer noch 30,8 % dieser Eltern (13,5 % der Eltern insgesamt) für die originär zuständige Grundschule.¹⁹⁴ Auch insoweit ergeben sich gravieren-

¹⁸⁹ *Noreisch* (2007), S. 85.

¹⁹⁰ *Noreisch* (2007), S. 85.

¹⁹¹ *Noreisch* (2007), S. 85.

¹⁹² *Kristen* (2005), S. 63.

¹⁹³ *Kristen* (2005), S. 63.

¹⁹⁴ *Kristen* (2005), S. 116.

de Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, da sich 54,5 % der Eltern mit und lediglich 28,4 % der Eltern ohne Migrationshintergrund trotz Kenntnis von der Wahlmöglichkeit nicht gegen die Grundschule des Einschulungsbereichs entscheiden.¹⁹⁵ Eine vergleichbare Sachlage besteht regelmäßig nur insoweit, als Eltern beider Gruppen seltener eine Schulwahl vornehmen, wenn sie aus Bezirken stammen, in denen die Bevölkerung in hohem Maße von staatlichen Unterstützungsleistungen abhängig ist.¹⁹⁶ Insgesamt bedeutet dies, dass nur etwas mehr als 40 % aller Eltern und beinahe nur ein Viertel der Eltern mit Migrationshintergrund in der Folge Schulen miteinander vergleichen und ein Verfahren in Gang setzen oder tatsächliche Vorkehrungen im Sinne der oben genannten Umgehungsmöglichkeiten schaffen, um ihr Kind an einer anderen Schule anzumelden.¹⁹⁷ Dabei handelt es sich nach vorstehend Gesagtem eher um Personen, die nicht von Unterstützungsleistungen abhängig sind. Diejenigen Eltern, die von ihrer Wahlmöglichkeit Gebrauch machen, sind in den überwiegenden Fällen dann aber auch erfolgreich und erreichen die Zulassung ihrer Kinder an der begehrten Schule;¹⁹⁸ dies gilt für beide Gruppen (mit bzw. ohne Migrationshintergrund) beinahe in dem gleichen Maße.¹⁹⁹

Soweit also nur eine Minderheit der Eltern ihre Wahlmöglichkeiten überhaupt kennt und ein noch geringerer Teil davon Gebrauch macht, bilden nach oben Gesagtem die individuellen Erfahrungen und die verfügbaren Informationsquellen grundsätzlich die Grundlage für die Schulwahl, bei der vornehmlich auf die Länge des Schulwegs, die Schulqualität und das soziale Umfeld der Schule abgestellt wird. Für einen Teil der Eltern spielt insoweit auch die Zusammensetzung der Schülerschaft eine gewichtige Rolle. Dies scheint aber nicht für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen zu gelten. So stellten *Schneider et al.* (2011) fest, dass für Eltern muslimischer Schüler in der Regel die Länge des Schulwegs bei der Schulwahl den Ausschlag gibt, während Eltern nichtmuslimi-

¹⁹⁵ *Kristen* (2005), S. 116.

¹⁹⁶ *Schneider et al.* (2011), S. 17.

¹⁹⁷ *Kristen* (2005), S. 149 sowie S. 63 und S. 116; vgl. auch *Fincke/Lange* (2012), S. 13.

¹⁹⁸ *Kristen* (2005), S. 150; *Schneider et al.* (2011), S. 19 f.

¹⁹⁹ *Kristen* (2005), S. 150.

scher Schüler regelmäßig auf die Zusammensetzung der Schülerschaft achten.²⁰⁰ Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass eine erfolgreiche Schulwahl überwiegend von sozial besser gestellten Eltern ohne Migrationshintergrund getroffen wird, die sich auch, aber nicht nur auf die Zusammensetzung der Schülerschaft stützt, weil mit einem hohen Migrantenanteil eine geringe Leistungsfähigkeit der Schule assoziiert wird.

Stützt sich diese engagierte und bei der Schulwahl hartnäckige und durchsetzungsstarke Gruppe auf öffentliche Schulinformationen, überrascht es nicht, dass die im Internet abrufbaren Schulporträts auf den Seiten der SenBJW eine wichtige Informationsquelle bilden und hierbei der ‚ndH‘-Anteil eine bedeutende Rolle spielt. Für die Schulporträts der SenBJW wurde bereits oben festgestellt, dass sie Informationen über die Zusammensetzung der Schülerschaft enthält und auch den Anteil der Schüler ‚ndH‘ an der Schülerschaft ausweist. Dieses Merkmal ist, wie eine Auswertung der Zugriffe auf die Schulporträts der SenBJW belegt, das am häufigsten abgerufene Schulmerkmal.²⁰¹ Es spricht daher einiges dafür, dass die einfache Abrufbarkeit dieses zentralen und negativ besetzten, da mit mangelnder Leistungsfähigkeit assoziierten, Merkmals die Schulwahl nachhaltig beeinflusst. Überwiegend gilt dies jedoch nur für die Wahl einer bestimmten Gruppe von Eltern, die in der Regel keinen Migrationshintergrund aufweist und von keinen staatlichen Unterstützungsleistungen abhängig, also sozial besser gestellt ist. Auf der anderen Seite ist aber demgegenüber zu berücksichtigen, dass Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund dem ‚ndH‘-Anteil und dem damit – nicht zwangsläufig verbundenen – schwierigen sozialen Einzugsgebiet gar keine Bedeutung mehr zumessen, wenn sie das Schulkonzept überzeugt.²⁰²

²⁰⁰ *Schneider et al.* (2011), S. 17; für das Land Berlin bestätigt dies die SenBJW, siehe die Kleine Anfrage des Abgeordneten *Özcan Mutlu* (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen) v. 04.03.2013 und die Antwort des Senats von Berlin zum Thema „Segregation an Grundschulen“, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucks. 17/11665, abrufbar unter: <http://beapankow.files.wordpress.com/2010/09/ka17-11665-segration-an-grundschulen.pdf> (letzter Abruf: 03.11.2013); siehe dazu auch *Vieth-Entus, Susanne*, „Soziale Entmischung in Berlins Schulen: Immer weniger Schüler sprechen Deutsch als Muttersprache“, in: *Der Tagesspiegel* v. 27.04.2013, abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/soziale-entmischung-in-berlins-schulen-immer-weniger-schueler-sprechen-deutsch-als-muttersprache/8131234.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁰¹ *Fincke/Lange* (2012), S. 13.

²⁰² *Meier, Nicola*, „Vorsicht, Brennpunkt!“, in: *DIE ZEIT* v. 22.08.2013, S. 58, abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2013/35/berlin-neukoelln-kiezschen-initiative> (letzter Abruf: 03.11.2013).

Insgesamt heißt dies, dass sich die festgestellten Segregationsdynamiken nur zum Teil und nur mittelbar auf das Merkmal ‚ndH‘ zurückführen lassen. Unmittelbar beruhen sie aber auf der elterlichen Schulwahl, weil der der ‚ndH‘-Anteil einer Schule von einem bestimmten Teil der Elternschaft mit mangelnder Leistungsfähigkeit der Schüler und damit der Schule insgesamt in Verbindung gebracht wird²⁰³. Dieser Teil der Elternschaft, der überwiegend über keinen Migrationshintergrund verfügt, ist in der Regel in der Lage, seine Präferenzen bei der Schulwahl erfolgreich durchzusetzen. Da es auf der anderen Seite deutlich seltener zur Wahl einer anderen Schule als der originär zuständigen Schule durch Eltern mit Migrationshintergrund kommt, fehlt es insoweit an einem ausgleichenden Durchmischungsprozess.²⁰⁴ Die überwiegend nur von einer Seite der Elternschaft ausgeübte Schulwahl führt dazu, dass es zu signifikanten Entmischungsprozessen kommt. Neben dem Merkmal ‚ndH‘ spielen grundsätzlich aber auch andere Faktoren eine Rolle, denen, wenn Informationen über sie besser oder leichter verfügbar wären, bei der Schulwahl ein deutlich höheres Gewicht zukäme und die die Bedeutung des Merkmals ‚ndH‘ beträchtlich verringerten. Da aber die tatsächliche Qualität einer Schule regelmäßig nicht überprüft werden kann, verwenden viele Eltern den ‚ndH‘-Anteil einer Schule als Maßstab für das Lernumfeld und das Leistungsniveau dieser Schule.²⁰⁵

2.3.1.3. Zwischenergebnis

Hinsichtlich der Konstellation 1 lassen sich Segregationstendenzen feststellen. Diese Segregationstendenzen beruhen jedoch nicht unmittelbar auf dem Merkmal ‚ndH‘, sondern zuvörderst auf der elterlichen Schulwahl. Die elterliche Schulwahl, die ausnahmsweise auch im Grundschulbereich gegeben ist, beruht entweder auf gesetzlichen Ausnahmen oder wird durch die Wahrnehmung von gesetzlich nicht vorgesehenen Umgehungsmöglichkeiten erreicht. Nicht alle Eltern haben jedoch Kenntnis von ihrer Wahlmöglichkeit oder sind imstande, ihre Schulwahl auszuüben. Insbesondere, aber nicht nur Eltern ohne Migrationshintergrund aus guten sozialen Verhältnissen nehmen die Möglichkeiten zur Schulwahl wahr.

²⁰³ Vgl. *Kristen* (2005), S. 178.

²⁰⁴ Vgl. *Kristen* (2005), S. 179.

²⁰⁵ *Fincke/Lange* (2012), S. 12.

Daher ist eine einseitige Entmischung der Schulen festzustellen, die wegen fehlender ausgleichender Durchmischungsprozesse besonders signifikant ausfällt.

Das Merkmal ‚ndH‘ hat damit zumindest mittelbaren Einfluss auf die Schulwahl. Eltern richten ihre Schulwahl in erheblichem Maße nach der Schulqualität aus. Zu der Schulqualität gehört aus Sicht der Eltern dabei vor allem das Leistungsniveau einer Schule. Mit einem hohen Migrantenteil assoziieren Eltern häufig ein geringes Leistungsniveau und eine hohe Problemdichte. Das Merkmal ‚ndH‘, das im Internet auch noch leicht im Rahmen der Schulporträts der Berliner Schulen abgefragt werden kann, wird dabei mit dem Migrantenteil gleichgesetzt. Da weitere gewichtige Merkmale im Rahmen der Schulporträts fehlen, gibt der ‚ndH‘-Anteil häufig den Ausschlag zu Gunsten bzw. zu Lasten einer bestimmten Schule. Wären aber weitere Informationen etwa zum besonderen Schulprofil ebenso leicht verfügbar, würde der Entscheidungsprozess weitaus weniger signifikant durch das Merkmal ‚ndH‘ beeinflusst.

Die segregierende Wirkung wohnt damit aber nicht dem Merkmal ‚ndH‘ und der damit verbundenen Sprachförderung selbst inne, sondern beruht vielmehr auf der prominenten Hervorhebung und einfachen Abrufbarkeit des negativ besetzten Begriffs ‚ndH‘ auf den für jedermann öffentlich abrufbaren Schulporträts der SenBJW, dem Fehlen von weiteren Informationsquellen und mangelnder Aufklärung der Eltern.

Hinsichtlich der Konstellation 1 ist somit nur die Kritik an der Veröffentlichungspraxis der SenBJW berechtigt. Die (Mit-)Verursachung von Segregationsdynamiken durch die Veröffentlichung des ‚ndH‘-Anteils muss aber nicht zwingend zu einer Löschung dieser Daten aus den Schulporträts führen. Da selbst wechselwillige Eltern sich von fundierten Schulprogrammen und weiteren Alleinstellungsmerkmalen von Schulen überzeugen lassen, könnte der festgestellten Segregationsdynamik auch durch eine Erweiterung bzw. verbesserte Kommunikation dieser Merkmale begegnet werden.

2.3.2. *Konstellation 2: Segregation innerhalb der Schulen*

2.3.2.1. *Feststellung von Segregationstendenzen*

Dass sich Segregationstendenzen – zumindest vereinzelt – auch innerhalb von Schulen feststellen lassen, soll am Beispiel der Lenau-Grundschule veranschaulicht werden, die auch Gegenstand der Untersuchung von *Fincke/Lange* (2012)²⁰⁶ für das Verhältnis der Schulen zueinander war. Diese Schule soll deshalb zur Veranschaulichung herangezogen werden, weil es ein Vorgang aus dem Sommer 2012 gerade an dieser Schule war, der die aktuelle Debatte um das Merkmal ‚ndH‘ entfachte. Dieser Vorgang lässt sich wie folgt zusammenfassen:²⁰⁷

Zu Beginn des Schuljahres 2012/2013 richtete die Schulleiterin der Lenau-Grundschule in Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg für Erstklässler neben weiteren Klassen einerseits eine Klasse ein, in die fast ausschließlich deutschstämmige Kinder mit deutscher Herkunftssprache aufgenommen wurden – nur drei von 25 Kindern waren Schüler ‚ndH‘ –, andererseits eine Klasse mit beinahe nur türkisch- und arabischstämmigen Schülern und einer ‚ndH‘-Quote von 100 %. Zu dieser Klassensituation kam es u.a. deshalb, weil sich deutschstämmige Eltern bei der Grundschule nach dem sog. „Prinzip der Gruppenanmeldung“ als Gruppe angemeldet hatten. Dieses Prinzip hatte die Schulleiterin drei Jahre zuvor eingeführt, um die Lenau-Grundschule für deutschstämmige Eltern attraktiver zu machen. Während das Prinzip der Gruppenanmeldung eigentlich als Erfolgsmodell angesehen werden konnte, da dadurch – trotz einer weiterhin hohen ‚ndH‘-Quote von 65 % (vor Einführung dieses Prinzips aber: 75 %) bezogen auf die gesamte Schule – eine breitere Durchmischung der Schülerschaft erreicht und einer (weiteren) Segregation entgegengewirkt werden konnte, führte die erstmalige Einrichtung von Klassen nach der soeben beschriebenen Vorgehensweise zum genauen Gegenteil. Denn diese Klassensituation wies starke Parallelen zu der einstigen Quo-

²⁰⁶ *Fincke/Lange* (2012), S. 8 (Tab. 2); für diese Schule wurde eine Abweichung von mehr als 75 % zwischen Grundschule und Schulbezirk festgestellt, d.h., sie wies einen deutlich höheren Anteil an ausländischen Schülern auf, als eigentlich nach dem Ausländeranteil im Schulbezirk zu erwarten gewesen wäre.

²⁰⁷ Siehe zu den Einzelheiten des Sachverhalts *Klesmann, Martin*, „Lenau-Grundschule in Berlin – Senat löst deutsche Klasse in Kreuzberg auf“, in: *Berliner Zeitung* v. 21.08.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/lenau-grundschule-in-berlin-senat-loest-deutsche-klasse-in-kreuzberg-auf,10809148,16928866.html> (letzter Abruf: 03.11.2013), und *Schmitz, Katharina*, „Integration – Eine Grundschule wirbt um deutsche Kinder“, in: *ZEIT ONLINE* v. 15.10.2012, abrufbar unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-10/grundschule-berlin-buschkowsky> (letzter Abruf: 03.11.2013).

tenregelung und den ehemaligen Ausländerregelklassen auf (siehe dazu bereits oben). Bereits nach zwei Wochen wurden die Klassenzusammensetzungen nach anhaltenden Protesten jedoch geändert und es wurde eine Durchmischung der Klassen erreicht.

Die – zumindest kurzzeitige – Einrichtung einer reinen ‚ndH‘-Klasse unter gleichzeitiger Zuweisung von Schülern mit weit überwiegend deutscher Herkunftssprache durch die Schulleiterin der Lenau-Grundschule begründet also die Annahme, dass es auch innerhalb von Schulen zu einer Segregation kommen kann, die sogar so stark ausgeprägt sein kann, dass ihre Wirkung derjenigen gleichkommt, die durch die einstige Quotenregelung für Ausländer entstand. Auch wenn die Klassenzusammensetzung nach Protesten von Teilen der Elternschaft geändert wurde, so ist zumindest eine Segregationsgefahr festzustellen. Hätte es keine Proteste gegeben und hätten nicht einzelne Eltern mit der Beschreitung des Rechtswegs gedroht, hätte die Schule womöglich an der ursprünglichen Einteilung festgehalten.

Eine solche Segregationsgefahr besteht auch für andere Schulen. Denn wie im Rahmen der Untersuchung der Konstellation 1 festgestellt werden konnte, sind Segregationsdynamiken im Verhältnis zwischen den Schulen vorhanden. Dies führt dazu, dass neben der Lenau-Grundschule viele weitere Schulen erhebliche Probleme haben, auf Grund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft für deutschstämmige Eltern attraktiv zu bleiben oder es überhaupt zu werden. Auch wenn die öffentliche Kritik am Vorgehen der Schulleiterin der Lenau-Grundschule anderen Schulleitern eine Warnung sein mag und diese deshalb wahrscheinlich nicht den gleichen Fehler begehen werden, lässt sich eine Segregationsgefahr mit der erforderlichen Sicherheit nicht ausschließen. Vor allem für Schulen mit einer starken Mehrheit an Schülern deutscher Herkunftssprache darf angenommen werden, dass hier die Bildung von reinen ‚ndH‘-Klassen nicht zwangsläufig auf Ablehnung stieße, wenn es entsprechende Signale von Seiten der Elternschaft gäbe.

2.3.2.2. *Ursachenzusammenhang zwischen der festgestellten Segregationsgefahr und der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘*

In einem weiteren Schritt ist aber wiederum zu überprüfen, ob auch insoweit der erforderliche Ursachenzusammenhang zwischen der festgestellten Segregation(-s-gefahr) und gerade dem Vorhandensein des Merkmals ‚ndH‘ bejaht werden kann.

Wie bereits die Darstellung zu den rechtlichen Grundlagen gezeigt hat, sollte durch die Einführung des Merkmals ‚ndH‘ unter gleichzeitiger Aufhebung der Ausländerquotenregelung einer Diskriminierung bestimmter Schülergruppen entgegengewirkt werden. Auch nach dem reformierten SchulG soll sich die integrative Sprachförderung (weiterhin) nur noch an dem individuellen Bedarf der Schüler orientieren. Ziel des Gesetzgebers ist bis heute ein gemeinsamer Unterricht aller Schüler – auch und gerade mit Schülern ‚ndH‘ – und die strikte Vermeidung von Sonderklassen, wie sie ehemals vor allem in Form der Ausländerregelklassen existierten. Vielmehr soll es nach dem Willen des Gesetzgebers gerade zu einer Durchmischung der Klassen kommen und es sollen Schüler ‚ndH‘, die über hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache unterschiedslos behandelt werden. Schüler ‚ndH‘ werden dann und nur so lange in eigenen Gruppen unterrichtet, wie ihre Sprachkenntnisse einen gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse nicht zulassen. Für diesen Zeitraum besteht ein sachlicher Grund für die Trennung, der beim Erreichen hinreichender Sprachkenntnisse entfällt und dann die Beschulung aller Kinder sowohl deutscher Herkunftssprache als auch ‚ndH‘ gemeinsam gebietet.

Die Klasseneinteilung der Schulleiterin der Lenau-Grundschule stand aber in direktem Widerspruch zu den Intentionen des Gesetzgebers, indem es gerade zu einer auf Dauer angelegten ‚ndH‘-Regelklasse kam, die der Gesetzgeber partout hatte vermeiden wollen und die damit gesetzlich auch nicht vorgesehen ist. Denn die Bildung von ‚ndH‘-Regelklassen ist auch nicht ausnahmsweise zulässig, sondern eben nur die Einrichtung besonderer und zeitlich befristeter Lerngruppen für Schüler ‚ndH‘ ohne hinreichende Sprachkenntnisse. Bei der Einrichtung der ‚ndH‘-Klasse orientierte sich die Schulleiterin aber nicht an den Sprachkenntnissen. Zudem handelte es sich bei der geplanten Klasse um eine Regelklasse und nicht um eine Klasse zur Vorbereitung auf den Besuch der eigentlichen Regelklassen; gleichzeitig wurde eine Klasse gebildet, in der Schüler ‚ndH‘ praktisch

nicht vertreten waren. So überrascht es auch nicht, dass sowohl die SenBJW als auch die Schulleiterin selbst eingestanden, dass die von Teilen der Elternschaft beklagte Klassenzusammensetzung nicht mit dem SchulG in Einklang zu bringen ist²⁰⁸ und daher *contra legem* erfolgte, weil es sich zum einen um eine reine ‚ndH‘-Klasse und eine weitere Klasse handelte, in der Schüler ‚ndH‘ nicht nennenswert vertreten waren, und zum anderen vor allem kein sachlicher Grund für eine solche Klasseneinteilung vorlag.

Auf der anderen Seite ist aber zu berücksichtigen, dass der Schule trotz des Prinzips des gemeinsamen Unterrichts ein weiter Ermessensspielraum bei der Zusammensetzung der Klassen zusteht. Die Schule übt das ihr zustehende Ermessen fehlerfrei aus, wenn sie sich bei der Klasseneinteilung von sachlichen Kriterien leiten lässt. Die Schule diskriminiert selbst an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern ‚ndH‘ diese Schüler daher nicht, wenn sie die Schüler nicht gleichmäßig auf die unterschiedlichen Klassen einer Jahrgangsstufe verteilt.²⁰⁹ Dies hat erst jüngst das Berliner Verwaltungsgericht entschieden, das über die Klage dreier Schüler ‚ndH‘ gegen die von der Schule der klagenden Schüler vorgenommene Klassenzusammensetzung zu entscheiden hatte.²¹⁰ Mit ihrer damit im Ergebnis erfolglos gebliebenen Klage hatten die Schüler die Feststellung begehrt, dass ihr Nichtbestehen des Probejahres am Gymnasium rechtswidrig gewesen sei, weil schon die Entscheidung über die Klassenzusammensetzung rechtswidrig gewesen sei.²¹¹ Denn in ihrer Klasse betrug der Anteil an Schülern ‚ndH‘ 63 %, während er

²⁰⁸ Vgl. *Klesmann, Martin*, „Lenau-Grundschule in Berlin – Senat löst deutsche Klasse in Kreuzberg auf“, in: *Berliner Zeitung* v. 21.08.2012, abrufbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/lenau-grundschule-in-berlin-senat-loest-deutsche-klasse-in-kreuzberg-auf,10809148,16928866.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁰⁹ Siehe dazu die erst Ende September 2013 ergangenen Urteil des Verwaltungsgerichts (VG) Berlin (Urt. v. 26.09.2013, Az.: 3 K 269.12, 3 K 270.12 und 3 K 271.12), deren Entscheidungsgründe bislang noch nicht vorliegen und für die zurzeit nur eine kurze Pressemitteilung verfügbar ist, *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹⁰ Siehe *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹¹ Siehe *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

sich in einer anderen Klasse nur auf 13 % belief.²¹² Trotz ihrer mangelhaften Noten hätten sie ihrer Meinung nach in die nächste Klasse versetzt werden müssen.²¹³ Dieser Ansicht folgte das Verwaltungsgericht jedoch nicht und stellte die vorstehend genannten Grundsätze auf. Im konkreten Fall sei das Nichtbestehen des Probejahres nicht auf die – im Übrigen fehlerfreie und nicht diskriminierende – Klassenzusammensetzung zurückzuführen, sondern auf die nicht mehr ausreichenden schulischen Leistungen der klagenden Schüler im gymnasialen Probejahr.²¹⁴

Für den schulinternen Bereich kann die festgestellte Segregationsgefahr damit nicht mit der erforderlichen Unmittelbarkeit auf das Merkmal ‚ndH‘ zurückgeführt werden. Vielmehr beruht die Segregationsgefahr auf der Möglichkeit, dass Schulleiter entgegen den gesetzlichen Vorgaben rechtswidrige Klasseneinteilungen vornehmen. Da nach dem SchulG segregierte (Regel-)Klassen nicht existieren dürfen, ist für die Konstellation 2 ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Merkmal ‚ndH‘ und der festgestellten Segregationsgefahr zwangsläufig ausgeschlossen.

Soweit sich die Schule bei der Klasseneinteilung von sachlichen Kriterien leiten lässt, darf sie sich nach der aktuellen Rechtsprechung des Berliner Verwaltungsgerichts auch an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern ‚ndH‘ für eine ungleichmäßige Verteilung der Schüler ‚ndH‘ auf die unterschiedlichen Klassen eines Jahrgangs entscheiden. In diesem Falle handelt sie diskriminierungsfrei. Die Bildung von Klassen, die ausschließlich aus Schülern ‚ndH‘ bzw. Schülern deutscher Herkunftssprache bestehen, ist wegen des gesetzlich verankerten Grundsatzes des gemeinsamen Unterrichts aber nicht mehr vom Ermessenspielraum der Schule gedeckt.

²¹² Siehe *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹³ Siehe *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹⁴ Siehe *VG Berlin*, „Kein Anspruch von Schülern nichtdeutscher Herkunft auf bestimmte Klassenzusammensetzung“, Pressemitteilung Nr. 35/2013 v. 26.09.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/vg/presse/archiv/20130926.1700.389778.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

2.3.3. *Zwischenergebnis*

Die Untersuchung der These, die Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ bzw. die Veröffentlichungspraxis der SenBJW habe diskriminierende Wirkung und führe zu einer Segregation der Schülerschaft, hat für zwei unterschiedliche Konstellationen gesondert zu erfolgen: zum einen für das Verhältnis der Schulen zueinander (Konstellation 1) und zum anderen für die Situation innerhalb der einzelnen Schulen (Konstellation 2).

Während sich für die Konstellation 1 Segregationstendenzen feststellen lassen, liegt hinsichtlich der Konstellation 2 zumindest eine Segregationsgefahr vor. In beiden Fällen besteht aber kein unmittelbarer Ursachenzusammenhang zur schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘.

Für die Konstellation 1 kann nur ein mittelbarer Zusammenhang bejaht werden. Denn die Segregationstendenzen sind unmittelbar bedingt nur durch die Schulwahl der Eltern. Ihre Schulwahl treffen Eltern aber in nennenswertem Umfang in Abhängigkeit von der Zusammensetzung der Schülerschaft. Setzt sich die Schülerschaft einer Schule zu einem großen Teil aus Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusammen, gehen Eltern häufig von einem geringen Leistungsniveau und einer hohen Problemdichte an dieser Schule aus und meiden diese Schule daher. Da gleichzeitig das Merkmal ‚ndH‘ durch seine Veröffentlichung im Internet im Rahmen der Schulporträts besonders leicht zugänglich ist, andere die Eltern ebenfalls interessierende und für die Schulwahl möglicherweise ausschlaggebende Merkmale aber fehlen, treffen Eltern ihre Entscheidung häufig auf der Grundlage des ‚ndH‘-Anteils an einer Schule, den sie mit dem Migrantenanteil gleichsetzen. Die Veröffentlichungspraxis der SenBJW zum Merkmal ‚ndH‘, nicht aber die auf diesem Merkmal beruhende Sprachförderung, bedingt damit die Schulwahl und die eintretenden Segregationstendenzen.

Für die Konstellation 2 ist hingegen selbst ein mittelbarer Ursachenzusammenhang abzulehnen. Kommt es innerhalb einer Schule zu einer Segregation, kann dies nur auf einer Entscheidung der Schule über die Klassenzusammensetzungen beruhen. Führt eine solche Entscheidung zur Bildung von „reinen“ ‚ndH‘-Regelklassen, ist dieses Ergebnis mit dem Modell des SchulG und den Zielvorstellungen des Gesetzgebers nicht vereinbar und daher unzulässig. Der Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts und die Absicht des Gesetzgebers, Schüler ‚ndH‘

grundsätzlich unterschiedslos zu behandeln, gebietet insoweit sogar die Aufhebung einer solchen Entscheidung über die Klassenzusammensetzung. Die Schule verhält sich nach der aktuellen Rechtsprechung des Verwaltungsgerichts Berlin allerdings selbst dann diskriminierungsfrei, wenn sie unter sachlichen Kriterien eine Klassenzusammensetzung wählt, die nicht in allen Klassen eines Jahrgangs zu dem gleichen Anteil an Schülern ‚ndH‘ führt.

2.4. Tatsächliche Notwendigkeit einer sich an dem Merkmal ‚ndH‘ orientierenden schulischen Sprachförderung im Land Berlin

Ist somit festzustellen, dass ein unmittelbarer Ursachenzusammenhang zwischen dem Vorliegen von Segregationstendenzen und dem Merkmal ‚ndH‘ selbst in keiner der denkbaren Konstellationen mit der erforderlichen Sicherheit nachgewiesen werden kann, so könnte sich, selbst wenn man einen solchen unmittelbaren Ursachenzusammenhang nicht nur zur Veröffentlichungspraxis der SenBJW unterstellte, eine sachliche Rechtfertigung dieser Segregationstendenzen aus der tatsächlichen Notwendigkeit einer Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ ergeben. Ist eine solche Notwendigkeit nämlich zu bejahen und erscheint die Förderung auf der Grundlage dieses Merkmals möglicherweise sogar als geboten, stünde dies der geforderten Abschaffung des Merkmals ‚ndH‘, nicht aber der Streichung des Merkmals ‚ndH‘ aus den Schulporträts entgegen.

Die allgemeine Darstellung der Grundlagen, Voraussetzungen und Folgen der schulischen Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ sagt allein selbstverständlich noch nichts darüber aus, ob für eine solche Sprachförderung überhaupt auch eine tatsächliche Notwendigkeit besteht. Ob eine solche tatsächliche Notwendigkeit gegeben ist, bestimmt sich vielmehr unter den folgenden zwei Aspekten: Zum einen setzt die Notwendigkeit einer solchen Sprachförderung voraus, dass eine Betrachtung der bisherigen Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft belegt sowie dass eine Prognose über deren weitere Entwicklung den Schluss zulässt, dass der Anteil an Schülern ‚ndH‘ einen solch wesentlichen Anteil an der Gesamtschülerschaft im Land Berlin aufweist bzw. in der Zukunft (auch weiterhin) aufweisen wird, dass eine Sprachförderung gerade nur auf der Grundlage dieses Merkmals angezeigt ist. Zum anderen muss aber genau für diese Gruppe (auch künftig) ein Förderbedarf bestehen, der durch den nichtdeutschen Sprachgebrauch in der Familie begründet ist. Um dies beurteilen zu können, ist auf aktuelle Vergleichstests in Form von Schulleistungsuntersuchungen zurück-

zugreifen und der Zusammenhang mit dem familiären Sprachgebrauch herzustellen.

2.4.1. Betrachtung der bisherigen Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft im Land Berlin

Eine Betrachtung der demografischen Entwicklung in Bezug auf die Zahl der Schüler ‚ndH‘ und ihren Anteil an der Gesamtschülerzahl im Land Berlin an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen seit dem Schuljahr 1996/1997 – erst seit dieser Zeit existiert das Merkmal ‚ndH‘ im Land Berlin ja überhaupt (siehe oben) und wird somit erst seit diesem Zeitpunkt erfasst – ergibt folgenden Befund:

Im Schuljahr 1996/1997 besuchten noch insgesamt 401.358 Kinder und Jugendliche eine allgemeinbildende öffentliche Schule im Land Berlin, von denen 64.384 Schüler ‚ndH‘ waren.²¹⁵ Daraus folgt, bezogen auf die Gesamtschülerzahl, ein ‚ndH‘-Anteil von etwas mehr als 16 %. Dieser Anteil nahm in der Folge erheblich zu – bis 2009 auf mehr als das Doppelte –, da einerseits die Gesamtschülerzahl signifikant sank, allein bis 2009 nämlich um mehr als ein Viertel, und andererseits die absolute Zahl an Schülern ‚ndH‘ stark zunahm, bis zum Schuljahr 2008/2009 um beinahe die Hälfte der ursprünglichen Anzahl.

So lag die Gesamtschülerzahl etwa im Schuljahr 2001/2002 bei nur noch 349.045, während die der Schüler ‚ndH‘ in demselben Zeitraum auf 73.786 angewachsen war.²¹⁶ Die Schüler ‚ndH‘ repräsentierten damit in diesem Schuljahr bereits mehr als ein Fünftel der Gesamtschülerschaft, nämlich 21,1 %.

Diese Tendenz verstärkte sich im weiteren Verlauf. Im Schuljahr 2004/2005 wies das Land Berlin eine Gesamtschülerzahl von lediglich 321.978 auf, die Zahl der

²¹⁵ *Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration*, SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin – Schuljahre 1996 bis 2009, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/aus_bildung/schueler_herkunftssprache.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹⁶ *Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration*, SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin – Schuljahre 1996 bis 2009, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/aus_bildung/schueler_herkunftssprache.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

Schüler ‚ndH‘ war gleichzeitig bis dahin auf 80.374 angestiegen,²¹⁷ sodass der ‚ndH‘-Anteil mit etwas über 24,9 % nunmehr fast ein Viertel betrug.

Sank die Schülerzahl im folgenden Schuljahr entgegen der an den Zahlen im Allgemeinen abzulesenden Tendenz ausnahmsweise einmal nicht signifikant, so kam es gleichzeitig aber dennoch zumindest zu einer starken Erhöhung der Schülerzahlen ‚ndH‘. Für das Schuljahr 2005/2006 wurden von der Statistik zwar immer noch 321.187 Schüler insgesamt erfasst, davon waren aber nunmehr 85.408 Schüler ‚ndH‘,²¹⁸ sodass allein aus diesem absoluten Zuwachs eine Erhöhung des ‚ndH‘-Anteils um mehr als anderthalb Prozent auf 26,6 % resultierte.

Im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 erhöhte sich die Zahl der Schüler ‚ndH‘ noch einmal um knapp zehntausend auf 95.211, wohingegen sich die Gesamtschülerzahl auf nur noch 294.538 (ein Minus von 26.649 im Vergleich zum Schuljahr 2005/2006) belief.²¹⁹ Schüler ‚ndH‘ waren somit mit einem Anteil von 32,3 % an der Gesamtschülerschaft vertreten.

Eine weitere Betrachtung des Zeitraums 2009 bis zum Ende des erst kürzlich abgelaufenen Schuljahres 2012/2013 verfestigt dieses Bild. So ging die Gesamtschülerzahl von 294.538 (Schuljahr 2009/2010)²²⁰ über 291.930 (Schuljahr 2010/2011)²²¹ auf letztlich 289.152 (Schuljahr 2012/2013)²²² zurück. Lediglich im Schuljahr 2011/2012 wurde der abnehmende Trend aufgehalten, da es vom Schuljahr 2010/2011 zum Schuljahr 2011/2012 zu einer kurzzeitigen Erhöhung der Gesamtschülerzahl auf 292.267²²³ kam. Eine solche Erhöhung stellt in der Gesamt-

²¹⁷ *Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration*, SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin – Schuljahre 1996 bis 2009, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/ausbildung/schueler_herkunftssprache.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹⁸ *Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration*, SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin – Schuljahre 1996 bis 2009, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/ausbildung/schueler_herkunftssprache.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

²¹⁹ *Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration*, SchülerInnen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Berlin – Schuljahre 1996 bis 2009, abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/ausbildung/schueler_herkunftssprache.html (letzter Abruf: 03.11.2013).

²²⁰ *SenBWF* (2010a), S. 13.

²²¹ *SenBWF* (2010b), S. 1.

²²² *SenBJW* (2012a), S. 1.

²²³ *SenBWF* (2011), S. 1.

schau jedoch eine absolute Ausnahme dar und leitete, wie die Zahlen für das Schuljahr 2012/2013 belegen, keine Umkehr der bisherigen Entwicklung ein. Vielmehr neutralisierte die Verringerung im nächsten Schuljahr diese geringfügige Erhöhung und die Schülerzahl des Schuljahres 2012/2013 lag sogar noch unter derjenigen des Schuljahres 2010/2011.

Für die Zahlen der Schüler ‚ndH‘ gilt nichts anderes. Auch insoweit lässt sich für den weiteren Zeitraum 2009 bis zum Schuljahr 2012/2013 aus den verfügbaren Statistiken die gleiche, jedoch gegenteilig ausfallende und damit zunehmende Tendenz ablesen. Gab es zum Schuljahr 2009/2010 noch 95.211 Schüler ‚ndH‘ an den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in Berlin,²²⁴ so stieg ihre Zahl über 97.111 im Schuljahr 2010/2011²²⁵ und 98.915 im Schuljahr 2011/2012²²⁶ auf 101.440 im Schuljahr 2012/2013²²⁷ an mit der Folge, dass der ‚ndH‘-Anteil ebenfalls weiter zunahm, nämlich von 32,3 %²²⁸ (Schuljahr 2009/2010) über 33,3 %²²⁹ (Schuljahr 2010/2011) und 33,8 %²³⁰ (Schuljahr 2011/2012) auf nunmehr 35,1 %²³¹ (Schuljahr 2012/2013).

Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass die Schüler ‚ndH‘ sowohl nach absoluten Zahlen als auch – und vor allem – nach ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft, der bereits mehr als ein Drittel beträgt, eine wesentliche Gruppe der Gesamtschülerschaft im Land Berlin darstellen. Die verfügbaren Zahlen über die bisherige Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft verdeutlichen, dass der starke prozentuale Zuwachs um mehr als 19 % von anfangs etwas mehr als 16 % auf aktuell 35,1 % zwar auch, aber nicht ausschließlich der Abnahme der Gesamtschülerschaft im Zuge des allgemeinen Bevölkerungsrückgangs geschuldet ist. Vielmehr verdeutlichen die absoluten Zahlen, dass es zu signifikanten Zu-

²²⁴ *SenBWF* (2010a), S. 7.

²²⁵ *SenBWF* (2010b), S. 8.

²²⁶ *SenBWF* (2011), S. 8.

²²⁷ *SenBJW* (2012a), S. 8.

²²⁸ *SenBWF* (2010a), S. 8.

²²⁹ *SenBWF* (2010b), S. 8.

²³⁰ *SenBWF* (2011), S. 8.

²³¹ *SenBJW* (2012a), S. 8.

wachsen bei den Schülern ‚ndH‘ auch dann kommt, wenn die Gesamtzahl der Schüler stagniert oder sogar ausnahmsweise zunimmt.

Schüler ‚ndH‘ stellen damit heute eine wesentliche Zielgruppe innerhalb der Gesamtschülerschaft des Landes Berlin dar. Dies lässt sich bereits für den Zeitpunkt der Einführung des Merkmals ‚ndH‘ im Jahre 1996 feststellen. In der Folge ist die Bedeutung dieser Gruppe aber stetig und signifikant angestiegen.

2.4.2. Prognose über die zukünftige Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft

Es stellt sich im Anschluss daran allerdings die Frage, ob diese Bedeutung der Schüler ‚ndH‘ auch in Zukunft Bestand haben wird. Für das aktuelle Schuljahr 2013/2014 hat die SenBJW bislang zwar Daten über die Gesamtschülerzahl veröffentlicht. Danach ist die Zahl der Schüler an den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen leicht gestiegen, nämlich von 289.152 auf 292.950, und die SenBJW geht von einer weiteren Erhöhung der Gesamtschülerzahl in der näheren Zukunft aus.²³² Soweit ersichtlich, hat die SenBJW Zahlen zu den Schülern ‚ndH‘ aber bisher nicht veröffentlicht, sodass auf der Grundlage der Schülerzahlen des Schuljahres 2013/2014 allein noch keine hinreichende Prognose getroffen werden kann. Vielmehr kann die Frage der zukünftigen Bedeutung der Schüler ‚ndH‘ nur anhand einer Prognose unter Berücksichtigung der verfügbaren Daten zur Bevölkerungsentwicklung im Land Berlin im Allgemeinen und unter Zugrundelegung der genauen Modellrechnungen der SenBJW zur Entwicklung der Gesamtschülerzahl im Besonderen beantwortet werden.

Den Ausgangspunkt der anzustellenden Prognose über die Entwicklung der Zusammensetzung der Schülerschaft über das Schuljahr 2013/2014 hinaus bildet die „Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030“²³³ aus dem Oktober 2012, die die Berliner Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt (im Folgenden: „SenStadt“) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Statistik Berlin-

²³² SenBJW, „Schuljahr 2013/14: Die Berliner Schule wächst - mehr Schülerinnen und Schüler - mehr Lehrkräfte - mehr Schulräume - Scheeres: Berliner Schulen gut gerüstet“, Pressemitteilung v. 01.08.2013, abrufbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/archiv/20130801.1215.387436.html> (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³³ Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt, Bevölkerungprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

Brandenburg erstellt hat. Nach dieser Prognose, deren Ergebnisse bislang nur in Form einer Kurzzusammenfassung veröffentlicht wurden, wird die Bevölkerung im Land Berlin bis zum Jahre 2030 um 254.000 (7,2 %) auf dann 3.756.000 ansteigen.²³⁴ Insgesamt wird es dabei zwar zu einer Erhöhung des Durchschnittsalters der Bevölkerung von 42,3 auf 44,2 Jahre kommen,²³⁵ was die Annahme nahelegt, dass der Alterungsprozess im Rahmen des demografischen Wandels auch dadurch bedingt sein könnte, dass die Zahl der Personen unter 18 Jahren und vor allem derjenigen im schulpflichtigen Alter abnehmen wird; dies stellt einen Anhaltspunkt dafür dar, dass der bereits oben im Rahmen der bisherigen Entwicklung festgestellte Trend grundsätzlich anhalten wird und die Schülerzahlen im Schuljahr 2013/2014 nur einmalig und ausnahmsweise gestiegen sind.

Diese auf den ersten Blick naheliegende Annahme ist nach den vorliegenden Zahlen jedoch nicht haltbar. Vielmehr wird es gerade in der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren, d.h. vor allem der Personen im schulpflichtigen Alter, zu einer signifikanten Zunahme um beinahe 64.000 Personen kommen,²³⁶ was einen Zuwachs von fast 20 %²³⁷ bedeutet. Die dennoch festzustellende Fortsetzung des Alterungsprozesses in der Bevölkerung ist hingegen der Prognose geschuldet, dass die Zahl insbesondere der Personen, die 80 Jahre und älter sind, stark ansteigen wird (+80,7 %) und die Altersgruppen der 18- bis unter 25-Jährigen sowie der 25- bis unter 45-Jährigen Verluste hinnehmen werden müssen (-6,0 % bzw. -0,8 %).²³⁸ Gleichzeitig weist die Altersgruppe der Kinder

²³⁴ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 3 (Tab. 1), S. 17, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³⁵ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 2, S. 19, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³⁶ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 19, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³⁷ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 2, S. 19 (Tab. 3), abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³⁸ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 19 (Tab. 3), abrufbar

bis unter sechs Jahren nach der Prognose mit einem Plus von lediglich 0,9 %²³⁹ kaum Zuwächse auf.

Der prognostizierte Zuwachs der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter deutet darauf hin, dass die bislang feststellbare stetige Abnahme der Gesamtschülerzahl mit dem Schuljahr 2013/2014 nicht nur kurzzeitig aufgehalten wurde, sondern dass dieses Schuljahr einen Wendepunkt in der Entwicklung der Schülerzahlen im Land Berlin darstellt. So gelangt u.a.²⁴⁰ auf der Grundlage der Bevölkerungsprognose der SenStadt auch die SenBJW, wie bereits oben angedeutet, zu dem Ergebnis,

„[...] dass die Gesamtschülerzahl in Berlin im „Schuljahr 2012/2013 [...] das Minimum erreicht hat. Ab dem Schuljahr 2013/14 ist mit deutlich steigenden Schülerzahlen zu rechnen, die sich bis 2021/22 auf rund 325.000 Schülerinnen und Schüler erhöhen“²⁴¹.

Dabei geht die SenBJW davon aus, dass die Gesamtschülerzahl mit jedem weiteren Schuljahr ohne Ausnahme um mindestens anderthalbtausend Schüler und maximal bis zu beinahe sechstausend Schüler zunehmen werde.²⁴² Diese Annahme dürfte in Einklang mit der allgemeinen Prognose der SenStadt stehen und hat sich, wie gezeigt, für das Schuljahr 2013/2014 bereits bestätigt.

Kann damit auf belastbarer Grundlage eine Prognose zu der künftigen Entwicklung der Berliner Gesamtbevölkerung im Allgemeinen und der Gesamtschülerzahl im Besonderen angestellt werden, gibt diese Prognose allein jedoch noch keine Auskunft über die zukünftige Bedeutung der Schüler ‚ndH‘ im schulischen Be-

unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²³⁹ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 19 (Tab. 3), abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁴⁰ Daneben legt die SenBJW die Ist-Schülerzahlen des Schuljahres 2012/13, die Ist-Entwicklung der vergangenen Schuljahre, die Ist-Bevölkerungszahlen vom 31.12.2011 sowie die aus der Entwicklung in der Vergangenheit empirisch ermittelten schulart- und bezirksspezifischen Struktur- und Übergangsquoten zugrunde, siehe *SenBJW* (2013), S. D1.

²⁴¹ *SenBJW* (2013), S. D2, mit einer tabellarischen Darstellung der Modellrechnung; ein Jahr zuvor war diese damals als „Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung“ („SenBWF“) bezeichnete Fachbehörde allerdings noch von einer weitaus geringeren Zunahme der Gesamtschülerzahl ausgegangen, siehe *SenBWF*, Öffentliche allgemein bildende Schulen in Berlin: Modellrechnung zur Entwicklung der Schülerzahlen in der Grundstufe, der Mittelstufe (Klassenstufe 7 - 10) und der Oberstufe (Sek II), Stand: 15.02.2012, S. 10, abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/modellrechnung_schuelerzahlen.pdf?start&ts=1341304613&file=modellrechnung_schuelerzahlen.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁴² *SenBJW* (2013), S. D2.

reich und auch nicht darüber, welchen Anteil Kinder und Jugendliche ‚ndH‘ an dem prognostizierten Anstieg der Gesamtbevölkerung bzw. der Gesamtschülerzahl haben werden und wie sich die voraussichtliche Zunahme der Gesamtbevölkerung bzw. Gesamtschülerzahl auf den Anteil der Schüler ‚ndH‘ auswirken wird. Während sich die Modellrechnung der SenBJW zu diesem Punkt nicht verhält, sind der – nicht schulspezifischen – Bevölkerungsprognose der SenStadt insoweit zumindest bestimmte weiterführende Anhaltspunkte zu entnehmen, die einen Rückschluss auf die zukünftige Stellung der Schüler ‚ndH‘ zulassen. Diese Prognose ist zwar, wie auch in der Vergangenheit, bislang nur in der Lage, eindeutig die Situation der Ausländer, d.h. solcher Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, abzubilden, nicht hingegen der Personen des weiter zu fassenden Kreises mit Migrationshintergrund.²⁴³ Es tritt also das gleiche Problem auf, das bereits die Studien zu Segregationstendenzen im Land Berlin erschwert hat (siehe oben). Zumindes für den statistisch sicher erfassbaren Personenkreis der Ausländer stellt die Bevölkerungsprognose aber fest, dass der Bevölkerungszuwachs ohne den Zuzug von Ausländern weitaus geringer ausfallen werde.²⁴⁴ Indes geht die Prognose davon aus, dass auch der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in den nächsten Jahren voraussichtlich weiter zunehmen werde, obgleich die Situation dieses Personenkreises bisher statistisch noch nicht ausreichend darstellbar sei.²⁴⁵

Dies zugrunde gelegt, ist davon auszugehen, dass im Gleichklang mit der Zunahme der Gesamtschülerzahl auch die absolute Zahl der Schüler ‚ndH‘ weiterhin steigen wird. Die Bevölkerungsprognose erwähnt zwar ausdrücklich nur Ausländer und Personen mit Migrationshintergrund, nicht hingegen das Merkmal ‚ndH‘. Diese Aussagen, insbesondere zur Situation der Personen mit Migrationshinter-

²⁴³ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 20, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁴⁴ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 20, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁴⁵ *Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt*, Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011-2030, Oktober 2012, Kurzzusammenfassung der Ergebnisse, S. 20, abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

grund, sind auf das Merkmal ‚ndH‘ allerdings übertragbar. Denn auch wenn das Merkmal ‚ndH‘ nur auf die Kommunikationssprache innerhalb der Familie (siehe oben) und nicht auf eine ausländische Staatsbürgerschaft oder das Vorhandensein einer Migrationsgeschichte des Schülers selbst oder zumindest seiner Eltern abstellt, so erfasst das Merkmal ‚ndH‘ doch gerade und vor allem diese Personenkreise, obgleich auch in vielen ausländischen Familien und deutschen Familien, die einen Migrationshintergrund haben, gerade in der zweiten Generation oftmals überwiegend Deutsch gesprochen wird, wie später noch konkret zu zeigen sein wird. Der umgekehrte Fall überwiegt jedoch (siehe dazu im Einzelnen unten), sodass es zumindest eine große Schnittmenge zwischen Ausländern und Personen mit Migrationshintergrund auf der einen und Schülern ‚ndH‘ auf der anderen Seite gibt.

Diese Übertragbarkeit der Aussagen vorausgesetzt, gilt Folgendes: Zwar kann angesichts der prognostizierten Entwicklung der Gesamtschülerzahl nicht angenommen werden, dass der Anteil der Schüler ‚ndH‘ an der Gesamtschülerzahl weiter in dem Maße zunehmen wird, wie dies in der Vergangenheit der Fall war. Zudem ist nicht einmal mit der erforderlichen Sicherheit voraussagbar, dass der prozentuale Anteil der Schüler ‚ndH‘ überhaupt weiter zunehmen wird. Es dürfte jedoch als sehr wahrscheinlich gelten, dass der Anteil der Schüler ‚ndH‘ auch in Zukunft und langfristig zumindest das mittlerweile erreichte prozentuale Niveau halten wird. Denn auch wenn die Gesamtschülerzahl steigen wird, ist davon auszugehen, dass sich mindestens in dem gleichen Maße die absolute Zahl der Schüler ‚ndH‘ ebenfalls erhöhen wird.

Folglich kann festgestellt werden, dass die Stellung der Schüler ‚ndH‘ innerhalb der Gesamtschülerhaft künftig jedenfalls nicht an Bedeutung verlieren wird. Mit hin werden diese Schüler auch weiterhin einen wesentlichen Personenkreis darstellen, den es im Rahmen der Bildungspolitik besonders zu berücksichtigen gilt. Somit hat die Aussage zur bisherigen Entwicklung der Zusammensetzung auch für die Zukunft Bestand.

2.4.3. Feststellung eines Förderbedarfs für Schüler ‚ndH‘ und des Zusammenhangs des Förderbedarfs mit dem familiären Sprachgebrauch

Für die berechtigte Annahme einer tatsächlichen Notwendigkeit der Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ müsste schließlich ein Förderbedarf für diese Schülergruppe festgestellt werden, der seinerseits durch die überwiegen-

de Verwendung einer nichtdeutschen Sprache innerhalb der Familie bedingt ist. Denn gerade von der familiären Kommunikationssprache hängt es ja ab, ob ein Kind bzw. Jugendlicher als Schüler ‚ndH‘ bzw. Schüler deutscher Herkunftssprache erfasst wird.

2.4.3.1. Feststellung eines Förderbedarfs für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen

Die Feststellung eines Förderbedarfs im Allgemeinen hat auf der Grundlage von Schulleistungsuntersuchungen zu erfolgen. Für diese Betrachtung ist auf die Ergebnisse aktueller Vergleichstests zurückzugreifen, da es vorliegend um die Beantwortung der Frage geht, ob das Merkmal ‚ndH‘ zurzeit und auch weiterhin der Sprachförderung zugrunde gelegt werden kann. Für die Vergangenheit ist zwar schon umfangreich belegt, dass die Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund hinter denen der deutschen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund zurücklagen.²⁴⁶ Dennoch sind diese historischen Daten nicht mehr aussagekräftig genug, um den Status quo zu bewerten und eine Prognose über den Sprachförderbedarf in der Zukunft anzustellen. Denn wie bereits im Rahmen der Einleitung angedeutet (siehe oben), sprechen gerade die aktuellen Vergleichstests ‚IGLU 2011‘ und ‚TIMMS 2011‘ sowie der letzte IQB-Ländervergleich dafür, dass es mittlerweile zu einer Verbesserung der Leistungen von Schüler mit Migrationshintergrund und zu einer Verringerung des Leistungsabstands zu deutschen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund gekommen ist. Zu dem gleichen Ergebnis gelangt die Auswertung der vergleichsweise aktuellen Studie ‚PISA 2009‘, auf die ergänzend zurückzugreifen ist. Diese vorstehenden Grundaussagen sollen im Folgenden präzisiert werden.

2.4.3.1.1. Die Ergebnisse von ‚IGLU 2011‘

Im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse der internationalen Leseuntersuchung ‚IGLU 2011‘ für Deutschland, die auch einen Vergleich mit den Ergebnissen der Vorgängeruntersuchungen ‚IGLU 2001‘ und ‚IGLU 2006‘ enthält, wurde das

²⁴⁶ Schwippert/Schnabel (2000), S. 295 ff. (für TIMSS/III); Baumert/Schümer (2001), S. 372 ff.; Schwippert/Bos/Lankes (2003), S. 284 ff. (für IGLU 2001); Stanat (2003), S. 259 (für PISA 2000); Stanat et al. (2003), S. 56 f. (für PISA 2000); Schwippert/Bos/Lankes (2004), S. 168 ff. (für IGLU 2001); Mielke/Goy/Pietsch (2006), S. 101 f. (für KESS 4); Pietsch/Krauthausen (2006), S. 148 ff. (für KESS 4); Schwippert/Michalik (2006), S. 195 ff. (für KESS 4); Schwippert/Hornberg/Freiberg/Stubbe (2007), S. 266 ff. (für IGLU 2006); Bonsen/Kummer/Bos (2008), S. 164 ff. (für TIMSS 2007).

Vorliegen eines Migrationshintergrunds bei den Kindern nach dem Geburtsland ihrer Eltern bestimmt.²⁴⁷ Stammen beide Elternteile aus Deutschland, galten deren Kinder als Schüler ohne Migrationshintergrund.²⁴⁸ Wurde zumindest ein Elternteil im Ausland geboren, so wurde für das betreffende Kind ein Migrationshintergrund bejaht.²⁴⁹ Die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund wurde für eine genauere Analyse der Lesekompetenz jedoch zweigeteilt, und zwar in diejenigen Kinder, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, und Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden.²⁵⁰ Dabei zeigte sich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund 2011 und wie auch schon in den vorangegangenen Untersuchungen das im Vergleich mit den anderen Schülergruppen höchste und ein unverändertes Kompetenzniveau aufwiesen.²⁵¹ Die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, stellten die relativ leistungsschwächste Gruppe dar.²⁵² Der Vorsprung der Kinder ohne Migrationshintergrund machte 2011 einen Wert aus, der einem geschätzten Leistungszuwachs von über einem Lernjahr entspricht.²⁵³ Die Gruppe der Schüler, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, schnitt gegenüber den Schülern ohne Migrationshintergrund nur wenig schlechter und damit zugleich deutlich besser als die weitere Gruppe mit Migrationsgeschichte ab.²⁵⁴

Während die Lesekompetenz der Kinder ohne Migrationshintergrund bei einem Vergleich mit den Vorgängeruntersuchungen insgesamt unverändert geblieben ist, konnten sich die beiden anderen Gruppen deutlich verbessern, jedoch nur im Zeitraum 2001 bis 2006.²⁵⁵ Im weiteren Zeitraum 2006 bis 2011 gab es keine weiteren Verbesserungen bei der Lesekompetenz.²⁵⁶ Dies lässt dennoch den allgemeinen Befund zu, dass Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte 2006 und 2011

²⁴⁷ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 198.

²⁴⁸ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 198.

²⁴⁹ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 198.

²⁵⁰ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 198.

²⁵¹ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵² Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵³ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵⁴ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵⁵ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵⁶ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

jeweils deutlich bessere Leistungen erzielten als 2001, obgleich zwischen 2006 und 2011 keine signifikanten Unterschiede bestehen.²⁵⁷ Auf der anderen Seite ist aber festzustellen, dass Kinder ohne Migrationshintergrund im Vergleich immer noch besser bei der Lesekompetenz abschneiden und dies vor allem gegenüber Kindern mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden.

2.4.3.1.2. Die Ergebnisse von ‚TIMMS 2011‘

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt die Untersuchung ‚TIMMS 2011‘, die ebenfalls eine Unterteilung nach den drei vorstehend genannten Gruppen vornimmt, für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler in Deutschland.²⁵⁸ Im Unterschied zu ‚IGLU 2011‘ schnitten diejenigen Kinder, bei denen nur ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, in beiden Kompetenzen aber signifikant schlechter ab als diejenigen Kinder ohne Migrationshintergrund.²⁵⁹ Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, lagen in beiden Kompetenzen noch einmal deutlich hinter der zuletzt genannten Gruppe und dementsprechend noch deutlicher hinter der Gruppe ohne Migrationshintergrund zurück.²⁶⁰

Weitere Unterschiede zu den Ergebnissen die Lesekompetenzen nach ‚IGLU‘ betreffend treten bei einer Betrachtung der Entwicklung von mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz im Vergleich zu den Ergebnissen von ‚TIMMS 2007‘ zutage. Zwar blieben auch hier die Ergebnisse der Kinder ohne Migrationshintergrund konstant, allerdings konnten sich die Kinder mit einem aus dem Ausland stammenden Elternteil sowohl in Mathematik als in auch den Naturwissenschaften deutlich verbessern und die Kinder, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, zumindest in den Naturwissenschaften.²⁶¹ Diese Kompetenzzuwächse sind vor allem deshalb beachtlich, weil sich die Schüler ohne Migrationsgeschichte in demselben Zeitraum nicht verbessert haben.²⁶² Gleichzeitig ist

²⁵⁷ Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 199.

²⁵⁸ Vgl. Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 258 f.

²⁵⁹ Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 258 f.

²⁶⁰ Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 258 f.

²⁶¹ Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 259 f.

²⁶² Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 260.

aber hervorzuheben, dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – weiterhin – signifikant sind.

2.4.3.1.3. Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011

Der IQB-Ländervergleich 2011, der – wie die beiden vorstehend genannten Schulleistungsuntersuchungen – die Kinder in die bereits definierten drei Gruppen unterteilt, den Leistungsstand aber zusätzlich auch gesondert nach dem jeweiligen Bundesland abbildet, war in der Lage, sowohl die Kompetenzen Lesen und Zuhören im Fach Deutsch als auch die mathematischen Kompetenzen zu erfassen.²⁶³ Dabei zeigte sich bundesweit folgendes Bild: Kinder ohne Zuwanderungshintergrund erreichten wiederum die besten Ergebnisse und dies in allen untersuchten Kompetenzen.²⁶⁴ In den beiden Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch sowie im Fach Mathematik lagen bereits die Kinder mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil deutlich hinter den Kindern ohne Migrationsgeschichte zurück und die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, schnitten demgegenüber noch einmal signifikant schlechter ab.²⁶⁵ So wies in der Disziplin Lesen der Leistungsabstand zwischen den Kindern ohne Migrationshintergrund und den Kindern mit zwei aus dem Ausland stammenden Elternteilen einen Wert auf, der dem erwarteten Leistungszuwachs fast eines gesamten Schuljahres entspricht.²⁶⁶ Kinder, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, schnitten demgegenüber zwar besser ab, ihr Leistungsrückstand entspricht aber immer noch dem ungefähren Leistungszuwachs eines halben Schuljahres.²⁶⁷

Für den Kompetenzbereich Zuhören zeigt sich im bundesweiten Mittel ein vergleichbares Bild, wobei der Kompetenzrückstand der Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen allerdings sogar etwas größer ist als der zu erwartende Leistungszuwachs in einem Schuljahr.²⁶⁸

Im Fach Mathematik ist der Kompetenzrückstand bei Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, wiederum deutlich stärker ausgeprägt als bei Kin-

²⁶³ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 214.

²⁶⁴ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 215 f., 217 f. und 219 f.

²⁶⁵ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 215 f., 217 f. und 219 f.

²⁶⁶ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 215.

²⁶⁷ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 215.

²⁶⁸ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 217.

dern mit nur einem aus dem Ausland stammenden Elternteil.²⁶⁹ Obwohl die Leistungsunterschiede nach den erreichten Werten beinahe denen im Kompetenzbereich Lesen entsprechen, stellen sich die Rückstände gerade der Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen als weniger ausgeprägt dar, weil im Fach Mathematik für das betrachtete Schuljahr allgemein ein größerer Leistungszuwachs zu erwarten war.²⁷⁰

Ausgehend von diesen bundesweiten Mittelwerten, die bereits ein klares Bild zeichnen und die Ergebnisse der vorstehend genannten Schulleistungsuntersuchungen stützen, kann auch der Leistungsstand der Schüler im Land Berlin anhand der länderspezifischen Daten des IQB-Ländervergleichs überprüft werden. So sind im Land Berlin im Kompetenzbereich Lesen die Leistungsunterschiede zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und denjenigen Kindern mit zwei aus dem Ausland stammenden Elternteilen nicht nur ebenfalls statistisch signifikant, sondern fallen in diesem Bundesland im Vergleich zu den anderen Bundesländern sogar am größten aus.²⁷¹ Auch in Berlin liegen die Kinder, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, deutlich hinter der stärksten Gruppe zurück, aber noch bedeutend vor der weiteren Gruppe mit Migrationshintergrund.²⁷²

Im Kompetenzbereich Zuhören fallen die Disparitäten erneut im Land Berlin am größten aus.²⁷³ Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil schnitten weit schlechter ab als Kinder ohne Migrationshintergrund.²⁷⁴ Die verbleibende, schwächste Gruppe wies nicht nur den deutlichsten Abstand zur Spitzengruppe des Landes, sondern auch im Vergleich mit den entsprechenden Gruppen in den anderen Bundesländern den geringsten Leistungsstand auf.²⁷⁵

Auch die Ergebnisse für das Fach Mathematik zeigen für das Land Berlin gravierende Kompetenzrückstände der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber den

²⁶⁹ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 219.

²⁷⁰ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 219.

²⁷¹ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 215.

²⁷² Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 216 (Abb. 9.1).

²⁷³ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 217.

²⁷⁴ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 218 (Abb. 9.2).

²⁷⁵ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 218 (Abb. 9.2).

Kindern ohne Migrationsgeschichte auf, die wiederum ausgeprägter sind als im bundesweiten Mittel und auch insgesamt im Vergleich zu den anderen Bundesländer am stärksten ausfallen.²⁷⁶

2.4.3.1.4. Die Ergebnisse von ‚PISA 2009‘

Weiterführende Erkenntnisse liefert zudem die Schulleistungsstudie ‚PISA‘ (*Programme for International Student Assessment*), die im Jahr 2009 bereits zum vierten Mal auch in Deutschland durchgeführt wurde.²⁷⁷ Soweit danach ebenfalls die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfasst wurde, wurden deren Leistungen den Leistungen Jugendlicher ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt. Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde wiederum unterteilt, im Gegensatz zu den vorstehend genannten Untersuchungen jedoch in anderer Weise, nämlich in erstens diejenigen Jugendlichen, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, zweitens Jugendliche, die der „Zweiten Generation“ zuzuordnen sind, und drittens Jugendliche, die zur „Ersten Generation“ zu zählen sind.²⁷⁸ Zur „Zweiten Generation“ gehören in Deutschland geborene Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden.²⁷⁹ Jugendliche der „Ersten Generation“ hingegen sind selbst im Ausland geboren wie auch beide Elternteile dieser Jugendlichen.²⁸⁰

Die Ergebnisse von ‚PISA 2009‘ zeigen, dass die Lesekompetenz Jugendlicher mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil kaum von der Kompetenz Jugendlicher ohne Migrationshintergrund abwich, die der Jugendlichen sowohl der „Ersten“ als auch der „Zweiten Generation“ hingegen erheblich.²⁸¹ Die festzustellenden Unterschiede entsprechen wiederum dem zu erwartenden Lernfortschritt von mehr als einem Schuljahr. In einer Zusammenschau mit den Ergebnissen von

²⁷⁶ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 220 (Abb. 9.3).

²⁷⁷ Jude/Klieme (2010), S. 11.

²⁷⁸ Vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 220.

²⁷⁹ Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 204.

²⁸⁰ Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 204.

²⁸¹ Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 220.

„PISA 2000“ ergibt sich, dass sich zumindest die Gruppe der Jugendlichen, die der „Ersten Generation“ zuzuordnen sind, signifikant verbessert hat.²⁸²

2.4.3.1.5. Zwischenergebnis

Im Ergebnis lässt sich damit auch weiterhin ein Förderbedarf für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und dies auch in Bezug auf das Land Berlin feststellen, und zwar sowohl für das Fach Deutsch mit seinen Kompetenzen Lesen und Zuhören als auch für den mathematischen sowie den naturwissenschaftlichen Bereich. Zwar gibt es innerhalb der weiter zu unterteilenden Gruppen der Schüler mit Migrationshintergrund teilweise erhebliche Unterschiede und es verfügen gerade Schüler mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil vereinzelt über das gleiche Leistungsniveau wie Schüler ohne Migrationshintergrund. In der Gesamtschau liegen die Schüler mit Migrationshintergrund jedoch insgesamt hinter denjenigen ohne Migrationsgeschichte zurück, und zwar trotz teilweise bedeutender Verbesserungen und einer Reduzierung des Leistungsabstands zu den deutschen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Soweit aktuelle Daten für das Land Berlin vorliegen, zeigt sich, dass die Disparitäten zwischen den verschiedenen Vergleichsgruppen besonders ausgeprägt sind. Sowohl im bundesdeutschen Mittel als auch bei einer Betrachtung nur des Landes Berlin ergeben sich teilweise Leistungsunterschiede, die dem zu erwartenden Lernfortschritt von mehr als einem Schuljahr entsprechen.

2.4.3.2. Zusammenhang zwischen dem festgestellten Förderbedarf und dem familiären Sprachgebrauch

Die tatsächliche Notwendigkeit der Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ kann allerdings nur bejaht werden, wenn der soeben festgestellte Förderbedarf gerade mit dem Sprachgebrauch in der Familie in Zusammenhang gebracht werden kann. Während *Stanat/Schwippert/Gröhlich* (2010) einen solchen Zusammenhang zwar bereits für das Bundesland Hamburg auf der Grundlage von Daten aus der sog. KESS-Studie zu den Messzeiten 2003 und 2005 nachgewiesen haben,²⁸³ kann dieser länderspezifische Nachweis nur verallgemeinert und auf die Situation im Land Berlin übertragen werden, wenn auch die Ergebnis-

²⁸² *Stanat/Rauch/Segeritz* (2010), S. 221.

²⁸³ *Stanat/Schwippert/Gröhlich* (2010), S. 156 ff.

se der aktuellen, vorstehend behandelten Studien einen solchen Zusammenhang belegen.

Bereits für die Ergebnisse von ‚PISA 2009‘ konnte ein solcher Zusammenhang nachgewiesen werden. Bei einer zusätzlichen Kontrolle der oben dargestellten Ergebnisse anhand des Sprachgebrauchs in der Familie ist eine deutliche Reduzierung des Kompetenzunterschieds festzustellen, wenn in der Familie Deutsch gesprochen wird, und dies gilt sowohl für die ‚Erste‘ als auch die ‚Zweite Generation‘.²⁸⁴ Insbesondere die ‚Zweite Generation‘ nähert sich in diesem Fall deutlich der Lesekompetenz der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an.²⁸⁵ Einschränkung ist jedoch hervorzuheben, dass es sich dabei nicht um einen reinen Spracheffekt handelt, da die Reduzierung zwischen den verschiedenen der Untersuchung zugrunde gelegten Herkunftsgruppen variiert und die Verringerung der Disparitäten somit offenbar zum Teil auch von der jeweiligen Herkunft abhängt.²⁸⁶ Ein Zusammenhang des Förderbedarfs mit dem familiären Sprachgebrauch ist dennoch gegeben, da auch unter Berücksichtigung der herkunftsbedingten Abweichungen eine Gesamtschau den Schluss nahelegt, dass ein solcher Zusammenhang unabhängig von der konkreten Herkunftsgruppe besteht.²⁸⁷

Auch die Ergebnisse von ‚IGLU 2011‘ stützen die Annahme eines solchen Zusammenhangs. Zwar belegt diese Studie zunächst vor allem, dass das Vorherrschen der deutschen Sprache im familiären Kontext nach den aktuellen Zahlen weniger zu einem höheren Kompetenzniveau beiträgt, als dies noch in der Vergangenheit der Fall war, und zudem, dass auch der soziale Hintergrund eine erhebliche Rolle spielt.²⁸⁸ Gleichzeitig verdeutlichen diese Daten aber, dass diejenigen Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht überwiegend Deutsch sprechen, bei der Lesekompetenz noch immer schlechter abschneiden als Schüler,

²⁸⁴ Vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 220 (Tab. 7.1.11, Model III).

²⁸⁵ Vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 220 (Tab. 7.1.11, Model III).

²⁸⁶ Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 221.

²⁸⁷ Vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz (2010), S. 222 (Tab. 7.1.12, Model III).

²⁸⁸ Vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 195 (Abb. 7.2), 203 (Tab. 7.2).

die zu Hause zumindest überwiegend Deutsch sprechen.²⁸⁹ Der erforderliche Zusammenhang kann also auch danach bejaht werden.

Unterstrichen wird dieser Befund außerdem durch eine nähere Betrachtung der Ergebnisse von ‚TIMMS 2011‘, die belegen, dass sogar der mathematische sowie der naturwissenschaftliche Förderbedarf davon abhängt, ob zu Hause Deutsch gesprochen wird oder nicht. So verfügen Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause nie Deutsch sprechen, etwa über eine wesentlich niedrigere mathematische Kompetenz als diejenigen Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause immer Deutsch sprechen.²⁹⁰ Das Gleiche gilt – sogar umso mehr – für die Naturwissenschaften.²⁹¹

Auf der Grundlage des IQB-Ländervergleichs lässt sich schließlich Folgendes feststellen: Während auf die gesamte Bundesrepublik bezogen in fast 62 % der Familien mit nur einem aus dem Ausland stammenden Elternteil „immer Deutsch“ gesprochen wird, trifft dies auf Familien, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, nur in 34 % der Fälle zu.²⁹² Ein ähnliches Verhältnis ergibt sich, soweit Zahlen dazu verfügbar sind, grundsätzlich auch für die einzelnen Bundesländer; eine Ausnahme bildet allein das Land Berlin, wo nur in knapp 55 % der Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil „immer Deutsch“ gesprochen wird und sogar nur in nicht einmal 18,5 % der Familien mit zwei aus dem Ausland stammenden Elternteilen.²⁹³

Dies vorausgeschickt, lässt sich durch die weiteren – nicht länderspezifischen – Daten des IQB-Ländervergleichs belegen, dass die Familiensprache einen wesentlichen Einfluss auf den sprachlichen Förderbedarf hat, allerdings mit der Einschränkung, dass dieser Zusammenhang bei der Kompetenz Lesen des Fachs Deutsch sowie beim Fach Mathematik deutlicher hervortritt als bei der Kompetenz Zuhören.²⁹⁴ Bei einer Gesamtschau der Ergebnisse tritt zwar zutage, dass neben der Familiensprache auch weitere Faktoren wie die Herkunft, das Bil-

²⁸⁹ Vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli (2012), S. 195 (Abb. 7.2), 203 (Tab. 7.2).

²⁹⁰ Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 263 (Tab. 8.4, Modell II), 264.

²⁹¹ Vgl. Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012), S. 263 (Tab. 8.4, Modell II).

²⁹² Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 223 (Tab. 9.2), 224.

²⁹³ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 222 (Tab. 9.2), 224.

²⁹⁴ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 227 ff.

dungsniveau der Eltern sowie der soziökonomische Status der Familien eine wesentliche Rolle spielen²⁹⁵ und dass sich darüber hinaus zumindest bei der Kompetenz Zuhören die Nachteile für eine bestimmte Herkunftsgruppe nicht allein auf diese familiären Merkmale zurückführen lassen.²⁹⁶ Daraus kann aber nicht der Schluss gezogen werden, dass das Vorherrschen einer nichtdeutschen Sprache im familiären Bereich keinen Einfluss auf das Vorliegen eines Sprachförderbedarfs hat. Vielmehr ist dieser Bedarf auch durch andere Faktoren bedingt, zu einem erheblichen Teil jedoch durch die Familiensprache.²⁹⁷

Berücksichtigt man schließlich, dass gerade im Land Berlin, in dem die Disparitäten besonders groß sind, in Familien mit Migrationshintergrund – bei einem Vergleich mit dem bundesweiten Durchschnitt und mit den Daten der anderen Bundesländern – insgesamt seltener ausschließlich Deutsch gesprochen wird, muss festgestellt werden, dass zumindest für das Land Berlin, dessen Situation im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelt wird, der Zusammenhang zwischen Sprachförderbedarf und nichtdeutscher Familiensprache besonders ausgeprägt ist.

Damit kann nicht nur eine tatsächliche Notwendigkeit einer Sprachförderung auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ bejaht werden, das an die Kommunikationssprache in der Familie anknüpft. Vielmehr erscheint eine solche Sprachförderung nach den vorliegenden Daten für das Land Berlin sogar geboten.

2.4.4. Zwischenergebnis

Unterstellt man einen – bislang nicht sicher nachweisbaren – unmittelbaren Ursachenzusammenhang zwischen Segregationsdynamiken im Land Berlin und der ‚ndH‘-Sprachförderung, so wäre der Eintritt von Segregationstendenzen zumindest sachlich gerechtfertigt. Denn es besteht nicht nur eine tatsächliche Notwendigkeit für eine Sprachförderung im Land Berlin auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘, sondern eine solche Sprachförderung ist angesichts der bisherigen, aktuellen und künftigen wesentlichen Bedeutung der Schüler ‚ndH‘ und ihres feststellbaren Förderbedarfs, der durch die Kommunikationssprache in der Familie bedingt ist, sogar geboten.

²⁹⁵ Vgl. Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 227 ff.

²⁹⁶ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 229.

²⁹⁷ Haag/Böhme/Stanat (2012), S. 232.

Seit Einführung des Merkmals ‚ndH‘ im Jahre 1996 ist sowohl die absolute Zahl der Schüler ‚ndH‘ als auch ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft erheblich gestiegen. Ende des Schuljahres 2012/2013 repräsentierten die Schüler ‚ndH‘ bereits mehr als ein Drittel der Gesamtschülerschaft, sodass diese Schüler einen wesentlichen Personenkreis innerhalb der Gesamtschülerschaft des Landes Berlin darstellen. Die starke Zunahme des prozentualen Anteils an der Gesamtschülerschaft hängt zwar mit dem starken Rückgang der Gesamtschülerzahl seit 1996 zusammen. Gleichzeitig ist aber auch die absolute Zahl der Schüler ‚ndH‘ in erheblichem Maße angewachsen. Da sich an dieser Zunahme aller Voraussicht nach in Zukunft nichts ändern wird, wird der Anteil der Schüler ‚ndH‘ langfristig zumindest nicht wieder abnehmen, obwohl ein Anstieg der Gesamtschülerzahl prognostizierbar ist, der bereits mit dem aktuellen Schuljahr 2013/2014 eingesetzt hat. Aus diesem Grunde wird den Schülern ‚ndH‘ auch weiterhin eine bedeutende Rolle innerhalb der Bildungspolitik des Landes Berlin zukommen müssen. Für diese Gruppe ist trotz einiger Verbesserungen auch weiterhin ein Sprachförderbedarf feststellbar und dieser Sprachförderbedarf beruht in nicht unerheblichem Maße auf der überwiegenden Verwendung einer nichtdeutschen Kommunikationssprache in der Familie.

Die Tatsache, dass eine schulische Sprachförderung, die an die familiäre Kommunikationssprache anknüpft, im Land Berlin geboten ist, vermag aber die Veröffentlichungspraxis der SenBJW zum Merkmal ‚ndH‘ in den öffentlichen Schulporträts nicht zu rechtfertigen.

3. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Fragestellung, ob sich die Forderung, das Merkmal ‚ndH‘ und die darauf beruhende Sprachförderung im Land Berlin abzuschaffen bzw. dieses Merkmal zumindest aus den öffentlichen Schulporträts auf den Internetseiten der SenBJW zu streichen, um die mit der Förder- bzw. Veröffentlichungspraxis angeblich einhergehende diskriminierende und segregierende Wirkung zu beseitigen, als berechtigt darstellt. Im Ergebnis lässt sich dazu festhalten, dass jedenfalls die Forderung nach der Abschaffung des Merkmals ‚ndH‘ und der damit verbundenen Sprachförderung keine Berechtigung beanspruchen kann, während die Veröffentlichungspraxis der SenBJW demgegenüber durchaus kritisch zu sehen ist.

Dem Merkmal ‚ndH‘ und der ‚ndH‘-Sprachförderung ist zunächst zugutezuhalten, dass ihre Einführung Mitte der 1990er Jahre in erheblichem Maße zu einer Reduzierung der zuvor gerade in den Berliner Innenstadtbezirken zu beobachtenden Diskriminierung und Segregation ausländischer Schüler beigetragen hat. Denn ausländische Schüler wurden vor allem in diesen Bezirken wegen der damals noch geltenden und erst mit der Einführung des Merkmals ‚ndH‘ entfallenen Quotenregelung für Ausländer entgegen dem eigentlich vorgesehenen Prinzip eines gemeinsamen Unterrichts in reinen Ausländerklassen unterrichtet, selbst wenn sie über hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügten. Gleichzeitig wurde der Kreis der Kinder und Jugendlichen mit möglichen Sprachdefiziten grundsätzlich weitaus bedarfsgerechter ausgestaltet als zuvor, da mit dem Merkmal ‚ndH‘ seitdem nicht mehr bloß an eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, sondern nur noch an die familiären Kommunikationsgewohnheiten der Schüler angeknüpft wird und dies nunmehr ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit.

Auf der anderen Seite wohnt zumindest der verordnungsrechtlichen Definition des Merkmals ‚ndH‘ aber auch eine gewisse diskriminierende Tendenz inne, da danach Kinder und Jugendliche dem Merkmal ‚ndH‘ selbst dann unterfallen sollen, wenn sie über muttersprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen. Darüber hinaus stellt sich die Definition dieses Merkmals vor allem als unzureichend und nicht sicher handhabbar dar, da es u.a. an klarstellenden Zusätzen fehlt. Die Mängel in der verordnungsrechtlichen Definition setzen sich in der Erfassungspraxis zum Merkmal ‚ndH‘ fort, was insbesondere ein Vergleich mit dem weiteren Sprachfördermerkmal ‚LmB‘ belegt. Aus diesem Grunde muss auch davon ausgegangen werden, dass die ‚ndH‘-Sprachförderung nicht in allen Fällen bedarfsgerecht ausfällt.

Soweit heute Segregationsdynamiken sowohl im Verhältnis der Schulen zueinander als auch innerhalb der Schulen festzustellen sind, können diese Segregations-tendenzen jedoch nicht unmittelbar auf das Merkmal ‚ndH‘ und die darauf beruhende Sprachförderung zurückgeführt werden. Denn der ‚ndH‘-Sprachförderung liegt das Prinzip eines gemeinsamen Unterrichts von Schülern ‚ndH‘ und Schülern deutscher Herkunftssprache zugrunde, das selbst dann noch nicht durchbrochen wird, wenn Schüler ‚ndH‘ Sprachdefizite aufweisen. Soweit hier bereits eine Sprachförderung ansetzt, kommt diese sogar bis zu einem gewissen Grad auch Schülern deutscher Herkunftssprache zugute, für die im Übrigen ebenfalls eine

eigene Sprachförderung bei Sprachdefiziten vorgesehen ist. Zu einer – allerdings zeitlich nur befristeten – Beschulung von Schülern ‚ndH‘ mit Sprachdefiziten abseits der Regelklassen kommt es vielmehr erst dann, wenn eine ausreichende Förderung innerhalb der Regelklassen nicht gewährleistet ist. Es besteht somit ein sachlicher Grund für einen solchen Unterricht in sog. besonderen Lerngruppen, der den Vorwurf der Diskriminierung ausschließt. Auch die Bildung reiner ‚ndH‘-Klassen ist nach den gesetzlichen Bestimmungen unzulässig, obgleich der jeweiligen Schule ein gewisser Entscheidungsspielraum bei der Einteilung der (Regel-) Klassen verbleibt. Eine Schule ist dabei aber nicht verpflichtet, in Klassen desselben Jahrgangs für einen jeweils gleichen ‚ndH‘-Anteil zu sorgen, sondern sie verhält sich selbst dann diskriminierungsfrei, wenn sie aus sachlichen Erwägungen unterschiedliche ‚ndH‘-Anteile für die jeweilige Klassenzusammensetzung herbeiführt.

Die festzustellenden, nicht unerheblichen Segregationstendenzen gerade im Verhältnis der Schulen zueinander beruhen unmittelbar auf der elterlichen Schulwahl, die sich teilweise gesetzlicher Ausnahmeregelungen, in beträchtlichem Maße offenbar aber auch gesetzlich nicht vorgesehener Umgehungsmöglichkeiten bedient. Eltern, die von diesen Ausnahme- bzw. Umgehungsmöglichkeiten erfolgreich Gebrauch machen, orientieren sich bei der Schulwahl nachweislich auch und primär an dem Merkmal ‚ndH‘ und versuchen, Schulen mit einem hohen ‚ndH‘-Anteil zu meiden. Die bei der Schulwahl erfolgreichen Eltern, bei denen es sich überwiegend um sozial besser gestellte Personen ohne Migrationshintergrund handelt, erstreben für ihre Kinder deshalb die Zulassung an Schulen mit einem geringeren ‚ndH‘-Anteil, weil sie mit einem hohen Anteil an Schülern ‚ndH‘ ein geringes Leistungsniveau und eine hohe Problemdichte in Verbindung bringen. Das Merkmal ‚ndH‘ ist folglich mit einer bestimmten negativen Vorstellung besetzt.

Dieser Vorstellung und dem darauf beruhenden Entmischungsprozess der Schulen leistet die SenBJW Vorschub, indem sie auf ihren Schulporträts den ‚ndH‘-Anteil, das am häufigsten abgerufene Schulmerkmal, veröffentlicht. Mit ihrer Veröffentlichungspraxis verhält sie sich indes widersprüchlich, weil sie nur den ‚ndH‘-, nicht aber zusätzlich auch den ‚LmB‘-Anteil der Schulen öffentlich zugänglich macht, obwohl sie erst in der jüngeren Vergangenheit die Sprachförderung auf der

Grundlage des Merkmals ‚LmB‘ derjenigen auf der Grundlage des Merkmals ‚ndH‘ in weiten Teilen gleichgestellt hat.

Dennoch stellt die Streichung des Merkmals ‚ndH‘ aus den Schulporträts nicht die einzige Handlungsoption dar. Vielmehr könnten die Schulporträts ebenso um weitere relevante Informationen ergänzt werden, und zwar konsequenterweise dann aber auch um das Merkmal ‚LmB‘, und/oder es könnten bereits in den Schulporträts enthaltene Informationen besser und verständlicher hervorgehoben werden. So bestehen etwa die bereits heute abrufbaren Informationen zum Schulprogramm in der Regel nur aus einem Internetlink, der die Auswahl einer Webseite außerhalb des Schulporträts und die Durchsicht des gesamten, oft sehr umfangreichen Schulprogramms erfordert.²⁹⁸ Maßnahmen zur Verbesserung der Informationspolitik könnten zudem von einer kooperativen und proaktiven Elternarbeit als vertrauensbildende Maßnahme flankiert werden, um dem Profil der Schulen gegenüber ihrem Anteil an Schülern ‚ndH‘ und/oder ‚LmB‘ ein höheres Gewicht einzuräumen.²⁹⁹

Selbst wenn man im Übrigen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Merkmal ‚ndH‘ und den festzustellenden Segregationstendenzen im Land Berlin annähme, berechtigte dies nicht zur Abschaffung eines Sprachfördermerkmals, das an die familiären Kommunikationsgewohnheiten anknüpft. Denn die Schüler ‚ndH‘ bilden mit einem Anteil von mehr als einem Drittel an der Gesamtschülerzahl heute und wohl auch in Zukunft eine bedeutende Gruppe innerhalb der Schullandschaft im Land Berlin. Dieser Gruppe ist im Allgemeinen jedoch weiterhin ein Bildungsrückstand zu attestieren, der auf den überwiegenden Gebrauch einer nichtdeutschen Sprache im familiären Bereich zurückzuführen ist. Aus diesem Grunde ist eine Sprachförderung wie die ‚ndH‘-Förderung zum Ausgleich bestehender Sprachdefizite über den heutigen Tag hinaus geboten. Vor allem dieser Befund steht einer Abschaffung des Merkmals ‚ndH‘ entgegen; eine Modifikation der Definition des Merkmals ‚ndH‘ und eine Verbesserung der Erfassungspraxis erscheinen hingegen wünschenswert.

²⁹⁸ Siehe nur das 53-seitige Schulprogramm der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg, abrufbar unter: http://www.heinrich-zille-grundschule.de/doc/Schulprogramm_2006.pdf (letzter Abruf: 03.11.2013).

²⁹⁹ Siehe dazu und zu weiteren Handlungsoptionen *Fincke/Lange* (2012), S. 14 ff.

Literaturverzeichnis

1. *Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter*: Schulrecht im Überblick, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 2008 (zitiert als: „*Avenarius/Füssel (2008)*“).
2. *Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel*: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: *Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.)*: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 323 ff., Leske + Budrich: Opladen 2001 („zitiert als: *Baumert/Schümer (2001)*“).
3. *Böhme, Katrin/Haag, Nicole*: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse des Ländervergleichs in den Fächern Deutsch und Mathematik, in: *Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.)*: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, S. 128 ff., Waxmann: Münster 2012 (zitiert als: „*Böhme/Haag (2012)*“).
4. *Bömermann, Hartmut/Rockmann, Ulrike*: Bevölkerung mit Migrationshintergrund, in: *Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.)*: Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf, S. 39 ff., 2010 (zitiert als: „*Bömermann/Rockmann (2010)*“).
5. *Bömermann, Hartmut/Rehkämper, Klaus/Rockmann, Ulrike*: Bevölkerung mit Migrationshintergrund, in: *Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.)*: Bildung in Berlin und Brandenburg 2008. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf, S. 35 ff., 2008 (zitiert als: „*Bömermann/Rehkämper/Rockmann (2008)*“).
6. *Bonsen, Martin/Frey, Kristina A./Bos, Wilfried*: Soziale Herkunft, in: *Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred/Selter, Christoph/Walther, Gerd (Hrsg.)*: TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 141 ff., Waxmann: Münster 2008 (zitiert als: „*Bonsen/Frey/Bos (2008)*“).
7. *Bonsen, Martin/Kummer, Nicole/Bos, Wilfried*: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in: *Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred/Selter, Christoph/Walther, Gerd (Hrsg.)*: TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 157 ff., Waxmann: Münster 2008 (zitiert als: „*Bonsen/Kummer/Bos (2008)*“).

8. *Bos, Wilfried/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C.:* Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich, in: *Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.):* IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 225 ff., Waxmann: Münster 2007 (zitiert als: „*Bos/Schwippert/Stubbe (2007)*“).
9. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.):* Schulische Bildung von Migranten in Deutschland, Integrationsreport, Teil 1, Working Paper 13, 2008 (zitiert als: „*BAMF (2008)*“).
10. *Clausen, Marten:* Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründung der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs, in: *Zeitschrift für Pädagogik (2006):* 1, 69 ff. (zitiert als: „*Clausen (2006)*“).
11. *Clausen, Marten:* Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden, Habilitationsschrift Universität Mannheim, Mannheim 2008 (zitiert als: „*Clausen (2008)*“).
12. *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration:* 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Juni 2012 (zitiert als: „*Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012)*“).
13. *Ehmke, Timo/Jude, Nina:* Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: *Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.):* PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, S. 231 ff., Waxmann: Münster 2010 (zitiert als: „*Ehmke/Jude (2010)*“).
14. *Engin, Havva:* „Kein institutioneller Wandel von Schule ?“. Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 – 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse, Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität Bd. 14, IKO-Verlag: Frankfurt am Main, London 2003, zugleich Berlin, Technische Universität, Dissertation 2003 (zitiert als: „*Engin (2003)*“).
15. *Fincke, Gunilla/Lange, Simon:* Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl, in: *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.):* Policy Brief, 2012 (zitiert als: „*Fincke/Lange (2012)*“).
16. *Gogolin, Ingrid:* Länderbericht Berlin, in: *Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz-Rainer (Hrsg.):* Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung, Interkulturelle Bildungsforschung, Band 8, S. 53 ff., Waxmann: Münster, New York, München, Berlin 2001 (zitiert als: „*Gogolin (2001)*“).
17. *Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz-Rainer:* Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme, in: *Zeitschrift für Pädagogik (1998):* 5, 663 ff. (zitiert als: „*Gogolin/Neumann/Reuter (1998)*“).

18. *Gröhlich, Carola/Bonsen, Martin/Bos, Wilfried*: Von KESS 4 zu KESS 7: Lernentwicklung in der Beobachtungsstufe, in: *Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola (Hrsg.): KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*, HANSE Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5, S. 91 ff., Waxmann: Münster 2009 (zitiert als: „*Gröhlich/Bonsen/Bos (2009)*“).
19. *Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra*: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: *Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*, S. 209 ff., Waxmann: Münster 2012 (zitiert als: „*Haag/Böhme/Stanat (2012)*“).
20. *Jude, Nina/Klieme, Eckhard*: Das Programme for International Student Assessment (PISA), in: *Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, S. 11 ff., Waxmann: Münster 2010 (zitiert als: „*Jude/Klieme (2010)*“).
21. *Kreuzer, Christine*: Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (2004)*: 1, 69 ff. (zitiert als: „*Kreuzer (2004)*“).
22. *Kristen, Cornelia*: School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany, Waxmann: Münster, New York, München, Berlin 2005 (zitiert als: „*Kristen (2005)*“).
23. *Krzyweck, Hans-Jürgen*: Die Entwicklung des Schulrechts in Berlin, 1979-80, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (1981)*: 2, 153 ff. (zitiert als: „*Krzyweck (1981)*“).
24. *Krzyweck, Hans-Jürgen*: Die Entwicklung des Schulrechts in Berlin, 1981-1982, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (1983)*: 4, 340 f. (zitiert als: „*Krzyweck (1983)*“).
25. *Krzyweck, Hans-Jürgen/Duveneck, Thomas (Hrsg.)*: Das Schulrecht in Berlin. Schulgesetz mit Kommentar, Einführung in das Schulrecht, Verordnungen und Ausführungsvorschriften mit Erläuterungen, Dienstrecht und Fallbeispiele, Carl Link – Wolters Kluwer: Berlin 1991, Loseblattsammlung, Stand: 1. Juli 2013 (48. Ergänzungslieferung) (zitiert als: „*Krzyweck/Duveneck (2013)*“).
26. *Ladd, Helen F./Fiske, Edward B./Ruijs, Nienke*: Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation, Sanford Working Paper Series, Durham 2009 (zitiert als: „*Ladd/Fiske/Ruijs (2009)*“).
27. *Langenfeld, Christine*: Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Mohr Siebeck: Tübingen 2001 (zitiert als: „*Langenfeld (2001)*“).
28. *Meyer, Hans-Jürgen*: Die Entwicklung des Schulrechts in Berlin von 1989 bis 1997, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (1997)*: 3, 312 ff. (zitiert als: „*Meyer (1997)*“).

29. *Mielke, Rosemarie/Goy, Martin/Pietsch, Marcus*: Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit, in: *Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen, HANSE Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1, S. 87 ff., Waxmann: Münster 2006* (zitiert als: „*Mielke/Goy/Pietsch (2006)*“).
30. *Niedrig, Heike*: Exkurs: Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), in: *Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz-Rainer (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung, Interkulturelle Bildungsforschung, Band 8, S. 77 ff., Waxmann: Münster, New York, München, Berlin 2001* (zitiert als: „*Niedrig (2001)*“).
31. *Noreisch, Kathleen*: School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany, in: *Journal of Education Policy (2007): 22, 69 ff.* (zitiert als: „*Noreisch (2007)*“).
32. *Pietsch, Marcus/Krauthausen, Günter*: Mathematisches Grundverständnis von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: *Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen, HANSE Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1, S. 143 ff., Waxmann: Münster 2006* (zitiert als: „*Pietsch/Krauthausen (2006)*“).
33. *Reuter, Lutz R.*: Schulrechtliche und schulpraktische Fragen der schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (1999): 1, 26 ff.* (zitiert als: „*Reuter (1999)*“).
34. *Riedel, Andrea/Schneider, Kerstin/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst*: School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts?, in: *Journal for Educational Research Online (2010): 1, 94 ff.* (zitiert als: „*Riedel et al. (2010)*“).
35. *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration*: Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Berlin 2010 (zitiert als: „*SVR (2010)*“).
36. *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration*: Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen, Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer, Berlin 2012 (zitiert als: „*SVR (2012)*“).
37. *Schmahl, Stefanie*: Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine Bestandsaufnahme des geltenden Rechts, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (2004): 1, 23 ff.* (zitiert als: „*Schmahl (2004)*“).
38. *Schneider, Egon/Schnapp, Friedrich E.*: Logik für Juristen. Die Grundlagen der Denklehre und der Rechtsanwendung, 6. Aufl. 2006, Verlag Franz Vahlen: München 2006 (zitiert: „*Schneider/Schnapp (2006)*“).
39. *Schneider, Kerstin/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst/Riedel, Andrea*: The effect of free primary school choice on ethnic groups – Evidence from a policy reform, Schumpeter Discussion Papers, Wuppertal 2011 (zitiert als: „*Schneider et al. (2011)*“).

40. *Schwippert, Knut/Schnabel, Kai Uwe*: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen, in: *Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1 Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit, S. 282 ff., Leske + Budrich: Opladen 2000* (zitiert als: „*Schwippert/Schnabel (2000)*“).
41. *Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria*: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, in: *Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, S. 265 ff., Waxmann: Münster 2003* (zitiert als: „*Schwippert/Bos/Lankes (2003)*“).
42. *Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria*: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich, in: *Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, S. 165 ff., Waxmann: Münster 2004* (zitiert als: „*Schwippert/Bos/Lankes (2004)*“).
43. *Schwippert, Knut/Michalik, Kerstin*: Naturwissenschaftliches Grundverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: *Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen, HANSE Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1, S. 179 ff., Waxmann: Münster 2006* (zitiert als: „*Schwippert/Michalik (2006)*“).
44. *Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C.*: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: *Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 249 ff., Waxmann: Münster 2007* (zitiert als: „*Schwippert/Hornberg/Freiberg/Stubbe (2007)*“).
45. *Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela*: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: *Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 191 ff., Waxmann: Münster 2012* (zitiert als: „*Schwippert/Wendt/Tarelli (2012)*“).
46. *Seipp, Paul/Werner, Carl Artur*: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung für Schule und Schulverwaltung in Landesausgaben. Ausgabe für das Land Berlin, Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, Loseblattsammlung, Stand: März 1996 (100. Ergänzungslieferung) (zitiert als: „*Seipp/Werner (1996)*“).

47. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport*: Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten, Dezember 2002 (zitiert als: „*SenBJS (2002)*“).
48. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport*: Bildung für Berlin. Integration durch Bildung. Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin, Berlin 2006 (zitiert als: „*SenBJS (2006)*“).
49. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.)*: Zahlen – Daten – Fakten. Ausgewählte Eckdaten, Allgemein bildende Schulen 2012/2013, November 2012 (zitiert als: „*SenBJW (2012a)*“).
50. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft*: Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Sprachförderung in der Berliner Schule, Dezember 2012 (zitiert als: „*SenBJW (2012b)*“).
51. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft*: Blickpunkt Schule, Schuljahr 2012/2013, Februar 2013 (zitiert als: „*SenBJW (2013)*“).
52. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)*: Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache, Fachbrief Nr. 2 – Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache, November 2008 (zitiert als: „*SenBWF (2008)*“).
53. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)*: Blickpunkt Schule, Schuljahr 2009/2010, März 2010 (zitiert als: „*SenBWF (2010a)*“).
54. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)*: Zahlen – Daten – Fakten. Ausgewählte Eckdaten, Allgemein bildende Schulen 2010/2011, November 2010 (zitiert als: „*SenBWF (2010b)*“).
55. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)*: Zahlen – Daten – Fakten. Ausgewählte Eckdaten, Allgemein bildende Schulen 2011/2012, November 2011 (zitiert als: „*SenBWF (2011)*“).
56. *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport*: Handreichung Deutsch als Zweitsprache, Berlin 2001 (zitiert als: „*SenSJS (2001)*“).
57. *Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred*: PISA und PISA-E: Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde, in: *Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.)*: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 51 ff., Leske + Budrich: Opladen 2003 (zitiert als: „*Stanat et. al. (2003)*“).
58. *Stanat, Petra*: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E, in: *Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.)*: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 243 ff., Leske + Budrich: Opladen 2003 (zitiert als: „*Stanat (2003)*“).

59. Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, S. 200 ff., Waxmann: Münster 2010 (zitiert als: „Stanat/Rauch/Segeritz (2010)“).
60. Stanat, Petra/Schwippert, Knut/Gröhlich, Carola: Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, S. 147 ff., Zeitschrift für Pädagogik (55. Beiheft), Beltz Verlag: Weinheim, Basel 2010 (zitiert als: „Stanat/Schwippert/Gröhlich (2010)“).
61. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011 –, Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden 2012 (zitiert als: „Statistisches Bundesamt (2012a)“).
62. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Schulen auf einen Blick, Wiesbaden 2012 (zitiert als: „Statistisches Bundesamt (2012b)“).
63. Tarelli, Irmela/Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 11 ff., Waxmann: Münster 2012 (zitiert als: „Tarelli et al. (2012)“).
64. Tarelli, Irmela/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C.: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 247 ff., Waxmann: Münster 2012 (zitiert als: „Tarelli/Schwippert/Stubbe (2012)“).
65. Weishaupt, Horst: Probleme der Schulorganisationsplanung für ausländische Schüler, in: Bartenwerfer, Hansgeorg (Hrsg.), Neuere Forschungsansätze zur Erziehung von Ausländerkindern, GFPF-Materialien Nr. 15, S. 59 ff., Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Förderung: Frankfurt am Main 1983 (zitiert als: „Weishaupt (1983)“).
66. Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf: TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick, in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, S. 13 ff., Waxmann: Münster 2012 (zitiert als: „Wendt et al. (2012)“).
67. Werner, Carl Artur: Das Schulgesetz für Berlin. Handkommentar unter Einbeziehung des Schulrechts der Bundesländer, Carl Heymanns: Berlin, Köln 1954 (zitiert als: „Werner (1954)“).