

NETZWERK
-BILDUNG

Flucht und Schule Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Flucht und Schule

Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-95861-576-2

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Annett Borchers

Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Titelfoto: Johannes Beck

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2016

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

INHALT

Vorwort	5
10 Punkte	7
Michael Voges: Bildung als integrative Gesamtaufgabe: Warum die Beschulung von Geflüchteten Herausforderung und Chance zugleich ist	17
Diversity Education	23
Nora von Dewitz: Neu zugewanderte Schüler_innen – Ausgangslage und schulische Einbindung	25
Open Educational Resources als Lehrmaterial für Geflüchtete: Das Refugee Phrasebook	32
Ingrid Gogolin: Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache	33
Lehrplan Deutsch als Zweitsprache in Sachsen	38
Gabriele Romig: Erfolgreiche Sprachförderung für Geflüchtete in Schleswig-Holstein	39
Best Practice für geflüchtete Jugendliche in der beruflichen Bildung	43
Gudrun Schreier, Diemut Severin, Siegfried Arnz: Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen	45
Refugee Teachers Welcome	55
Anne Muras: Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert- Gymnasium	57

VORWORT

Ohne Bildung kann Integration nicht gelingen – nicht die sprachliche, nicht die kulturelle, nicht die soziale Integration. Der Schule kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu, so der Tenor bei der Konferenz des Netzwerk Bildung zum Thema „Flucht und Schule“ am 9. März 2016. Allen jungen Menschen unabhängig von der Herkunft selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen – das ist ihr Anspruch.

Auch wenn die Zahlen in den letzten Monaten rückläufig waren, so ist das Thema „Flucht und Schule“ weiterhin aktuell. 2015 kamen ca. 1 Million Asylsuchende nach Deutschland. Etwa 325.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche sind in unser Schulsystem aufgenommen worden. Der finanzielle Mehrbedarf wird jährlich etwa 2,1 Milliarden Euro betragen, u. a. um ca. 20.000 zusätzlich benötigte Lehrerinnen und Lehrer zu finanzieren. Die schulische Integration ist keine leichte Aufgabe.

Wenn Integration gelingen soll, müssen wir frühzeitig Angebote machen. Es ist gut, dass alle Bundesländer das Ziel ausgegeben haben, jungen Geflüchteten unmittelbar nach ihrer Ankunft den Erwerb der deutschen Sprache zu ermöglichen. Die rechtlichen Voraussetzungen dazu sind vorhanden: Überall existieren die Schulpflicht für die Kinder von Asylsuchenden und das Recht auf Schulbesuch. Angebote zur Sprachförderung und zur schulischen Integration werden überall vorgehalten. Dazu sind im Eiltempo Sprachlernklassen, Vorkurse, Willkommensklassen eingerichtet worden, eine beachtliche Leistung.

Andererseits fällt auf, dass Vorbereitungsklassen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse als Formen separater Beschulung eine Renaissance erleben. Über Separation, über teilintegrative Modelle, zur Integration: Das ist der Trend. Vorgesehen ist die „möglichst schnelle“ Integration in das Regelsystem. Das hört sich plausibel an, ist jedoch nicht unumstritten: zum einen, weil eine von Beginn an integrierte Förderung, wie wissenschaftliche Studien zeigen, zu nachhaltigeren Lern-

erfolgen führen kann, zum anderen weil Maßnahmen der Separation, sind sie von Dauer, soziale und kulturelle Partizipation verwehren. Sie laufen damit dem Ziel der Integration, erst recht dem der Inklusion zuwider. Politisch und pädagogisch Verantwortliche sind gut beraten, sich dessen bewusst zu sein.

Auch das ist auffällig: Schulrechtlich und pädagogisch sind die Vorbereitungsklassen unterschiedlich konzipiert. Mitunter gibt es weder Richtwerte für Einrichtung und Klassengröße, für Verweildauer und den Übergang in Regelklassen, noch sind Unterrichtsinhalte und Lernziele festgelegt. Wichtig sind schlüssige pädagogische Konzepte, klare Strukturen und die Bereitstellung entsprechender Ressourcen. Da gibt es zahlreiche offene Fragen.

Wie beispielsweise soll der Bedarf an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern gedeckt und wie können sie gezielter als bisher auf die Arbeit mit – nicht nur kulturell – heterogenen Lerngruppen vorbereitet werden? Wie kann die erforderliche sozialpädagogische Unterstützung gewährleistet werden, wie die psychosoziale Unterstützung traumatisierter Kinder? Die Universität Potsdam wird 75 syrische Lehrkräfte auf den Einsatz in deutschen Schulen vorbereiten – ein vielversprechender Ansatz.

„Fordern und Fördern“ meint mehr als die Kompensation von Defiziten. Selbstverständlich müssen junge Geflüchtete die deutsche Sprache beherrschen, selbstverständlich sollen sie mit den Grundwerten und -rechten unserer Gesellschaft vertraut sein. Aber sie bringen, wie alle anderen Kinder auch, wertvolle Sprachkenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen mit, von denen andere lernen können. Darauf sollten schulische Integrationskonzepte aufbauen. Die Einwanderungsgesellschaft ist nicht selbsterklärend. Sie muss aktiv gelernt werden. Schule, das belegen auch die Beiträge dieser Veröffentlichung, kann dazu beitragen.



Burkhard Jungkamp

Staatssekretär a.D.

Moderator des Netzwerk Bildung

ZEHN PUNKTE

1. Deutschland und die Flüchtlingskrise: Von Willkommenskultur und Rechtsextremismus

Sommer 2015. Die Flüchtlingskrise befindet sich auf ihrem vorläufigen Höhepunkt. Tägliche Meldungen über neue Flüchtlingszahlen, über überforderte Behörden, über Tote im Mittelmeer bestimmen die Schlagzeilen. Überall in der Republik schlägt den Geflüchteten eine Welle der Hilfsbereitschaft entgegen, bürgerschaftliches Engagement, seit Jahren totgesagt, ist en vogue, „Willkommenskultur“ Zeitgeist. Gleichzeitig, überall in der Republik, stehen die Flüchtlingsheime in Flammen, nehmen Übergriffe zu, tobt der Hass, auf der Straße, in den sozialen Medien. Hoyerswerda heißt jetzt Freital. Die politisch Verantwortlichen zeigen sich, quer durch die Parteien, als ebenso gespalten wie die Bevölkerung: Angela Merkels „Wir schaffen das!“ trifft auf die CSU-Forderung nach Grenzsicherungen und der Einführung von Obergrenzen für die Aufnahme von Geflüchteten; Sigmar Gabriels klare Worte gegen rechte Parolen auf die Forderung aus der eigenen Partei, die Schulpflicht von geflüchteten Kindern auszusetzen.

Und ein Jahr später, im Sommer 2016? Die Berichte über verunglückte Flüchtlingssschiffe reißen nicht ab. Die Zustände in den Auffanglagern in Griechenland, Italien oder der Türkei gelten als katastrophal. Eine politische, eine europäische Lösung ist nicht in Sicht. Und dennoch hat sich die im Sommer und Herbst 2015 hierzulande vorherrschende krisenhafte Stimmung aufgelöst: Die Balkanroute ist geschlossen, immer weniger Geflüchtete finden ihren Weg nach Deutschland. Aus den Augen, aus dem Sinn? Wenn auch das Schicksal der Geflüchteten an Nachrichtenwert verliert, zur politischen Instrumentalisierung taugen sie allemal. Der europäische Rechtsruck hat mit den Wahlerfolgen der AfD Deutschland erreicht. An der Frage, wie wir uns zu den Geflüchteten verhalten, wird sich die Zukunft unserer Gesellschaft ausrichten.

2. Die Organisation des Zugangs Geflüchteter zum Bildungssystem ist mehr als eine administrative Aufgabe.

Vor diesem Hintergrund ist jede Maßnahme für Geflüchtete zu sehen. Das gilt selbstverständlich auch für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Denn bei Überlegungen dazu, wie geflüchtete Kinder und Jugendliche beschult werden sollen, geht es nicht nur um Struktur oder Organisation. Es geht sogar um mehr als um die Erfüllung einer menschen- und völkerrechtlichen Verpflichtung. Denn Antworten auf Fragen wie: Welchen Zugang erhalten Geflüchtete zu formaler Bildung? Wie schnell sollen geflüchtete Schüler_innen in das Regelschulsystem integriert werden? Welche Voraussetzungen müssen sie erfüllen? Welche finanziellen und personellen Ressourcen müssen zur Verfügung gestellt werden? sind nicht wertneutral.

Die Antworten, die wir auf diese Fragen geben werden, entscheiden darüber, ob Deutschland sich zukünftig als Einwanderungsland verstehen wird. Sie bestimmen mit, welchen Werten wir uns verpflichtet fühlen. Sie geben vor, ob unser Bild von Gesellschaft, das sich auch in den Schulen wiederfindet und gelebt wird, pluralistisch, liberal und demokratisch ist – oder totalitär, intolerant und nationalistisch.

3. Die Integration Zugewanderter ist für das Bildungswesen nicht neu.

Innerhalb eines Jahrzehnts hat sich die Zahl der Menschen, die sich weltweit auf der Flucht befinden, drastisch erhöht. 2015 waren es rund 60 Millionen. Tag für Tag wurden durchschnittlich 42.500 Menschen zu Flüchtlingen. 2010 waren es noch 11.000. Diese Zahlen gilt es, sich zu verdeutlichen, wenn man über Geflüchtete und die Herausforderungen, die ihre Integration mit sich bringen kann, spricht. 60 Millionen Menschen sind auf der Flucht – relativ gesehen sind es wenige, die um Zuflucht in der Europäischen Union ersuchen. 2015 waren es 2,5 Millionen, in Deutschland vermutlich etwa eine Million. Die Anzahl der Asylersanträge hat die Höhe erreicht, die zuletzt zu Zeiten des Jugoslawienkriegs Anfang der neunziger Jahre verzeichnet wurde. Knapp ein Drittel der Asylsuchenden sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren.

„Migrationsursachen und -bedingungen unterscheiden sich jedoch voneinander, ebenso wie Herkunftsländer, Sprachkenntnisse, Bildungserfahrungen und Familien- oder Lebenssituationen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen“, erklärt Dr. Nora von Dewitz, Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Die Gruppe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen ist also ebenso heterogen zusammengesetzt wie die übrige Schülerschaft – und sie hat den gleichen Anspruch auf Bildung und Qualifikation.

Die Bundesländer haben auf diesen Anspruch mit der Einrichtung von Willkommensklassen, Vorbereitungsklassen oder DaZ-Zentren (Deutsch als Zweitsprache) reagiert. Diese Organisationsform ist über die Bundesländer hinweg nicht nur unterschiedlich benannt, sie ist auch unterschiedlich gestaltet. So gibt es Modelle, mit denen geflüchtete Schüler_innen sehr schnell in den Regelunterricht aufgenommen werden, es gibt solche, bei denen ein Sprachtest Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme am Regelunterricht ist, oder solche, die einen Übergang nach einer vorgegebenen Zeit vorsehen. Allen Konzepten gemeinsam ist, dass es kaum schulrechtliche Vorgaben für die Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das Schulsystem gibt – ebenso wenig ist die pädagogische Praxis in den separaten Klassen oder ihre Wirksamkeit evaluiert. Alle Bundesländer sind aufgefordert, ihre Konzepte zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen sowie schulrechtlich zu verankern.

⇒ Nora von Dewitz: Neu zugewanderte Schüler_innen – Ausgangslage und schulische Einbindung, S. 25

4. Schulen als Baustein der Integration brauchen Beständigkeit.

Dass bei der jüngsten Einrichtung der Willkommens- oder Vorbereitungsklassen in den meisten Bundesländern kaum auf bereits vorhandene Strukturen zurückgegriffen werden konnte, ist Folge eines politischen Versäumnis: Denn die Integration von Zuwanderern ist keineswegs eine neue Aufgabe für das Schulsystem. Bereits in den sechziger und siebziger oder in den neunziger Jahren gab es eine vergleichbar hohe Zahl an Migrant_innen und Geflüchteten, die ihre Schulkarriere in Deutschland beginnen oder fortsetzen musste. Aber anstatt die in der Vergangenheit getroffenen Maßnahmen zur Integration von zugewanderten Schüler_innen zu evaluieren und die besten Konzepte flächendeckend als Teil des

Regelsystems zu etablieren, verschwanden mit dem Abflachen der Migrationsbewegungen vielerorts die Unterstützungssysteme.

Wenn Deutschland sich als Einwanderungsland versteht, dann müssen Strukturen zur Integration neu Zugewanderter flächendeckend zum Regelsystem gehören. Wie solche Modelle gestaltet sein können, zeigen klassische Einwanderungsländer. Diese sehen in Kombination mit einer zusätzlichen Sprachförderung eine frühe Einbindung der zugewanderten Schüler_innen in den Regelunterricht vor. Eine Überprüfung der derzeit in allen Bundesländern üblichen, wenn auch unterschiedlich gestalteten Praxis der Einrichtung von Willkommens- oder Vorbereitungsklassen ist auch vor dem Hintergrund der Inklusion notwendig: Alle Bundesländer haben sich zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Die exklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen ist mit einer inklusiven Schule nicht vereinbar. Dies gilt umso mehr, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass mit einer exklusiven Sprachförderung in Vorbereitungsklassen geflüchteten Schüler_innen tatsächlich die besten Bildungs- und Entwicklungschancen geboten werden.

5. Wer nicht Deutsch spricht ist nicht sprachlos.

Erstes Ziel der Willkommens- oder Vorbereitungsklassen ist das Erlernen der deutschen Sprache. Sprache, so heißt es in jeder Debatte über die Geflüchteten, sei der wichtigste Schlüssel zur Integration. Falsch ist das nicht – und gleichzeitig ist es nicht so uneingeschränkt richtig wie häufig postuliert. Denn die Vorstellung, dass das Erlernen der deutschen Sprache der einzige Weg für eine erfolgreiche Lebensführung in Deutschland ist, verkennt, dass in vielen Wirtschaftszweigen – auch in Unternehmen mit Firmensitz in Deutschland – englisch mittlerweile Verkehrssprache ist. Die Sprachfähigkeiten der Geflüchteten in anderen Sprachen als dem Deutschen, ihre Mehrsprachigkeit, werden entwertet und nicht als Ressource anerkannt, die es zu nutzen lohnt. Und: Wer den Standpunkt einnimmt, dass jeder Deutsch lernen müsse, um Zugang zur deutschen Gesellschaft zu finden, geht in der Regel nicht davon aus, dass hierfür basale Sprachfähigkeiten ausreichen. Anerkennung und Gleichberechtigung werden nur bei einer nahezu perfekten Beherrschung des Deutschen gewährt.

Dabei ist Deutschland längst nicht mehr einsprachig. Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, stellt fest: „Die Sprachenvielfalt ist Realität,

und sie ist keine Katastrophe. Allerdings müssen angehende Lehrkräfte aller Lernbereiche und Fächer auf diesen Umstand vorbereitet werden. Sie müssen wissen, wie sie mit einer Lernumgebung umgehen, in der die unterschiedlichsten sprachlichen Bildungsvoraussetzungen vorhanden sind. Wünschenswert wäre die Vermittlung der Erkenntnis, dass Sprachenvielfalt Chancen und Ressourcen nicht nur für die Lernenden selbst, sondern auch für die Lerngemeinschaft mit sich bringt.“

Dass von Gogolin skizzierte Verständnis von Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt spielt in der Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen kaum eine Rolle – an diesem Punkt ließe sich ansetzen, um die Integration von Zuwanderern in das Schulsystem zukünftig zu verbessern. Ein solches Verständnis setzt weiter voraus, dass Sprachförderung nicht nur in der Willkommensklasse oder speziellen Kursen vorgenommen wird, sondern als Aufgabe aller Lehrer_innen in allen Fächern begriffen wird. Dazu gehört, dass auch die Fachlehrer_innen dafür Sorge tragen, dass sie von allen Schüler_innen verstanden werden, etwa durch gezielte Ansprache oder vereinfachte Aufgabenstellungen.

⇒ Ingrid Gogolin: Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, S. 33

6. Migrant_innen brauchen Begleitung und Orientierung.

Die meisten der in den Bundesländern praktizierten Konzepte zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sehen einen Übergang von einer Willkommens- oder Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht vor. An dieser Stelle liegt, darauf weist Anne Muras, Klassenlehrerin der Willkommensklasse am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium, hin, ein Knackpunkt für die erfolgreiche Lernentwicklung der Schüler_innen. „In diesem Zusammenhang ist ein deutlicher Ausbau an Schulplätzen und den Schüler_innen verbindlich zur Verfügung stehenden qualifizierten Sprachförderungsangeboten nötig. Außerdem wünschen wir uns eine Evaluation der Übergangserfahrungen, um auf beiden Seiten, Willkommensklasse und Regelschulbereich, noch stärker auf die Bedürfnisse der Schüler_innen eingehen zu können“, erklärt Muras. An vielen Schulen erfolgt keine weitere Begleitung der Schüler_innen, sind sie einmal in die Regelklasse überwiesen.

Bei der Gestaltung der Übergänge lohnt eine internationale Perspektive: In Kanada ist es etwa üblich, dass einzelne Schüler_innen oder Schülergruppen von einer „English as a Second Language“-Kraft, einer pädagogischen Fachkraft, die aber nicht Lehrer_in sein muss, in allen Fächern begleitet werden. Diese Begleitung ersetzt nicht die gezielte Sprachförderung, entlastet aber die Fachlehrkraft und hilft den Schüler_innen bei der Orientierung.

Orientierung brauchen nicht nur die Schüler_innen, sondern auch ihre Eltern. Zum Integrationsauftrag der Schule gehört es, die Eltern über Organisation und Aufbau des hiesigen Schulsystems zu informieren. Dieser Aufgabe kommt im selektiven deutschen Bildungswesen besondere Bedeutung zu, weil Bildungskarrieren schon früh Lebenswege bestimmen. Vielfach kommen Lehrer_innen dieser Anforderung bereits nach, ebenso stehen sie ihren Schüler_innen bei Behördengängen oder anderen Fragen zur Seite. In der Regel erfolgt diese Unterstützung jedoch informell und in der Freizeit der Lehrkräfte. Und bei aller Wertschätzung für das Engagement der Lehrer_innen: Dieser Einsatz kann von ihnen nicht erwartet werden. Auch in diesem Punkt kann Kanada Vorbild sein: Zum Netzwerk der Schulen gehören Integrationshelfer_innen, die den Familien in allen Fragen rund um die Einwanderung Hilfe leisten.

⇒ Anne Muras: Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium, S. 57

7. Die Verantwortung der Integrationsaufgabe muss von vielen Schultern getragen werden.

Geflüchtete Schüler_innen benötigen nicht nur pädagogische Unterstützung oder Sprachförderung. Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche haben traumatische Erfahrungen gemacht, alle müssen sich in einer neuen Umgebung zurechtfinden. Sozialpädagog_innen und Schulpsycholog_innen sollten zum festen Bestandteil der multiprofessionellen Teams aller Schulen gehören. Die Versammlung multiprofessioneller Kompetenz an den Schulen ist derzeit noch als unzureichend zu bezeichnen: So ist im Durchschnitt ein Schulpsychologe für mehr als 16.500 Schüler_innen zuständig.

Vergessen werden sollte in diesem Zusammenhang nicht, dass die Arbeit mit traumatisierten Kindern eine Belastung für die Lehrkräfte darstellt. Auch sie benötigen Räume und Möglichkeiten des Austausches, Zeiten

für Supervision und gut ausgebildete Ansprechpartner_innen anderer Professionen, um diese Herausforderung bewältigen zu können. Am besten gelingt ein solcher Austausch in einem Kompetenz-Netzwerk, wie es etwa die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein bieten: „Organisiert wird die Arbeit der DaZ-Zentren durch Kreisfachberater_innen. Ihre Aufgabe ist es, DaZ-Zentren aufzubauen sowie ein Netzwerk zu knüpfen, in dem die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen, die DaZ-Lehrkräfte und die Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen sowie außerschulische Partner (zum Beispiel Arbeiterwohlfahrt Schleswig-Holstein, Jugendmigrationsdienst, Mercator-Projekt und Partizipationsprojekt), Europa-Universität Flensburg, das Bund-Länder-Modellprogramm FörMig und das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) verbunden sind“, erklärt Dr. Gabriele Romig, Ministerium für Schule und Berufsbildung, Schleswig-Holstein.

Das Beispiel Schleswig-Holstein zeigt: Der Aufbau solcher Kompetenz-Netzwerke sollte nicht der einzelnen Schule überlassen werden. Schulen brauchen Unterstützungssysteme, auf die sie sich verlassen und auf die sie zurückgreifen können. Diese bereitzustellen ist eine administrative Aufgabe.

⇒ Gabriele Romig: Erfolgreiche Sprachförderung für Geflüchtete in Schleswig-Holstein, S. 39

8. Niedrigschwellige Angebote zu Lernmaterialien und informellen Lerngelegenheiten sind notwendig.

Der Unterricht mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellt nicht nur Herausforderungen an die Lehrkraft, sondern auch an das Lehrmaterial. So müssen inhaltlich anspruchsvolle Aufgaben, etwa in der Mathematik, so gestellt werden, dass sie mit basalen Kompetenzen der deutschen Sprache gelöst werden können. Da klassische Schulbücher diese Anforderungen nicht erfüllen, müssen neue Lehrmaterialien erstellt werden. Besonders eignen sich hier Open Educational Resources, weil diese Lehrmaterialien individuell eingesetzt, vielfach flexibel angepasst und auf Grundlage der Erfahrungen der Lehrkräfte weiterentwickelt werden können. Klassische Schulbuchverlage sollten die neue Zielgruppe der Geflüchteten zum Anlass nehmen, ihre Lehrmaterialien zu überarbeiten: Denn noch zu wenig haben Aspekte interkultureller Bildung Eingang in die Schulbücher gefunden. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass

die Lehrmaterialien den Geflüchteten zur Verfügung gestellt und nicht von diesen angeschafft werden müssen.

Lernen findet längst nicht nur im Unterricht anhand von ausgesuchten Lehrmaterialien statt. Viele Lerngelegenheiten ergeben sich informell, Integration findet insbesondere durch Kontakt und Interaktion mit anderen Kindern und Jugendlichen statt. „Auf Antrag der Eltern werden die Schüler_innen in die ergänzende Förderung und Betreuung im Rahmen des Ganztagsangebots aufgenommen“, berichten Gudrun Schreier, Diemut Severin, Siegfried Arnz, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, aus Berlin. Geflüchtete Schüler_innen, die in Willkommensklassen unterrichtet werden, müssen uneingeschränkter Zugang zu den Ganztagsangeboten erhalten, denn im Austausch mit Gleichaltrigen kann Sprachförderung besser gelingen als in klassischen Unterrichtssettings. In diesem Zusammenhang sollte ein längst überfälliger weiterer Ausbau von Ganztagschulen wieder in den Fokus rücken.

⇒ Gudrun Schreier, Diemut Severin, Siegfried Arnz: Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, S. 45

9. Flexibilität und individuelle Lösungen sind ein Schlüssel zur Integration.

Der Fokus der vorangegangenen und nachfolgenden Überlegungen liegt auf der schulischen Bildung. Vieles lässt sich aber auch auf die berufliche Bildung anwenden: Die Notwendigkeit, Strukturen und Unterstützungssysteme zur Integration von Zuwanderern fest zu etablieren, das Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit, verlässliche und multiprofessionelle Begleitung, die Einbettung schulischen Handelns in ein Netzwerk, die Bereitstellung von auf die Bedürfnisse der Geflüchteten zugeschnittenen Lehrmaterialien, die Einbindung in informelle Lernsettings.

Und dennoch muss die berufliche Bildung anderen Voraussetzungen und Herausforderungen begegnen als die schulische. Das gilt nicht nur für den Umgang mit Vorab-Qualifikationen. Was tun etwa mit Migrant_innen im Berufsschulalter, die kaum Schulerfahrung haben – etwa, weil sie in ihrem Heimatland keine Schule besuchen konnten oder weil sie auf der Flucht aufgewachsen sind? Viele Förderprogramme weisen Altersbeschränkungen auf oder setzen ein Mindestmaß an schulischer Vorerfahrung voraus. Die Heterogenität der Gruppe der Geflüchteten macht

es notwendig, dass flexible Lösungen für einen Einstieg in die berufliche Bildung gefunden werden, die sich am Einzelfall ausrichten können. Die bislang aufgelegten Programme zur Förderung von Geflüchteten in der beruflichen Bildung berücksichtigen diesen Aspekt noch zu wenig. An dieser Stelle sind Nachsteuerungen notwendig.

10. Gesamtgesellschaftliche Herausforderungen erfordern gemeinsame Anstrengungen.

Geflüchtete sollen in Deutschland nicht nur Asyl und damit Schutz vor Krieg und Verfolgung erhalten. Sie sollen Zugang zur Gesellschaft finden, sie sollen teilhaben und gestalten können. Auch deshalb kommt dem Bildungssystem eine so zentrale Bedeutung als Baustein der Integration zu. Diese unbestritten große gesellschaftliche Herausforderung ist nur gemeinsam zu bewältigen und darf nicht von föderalem Kleinklein belastet werden. Bundesbildungsministerium und KMK haben mit der Entwicklung eines neuen, gemeinsamen Gesprächsformats, an dem Vertreter_innen der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, des Bundesarbeitsministeriums, des Bundesinnenministeriums, des Bundeswirtschaftsministeriums und der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen, einen ersten Schritt gemacht, um die Zusammenarbeit zwischen den wichtigsten Akteuren zu stärken und zu koordinieren.

„Bei allem Reden über das durchaus kritikwürdige Kooperationsverbot der Verfassung, bei allem ritualisierten Gerangel zwischen Bund und Ländern um Ressourcen, gelingt bei diesem Thema eine praktische Kooperation im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung, die dringend notwendig ist. Nur wenn Bund, Länder, Kommunen und Wirtschaft zusammen handeln, kann die Integration von Geflüchteten in Bildung und Ausbildung nachhaltig gelingen“, resümiert Dr. Michael Voges, Staatsrat der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung. Es bleibt abzuwarten, ob dieses neue Gesprächsformat Schule macht und auch bei der Bewältigung anderer Fragestellungen genutzt wird. Das wäre wünschenswert, um in gemeinsamer Anstrengung die richtigen Weichen zu stellen, damit das Bildungswesen seine Integrationsfunktion wahrnehmen kann.

⇒ Michael Voges: Bildung als integrative Gesamtaufgabe: Warum die Beschulung von Geflüchteten Herausforderung und Chance zugleich ist, S. 17

BILDUNG ALS INTEGRATIVE GESAMT- AUFGABE: WARUM DIE BESCHULUNG VON GEFLÜCHTETEN HERAUSFORDERUNG UND CHANCE ZUGLEICH IST

Dr. Michael Voges Staatsrat der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung

Kein Thema hat Bildungspolitik und Bildungsadministration in den letzten Monaten so beschäftigt wie die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Das Bildungs- und Ausbildungssystem ist, darin sind sich alle einig, der wirksamste Integrationsfaktor, der diesem Land und unserer Gesellschaft zur Verfügung steht. Ohne Kitas, ohne Schulen, ohne berufliche Bildung und Hochschulen kann und wird eine nachhaltige Integration nicht gelingen. Daher müssen Bildung und Ausbildung im Zentrum jedes Integrationskonzepts stehen.

Politisch ist dieser Anspruch leicht zu formulieren, die Umsetzung dessen ist allerdings eine enorme Anforderung an Länder, Kommunen und Bund. Allein die Größenordnung der Zuwanderung fordert das deutsche Bildungssystem gewaltig heraus. Zwar ist die Datenlage unbefriedigend, aber allein die Schätzungen zeigen die historische Dimension: 2015 sind ca. 1,1 Millionen Geflüchtete nach Deutschland eingereist. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) registrierte knapp 442.000 Asylerstanträge.

Schaut man auf die Altersstruktur, werden die Folgen für das Bildungssystem erkennbar: 81,7 Prozent der Asylantragsteller des Jahres 2015 war unter 36; 31,1 Prozent unter 18, 24,8 Prozent zwischen 18 und 25 und 25,8 Prozent zwischen 25 und 35 Jahre. Danach wären 340.000 Geflüchtete des Jahres 2015 unter 18 und 270.000 zwischen 18 und 25 gewesen. Die KMK hat im Oktober letzten Jahres eine grobe Schätzung vorgenommen, was diese Zahlen für die Beschulung in den Bundesländern bedeuten: Im Jahr 2015 wurden demnach ca. 325.000 geflüchtete Schüler_innen beschult, was zu ca. 2,1 Milliarden Euro zusätzlichen Kosten für unter anderem etwa 20.000 zusätzliche Lehrkräfte führte.

Dieser gewaltige Ressourceneinsatz allein im Schulbereich (ohne Kita, Hochschule und Weiterbildung) macht deutlich, dass auf Länder und Kommunen mit der Beschulung von Geflüchteten eine große zusätzliche

Aufgabe zugekommen ist. Organisatorisch, personell, räumlich und auch im weitesten Sinne inhaltlich sind alle Beteiligten extrem gefordert. Im Folgenden soll das Beispiel Hamburg zeigen, wie die Bundesländer und Kommunen die Beschulung von Geflüchteten organisieren. Anschließend wird die Zusammenarbeit von Bund und Ländern beleuchtet, die aufgrund eines gemeinsam verspürten Handlungsdruck zu neuen Kooperationsformen gefunden haben. Zum Schluss sollen zwei Gedanken die weitere Diskussion über die Ausrichtung des Bildungssystems auf die Integration von Geflüchteten anregen.

Beispiel Hamburg: Beschulung von Anfang an

Die Zuwanderung von Geflüchteten ist in Hamburg besonders hoch. Allein im Jahr 2015 sind 61.598 Erstanmeldungen registriert worden. 2014 waren es noch 12.653. Nach dem Königsteiner Schlüssel wurden Hamburg 2015 insgesamt 22.315 Menschen zugewiesen, 2014 waren es 6.970. In einem Jahr hat sich die Zahl der Geflüchteten also verdreifacht, was enorme Anstrengungen zur Sicherstellung angemessener Unterbringungen und Beschulung erforderte.

Hamburg legt großen Wert darauf, die Schulpflicht auch für geflüchtete Kinder und Jugendliche bereits unmittelbar nach der Ankunft durchzusetzen. Deshalb gibt es in den Zentralen Erstaufnahmen (ZEA) für derzeit rund 1.700 Schüler_innen ein verpflichtendes Schulangebot. Es handelt sich um ein ernstzunehmendes Bildungsangebot mit hohen Unterrichtsanteilen wie im Regelschulsystem. Nach dem Wechsel der Familien in eine dauerhafte Unterkunft wechseln die Kinder an eine Regelschule. Dort werden aktuell rund 2.600 Schüler_innen ein Jahr lang in einer der rund 230 besonderen Klassen (internationalen Vorbereitungsklassen bzw. Basisklassen) unterrichtet, um ihnen schnell und zielgenau den Weg in die Regelklassen zu ermöglichen. Entscheidend für die Integration ist es auch, dass diesen Kindern und Jugendlichen die Ganztagsangebote der Regelschulen von Anfang an offen stehen und sie über die gemeinsamen Freizeitangebote und den Kontakt zu ihren Mitschülern schnell integriert werden.

Jugendliche im Alter zwischen 16 und 18 Jahren besuchen nach ihrem Wechsel in eine dauerhafte Unterkunft in der Regel eine Berufsschule. Die dortigen rund 200 Vorbereitungsklassen ermöglichen aktuell rund 2.800 jugendlichen Geflüchteten eine schrittweise Integration in den Berufsausbildungsmarkt.

Das gesamte Hamburger Schulsystem hat einen unglaublich schnellen Aufwuchs an Sonderklassen erlebt, der mit vielen offenen Fragen einhergeht: Wie setzen wir die Schulpflicht durch? Wie steuern wir die Schülerströme ohne eine verlässliche Datenlage? Wie stellen wir die Sozialarbeit der Schulen auf die neuen, teilweise traumatisierten Schüler_innen ein? Woher nehmen wir kurzfristig benötigte Räume und wie verteilen wir diese gleichmäßig auf das Stadtgebiet?

Der anfängliche „Krisenmodus“ weicht langsam einem regelhaften administrativen Prozess, der auf mittlerweile geschaffenen Strukturen und Verordnungen aufbauen kann. Doch es kommen neue Fragestellungen auf Schulen und Verwaltung zu.

- Die große Anzahl an Schüler_innen aus den schnell geschaffenen Sonderklassen beginnt nun in das Regelsystem überzugehen. Um gerade Schulen in der Nähe von großen Flüchtlingsunterkünften mit dieser Aufgabe nicht zu überfordern und den Anteil an zu integrierenden Zuwanderer_innen nicht zu hoch werden zu lassen, muss das Schulgesetz so geändert werden, dass eine zentrale Steuerung der Schüler_innen aus Sonderklassen möglich ist.
- Die neu zugewanderten Schüler_innen sind in anderen Kulturen sozialisiert worden und müssen in der Schule mit den Grundwerten und Grundrechten unserer Gesellschaft vertraut gemacht werden. Dazu bedarf es Unterrichtsmaterialien, die sich auf diese neue Zielgruppe konzentriert.
- Der Bedarf an Lehrkräften und Sozialpädagog_innen steigt vermutlich in Hamburg weiter an. Aus diesem Grund muss sich die Stadt immer mehr bemühen, geeignetes Personal zu rekrutieren und ggf. verstärkt Pensionär_innen und Ehrenamtliche einzusetzen.
- Die Lehrkräfte müssen für die Beschulung kulturell heterogener Lerngruppen aus- und fortgebildet werden.
- Die schulischen Unterstützungssysteme müssen sich auf den Umgang mit hoch belasteten, teilweise traumatisierten Kindern und Jugendlichen einstellen.

Die Herausforderung ist groß, aber eben auch das Engagement und die Bereitschaft in Schulen und der Verwaltung, pragmatische Lösungen zu finden. Wir werden jedoch nur erfolgreich sein, wenn wir die Integration

von Zuwanderer_innen in das Schulsystem als eine langfristige Regelaufgabe sehen, die operativ und inhaltlich bearbeitet werden muss.

Zusammenarbeit des Bundes und der Länder

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der Frage der Integration von Geflüchteten in Bildung und Ausbildung wird ebenfalls über den Erfolg der Bewältigung dieser nur gemeinsam anzugehenden Aufgabe entscheiden. Aus diesem Grund sind die Entwicklungen der letzten Monate erfreulich.

Im Nachgang zu einem Gespräch der Bundesministerin für Bildung und Forschung Johanna Wanka mit der KMK im Oktober 2015 wurde ein neues Gesprächsformat für eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern entwickelt. So hat im Januar im Sekretariat der KMK ein Gespräch auf gemeinsame Einladung von KMK und dem Bildungsministerium stattgefunden, an dem die Die Konferenz der Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren für Arbeit und Soziales (ASMK), Wirtschaftsministerkonferenz (WiMiKo), Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium des Inneren (BAMF), Bundesministerium für Wirtschaft und Energie auf Staatssekretärebene und die Bundesagentur für Arbeit auf Vorstandsebene teilgenommen haben. Die Ziele dieses Gesprächs waren eine gemeinsame Bewertung vom Bestand an Maßnahmen für diese Zielgruppen, Identifikation von Handlungserfordernissen, Konsentierung von Mengengerüsten (z.B. Integrationskurse), Klärung von Schnittstellen und eine Einigung auf regulatorische Maßnahmen (Öffnung von SGB II und XII, 3 plus 2, 21 Jahre Aufenthaltsgesetz).

Das sehr gut vorbereitete und geführte Gespräch brachte ein mit dem Bund abgestimmtes Protokoll hervor, in dem die Ergebnisse festgehalten und weitere Gespräche zu frühkindlicher Bildung und Hochschulen vereinbart wurden. Bei allem Reden über das durchaus kritikwürdige Kooperationsverbot der Verfassung, bei allem ritualisierten Gerangel zwischen Bund und Ländern um Ressourcen, gelingt bei diesem Thema eine praktische Kooperation im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung, die dringend notwendig ist. Nur wenn Bund, Länder, Kommunen und Wirtschaft zusammen handeln, kann die Integration von Geflüchteten in Bildung und Ausbildung nachhaltig gelingen.

Die hier beschriebene bisher zielführende Kooperation von Bund und

Ländern muss auch in Bezug auf die Umsetzung des Integrationskonzeptes der Bundesregierung und Ministerpräsidentenkonferenz greifen. Um erfolgreich zu sein, brauchen wir erstens die Zeit, wirklich ein Konzept zur Integration zu erarbeiten, das strategische Ziele und Maßnahmen in einen gut fundierten Zusammenhang stellt und mit den notwendigen Ressourcen ausstattet. Zweitens braucht es dazu die Beteiligung genau der Akteure, die jetzt auf wesentliche Initiative der KMK an einen Tisch gebracht wurden.

Schlussbetrachtung: Mehr und andere Bildung wagen

Zum Schluss möchte ich über den Werkstattbericht hinaus zwei Impulse für weitere Diskussionen geben, die das Bildungssystem grundsätzlich betreffen.

Ausgerechnet der historische Bildungsforscher Heinz-Elmar Tenorth hat bereits 2008 für ein entschlacktes Verständnis von Bildung jenseits der „Bildungsreligion“ deutscher Prägung und für kulturelle Basiskompetenzen plädiert.¹ Bildung soll sich seiner Meinung nach nicht allein auf Sprache, sondern auch auf Zahl, Sinn und Bedeutung beziehen. Das Ziel ist die Teilhabe an der Kultur. Dieses Verständnis von Bildung als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ könnte wegweisend sein in einer Gesellschaft der Vielfalt, in der monokulturelle, nationale Narrative ihre identitätsstiftende Kraft einbüßen müssen, weil sie große Teile der Bevölkerung nicht erreichen. „Gesellschaftlich geforderte Basiskompetenzen“, so Tenorth, „gehören deshalb in den Kontext allgemeiner Bildung, sie repräsentieren den legitimen und notwendigen Anspruch moderner Gesellschaft, universale Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation zu generalisieren.“

Für jedes künftige Integrationskonzept lohnt die Auseinandersetzung mit diesem auch international anschlussfähigen Begriff von Bildung. Wir sind also gut beraten, uns über das Thema Bildung in einer auch von Einwanderung geprägten deutschen Gesellschaft erneut zu verständigen.

¹ Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 14, S. 26-30.

Der zweite Impuls geht auf die Integrationswissenschaftlerin Naika Foroutan zurück.² Sie fordert ein Leitbild für die deutsche Einwanderungsgesellschaft, einen politischen Wegweiser, der sich nicht – wie tradiert – rückwärts, d.h. an der Geschichte orientiert, sondern vorwärts, an der Zukunft. Was macht dieses Land aus? Wie wollen wir zusammen leben? Wo wollen wir hin? Foroutan plädiert für ein neues Narrativ, das anknüpft an die Geschichten, die Deutschland sich über sich selbst erzählt. Joachim Gauck hat in Anlehnung an das kanadische „Unity in Diversity“ von der „Einheit der Verschiedenen“ gesprochen.

Die Ausbildung kollektiver Identitäten braucht wirksame Narrative, braucht ein Leitbild für das Gemeinsame, das sich deutlich unterscheidet von einer hegemonialen deutschen Leitkultur. Sogar die Erzählung von der gelungenen Integration könnte dann zum Nukleus einer derartig sinnstiftenden Erzählung der deutschen Einwanderungsgesellschaft werden. Daher die abschließende Frage: Brauchen wir ein solches Leitbild, dieses oder ein anderes, nicht auch für den Kernprozess der Integration: Bildung?

Vielleicht und hoffentlich können wir im Abstand von 10 Jahren, in der Mitte des nächsten Jahrzehnts, mit Willy Brandts Wahlkampf-Slogan von 1972 mit Recht rückblickend feststellen: „Deutsche, wir können stolz sein auf unser Land.“ Heute – mittendrin und im Angesicht einer recht unbestimmten Zukunft – bleibt nur der Bericht aus der Werkstatt und erste Impulse für weitere, aus meiner Sicht notwendige Diskussionen.

2 Spiegel-Gespräch mit Naika Foroutan. In: Der Spiegel 42/2015, S. 32-34.

Diversity Education

Der Umgang mit Heterogenität ist für Schulen in Deutschland nicht neu. Das Konzept der Diversity Education zeigt, wie die Vielfalt der Schülerschaft pädagogisch genutzt werden kann. Bereits Mitte der 1980er Jahre entwickelt, begreift Diversity Education die Verschiedenheit der Schüler_innen als menschliche Selbstverständlichkeit. Der Fokus dieses Prinzips liegt nicht auf den Verschiedenheiten einzelner Gruppen oder Menschen, sondern auf sozialen Ungleichheiten.

„Die pädagogische Herausforderung wird dabei nicht mehr primär in den Merkmalen einzelner Gruppen gesehen, die beachtet oder gefördert werden müssen, sondern es wird danach gefragt, wie in unterschiedlichen Kontexten Unterschiede hergestellt werden, welche Implikationen sich aus diesen Unterschieden im Hinblick auf soziale Chancen ergeben und ob und wie die Menschen sich in ihrer Unterschiedlichkeit an der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens beteiligen können.“ (Stiftung Universität Hildesheim 2016)

Folge aus diesen Überlegungen ist die Schaffung von barrierefreien Zugangsmöglichkeiten, um Partizipation für alle an Bildungs- und Lernprozessen zu ermöglichen. Dazu gehört die Reflexion von Organisations- und Planungsprozessen, strukturellen Rahmenbedingungen, Didaktik, sozialen Interaktionen sowie von Sprache und Bildsprache im Erziehungs-, Bildungs- und Lerngeschehen.

Mehr Informationen unter:
<http://zbi-uni-hildesheim.de/>

NEU ZUGEWANDERTE SCHÜLER_INNEN — AUSGANGSLAGE UND SCHULISCHE EINBINDUNG³

Dr. Nora von Dewitz Universität zu Köln,
Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Wie Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen an deutschen Schulen aufgenommen werden können, wird zurzeit besonders vor dem Hintergrund aktueller Fluchtmigration diskutiert. Auch wenn Migration als dynamisches Phänomen in Zusammenhang mit aktuellen politischen und wirtschaftlichen Veränderungen oder Krisen zu sehen ist, zeigt sich über einen längeren Zeitraum, dass Migrationsbewegungen insgesamt – wenn auch in variierendem Umfang und unter unterschiedlichen Bedingungen – konstant stattfinden. Der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist für Schulen, Bildungsadministration und -politik daher eine Aufgabe, die nicht ausschließlich auf die aktuelle Situation bezogen werden sollte, sondern sich langfristig und dauerhaft stellt. Schulen sowie weitere Akteure müssen hierfür Konzepte (weiter-)entwickeln und umsetzen.

Begriffsbestimmung

Mit der Bezeichnung *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bzw. Schüler_innen* werden nicht nur geflüchtete Kinder und Jugendliche erfasst, sondern alle diejenigen, die im schulpflichtigen Alter, d.h. mit sechs Jahren oder älter, nach Deutschland zuziehen und über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen. Es handelt sich bei dieser dynamischen Definition nicht um eine dauerhafte Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu einer Kategorie. Durch die Altersbeschränkung soll das Merkmal „Schüler_in“ erfasst werden, da bei Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter i.d.R. von einem Schulbesuch auszugehen ist.⁴ Die meisten der Schüler_innen in diesem Alter sind be-

³ Ausarbeitung auf Grundlage eines Impulsvortrags für das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 9. März 2016 in Berlin. Die Darstellung beruht in weiten Teilen auf den Ergebnissen der Studie Massumi/von Dewitz et al. 2015.

reits im Herkunftsland zur Schule gegangen und verfügen über Schulerfahrung.

Migrationsursachen und -bedingungen unterscheiden sich jedoch voneinander, ebenso wie Herkunftsländer, Sprachkenntnisse, Bildungserfahrungen und Familien- oder Lebenssituationen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Insgesamt ist daher eine hohe Heterogenität kennzeichnend, so dass man nicht von einer (homogenen) Gruppe von neu zugewanderten Schüler_innen ausgehen kann.

Zugezogene ausländische Kinder und Jugendliche in Deutschland

Betrachtet man die Daten der letzten Jahre, ist für 2014 festzustellen, dass sich die Anzahl der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen auf bundesweit 99.472 seit dem Jahr 2006 mehr als vervierfacht hat⁴. Ebenso gab es jedoch in den Jahren vor 2006 rückläufige Zahlen. Für 2015 ist mit Blick auf die gestiegene Zahl geflüchteter Menschen gegenüber 2014 von einem weiteren Anstieg auszugehen.⁶ Die Zahl der Asylbeanträge unter den Sechs- bis 18-Jährigen ist bereits in den letzten Jahren deutlich gestiegen, und im ersten Halbjahr 2015 wurde mit 33.289 Anträgen bereits beinahe der Gesamtwert aller 35.971 Asylbeanträge im Jahr 2014 erreicht.

Besonders deutlich werden aktuelle Entwicklungen am Beispiel Syriens: Die Zahl syrischer Kinder und Jugendlicher, die nach Deutschland ziehen, hat sich in den zwei Jahren von 2012 bis 2014 fast verzehnfacht. Im Jahr 2014 ist es erstmals das Land, aus dem die meisten Kinder und Jugendlichen nach Deutschland zuziehen, während es 2012 noch den zehnten Platz auf der Liste der häufigsten Herkunftsstaaten einnahm.

Insgesamt ist jedoch – laut dem Migrationsbericht des Bundesamts für

4 Dass Kinder und Jugendliche unter bestimmten Bedingungen zumindest für einen bestimmten Zeitraum nicht der Schulpflicht unterliegen und praktisch damit i.d.R. von schulischer Bildung ausgeschlossen sind, kann hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. dazu u.a. Massumi/von Dewitz et al. 2015, Kap. 4, Funck et al. 2015).

5 Die Zahlen beziehen sich auf Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit im Alter von sechs bis 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland. Grundlage der Berechnungen bilden Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts. Diese Konstruktion ist eine Annäherung an die Definition der unter ‚neu zugewanderte Schüler_innen‘ gefassten Personen, sie ist jedoch keinesfalls deckungsgleich.

6 Die entsprechenden Daten für 2015 liegen noch nicht vollständig vor.

Migration und Flüchtlinge – Polen bereits seit 1996 konstant das Land, aus dem die meisten Menschen nach Deutschland ziehen (BAMF 2016, S. 3). Und auch im Gesamtbild der Sechs- bis 18-Jährigen stellt die Zuwanderung aus europäischen Staaten im Jahr 2014 noch die Mehrheit der Zuzüge dar (59 Prozent).

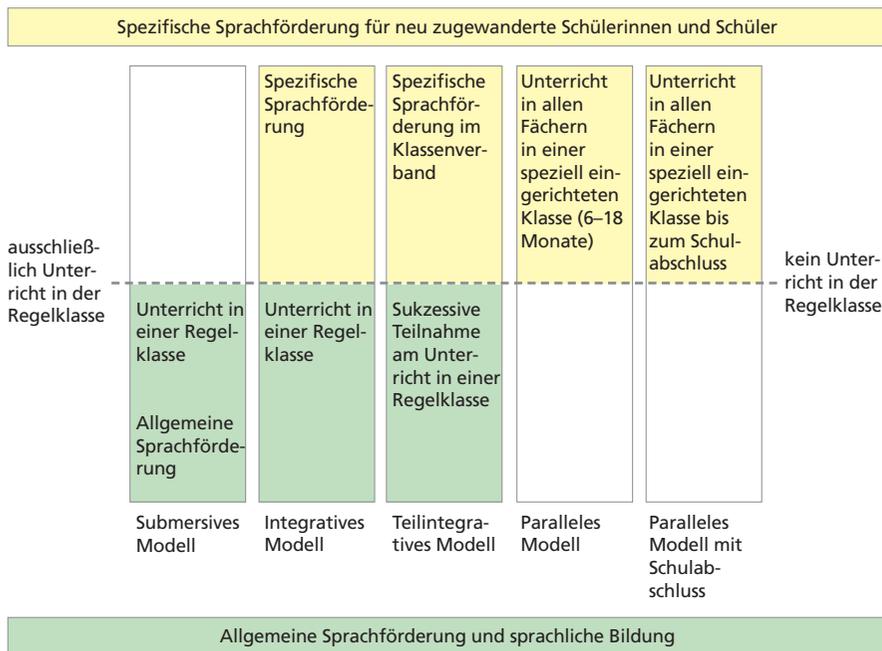
Setzt man die Zahl der Zugezogenen zu der Gesamtzahl aller Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis 18 Jahren in Relation, hatte im Bundesdurchschnitt im Jahr 2014 nur jeder 100. Sechs- bis 18-Jährige eine ausländische Staatsangehörigkeit und eine Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr (1,02 Prozent) – bei einer Spannweite von 0,56 Prozent in Brandenburg bis hin zu 1,79 Prozent in Bremen im Vergleich der Bundesländer. Solche Durchschnittswerte sind mit Blick auf einzelne Schulen jedoch nur bedingt aussagekräftig: Innerhalb eines Bundeslandes, aber auch innerhalb einer Stadt kann sich die Verteilung je nach Standort der Schule deutlich unterscheiden. Während einige Schulen bislang kaum oder keine neu zugewanderten Schüler_innen aufgenommen haben, machen sie an anderen Schulen einen erheblichen Teil der Schülerschaft aus.

Modelle schulischer Einbindung

Gemeinsam ist allen Modellen (siehe Abbildung 1, Seite 28) das Ziel, eine erfolgreiche Teilnahme am Regelsystem bzw. am Unterricht einer Regelklasse zu ermöglichen. Die Vorgehensweisen, mit denen dieses Ziel erreicht werden soll, unterscheiden sich jedoch. Maßnahmen allgemeiner sprachlicher Bildung und Sprachförderung im Deutschen werden je nach Modell in unterschiedlichem Umfang kombiniert mit spezifischer Sprachförderung für neu zugewanderte Schüler_innen. Im Zusammenhang dazu variiert auch die Zeit, die neu zugewanderte Schüler_innen am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen, wobei eine Trennlinie danach gezogen werden könnte, ob eine Klasse speziell für neu Zugewanderte eingerichtet wird oder nicht. Gibt es keine parallel geführte Klasse, findet die spezifische Sprachförderung im Deutschen häufig additiv in einer kleineren Lerngruppe statt.

Das einzige Modell, das dabei keinerlei spezifische Sprachförderung im Deutschen vorsieht, ist das submersive, das aus eben diesem Grund nicht zu empfehlen ist. Ein Kind oder Jugendlicher kann in diesem Fall ausschließlich im Rahmen des Unterrichts der Regelklasse Deutsch lernen oder an den allgemeinen Sprachförderangeboten der Schule teilnehmen. Es handelt sich eher um eine umstandslose Eingliederung des Kindes oder Jugendlichen als um ein geplantes Modell (vgl. Reich/Roth 2002).

Abbildung 1: Übersicht über schulorganisatorische Modelle zur Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen in Deutschland⁷



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

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

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

Das parallele Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

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

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

⁷ Mehrsprachige Schulmodelle sind dabei nicht erfasst. Das liegt nicht daran, dass sie sich nicht eignen würden, sondern vielmehr an ihrer geringen Zahl. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein neu zugewandertes Kind oder ein Jugendlicher an einer mehrsprachigen Schule aufgenommen wird, ist sehr gering.

Die Grenzen zwischen den einzelnen Modellen verschwimmen jedoch, sobald man auf die praktische Umsetzung schaut. Die Stundenzahl der Deutschförderung in einer additiven Maßnahme kann beispielsweise im Einzelfall für die Schülerin oder den Schüler im integrativen Modell höher ausfallen als in einer speziell eingerichteten Klasse. Auch ergeben sich Unterschiede mit Blick auf die Ausgestaltung der Modelle, wie z.B. hinsichtlich der Studentafeln, Gruppengrößen oder Verweildauer.

Empirische Forschungsergebnisse zur Wirkung und Wirksamkeit der Modelle liegen im deutschsprachigen Raum bislang nicht ausreichend vor, um zu bestimmen, welches die besten Ergebnisse erzielt. Darüber hinaus kommt mit Blick auf den Schulerfolg der Schüler_innen eine Vielzahl von Faktoren zusammen, die über die schulorganisatorische Ebene allein hinausgehen. So lassen sich durch die Modelle keine Aussagen über die Qualität und Gestaltung des Unterrichts treffen. Auch die Rahmenbedingungen, Ressourcen und Schülerschaft der einzelnen Schulen unterscheiden sich voneinander. Ein Konzept zur Aufnahme und Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen muss die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigen und sich an die Voraussetzungen anpassen. Einen Orientierungsrahmen können hierbei die Vorgaben des Landes geben, um bestimmte Mindeststandards sicherzustellen.

Zwei Punkte, die dabei eine besondere Rolle spielen, sollen abschließend aufgegriffen werden.

Übergänge begleiten

Viele Schulen entscheiden sich derzeit – teilweise auch bestimmt durch die Vorgaben der einzelnen Bundesländer – bei der Aufnahme von neu zugewanderten Schüler_innen dafür, Klassen speziell einzurichten (vgl. Brüggemann/Nikolai 2016). Die Klassen sollen in der ersten Zeit des Schulbesuchs eine intensive Sprachförderung im Deutschen sicherstellen. Für das Ziel einer erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht muss jedoch darüber hinaus eine langfristige Perspektive eingenommen und der Übergang in eine Regelklasse als Teil des Gesamtkonzepts mitgedacht werden. Nur so kann er entsprechend gestaltet und begleitet werden. Zu einem begleiteten Übergang gehören aber nicht nur eine kontinuierliche Dokumentation des Lernfortschritts im Deutschen und ggf. weitere Förderung der neu zugewanderten Schüler_innen, sondern auch Aspekte, die die gesamte Schule betreffen. So unterstützt u.a. ein Konzept durchgängiger Sprachbildung, bei dem die Lehrkräfte aller Fächer

eingebunden werden, auch alle Schüler_innen in ihrem fachlichen und sprachlichen Lernen.

In Netzwerken arbeiten

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams und Netzwerken ist für Schulen nicht neu und wird an vielen Stellen bereits umgesetzt. Mit Blick auf die Einbindung neu zugewanderter Schüler_innen gewinnt dieser Aspekt jedoch an Bedeutung, da sich in der Arbeit neue Qualifikationsbedarfe und Handlungsfelder ergeben, die nicht von den Lehrkräften allein bearbeitet werden können, beispielsweise im Umgang mit Traumatisierungen, belastbaren Lebenssituationen oder bei rechtlichen Fragestellungen. Lehrkräfte selbst können durch die Zusammenarbeit unterstützt werden, um auch einer eigenen Überlastung vorzubeugen. Sie müssen daher sensibilisiert werden, um spezifische Bedarfe zu erkennen und kompetente Unterstützung anzubahnen. Die multiprofessionelle Vernetzung ist unerlässlich, um die jeweiligen Akteure und Ansprechpartner_innen zu kennen und mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Literatur:

BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Migrationsbericht 2014. Zentrale Ergebnisse. Online verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014-zentrale-ergebnisse.html>; jsessionid=14A2F412978F5B7E6BD159249EDD7FB6.1_cid286?nn=1663558 (Stand 22.04.2016).

Brüggemann, Christian, Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> (Stand 25.04.2016).

Funck, Barbara, Karakaşoğlu, Yasemin, Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern.“ Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Verfügbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Projekte_laufend/Funck_Karakasoglu_Vogel_2015_Nicht_an_Papieren_scheitern_Schule_Aufenthaltsstatus_web.pdf (Stand 22.04.2016).

Massumi, Mona, von Dewitz, Nora, et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln:

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Stand 25.04.2016).

Reich, Hans, Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher – Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg. Verfügbar unter: www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/gutachten.pdf (Stand 25.04.2016).

Open Educational Resources als Lehrmaterial für Geflüchtete: Das Refugee Phrasebook

Freie Lehr- und Lernmaterialien – Open Educational Resources – zeichnen sich dadurch aus, dass sie ohne Einschränkung zugänglich und veränderbar sind und dass sie frei verbreitet werden dürfen. Das Refugee Phrasebook ist eine solche Open Educational Resource.

Das Refugee Phrasebook ist ein online verfügbares, aber auch ausdrucksbares Wörterbuch, das wichtige Wörter und Phrasen zur Verständigung in mehreren Sprachen zusammenfasst. Das Wörterbuch soll Geflüchteten so eine erste Orientierung und einen Einstieg in das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes geben.

Das Phrasebook wurde von einer Berliner Initiative ins Leben gerufen. Es funktioniert ähnlich wie Wikipedia: Durch die Beteiligung vieler freiwilliger Helfer wird die Wissensbasis des Phrasebooks ständig erweitert, sowohl um neue Einträge als auch um neue Sprachen.

Mittlerweile stehen verschiedene Versionen des Wörterbuchs zur Verfügung: Eine Kurzversion, eine Basisversion, eine Version, die medizinische Begriffe versammelt, sowie eine für juristische.

Mehr Informationen unter:
<http://www.refugeephrasebook.de/>

SPRACHLICHE BILDUNG, MEHRSPRACHIGKEIT, DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Prof. Dr. Ingrid Gogolin Universität Hamburg

Betrachtet man die Nettozuwanderung nach Deutschland zwischen 1991 und heute, so wird deutlich, dass Migration kein neues Phänomen ist. Die Zuwanderungszahlen zu Beginn der 1990er Jahre sind mit den heutigen vergleichbar – und die gesellschaftlichen Verwerfungen waren damals ähnliche. Damit sind auch die Anforderungen an das Bildungssystem zur Integration neu zugewanderter Schüler_innen keineswegs neu.

Dennoch kann bei der Organisation von Bildung als integrativer Gesamtaufgabe kaum auf in den 1990er Jahren etablierte Strukturen zurückgegriffen werden. Stattdessen müssen neue Strukturen aufgebaut werden, fast so, als habe es die Erfahrungen der Vergangenheit nicht gegeben. Es lässt sich eine Diskontinuität im Umgang mit Migration und sprachlich-kultureller Heterogenität im Bildungswesen feststellen. Dabei sind beides keine Ausnahmereischeinungen, sondern dauerhafte Begleiter. Stabile Bereiche der permanenten Vorbereitung, etwa in der Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit, sind notwendig, um eine Zunahme der Intensität der Zuwanderung, wie sie derzeit zu beobachten ist, besser auffangen zu können.

Sprachenvielfalt

Wir haben Gewohnheiten, mit Sprachenvielfalt umzugehen, und diese Gewohnheiten stehen einer entspannten Haltung Sprachenvielfalt gegenüber im Wege. Dazu gehört, dass wir uns nicht als eine sprachenvielfältige, sondern als eine einsprachige Gemeinschaft betrachten. Sprachenvielfalt wird verstanden als das Nebeneinander verschiedener Sprachen – so wie etwa in Papua-Neuguinea. Hier werden 800 Sprachen gesprochen und jede Sprache verfügt über ihren eigenen Sprachraum. An den Übergängen dieser Sprachräume kann man sich auf das Feld der Bilingualität zurückziehen.

Die Situation in den Einwanderungsgesellschaften stellt sich anders dar.

Hier finden wir eine sprachliche Superdiversität vor: Die Sprachen existieren nicht nebeneinander, sondern sie sind übereinander geschichtet. Es gibt keine gesicherten Erkenntnisse darüber, wie viele Sprachen in Deutschland leben. Wir können aber Schätzungen vornehmen. Die Bundesrepublik verzeichnet Zuwanderung aus 190 Staaten und damit aus der ganzen Welt. Weltweit gibt es ungefähr 7.000 Sprachen. Man kann davon ausgehen, dass ein nicht unerheblicher Anteil dieser Sprachen auch in Deutschland gesprochen wird. Diese unterschiedlichen Sprachen sind alle auf engstem Raum miteinander verbunden. Damit ergeben sich bezogen auf die individuelle sprachliche Entwicklung und die Aufgabe der Bildung andere Konstellationen als bei einer räumlich abgetrennten Sprachenvielfalt.

Voraussetzungsvielfalt

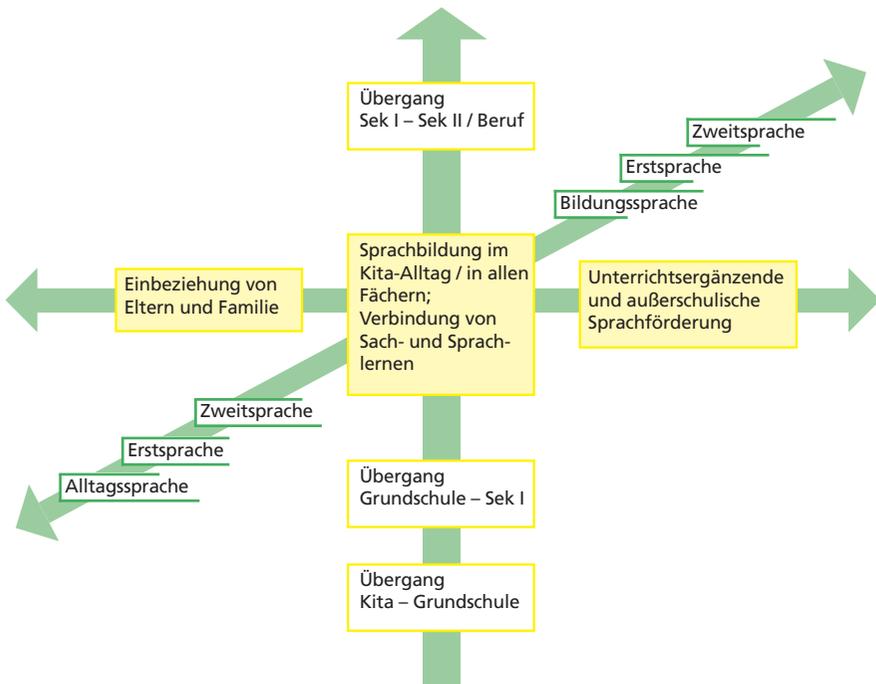
Die Diversität der Zuwanderer_innen beschränkt sich nicht nur auf ihre sprachliche Vielfalt. Migrant_innen, die bereits im Säuglingsalter zugewandert sind, bringen andere Voraussetzungen mit, wenn sie ihre Bildungslaufbahn in Deutschland beginnen, als diejenigen, die bereits eine Bildungskarriere hinter sich haben. Unter den Zuwanderer_innen finden sich sowohl Analphabet_innen als auch hoch gebildete junge Menschen. Neben traumatisierten Kindern kommen solche, deren Leben bislang von Erfolgserlebnissen, auch in ihrer Bildungsbiografie, geprägt war.

Diese Diversitätsdimensionen muss das Bildungssystem vereinen. Die Verschiedenheiten sollten dabei nicht pathologisiert, sondern als ‚anders‘ verstanden und anerkannt werden.

Durchgängige Sprachbildung — das FörMig-Modell

Das mit dem Modellprogramm FörMig entwickelte Konzept zur Sprachförderung wird in zahlreichen Bildungseinrichtungen, jedoch unter unterschiedlichem Namen, eingesetzt. Ein Beispiel sind die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein.

Abbildung 2: Das FörMig-Modell der „Durchgängigen Sprachbildung“



Quelle: eigene Darstellung

Eines der Grundprinzipien dieses Modells ist es, dass es keine Ordnungsformen oder Strukturen für die Sprachbildung vorgibt. Denn die Konstellation der Vielfalt erlaubt es nicht, solche Strukturen festzulegen, in die die Kinder und Jugendlichen eingepasst werden müssen. Notwendig ist vielmehr die flexible Gestaltung von Strukturen mit Maßnahmen, die die Bildungsbiografie der Kinder begleiten. Derzeit steht in der Diskussion der Anfang der Bildungslaufbahn im Fokus, etwa bei der Einrichtung von Willkommensklassen, die Frage des weiteren Verlaufs der Bildungsbiografie wird hingegen wenig beachtet. Es gibt gute empirische Evidenz dafür, dass die Kinder besonders dann erfolgreiche Bildungskarrieren absolvieren, wenn sie im Regelbetrieb einer Schule lernen, die Heterogenität ernst nimmt und mit ihr umzugehen weiß. Dazu gehört die Unterstützung durch den Regelunterricht flankierende Fördermaßnahmen, wann immer dies nötig erscheint.

FörMig beruht auf der Vorstellung, dass die Kinder und Jugendlichen über ihre Bildungskarriere hinweg begleitet werden und dass diese Begleitung unterschiedlich gestaltet werden muss. Zum anderen geht das Programm von der Erkenntnis aus, dass nicht eine Person oder eine Institution allein verantwortlich sein kann. Es bedarf Kooperationsformen, sodass bei Bedarf Ergänzungen zu der etablierten Sprachbildung vorgenommen werden können. Diese Ergänzungen können beispielsweise aus Willkommensklassen bestehen oder aus der Unterstützung von Expert_innen für traumatisierte Kinder und Jugendliche.

Bei der Einrichtung von Willkommensklassen, das zeigen nationale und internationale Forschungsergebnisse, ist es entscheidend, dass diese so flexibel wie möglich sind. Vorbildlich ist der Lehrplan DaZ in Sachsen. Auch nach diesem Modell werden die Schüler_innen zunächst in Spezialklassen unterrichtet, allerdings nur über eine vergleichsweise kurze Dauer. Zusätzlich werden sie von ihren Bildungsinteressen und Bildungshintergründen ausgehend in Regelklassen integriert und bei diesem Prozess der Integration von einer Fachkraft begleitet.

Neuorientierungen

Die Sprachenvielfalt ist Realität, und sie ist keine Katastrophe. Allerdings müssen angehende Lehrkräfte aller Lernbereiche und Fächer auf diesen Umstand vorbereitet werden. Sie müssen wissen, wie sie mit einer Lernumgebung umgehen, in der die unterschiedlichsten sprachlichen Bildungsvoraussetzungen vorhanden sind. Wünschenswert wäre die Vermittlung der Erkenntnis, dass Sprachenvielfalt Chancen und Ressourcen nicht nur für die Lernenden selbst, sondern auch für die Lerngemeinschaft mit sich bringt.

Auch bei einer fundierten Ausbildung zum Umgang mit Sprachenvielfalt besteht kontinuierlicher Weiterbildungsbedarf. Denn die Problemstellungen verändern sich im Laufe der Jahre und das in der Ausbildung erworbene Wissen muss berufsbegleitend aufgefrischt und ergänzt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage „Who Trains the Trainer?“, denn es gibt nur an wenigen Hochschulen Forschungsschwerpunkte zu Diversität und Mehrsprachigkeit. Ein wichtiger Schritt ist, dass mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Umgang mit Heterogenität als Teil der Lehrerbildung aufgegriffen worden ist.

Alle Lehrkräfte sollten (mindestens) wissen, dass mehrsprachiges Leben

Vorteile für die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten mit sich bringt. Diese Vorteile ließen sich für den Unterricht nutzen. Das geschieht aber nicht und in der Folge werden diese Ressourcen, die mehrsprachige Kinder und Jugendliche mitbringen, durch schulisches Handeln vernichtet.

Nachteile des mehrsprachigen Lebens beziehen sich im Wesentlichen auf Bereiche des Wortschatzes. Der Vorteil der Mehrsprachigkeit liegt demnach im Bereich der Sprachstrukturen und nicht im aktualisierten sprachlichen Repertoire. Denn Wortschatz wird nur durch konkrete sprachliche Begegnung und nicht prinzipiell erworben. Dieser Nachteil kann sich auf Bildung gravierend auswirken, wenn nicht dafür gesorgt wird, dass diese sprachlichen Mittel, die nur durch den Kontakt erworben werden können, Bildungsbiographie begleitend vermittelt werden.

Schulen, die den sprachlichen Reichtum der Einzelnen und der Gemeinschaft zu mehr verstehen,

- ermutigen Schüler_innen, ihre **gesamten** sprachlichen Fähigkeiten zu nutzen.
- verfolgen das Ziel der Bildung zur Mehrsprachigkeit für **alle** Lernenden.
- setzen Mehrsprachigkeit **systematisch** als Mittel ein, mit dem Lernende sich den ‚Stoff‘ erschließen und Aufgaben lösen können.
- sorgen dafür, dass die besonderen Fähigkeiten der Mehrsprachigkeit entwickelt und **bewusst** eingesetzt werden (‚metasprachliche Fähigkeiten‘).
- **motivieren** und sorgen dafür, dass alle Lernenden sich selbst als **erfolgreiche Mehrsprachige** erfahren können.
- tragen zur Entwicklung eines **multilingualen Habitus** bei.

Lehrplan Deutsch als Zweitsprache in Sachsen

Sachsen setzt bei der Integration neu Zugewanderter in das Bildungssystem auf den Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Der Lehrplan sieht einen schrittweisen Übergang der Schüler_innen von einer Vorbereitungs-klasse in den Regelunterricht vor. Aufgeteilt ist dieser Übergang in drei Etappen.

In der ersten Etappe soll die sprachliche Grundlage für die Teilnahme am Regelunterricht gelegt werden. Ausdrücklich weist der Lehrplan darauf hin, dass bei der Entscheidung zum Übergang in die zweite Etappe „die sprachliche Entwicklung ebenso eine Rolle spielt wie die Persönlichkeit, die soziale Integration, die fachlichen Kenntnisse, die persönlichen Interessen, die Fähigkeiten, Neigungen und Wünsche des Schülers. Der Prozess der Teilintegration soll entsprechend den individuellen Voraussetzungen so früh wie möglich einsetzen.“ (S. 5)

Die zweite Etappe ist durch eine Teilintegration gekennzeichnet. Betreuungslehrer_innen – das sind die Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen –, Klassenlehrer_innen, Fachlehrer_innen und Eltern legen gemeinsam und für jeden Schüler, für jede Schülerin individuell fest, wann und für welche Fächer eine Integration in den Regelunterricht erfolgt. In der Vorbereitungsklasse erfolgt begleitender Sprachunterricht. Die Fachlehrer_innen sind angehalten, an diesen Sprachunterricht anzuknüpfen.

Mit der dritten Etappe sind die Schüler_innen voll in die Regelklasse integriert. Eine sächsische Besonderheit ist, dass das Fach Deutsch als Zweitsprache schullaufbahnbegleitend unterrichtet wird und als reguläres Unterrichtsfach angeboten wird.

Mehr Informationen unter:

www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf?v2

ERFOLGREICHE SPRACHFÖRDERUNG FÜR GEFLÜCHTETE IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Dr. Gabriele Romig Ministerium für Schule und Berufsbildung, Schleswig-Holstein

Ab dem Jahr 2002 wurde in Schleswig-Holstein nach und nach ein dreistufiges System der Sprachförderung aufgebaut. Schrittweise wurden flächendeckend DaZ- (Deutsch als Zweitsprache) Zentren eingerichtet.

Unter den Geflüchteten, die zurzeit aus Syrien, Afghanistan, dem Irak oder afrikanischen Ländern nach Schleswig-Holstein kommen, sind viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche. Sie lernen möglichst vom ersten Tag an Deutsch – in den Erstaufnahmeeinrichtungen und in den landesweit über 200 DaZ-Zentren. In jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt gibt es dieses Angebot.

Lernen in den DaZ-Zentren

DaZ-Zentren werden an eine bestehende Schule angegliedert und organisieren schulartübergreifend und in einem dafür festgelegten Einzugsbereich den Deutschunterricht. Das heißt: Schulpflichtige Kinder und Jugendliche ohne oder mit äußerst geringen Deutschkenntnissen werden an einem zentralen Ort zusammen unterrichtet – von eigens ausgebildeten und qualifizierten Lehrkräften.

Ziel dieser Sprachförderung ist es, dass Kinder und Jugendliche erfolgreich in der Schule mitarbeiten können und einen Schulabschluss erreichen können, der ihrem individuellen Leistungsvermögen entspricht. Und das unabhängig davon, welche Muttersprache sie sprechen und welcher Herkunft sie sind.

Mehrstufiges Modell

Alle DaZ-Zentren arbeiten nach einem Mehrstufenmodell. Die Kinder und Jugendlichen starten in der Regel in der Basisstufe. Dort werden sie in vielen Kreisen und kreisfreien Städten durchschnittlich mit 25 Wo-

chenstunden unterrichtet. Möglich ist aber auch ein Sprachunterricht von täglich mindestens zwei Stunden. Den übrigen Vormittag lernen sie gemeinsam mit anderen Kindern in den ‚normalen‘ Klassen. Wie lange die Schüler_innen den Unterricht in der Basisstufe besuchen, entscheiden die Lehrkräfte.

Danach geht es in die Aufbaustufe. Das heißt, die Schüler_innen verlassen die DaZ-Klasse der Basisstufe und besuchen den Regelunterricht, manche wechseln die Schule. Zusätzlich zum normalen Unterricht werden die Kinder vier bis sechs Stunden von Lehrkräften der DaZ-Zentren unterrichtet. Auf der letzten Stufe nehmen die Schüler_innen voll am Unterricht in der Regelklasse teil. Wöchentlich erhalten sie jedoch noch regelmäßig eine besondere Sprachförderung von ihren Lehrer_innen.

An den berufsbildenden Schulen wird eine DaZ-Struktur derzeit auf- und ausgebaut. Die Geflüchteten erhalten dort ein Angebot an Berufsorientierung und Deutschunterricht im Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) und in den Berufseingangsklassen (BEK). Einige mit höherem Sprachstand haben bereits die Möglichkeit genutzt, eine Ausbildung im Dualen System oder in einer Berufsfachschule zu beginnen.

Ausgebildetes Fachpersonal

Die Lehrer_innen, die in den DaZ-Zentren unterrichten, verfügen über die Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache“. Die können sie über die Lehramtsausbildung an der Universität Flensburg erwerben (in der ersten Phase) oder sich am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) fort- und weiterbilden.

Junge Lehrkräfte, die ab 1. Februar ihr Referendariat begonnen haben, können ein DaZ-Zertifikat erwerben, das die Hausarbeit im Rahmen der Staatsprüfung ersetzt. Dieses DaZ-Zertifikat erhält, wer an dem Kurs „Deutsch als Zweitsprache“ teilnimmt und diesen mit einer benoteten Abschlussklausur beendet. Partner dieses neuen Angebotes am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) ist die Mercator-Stiftung.

Diese Fortbildung wird in unterschiedlichen Formaten angeboten: Sie reichen von einer einjährigen berufsbegleitenden Fortbildung am IQSH bis zu Kompaktkursen und künftig auch Möglichkeiten des Online-Lernens. Das Interesse an diesen Qualifizierungsangeboten ist sehr groß. Das alles macht es möglich, dass bisher alle DaZ-Stellen an den

allgemein bildenden Schulen mit ausgebildeten Kräften besetzt werden können.

Das DaZ-Netzwerk

Organisiert wird die Arbeit der DaZ-Zentren durch Kreisfachberater_innen. Ihre Aufgabe ist es, DaZ-Zentren aufzubauen sowie ein Netzwerk zu knüpfen, in dem die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen, die DaZ-Lehrkräfte und die Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen sowie außerschulische Partner (zum Beispiel Arbeiterwohlfahrt Schleswig-Holstein, Jugendmigrationsdienst, Mercator-Projekt und Partizipationsprojekt), Europa-Universität Flensburg, das Bund-Länder-Modellprogramm FörMig und das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) verbunden sind.

Sie alle sind diesen Zielen verpflichtet:

- Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache die erforderlichen Kenntnisse für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der deutschen Sprache zu vermitteln;
- den Kindern und Jugendlichen Orientierung und Unterstützung für eine ihrer Begabungen entsprechenden Schullaufbahn zu geben;
- die Eltern und die beteiligten Schulen zu beraten;
- die Schulen bei der sprachlichen und sozialen Integration der Schüler_innen zu unterstützen;
- die Schüler_innen in einem möglichst kurzen Zeitraum auf ein sprachliches Niveau zu bringen, das eine Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht (Teilintegration/Vollintegration);
- eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern und Jahrgangsstufen des Regelunterrichts zu erreichen.

Elternarbeit

Um eine sinnvolle Sprachbildung der Schüler_innen erreichen zu können, werden auch die Eltern über das Schulsystem in Schleswig-Holstein und die Erwartungen der Lehrkräfte an die Schüler_innen informiert. Zur Elternarbeit gehören daher auch regelmäßige Gespräche in der Schule sowie Hausbesuche. Nach Rücksprache mit den Eltern wird die Freizeitgestaltung der Schüler_innen durch die Lehrkräfte unterstützt. Dazu gehören zum Beispiel das Herstellen von Kontakten zu Sportvereinen, zur

Musikschule und ehrenamtlichen Institutionen. Im Rahmen der Offenen Ganztagschule nehmen die Schüler_innen an der Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten und Arbeitsgemeinschaften einiger Herkunftssprachen teil.

Angebote am Nachmittag

Zusammen mit der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände (LAG) werden seit 2015 über 100 Projekte der ergänzenden Sprachförderung am Nachmittag und in den Ferien realisiert. Dafür hat die Landesregierung 1,5 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Diese Zusammenarbeit wird auch in 2016 fortgesetzt.

Umgang mit traumatisierten Kindern

Weil die Lehrkräfte und die Betreuungspersonen, die in den DaZ-Zentren arbeiten, immer häufiger mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die in ihren Heimatländern oder auf der Flucht Krieg und Gewalt erlebt haben, brauchen sie Grundkenntnisse und Basisstrategien im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Deshalb hat das Ministerium eine landesweite Fortbildungsinitiative für Lehrkräfte und Sozialpädagogen_innen an DaZ-Zentren gestartet.

Nach ersten Regionalkonferenzen vor den Sommerferien folgten von Oktober 2015 bis Mai 2016 Fortbildungen, die 40 Stunden an zehn Nachmittagen umfassten. Sie sollen den Lehrer_innen vertiefte Kenntnisse im Umgang mit traumatisierten Kindern vermitteln, aber auch Hinweise auf Angebote und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Einrichtungen (Jugendamt, Ausländerbehörde, Migrationsfachdienste) geben, damit mittelfristig vor Ort Netzwerke gebildet werden können. Weitere Angebote folgen.

Projekte von Schüler_innen für Geflüchtete

An vielen Orten gibt es Projekte, die von Schüler_innen initiiert werden, um Geflüchtete bei der Integration zu unterstützen: Sprachförderung, kulturelle, musikalische oder sportliche Veranstaltungen, gemeinsames Kochen – das Angebot ist bunt und vielfältig.

Best Practice für geflüchtete Jugendliche in der beruflichen Bildung

Die Münchner SchlaU-Schule, eine Schule in freier Trägerschaft, gründete sich 2000 mit dem Ziel, Geflüchtete zwischen 16 und 21 Jahren zu unterstützen. Anstoß für die Gründung war, dass Geflüchtete dieser Altersgruppe in Bayern keinen Anspruch auf den Besuch einer Regelschule hatten, gleichzeitig aber nicht erwerbstätig sein durften. Mittlerweile hat Bayern, auch als Reaktion auf die Initiative der Betreiber_innen der SchlaU-Schule, eine Berufsschulpflicht für junge Asylbewerber und Geflüchtete im Alter von 16 bis 21 eingeführt.

SchlaU steht für „Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge“, denn die Schüler_innen werden analog zum Fächerkanon der bayerischen Haupt- und Mittelschulen unterrichtet. Die meisten Schüler_innen verbringen zwischen einem und vier Jahren in der SchlaU-Schule. Sie können den Erfolgreichen Mittelschulabschluss (HASA), den Qualifizierenden Mittelschulabschluss (QUALI) oder den Mittleren Schulabschluss erreichen. Nach dem Schulabschluss werden die geflüchteten Jugendlichen mit dem Programm SchlaUzubi bei ihrer beruflichen Ausbildung oder dem Übergang in eine weiterführende Schule begleitet.

Die SchlaU-Schule ist seit 2004 eine staatlich anerkannte Berufsförderereinrichtung. Individuelle Förderung steht im Mittelpunkt des pädagogischen Konzepts: Zu Beginn der Schullaufbahn steht ein Einstufungstest. Den Ergebnissen dieses Tests entsprechend werden die Schüler_innen auf eine Alphabetisierungs-, eine Grund-, eine Mittel- und eine Abschlussstufe aufgeteilt. Die Klassen umfassen nicht mehr als 16 Schüler_innen. Die Klassenstufen sind durchlässig, weshalb auch unterjährige Wechsel in eine andere Klassenstufe möglich sind. Zu dieser Philosophie gehört es, dass das Fach Mathematik aus dem Klassenverbund ausgegliedert und in einem begleitenden Kurssystem unterrichtet wird. Denn, so die Erfahrung der SchlaU-Schule, die mathematischen Kenntnisse der Schüler_innen differieren innerhalb der einzelnen Klassen erheblich und sie sind unabhängig vom aktuellen Sprachstand zu betrachten.

Im Zentrum der pädagogischen Arbeit der SchlaU-Schule steht neben der Lern- die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen. Neben Fachwissen werden Allgemeinwissen und Schlüsselkompetenzen ver-

mittelt. Denn erklärtes Ziel der SchlaU-Gründer ist es, den jungen Geflüchteten die Teilhabe an der deutschen Gesellschaft zu ermöglichen.

Mehr Informationen unter:
www.schlau-schule.de

DAS BERLINER KONZEPT DER INTEGRATION VON GEFLÜCHTETEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

Gudrun Schreier, Diemut Severin, Siegfried Arnz⁸ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin

Berlin war schon immer ein beliebtes Ziel für Zuwanderung, das Land kann auf langjährige Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und Integration zurückgreifen. Aktuell stellt jedoch diese große Gruppe von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine große Herausforderung für das Berliner Bildungssystem dar. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft hat zur Bewältigung dieser Aufgabe aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen das System Willkommensklassen entwickelt. In den inzwischen geschaffenen knapp 900 Willkommensklassen werden zurzeit mehr als 10.000 Kinder und Jugendliche unterrichtet.

In Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen wie Alter, Entwicklung, Sprachkenntnissen und schulischen Vorerfahrungen werden die Kinder und Jugendlichen entweder direkt in eine Regelklasse aufgenommen oder in einer Willkommensklasse auf den Besuch einer Regelklasse vorbereitet. Im Alter von sechs oder sieben Jahren werden Kinder grundsätzlich in die Regelklassen der Schulanfangsphase aufgenommen. Kinder und Jugendliche zwischen ca. acht und 16 Jahren werden in Regel- oder Willkommensklassen der Grundschulen oder weiterführenden Schulen (Integrierten Sekundarschulen oder Gymnasien) unterrichtet. Jugendliche über 16 Jahre können an Oberstufenzentren je nach Sprachstand Klassen im Regelsystem der Berufsvorbereitung oder Willkommensklassen besuchen, wobei die berufliche Ausrichtung möglichst früh berücksichtigt wird. Auch Schulen in freier Trägerschaft haben seit Beginn des Schuljahres 2015/2016 Willkommensklassen eingerichtet.

⁸ Seit Beginn des Jahres 2015 sind in Berlin über 80.000 Flüchtlinge angekommen. Mit dieser hohen Zahl ist auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter stark gestiegen, die ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen in die Kitas und Schulen aufgenommen werden. Wie Berlin die Integration dieser Kinder und Jugendlichen bewältigt, zeigt dieser Beitrag, der von Siegfried Arnz, Abteilungsleiter der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, im März 2016 aktualisiert und ergänzt wurde.

Der Erwerb der deutschen Sprache steht im Mittelpunkt des Unterrichts in den Willkommensklassen, denn er ist der Schlüssel für das Gelingen der Integration. Ziel dieser temporären Beschulung in einer kleinen Lerngruppe ist es, die Schüler_innen so bald wie möglich in Regelklassen aufzunehmen. Die Lerngruppen bestehen in der Regel aus 12 Schüler_innen, sodass gute Bedingungen für eine individuelle Förderung geschaffen sind. Um den Einstieg in den Lernalltag und die Integration in die Schulgemeinschaft zu erleichtern, erfolgt in ausgewählten Fächern möglichst frühzeitig eine Integration in den Regelunterricht, z.B. in den Fächern Sport, Musik oder Kunst. Auf Antrag der Eltern werden die Schüler_innen in die ergänzende Förderung und Betreuung im Rahmen des Ganztagsangebots aufgenommen.

Die Einrichtung der Willkommensklassen: Abläufe und Verfahren

Im Land Berlin werden die „inneren“ (pädagogischen) Angelegenheiten durch die Schulaufsicht geregelt, während die Schulträger für die „äußeren“ Angelegenheiten (die die Räumlichkeiten inklusive Mobiliarausstattung und grundlegende Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln betreffen) zuständig sind.

Als sich mit Beginn des Jahres 2015 ein großer Zuwachs an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen aus geflüchteten und asylsuchenden Familien abzeichnete, fanden zeitnahe Planungskonferenzen für alle Regionen statt. An diesen nahmen Mitarbeiter_innen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, die Referatsleitungen der regionalen Schulaufsichten und die Schulamtsleitungen der Bezirke teil.

Gemeinsam wurden mögliche Standorte für einzurichtende Willkommensklassen geprüft. Inzwischen wurde dieses Verfahren erheblich verfeinert: Vor dem Hintergrund der gemeldeten Belegungszahlen von Unterkünften für asylsuchende Familien werden in den Planungsgesprächen alle Schulen der Umgebung hinsichtlich ihrer Kapazitäten in Bezug auf bereits eingerichtete, unmittelbar einzurichtende Willkommensklassen und ggf. vorhandene Reserven geprüft. Monatlich werden diese Daten in einer „Pendelstatistik“ mit den Regionen ausgetauscht.

Im Jahr 2015 wurden in allen zwölf Regionen (Bezirken) und für die zentral verwalteten Schulen (Oberstufenzentren) Koordinierungsstellen für die Einrichtung und Belegung der Willkommensklassen geschaffen. Hier

werden die Daten der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen erfasst und die Durchführung der Sprachstandsfeststellung und einer Gesundheitsuntersuchung (Zuzugsuntersuchung) veranlasst. Die Zuzugsuntersuchung soll dabei sowohl die Einschätzung des körperlichen Allgemeinzustandes als auch schulärztlich relevante Aspekte wie Seh- oder Hörtests umfassen und wird durch die bezirklichen Kinder- und Jugendgesundheitsdienste durchgeführt. Eltern erhalten eine Bescheinigung über die Untersuchung, die der Schule vorgelegt werden muss.

Wenn die Entscheidung zur Einrichtung einer Willkommensklasse getroffen wurde, wird die Schule unmittelbar darüber unterrichtet. Die Schule informiert dann ihrerseits die schulische Öffentlichkeit. Gemeinsam mit dem Schulträger erfolgt die Ausstattung eines Raumes mit erforderlichem Mobiliar und Material.

Der Unterricht in den Willkommensklassen kann sowohl von bereits an der Schule vorhandenen Lehrkräften durchgeführt werden als auch von neu dafür eingestellten Lehrkräften. Erforderliche Neueinstellungen sind sowohl unbefristet (bei vorhandenen Bewerber_innen mit Lehramtsbefähigung) als auch befristet möglich. Für befristete Einstellungen werden regelmäßig gesonderte Stellenausschreibungen veröffentlicht. Ein Bestandteil der wünschenswerten Qualifikationen sind DaZ-Kenntnisse bzw. ein entsprechendes Studium.

Sobald die Personal- und Raumausstattung der Willkommensklasse gesichert sind, werden die Kinder und Jugendlichen aufgenommen. Sofern die Schule zum ersten Mal eine Willkommensklasse einrichtet, erstellt sie ein Konzept für die Gestaltung des Unterrichts in den Willkommensklassen. Dazu gehören sowohl die Planung der Unterrichtsinhalte als auch die Planung erforderlicher Fortbildungen für das Personal.

Unterstützungsangebote

Um Flüchtlingskindern und anderen neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen möglichst gute Bildungschancen zu ermöglichen, hat Berlin ein umfangreiches Maßnahmenpaket entwickelt.

Schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungscentren (SIBUZ). Die schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Unterstützungs- und Beratungszentren (SIBUZ) in den Regionen bieten neben der Einzelfallberatung von Schüler_innen und

deren Eltern auch psychologische Beratung und Fortbildungen zu psychologischen Themen für Lehrkräfte an den Schulen an. Um den besonderen Bedürfnissen und Unterstützungsbedarfen der Lehrkräfte in den Willkommensklassen gerecht zu werden, entwickeln die in den SIBUZ tätigen Psycholog_innen bedarfsgerechte Angebote z.B. im Bereich der Supervision und Intervision, der Fallarbeit und dem Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen.

Bereits im Schuljahr 2015/2016 wurden zusätzlich erforderliche personelle Ressourcen bereitgestellt. Weitere Einstellungen von Schulpsycholog_innen sind geplant.

Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen. Aufgrund der steigenden Anzahl der Geflüchteten und der Einrichtung von Willkommensklassen entstand ein zusätzlicher Bedarf an Beratung und Unterstützung, sodass eine Erweiterung des Landesprogramms „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ erforderlich war. Es wurden Sozialarbeiter_innen vorwiegend mit Migrationshintergrund und hoher Beratungskompetenz eingestellt, die in den Koordinierungsstellen in den Bezirken sowie im Bereich der beruflichen Schulen beratend tätig sind, sozialpädagogische Angebote unterbreiten und die schulische Eingliederung begleiten. Dazu gehören auch Beratungsangebote für Eltern, Schüler_innen sowie für das pädagogische Personal zum Umgang, besseren Verständnis und zur Ansprache der Zielgruppen.

Bildungs- und Teilhabepaket (BuT). Als besondere Unterstützung erhalten Schüler_innen aus geflüchteten Familien an der Schule einen „berlinpass-BuT“ des Bildungs- und Teilhabepakets, der u.a. eine kostengünstige Teilnahme am Schulmittagessen, die kostenfreie Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel und 100 Euro zur Beschaffung persönlichen Schulbedarfs gewährleistet.

Berliner Zentrum für Sprachbildung (ZeS). Die große Heterogenität der Schülerschaft in den Willkommensklassen stellt eine Herausforderung für das pädagogische Personal dar. In den Lerngruppen befinden sich Schüler_innen mit

- verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen
- unterschiedlichen Lernvoraussetzungen: von nicht Alphabetisierten bis zu Multisprachlern
- traumatisierenden Erfahrungen wie Armut, Flucht- und Kriegserlebnissen.

Im Berliner Zentrum für Sprachbildung (ZeS) wurde daher zur Qualifizierung des pädagogischen Personals, das mit den neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse arbeitet, ein aufeinander aufbauendes und ergänzendes Fortbildungsangebot entwickelt. Dieses Angebot beinhaltet:

- Kompaktkurse für neu einsteigende Lehrkräfte ohne DaZ/DaF-Hintergrund, die erstmals eine Willkommensklasse unterrichten,
- praxisbegleitende Jahresfortbildungen für Lehrkräfte der Willkommensklassen in Grundschulen,
- praxisbegleitende Jahresfortbildungen für Lehrkräfte in Willkommensklassen der Sekundarstufe,
- Alphabetisierungskurse für Lehrkräfte, die nicht alphabetisierte Kinder und Jugendliche unterrichten,
- Fachtagungen mit verschiedenen Themenschwerpunkten,
- Angebote im Bereich der kulturellen Bildung in Kooperation mit verschiedenen Trägern und kulturellen Einrichtungen.

Das Zentrum für Sprachbildung bietet zudem Beratung für Lehrkräfte und eine Bibliothek mit vielfältiger Literatur und Materialien für die Arbeit in Willkommensklassen.

Um vor allem die Lehrkräfte kurzfristig zu unterstützen, die erstmals eine Willkommensklasse übernehmen, wurde im ZeS ein Starterpaket entwickelt. Das Starterpaket enthält eine Handreichung mit Informationen zum Thema Sprachunterricht und Geflüchtete, einen Film, der das Berliner Schulsystem in verschiedenen Sprachen erklärt, sowie ausgewählte, erprobte Arbeitsmaterialien. Jede Schule mit Willkommensklassen hat im Februar 2016 dieses Starterpaket erhalten.

Darüber hinaus werden Fortbildungen und Fachtage auch durch die regionale Fortbildung organisiert. Auf Bezirksebene finden zudem Netzwerktreffen zum kollegialen Austausch und zur Qualifizierung der Lehrkräfte in den Willkommensklassen statt.

Weitere Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche

Deutsches Sprachdiplom (DSD Stufe 1). Berlin beteiligt sich am Deutschen Sprachdiplom (DSD Stufe 1) der Kultusministerkonferenz (KMK), das seit 2012 auch im Inland erworben werden kann. D.h. das Deutsche Sprachdiplom, das ursprünglich nur an staatlichen oder privaten Schulen im Ausland erworben werden konnte, kann nun auch in Deutschland abgelegt werden. Für die Schüler_innen bedeutet das eine hohe Herausforderung. In relativ kurzer Zeit sollen sie den Nachweis über Fertigkeiten im Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen auf B1-Niveau erbringen. Die Prüfungsvorbereitung bietet ihnen eine solide Grundlage für die schulische Arbeit in den Regelklassen. Seit 2012 stieg in Berlin die Zahl der Teilnehmenden kontinuierlich, im Jahr 2015 haben über 200 Schüler_innen an der Prüfung zum DSD teilgenommen. Zudem haben die beteiligten Lehrkräfte eine umfangreiche Qualifizierung erhalten.

Praxislerngruppen. Schüler_innen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen haben die Möglichkeit, in bereits bestehende Praxislerngruppen in Integrierten Sekundarschulen oder Gemeinschaftsschulen aufgenommen zu werden. Sie können dort die Berufsbildungsreife oder sogar den Mittleren Schulabschluss nach zwei Jahren mit zusätzlichen Zertifikaten über berufsfeldorientierte Grundqualifikationen erreichen.

Ferienschulen. Um Sprachförderung und Integration auch während der Ferienzeit zu ermöglichen, werden Ferienschulen für Schüler_innen aus Willkommensklassen angeboten. Das Programm richtet sich an neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die nur wenig oder gar kein Deutsch sprechen. Diese ergänzende Lernmöglichkeit findet außerhalb der Unterrichtszeit statt und hat die Entwicklung der individuellen Sprachkompetenzen und somit auch die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen zum Ziel.⁹

⁹ s. <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/index.html>

Materialien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft stellt zahlreiche Informationen für die Arbeit mit neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung:

- **Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule**
Der Leitfaden wendet sich an alle, die mit der Aufnahme und Betreuung der Kinder in der Kindertagesförderung sowie mit der Aufnahme und Beschulung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Er informiert u. a. über den Anspruch auf Förderung in Kindertagesstätten sowie über Fragen der Schulpflicht, der Zuordnung zu einer Regelklasse oder Willkommensklasse sowie über finanzielle Leistungen und ärztliche Untersuchungen.¹⁰
- **Broschüre „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse – Ein dokumentierendes Verfahren“**
Die Publikation zeigt, wie die schulische Vorbildung der zugewanderten Schüler_innen erfasst, sie in ihrem familiären und interessenbezogenen Kontext gesehen, ihre Sprachkenntnisse begründet eingeschätzt, die Förderung an ihre Kenntnisse angepasst und eine begründete Entscheidung für den Übergang in die Regelklassen getroffen werden kann. Es werden Instrumente zur Einschätzung des Sprachstands und zur Dokumentation von Spracherwerbsprozessen vorgestellt.¹¹
- **Fachbriefe**
Fachbrief Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache
Fachbrief für Interkulturelle Bildung und Erziehung
Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund¹²
- **Handreichung zum (Grund-)Wortschatz¹³**

10 s. <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/index.html>

11 s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/sprachbildung_neuzugaenge.html

12 s. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbrief>

13 s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/publikation_mit_kindern_den_wortschatz_entdecken.html

- **Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10**¹⁴
- **Film „Die Berliner Schule“ (2013)**
Der Film „Die Berliner Schule“, der in den Sprachen Deutsch, Rumänisch, Bulgarisch, Türkisch und Arabisch vorliegt, richtet sich an neu zugewanderte Eltern aus anderen Kulturkreisen. In fünf Kapiteln begleitet er Berliner Schüler_innen in verschiedenen Schulsituationen von der Einschulung bis zum Schulabschluss und verdeutlicht dabei auch die Bedeutung von Schule als Grundlage für berufliche Qualifizierung.¹⁵

Qualitätssicherung

Als Maßnahme zur Qualitätssicherung nimmt Berlin mit einem Verbund zum Thema „Deutsches Sprachdiplom“ an dem Bund-Länder-Vorhaben Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) teil. Neun Schulen sind an dem Verbund beteiligt, werden qualifiziert und im Rahmen von BiSS extern evaluiert. Der Transfer der Ergebnisse der Evaluation in das Regelsystem wird durch die Schulberater_innen im Bereich Sprachbildung gewährleistet.

Fazit und Ausblick

Infolge der äußerst dynamischen Entwicklung Berlins, insbesondere im Hinblick auf die Zuwanderung, haben sich die Grundlagen für die Schulentwicklungsplanung verändert und die Anforderungen sind deutlich gestiegen.

Mit dem dargestellten Modell der Willkommensklassen hat Berlin ein tragfähiges System zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geschaffen. Da sich der Umfang der Zuwanderung prognostisch soliden Annahmen entzieht, liegt allerdings die Herausforderung darin, immer wieder neu auf aktuelle Bedarfe und Bedürfnisse zu reagieren.

Bereits heute werden Großunterkünfte für geflüchtete Menschen einge-

14 s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/publikation_sprachsensibler_fachunterricht.html
15 s. <http://www.berlin.de/sen/bjw/service/publikationen/videos/>

richtet, was neue Herausforderungen für das Berliner Schulsystem mit sich bringt und neue Lösungsansätze erforderlich macht. Dabei ist die Ausstattung mit Personal in den Willkommensklassen derzeit unproblematisch. Im Gegensatz dazu sind bei der Raumausstattung Engpässe absehbar, auf die Berlin u. a. mit der Errichtung modularer Ergänzungsbauten reagiert.

Die Berliner Schülerschaft besteht bereits seit langem zu einem Drittel aus Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Daher kann Berlin auf langjährige Erfahrungen im Bereich Integration und Sprachförderung zurückgreifen. Die große Zahl an zusätzlichen Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Herkunftssprachen und Kulturen sowie den oft sehr belastenden Erfahrungen der Flucht stellt die Schulen und das pädagogische Personal allerdings vor große Herausforderungen.

- Nicht immer gelingt es, längere Wartezeiten bis zur Aufnahme in eine Willkommensklasse zu vermeiden; insbesondere die Zusammenarbeit der Notaufnahmeeinrichtungen mit den Koordinierungsstellen ist zum Teil noch deutlich zu verbessern.
- Für die Begleitung des Übergangs in die Regelklassen müssen vorhandene Konzepte weiterentwickelt werden. Dazu gehören sowohl Konzepte zur begleitenden Sprachförderung nach dem Verlassen der Willkommensklassen als auch die Klärung von rechtlichen Fragen, wie beispielsweise Fragen von zu gewährenden Nachteilsausgleichen oder des Zugangs in die gymnasiale Oberstufe u.a. an den Gymnasien.
- Die Qualifizierung der Lehrkräfte in den Bereichen individuelle Förderung, interkulturelle Bildung und Sprachbildung und -förderung muss ausgebaut werden.
- Besonders für die älteren jungen Menschen zwischen 18 und 21 bzw. 25 Jahren sind Wege und Konzepte, die sprachliche Bildung eng mit der Vorbereitung zur Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Arbeit verbinden, noch nicht ausreichend entwickelt und auch nicht finanziell abgesichert: Ressortübergreifende Zusammenarbeit sowie eine gemeinsame Anstrengung bund-länderübergreifend sind dringend erforderlich.

Die Berliner Schulen haben sich mit großem Engagement der Aufgabe gestellt, allen Kindern und Jugendlichen aus geflüchteten Familien das Recht auf Bildung zu gewährleisten. In einer gemeinsamen Anstrengung

aller Beteiligten ist es bislang gelungen, die zahlreichen Herausforderungen in diesem Bereich insgesamt erfolgreich zu meistern. In einem ständigen Prozess des Austausches, der Überprüfung und der Planung der nächsten Schritte sind wir zuversichtlich, dies auch weiterhin zu bewältigen.

Refugee Teachers Welcome

Die Universität Potsdam bietet mit Refugee Teachers Welcome ein Programm zur Qualifizierung von geflüchteten Lehrer_innen. Das im April 2016 gestartete Angebot besteht aus einem kostenfreien Intensivkurs Deutsch, der am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität durchgeführt wird. Ab Herbst 2016 können die Teilnehmer_innen des ersten Kurses an deutschen Schulen hospitieren und das Schulsystem kennenlernen. Ein weiteres Ziel ist der Austausch mit Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam.

Perspektivisch sollen die so weiter qualifizierten Lehrer_innen an Schulen als unterstützende Kräfte arbeiten können. Eine Lehramtsbefähigung für das Lehren an einer deutschen Schule erhalten sie durch die Teilnahme an dem Potsdamer Programm jedoch nicht.

Mehr Informationen unter:
<http://bit.ly/1WLSjfE>

WILLKOMMENSKLASSEN AM BERLINER FRIEDRICH-EBERT-GYMNASIUM

Anne Muras Klassenlehrerin Willkommensklasse am Friedrich-Ebert-Gymnasium, Berlin

Wie an vielen Schulen hat auch am Friedrich-Ebert-Gymnasium (FEG) in den letzten zwei bis drei Jahren eine massive Entwicklung im Bereich der Willkommensklassen stattgefunden. Am 15.10.2013 wurde die erste Willkommensklasse eröffnet, im April 2015 kam dann eine zweite Klasse hinzu und derzeit sind wir dabei, die vierte Klasse zu eröffnen.

Im Willkommensbereich des FEG nimmt Teamarbeit eine zentrale Rolle ein und hat sich sehr positiv ausgewirkt. So haben wir den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache gründen können und damit an Präsenz in der Schule gewonnen. Wir haben gemeinsam ein Konzept entwickelt, an dem sich die Arbeit in allen Willkommensklassen des FEG orientiert. Dabei haben wir zunächst Ziele formuliert und diese wiederum in einen Kontext mit den Voraussetzungen unserer Schüler_innen gebracht.

Ziele:

- Deutsch lernen (Kompetenzen: Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören)
- Vorbereitung auf den Regelunterricht
- Perspektivisch: Vorbereitung auf den MSA

Voraussetzungen:

- Zeitlich versetzter Beginn & große Heterogenität der Lerngruppe
- SuS sind neu in Berlin/Deutschland und benötigen Orientierung
- SuS haben teilweise keine gesicherte Situation und traumatisierende Erfahrungen
- SuS bringen vieles mit (z.B. Sprachen), das an Wert verloren „hat“

Das Ziel „Deutsch lernen“ in Verbindung mit der Voraussetzung „zeitlich versetzter Beginn & große Heterogenität der Lerngruppe“ hat bei uns beispielsweise zu der Entscheidung geführt, ein Lehrwerk zu wählen, mit dem die Schüler_innen in Freiarbeit und großer Selbstständigkeit arbeiten.

Dem Umstand wiederum, dass die Schüler_innen viel Vertrautes zurücklassen mussten und im schulischen Bereich plötzlich eine andere Sprache anwenden müssen, versuchen wir zu begegnen, indem wir die Erstsprachen und Erfahrungen beispielsweise bei Sprachvergleichen oder dem Austausch über Themen wie Schulsysteme oder Feiertage in den Unterricht einbeziehen. Dies sind nur zwei Beispiele für konzeptionelle Grundlagen, die sich durch alle Klassen ziehen.

Diese gemeinsame Basis ist uns sehr wichtig, da wir uns mit zunehmender Klassenanzahl für ein Modell der Differenzierung nach Sprachniveaus (A0–B1) entschieden haben, das die Schüler_innen in ihrem individuellen Lerntempo durchlaufen. Hierbei sind die Übergänge fließend. Um die Übergänge möglichst harmonisch zu gestalten, ist zudem jede Klassenlehrerin mit zwei Stunden in jeder Willkommensklasse vertreten. Dadurch kennen sich alle Schüler_innen und Klassenlehrerinnen, was den Lehrkräften die pädagogische Arbeit, Beratungs- und Beurteilungssituationen erleichtert und bei den Schüler_innen für Vertrauen und Konstanz sorgt.

Aktuell sind unsere nächsten Ziele, diese Konzeption mit der erneut veränderten Klassenanzahl und Teamzusammensetzung auszubauen und zu festigen. Des Weiteren möchten wir die Vorbereitung auf den Regelunterricht stärker und kontinuierlicher in die Hand von Fachkolleg_innen legen, so dass jeder Klasse bestimmte Fächer zugeordnet sind.

Wir sind grundsätzlich mit der Entwicklung der Arbeit in den Willkommensklassen am FEG sehr zufrieden. Gestärkt hat uns dabei die Unterstützung der Schulleitung und einer Reihe von Kolleg_innen. Wir hatten die Möglichkeit, in großem Umfang an häufig sehr hilfreichen Fortbildungen teilnehmen zu können. Die Willkommensklassen am FEG sind gut ausgestattet und in ansprechenden Räumen untergebracht. Alle Schüler_innen (abgesehen von den absoluten Anfänger_innen) haben im Rahmen der Teilintegration die Möglichkeit, Unterricht in der ihnen jeweils zugeordneten Regelklasse zu besuchen. Aus der Oberstufe kommen zudem Schüler_innen als Lesetrainer_innen in den Unterricht der Willkommensklassen. Des Weiteren nimmt der Austausch mit Kolleg_innen, die nicht direkt in den Willkommensklassen eingesetzt sind, zu. Beispielhaft sind Sportkolleg_innen zu nennen, die eine von Schüler_innen der Willkommensklassen rege besuchte „Kleine Spiele“-AG anbieten. Lob gebührt außerdem einer sehr aktiven Schülervvertretung, die sich aktuell darum bemüht, den Austausch zwischen Regelschulbereich und Willkommensklassen zu intensivieren und dabei sehr kreative Ideen entwickelt.

Abschließend bleibt noch die ehrenamtliche Nachhilfe zu erwähnen, ein regelmäßiges Angebot von Schüler_innen eines anderen Gymnasiums an die Schüler_innen, die bei uns aus der Willkommensklasse in den Regelschulbereich gewechselt haben.

Nichtsdestotrotz sehen wir jede Menge Handlungsbedarf. Vieles ist angesprochen, aber noch nicht ausreichend institutionalisiert und hängt an zu wenigen Personen. Insgesamt macht die Arbeit in den Willkommensklassen ein besonders hohes Maß an Flexibilität nötig, wie sie bereits die sich häufig verändernde Zusammensetzung der Lerngruppen erfordert, die viel Beziehungsarbeit notwendig macht.

Dabei kann sich die Lerngruppe derart verändern, dass ein Kollege, der vorher sehr gern dort Fachunterricht erteilte, nach einem Wandel in der Zusammensetzung bemerkte, „er hätte nie Streetworker werden wollen“.

Die Schwierigkeit ist, dass diese Veränderungen sich sehr abrupt vollziehen können und wir als eine Schule ohne Erzieher_innen oder Sozialarbeiter_innen nur begrenzte Möglichkeiten der pädagogischen Reaktion haben. Hier sehe ich ein grundsätzliches Problem, da meine Kollegin und ich in den letzten Jahren zudem unzählige Stunden damit verbracht haben, behördliche Dokumente zu erklären, Schülerschein ausstellen oder Berlinpässe auszustellen, Sportvereine zu suchen oder in großer Regelmäßigkeit bei Anliegen ehemaliger Schüler_innen zu helfen. Des Weiteren nimmt auch die Koordination des ehrenamtlichen Engagements viel Zeit in Anspruch. All diese Tätigkeiten sind für unsere Schüler_innen bedeutsam, führen aber langfristig zu einer Überforderung der Lehrkräfte, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

Deshalb wünsche ich mir pädagogische Unterstützung der Lehrkräfte in den Willkommensklassen, die im Bereich der Organisation und Integration zu einer Entlastung beiträgt. Des Weiteren benötigen wir je nach Bedarf flexible und schnelle Zugänge zum schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ).

Zudem sollte es die Möglichkeit der Teilnahme an Supervision für die Kolleg_innen geben. Viele Probleme der Schüler_innen erlebe ich als so dringlich und die Arbeit mit ihnen als so wichtig, dass es mir oft schwerfällt, wirklich „frei“ zu haben. Eine meiner Kolleginnen und ich hatten die Möglichkeit, im Rahmen einer Fortbildung an vier Supervisionsterminen teilzunehmen, und haben dies als entlastend und die Professionalität stärkend erlebt.

Abschließend muss ich noch auf den Übergang von der Willkommensklasse in die Regelklassen eingehen, der eine große Baustelle darstellt. In diesem Zusammenhang ist ein deutlicher Ausbau an Schulplätzen und den Schüler_innen verbindlich zur Verfügung stehenden qualifizierten Sprachförderungsangeboten nötig. Außerdem wünschen wir uns eine Evaluation der Übergangserfahrungen, um auf beiden Seiten, Willkommensklasse und Regelschulbereich, noch stärker auf die Bedürfnisse der Schüler_innen eingehen zu können.

In unseren Schüler_innen steckt ein enormes Potenzial. Helfen wir ihnen, es trotz häufig schwieriger Umstände entwickeln und zeigen zu können.

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Die Schule der Zukunft – Auswirkungen des demografischen Wandels** (2016)
- #38 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Soziale Herkunft und Bildungserfolg** (2016)
- #37 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung** (2016)
- #36 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Mehr Daten – mehr Qualität** (2016)
- #35 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Demokratie lernen – Eine Aufgabe für die Schule?** (2015)
- #34 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Inklusion in der beruflichen Ausbildung** (2015)
- #33 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen** (2014)
- #32 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Individuell Fördern mit multi-professionellen Teams** (2014)
- #31 Christian Fischer: **Individuelle Förderung als schulische Herausforderung** (2014)
- #30.2 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion** (2013)
- #30.1 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Gute Ganztagschulen** (2013)
- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de
Weitere Informationen erhalten Sie unter
<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-95861-576-2



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence