

Integration durch Bildung Im Fokus: Schule und Ausbildung

Hrsg. Burkhard Jungkamp Marei John-Ohnesorg

ISBN: 978-3-95861-585-8

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin Foto Umschlag: Andreas Woitschützke/ngz

Fotos Innenteil: Mark Bollhost Druck: Brandt GmbH, Bonn Printed in Germany 2017

INHALT

Vorwort	5
10 Punkte	7
Konzeptpapier Schule	17
IM ÜBERBLICK	23
Kai Maaz: Bildung und Migration – zentrale Entwicklungen und Herausforderungen im Bildungssystem	23
Weltflüchtlingszahlen: Ausgewählte Zahlen und Fakten	29
1 — VOR DER EINSCHULUNG	30
Ties Rabe: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für gelingende Integration	31
2 — SCHULBEGINN / ÜBERGANG IN REGELUNTERRICHT	36
Stefan Brömel: Differenzierung und Individualisierung – Gelingensbedingungen des DaZ-Unterrichts	37
Karla Dorn: Förderung von Kindern mit "Deutsch als Zweitsprache"	42
3 — UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM UNTERRICHT	46
Miriam Vock und Anna Gronostaj: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht	47
Hanne Shah: Traumatisierte Geflüchtete – trauernde Geflüchtete	50
Die Regionale Schulpsychologische Beratung Lippe	54

Naciye Kamcili-Yildiz: "Du Jude!" – Respekt und Toleranz im Islamischen Religionsunterricht	55
4 — SCHULE ALS SOZIALISATIONSORT	62
Willkommen Die Programme der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung	63
Das Integrationskonzept der Stadt Braunschweig	66
Der Verein ufuq.de	67
5 — BERUFSORIENTIERUNG	68
5 — BERUFSORIENTIERUNG Hans-Ortwin Nalbach: Maßnahmen der Berufsorientierung für Geflüchtete	68 69
Hans-Ortwin Nalbach: Maßnahmen der Berufsorientierung	
Hans-Ortwin Nalbach: Maßnahmen der Berufsorientierung für Geflüchtete	69

VORWORT

Auch wenn die Zuwanderungszahlen inzwischen deutlich niedriger sind als Ende 2015, hat die Diskussion um die Integration von Geflüchteten keineswegs an Brisanz verloren. Vor diesem Hintergrund ist das Thema dieser Publikation hoch aktuell. Integration durch Bildung, heißt es im jüngsten Gutachten des Aktionsrats Bildung, sei "die mit Abstand wichtigste Bildungsaufgabe in der Geschichte der Bundesrepublik", eine "geradezu epochale Herausforderung".

Zugegeben, das sind starke Worte, das sind plakative Formulierungen. Aber die Kernbotschaft stimmt: Ohne Bildung kann Integration nicht gelingen – nicht die sprachliche, nicht die kulturelle, nicht die soziale Integration. Bildung kann vor Ausgrenzung und Abkapselung, vor Fundamentalismus und Rassismus schützen. Integration durch Bildung heißt allen Menschen die gerechte und selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben zu ermöglichen.

Integration wird im öffentlichen Diskurs bisweilen reduziert auf eine Anpassungsleistung der Zugewanderten und als die Integration "der Anderen" verstanden. Selbstverständlich müssen junge Zuwanderer die deutsche Sprache beherrschen: Der Schlüssel zur Integration ist die Sprache. Auch mit den demokratischen Grundwerten müssen sie vertraut sein, beherzigen, dass Vielfalt normal ist, und dem Anderen mit Akzeptanz und Respekt begegnen. Integration durch Bildung meint immer auch Erziehung zur Demokratie.

Nur: Integration durch Bildung meint nicht die Integration einiger, sondern die aller Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft. Sie verfolgt das Ziel, ihnen allen Perspektiven zu geben, sich auf unsere Gesellschaft einzulassen und sie mitzugestalten. Integration durch Bildung zielt auf die Erzeugung eines "Wir-Gefühl", das alle ein- und niemanden ausschließt. Miteinander und voneinander lernen. Einander achten und füreinander da sein, darum geht es.

Vielleicht haben wir das in PISA-Zeiten ein wenig aus dem Blick verloren. Vielleicht verdanken wir der Diskussion um inklusive Bildung und der Kontroverse um die Geflüchteten, dass unser Bewusstsein wieder dafür geschärft worden ist, dass Schule und Ausbildung nicht nur einen Qualifizierungs-, sondern auch einen Integrationsauftrag haben. Dieser bezieht sich auf alle jungen Menschen und damit auch auf jene, die als Quereinsteiger in unser Bildungssystem eintreten.

Dass deren Zahl größer ist als gewohnt, macht uns bewusst, dass Migration nicht nur eine Chance, sondern auch eine Herausforderung ist – zum Beispiel für die Verwaltung, für den Staatshaushalt, für das Bildungs- und Ausbildungssystem. Umso wichtiger war es, dass Bund, Länder und Kommunen große Anstrengungen unternommen haben, um diese zu meistern. In kurzer Zeit sind bundesweit Angebote zur Sprachförderung vorgehalten worden, sind im Eiltempo Willkommensklassen und Brückenkurse für den Übergang in die Regelklassen eingerichtet worden.

Nur: Integration durch Bildung ist ein langwieriger Prozess. Er beginnt in unseren Kitas, setzt sich in der Schule fort und muss in Ausbildung und Beruf weitergeführt werden. Er erfordert klare Strukturen, hinreichende Ressourcen und gute Konzepte. Wie Vielfalt als Chance genutzt, aber auch, wie mit – nicht nur – kulturell bedingten Konflikten umgegangen werden kann, das waren Themen einer Konferenz des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 13. Oktober 2016, deren Grundlage die hier veröffentlichten Beiträge darstellen.

Was bedeutet erfolgreiche Integration? Welche empirischen Befunde liegen vor? Woran kann man Erfolg versprechende Integrationskonzepte erkennen? Wie kann Integration durch Bildung gelingen, wie ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität im Unterricht? Wie kann der Zugang zum Ausbildungsmarkt unbürokratischer geöffnet werden? Zu diesen Fragen Hinweise zu geben, ist das Anliegen dieser Publikation. Eines wird besonders deutlich: Seit Jahrzehnten kennt Deutschland Migration. Dass sie nun eine neue Dynamik und neues Gewicht bekommen hat, birgt auch die Chance, das Bildungssystem zukunftsfest zu machen. Nutzen wir sie!

Burkhard Jungkamp Staatssekretär a.D.

Moderator des Netzwerk Bildung

B. Junglang

7FHN PUNKTF

1. Integration betrifft uns alle.

Die Zahl derjenigen, die vor Krieg, Konflikten, Verfolgung, Hunger oder Armut fliehen, die ihre Heimat, Familie und Freunde und ihr Hab und Gut hinter sich lassen, in der Hoffnung, in einem anderen Land Schutz und Frieden zu finden, dort für das Überleben für sich und ihre Familie sorgen zu können, war noch nie so hoch wie heute. Nach Zahlen der UNO-Flüchtlingshilfe befanden sich Ende 2015 weltweit 65,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Vor zehn Jahren waren es noch 37,5 Millionen. Vor allem der Krieg in Syrien ist demnach verantwortlich für den massiven Anstieg der Flüchtlingszahlen, aber auch Konflikte im Iran, im Südsudan, der Zentralafrikanischen Republik, Burundi, dem Jemen, der Ukraine und in Myanmar.

In Deutschland wurden 2015 nach Angaben des Migrationsberichts des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 890.000 Asylsuchende registriert, 476.649 Asylanträge wurden gestellt. In Reaktion auf die erhöhten Zuwandererzahlen haben die Bundesregierung und einige Bundesländer sogenannte Integrationsgesetze beschlossen, Integrationsminister eingesetzt, Integrationskurse eingerichtet. Integration ist das Schlagwort politischer Debatten rund um Zuwanderung – und dennoch fehlt es an einer allgemeingültigen Definition. Einige verbinden mit dem Begriff der Integration eine Anforderung an Migrant_innen, sich an die deutsche Gesellschaft und ihre Werte anzupassen, integrieren heißt dann so viel wie "sich eingliedern".

Wer von einem solchen Verständnis von Integration ausgeht, vergisst, dass Deutschland eine pluralistische Gesellschaft ist, die aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Meinungen, Interessen, Wünschen und Wertvorstellungen besteht. Gewinnbringender ist es, sich die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ins Gedächtnis zu rufen: Integration kommt

aus dem Lateinischen von integratio, was Wiederherstellung oder Erneuerung eines Ganzen bedeutet. Überträgt man dieses Verständnis auf den gesellschaftlichen Prozess der Integration, so wird schnell klar, dass sowohl Migrant_innen als auch die Aufnahmegesellschaft an der Erneuerung der Gemeinschaft beteiligt sein müssen.

2. Der Abbau von Bildungsungleichheiten ist ein Beitrag zur Integration von Zuwanderern.

Zu einer Integrationsaufgabe der Aufnahmegesellschaft gehört es, dafür Sorge zu tragen, dass Menschen mit und ohne Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen offen stehen. Prof Dr. Kai Maaz, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund noch immer und über alle Bereiche des Bildungssystems hinweg benachteiligt sind. Dies beginne mit einer geringeren Teilhabe an Angeboten der frühkindlichen Bildung, die sich in einem Kompetenzrückstand der Grundschulkinder und 15-Jährigen fortführe und schließlich in einer im Vergleich geringeren Anzahl an Schulabsolvent_innen mit einem höheren Abschluss münde. Dabei sei entscheidend, "dass migrationsspezifische Disparitäten eng mit sozialen Disparitäten verbunden sind". Deshalb müssten Ansätze zur Auflösung von Bildungsungleichheit sowohl die Migrationsgeschichte als auch den sozio-ökonomischen Hintergrund als Ungleichheitsdimension in den Blick nehmen.

Die dargestellten empirischen Ergebnisse zu Bildungsungleichheiten machen deutlich, dass Integration durch Bildung nicht allein durch den Zugang von Migrant_innen zu Bildungsinstitutionen gelingen kann. Vielmehr müssen Konzepte entwickelt werden, die alle Bildungsbereiche in den Blick nehmen "anstelle von ausschließlich punktuellen Schritten in der jeweiligen Bildungsstufe oder Einrichtung", so Maaz weiter.

⇒ Kai Maaz: Bildung und Migration – zentrale Entwicklungen und Herausforderungen im Bildungssystem, S. 23

Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung hat Ansatzpunkte für ein solches Konzept entwickelt, das sowohl den Zeitraum vor der Einschulung der Migrant_innen als auch den schulischen Bereich und die Berufsorientierung in den Blick nimmt. Das Konzeptpapier vereinigt Elemente gelungener Integration durch Bildung, gibt konkrete Empfeh-

lungen und benennt Zuständigkeiten. Die Beiträge aus Politik, Wissenschaft und Praxis, die in diesem Band zusammengestellt sind, zeigen beispielhaft, wie einzelne Aspekte ausgestaltet werden können.

⇒ Integration durch Bildung: Konzeptpapier Schule, S. 17

3. Sorgfältige Vorbereitung ist die halbe Miete.

Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland kommen, sollten so schnell wie möglich die Schule besuchen und die deutsche Sprache erlernen können - so viel ist klar. Aber mit der Bereitstellung von Bildungsangeboten allein ist es nicht getan; es müssen schon vor der Einschulung ganz grundlegende Fragen geklärt werden, etwa welche Sprachfähigkeiten die Migrant_innen mitbringen, in der Herkunftssprache sowie in Deutsch, oder welchen Alphabetisierungsstand sie haben. Auf der Grundlage dieser ersten Kompetenzfeststellungen und unterstützt durch mehrsprachige Informationen über das Schulsystem kann von Eltern, Jugendlichen und Schulbehörde gemeinsam eine Entscheidung über die richtige Schule bzw. die richtige Schulform getroffen werden. Wichtig ist die kontinuierliche Begleitung und Beratung der neu Zugewanderten, die im fremden deutschen Bildungssystem Orientierung finden müssen. Regionale Bildungsbüros sollten entsprechende, auch mehrsprachige Beratungen anbieten und durch aufsuchende Bildungsarbeit mit den neu Zugewanderten in Kontakt treten.

Ties Rabe, Senator für Schule und Berufsbildung, Hamburg, stellt die Bedeutung der Sprachförderung bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung heraus: "Nach Möglichkeit beginnt die Flüchtlingsbeschulung in Hamburg bereits zwei Wochen nach Ankunft der Flüchtlingsschüler_innen schon in der Erstaufnahmeeinrichtung. Der Spracherwerb ist einer der zentralen Punkte, die für eine gelungene Integration wichtig sind. Nach der intensiven Sprachlernphase in den Vorbereitungsmaßnahmen ist deshalb weitere additive Sprachförderung elementar."

Aber auch die Schule muss sich auf die neuen Schüler_innen vorbereiten. Die Schulgemeinschaft muss über bevorstehende Veränderungen, die mit der Aufnahme von zugewanderten Schüler_innen einhergehen, informiert werden, damit ein positives Schulklima gegenüber den neuen Schüler_innen entstehen kann. Schüler_innenpatenschaften helfen den neuen Schüler_innen, schneller Kontakt zu Gleichaltrigen zu finden und

können dazu beitragen, Vorurteile abzubauen. Und natürlich müssen an der Schule geeignete Lehrkräfte zur Förderung der zugewanderten Schüler_innen vorhanden sein. Dazu gehören nicht nur Lehrer_innen für Deutsch als Zweitsprache. Von Fachlehrer_innen müssen außerdem Fortbildungsmaßnahmen zur interkulturellen Bildung und zum Umgang mit Heterogenität abgerufen werden können.

⇒ Ties Rabe: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für gelingende Integration, S. 31

4. Kein starres Korsett, sondern flexible, individuelle Lösungen.

Neu zugewanderte Schüler_innen brauchen besondere Förderung. Doch wie soll diese genau aussehen? Sollten die Kinder und Jugendlichen möglichst schnell in den Klassenverband des Regelunterrichts aufgenommen oder sollten zunächst Willkommensklassen eingerichtet werden, um die Sprachförderung in den Mittelpunkt zu stellen? Stefan Brömel, Koordinator des DaZ-Zentrums der Dannewerkschule, Schleswig, beantwortet diese Frage mit zwei Worten: Flexibilität und Individualität. In Schleswig werden Kinder und Jugendliche, die neu ankommen, zunächst nur am DaZ-Zentrum unterrichtet. Diese Eingangsphase soll ihnen die Gewöhnung an das neue System und die neue Umgebung erleichtern.

Der Übergang in den Regelunterricht wird individuell gestaltet: "Manch eine Schülerin, manch ein Schüler kann bereits nach wenigen Wochen die handlungsorientierten Fächer wie Kunst, Musik oder Sport in einer Regelschulklasse besuchen", berichtet Brömel. "Für jeden Lernenden wird bei diesem ersten Schritt in die Regelschule von den Lehrkräften ein individueller Stundenplan erstellt. Ein Teilspringen ist in diesem System ohne größeren Aufwand umsetzbar: So kann eine Schülerin altersgerecht einer sechsten Stammklasse zugeordnet sein, wo sie die meisten Fächer und den Klassenrat besucht. In Fächern, in denen sie aufgrund ihrer Vorbildung ihren deutschen Mitlernenden voraus ist, nimmt sie am Fachunterricht der achten Klasse teil; bei Bedarf ist dieses System nahezu umstandslos auch nach unten anwendbar", so Brömel weiter.

Allen an Schule Beteiligten muss klar sein, dass die gezielte Förderung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen nicht mit dem Übergang in die Regelklasse beendet sein kann. Der Stundenplan sollte weiterhin Raum für individuelle Sprachförderung in Kleingruppen bieten. Dabei ist darauf zu achten, dass die unbestritten wichtige Sprachförderung nicht andere, gerade für die soziale Integration bedeutende Aktivitäten verhindert oder beschneidet – etwa die Teilnahme an künstlerischen oder musischen Fächern, am Sportunterricht oder an Arbeitsgemeinschaften. Und: Sprachförderung muss als Aufgabe aller Lehrer_innen verstanden werden: Die Fachlehrer_innen sind hier gleichfalls gefragt. Diese gemeinsame Verantwortung für das Fortkommen aller Schüler_innen kann beispielsweise durch eine schulinterne Vereinbarung wie ein pädagogisches Leitbild gestärkt werden, in dem sich die Lehrkräfte selbst dazu verpflichten, auf die Bedürfnisse aller Schüler_innen einzugehen. Ebenso sollten die Fachlehrer_innen in Aktivitäten und Organisation der Willkommensklassen eingebunden sein, um Verbundenheit und Austausch zwischen dem Regelschulbereich und den separat eingerichteten Förderklassen zu unterstützen.

⇒ Stefan Brömel: Differenzierung und Individualisierung – Gelingensbedingungen des DaZ-Unterrichts, S. 37

5. Eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung ist die Grundlage für eine erfolgreiche Integration

Nicht nur organisatorische Fragen wie der Zeitpunkt des Übergangs von neu zugewanderten Kindern in den Regelunterricht bestimmen, ob Integration durch Bildung erfolgreich sein kann. Mindestens ebenso wichtig ist es, dass die neuen Schüler_innen in der Schule Wertschätzung und Anerkennung erfahren – etwa dadurch, dass Lehrer_innen die Arbeit mit ihnen nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfinden. "Die Mädchen und Jungen unterrichten wir in unserer Grundschule mit dem Anspruch als Projektschule zur Förderung von Begabungen. Die Verknüpfung der Förderung von Begabungen in verschiedenen Bereichen und die Integration von Kindern mit einer anderen Muttersprache sehen wir als ein interessantes, aber auch anspruchsvolles Aufgabenfeld", erklärt Karla Dorn, Leiterin der Astrid-Lindgren-Grundschule, Heidenau.

Bei der Entwicklung einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung helfen Begegnungsprojekte zwischen allen Schüler_innen, in die Eltern und Lehrer_innen eingebunden werden, schon in der Phase der Einschulung. So können Vertrauen entwickelt und Fragen von allen Seiten beantwortet werden. Besonders wichtig ist es, dass Schüler_innen, die

noch separat in Willkommensklassen unterrichtet werden, am Schulleben teilnehmen können. Ihnen müssen Arbeitsgemeinschaften oder Wahlpflichtkurse, Klassenfahrten und schulübergreifende Projekte offen stehen; die Teilnahme an Angeboten des Ganztags darf ihnen nicht verwehrt werden. Beim Zugang zu Bildungsangeboten und der Einbindung der Schüler_innen in den Schulalltag darf der aufenthaltsrechtliche Status keine Rolle spielen: Alle Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf die bestmögliche Bildung, auch dann, wenn sie vielleicht wieder in ihre Heimatländer zurückkehren müssen.

⇒ Karla Dorn: Förderung von Kindern mit "Deutsch als Zweitsprache", S. 42

6. Traumatisierte und trauernde Kinder und Jugendliche brauchen besondere Unterstützung.

Binnendifferenzierter und lebensweltnaher Unterricht, regelmäßige Diagnostik und entsprechende Anpassung der Fördermaßnahmen, das Arbeiten in multiprofessionellen Teams – das sind Merkmale einer guten Schule. Diese Merkmale unterstützen nicht nur alle Schüler_innen in ihrer Lernentwicklung und der Ausbildung sozialer Kompetenzen, sondern tragen auch zu einer erfolgreichen Integration durch Bildung bei. Gerade geflüchtete Kinder und Jugendliche bringen jedoch einen weiteren Aspekt in den Schulalltag, dem begegnet werden muss: Trauma und Trauer.

"Nicht verarbeitete traumatische Erlebnisse können die gesunde Entwicklung eines Kindes massiv beeinträchtigen", erläutert Hanne Shah, Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement. Traumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen professionelle Unterstützung und Behandlung, die nicht von Lehrer_innen geleistet werden kann und sollte. Lehrer_innen müssen aber geschult genug sein, um erkennen zu können, wann es an der Zeit ist, die Hilfe des schulpsychologischen Dienstes in Anspruch zu nehmen. Es sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen den Schulen und dem schulpsychologischen Dienst etabliert sein, damit Lehrer_innen wissen, an wen sie sich wenden müssen und damit bereits eine Vertrauensbasis besteht. Fruchtbar kann eine solche Zusammenarbeit jedoch nur dann sein, wenn ausreichend schulpsychologisches Personal zur Verfügung steht, um die Schulen kontinuierlich zu unterstützen und Reaktionszeiten im Krisenfall klein zu halten. Die Schulträger sind in der Verantwortung, die hierfür notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Shah macht darauf aufmerksam, dass nur ein Teil der Schüler_innen, die eine Flucht erleben mussten, traumatisiert ist. Alle müssten hingegen ihre Trauer verarbeiten: "Sie trauern um die verlorene Heimat, Verwandte und Freunde, die zurückgelassen werden mussten, Verschwundene und Verstorbene, all das Vertraute des Alltags. Die Auswirkungen auf die seelische sowie körperliche Gesundheit, die Persönlichkeitsentwicklung und auch die schulischen Leistungen können genauso gravierend sein wie die Folgen nach einer Traumatisierung." Die Trauer der Kinder und Jugendlichen muss ernst genommen werden und im Schulalltag Platz finden, es muss die Möglichkeit bestehen, Trauer auszuleben und als normal zu begreifen. Aber auch für die Lehrkräfte stellt die Arbeit mit traumatisierten und trauernden Kindern und Jugendlichen eine Belastung dar – um diese zu bewältigen, brauchen Lehrer_innen Zeiten für Supervision und gut ausgebildete Ansprechpartner_innen anderer Professionen, die sie unterstützen.

⇒ Hanne Shah: Traumatisierte Geflüchtete – trauernde Geflüchtete, S. 50

7. Islamischer Religionsunterricht kann zur Ausbildung einer stabilen Identität beitragen.

Nach aktuellen Angaben des Bundesinnenministeriums leben 4,7 Millionen Muslime in Deutschland – das sind etwa 5,5 Prozent der Gesamtbevölkerung. Damit stellen sie nach Katholiken und Protestanten die drittgrößte Religionsgemeinschaft dar. Und dennoch ist islamischer Religionsunterricht noch längst nicht selbstverständlicher Bestandteil der Stundentafel an den allgemeinbildenden Schulen. Ein Fehler, meint Naciye Kamcili-Yildiz, Universität Paderborn: "Wenn schulische Bildung den Kindern und Jugendlichen bei der Orientierung in der Welt helfen will, muss sie sich darauf ausrichten, die Schüler_innen bei der Suche nach ihrer eigenen Identität zu begleiten. Nur wer um seine eigene (auch religiöse) Identität nicht fürchten muss, sich ihrer, so gut es geht, gewiss sein kann, ist in der Lage, sich für andere und nach außen wirklich zu öffnen und soziale und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen."

Zur Anerkennung der Vielfalt der Schülerschaft und einem gewinnbringenden Umgang mit Heterogenität gehört die gleichberechtigte Behandlung und Vertretung aller Schüler_innen und ihrer Interessen. Wenn Religionsunterricht nicht grundsätzlich zugunsten eines Ethikunterrichts für

alle Schüler_innen abgelöst wird, dann muss dort, wo es katholischen oder evangelischen Religionsunterricht gibt, auch islamischer Religionsunterricht angeboten werden. Dabei muss der Unterricht für alle Glaubensrichtungen so gestaltet sein, dass er Raum für eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Religion, für das Einüben und Aneignen von Werten wie Achtung, Respekt und Toleranz vor anderen Kulturen und Religionen bietet – und damit Radikalisierungstendenzen, jeglicher Form von Extremismus und Demokratiefeindlichkeit vorbeugt.

⇒ Naciye Kamcili-Yildiz: "Du Jude!" – Respekt und Toleranz im Islamischen Religionsunterricht, S. 55

8. Lernen mit und von Partnern zeichnet gute Schulen aus.

Lehrkräfte stehen mit der Aufgabe Integration nicht alleine da – schließlich sollen sich die neu Zugewanderten durch Bildung nicht (nur) in die Schule integrieren. Ziel ist eine gesellschaftliche Integration. Deshalb muss sich Schule mehr denn je als Sozialisationsort begreifen und in die Gesellschaft öffnen. Dazu gehört der Einbezug außerschulischer Lernorte und Partner, die mit ihren Angeboten zu einem anregungsreicheren Schulalltag für alle Schüler_innen beitragen, die aber auch spezifische Projekte für geflüchtete Kinder und Jugendliche initiieren können. Schulen sollten auf der Suche nach außerschulischen Partnern und geeigneten Projekten nicht allein gelassen werden. Es gehört zu den Aufgaben eines Regionalen Bildungsbüros, die verschiedenen Angebote zu bündeln und zu koordinieren und Raum für Austausch und Netzwerkarbeit zu bieten.

Die Arbeit im multiprofessionellen Team, mit Sozialpädagog_innen, die mit ihrer Ansprache Kinder und Jugendliche auf einer anderen Ebene erreichen können als Lehrer_innen, ist eine der Erfolgsfaktoren für eine gute Schule, die ihre Integrationsfunktion wahrnimmt. Die meisten Schulen sind sich dessen bewusst – und doch fehlen ihnen die Ressourcen, um multiprofessionelle Teams aufbauen zu können. Die ausreichende und flächendeckende Ausstattung der Schulen mit Sozial- und Sonderpädagog_innen ist eine politische Herausforderung, die es anzugehen gilt.

⇒ Schule als Sozialisationsort, S. 62

9. Übergänge gestalten, Berufsorientierung und Berufsbildung mitdenken.

Ein wichtiges Element der erfolgreichen Integration von Zuwanderern ist ihre Einbindung in den Arbeitsmarkt. Deswegen müssen die Maßnahmen der Berufsorientierung, die sich an alle Schüler_innen richten, so ausgestaltet sein, dass sie den spezifischen Bedürfnissen von Neuankömmlingen Rechnung tragen. Dr. Hans-Ortwin Nalbach, Bundesministerium für Bildung und Forschung, weist auf die Bedeutung der Eingangsdiagnostik für junge Geflüchtete hin, deren Entwicklung derzeit durch das BMBF gefördert werde. "Das modular aufgebaute Verfahren 2P|Potenzial & Perspektive wird allen Ländern zur Übernahme angeboten. Es soll den Lehrkräften allgemeinbildender und beruflicher Schulen eine Einschätzung der fachlichen und überfachlichen Potenziale der Jugendlichen vermitteln und Perspektiven für die schulische und berufliche Integration aufzeigen", so Nalbach.

Der besonderen Situation von Zugewanderten muss darüber hinaus mit einem Mehr an Information, Beratung und Begleitung Rechnung getragen werden: So können Berufsbilder in anderen Ländern eine andere Bedeutung haben als in Deutschland – hier gilt es, Aufklärung zu leisten und Möglichkeiten zu schaffen, sich in der Praxis auszuprobieren, damit sich junge Migrant_innen informiert für ein Berufsbild entscheiden können.

⇒ Hans-Ortwin Nalbach: Maßnahmen der Berufsorientierung für Geflüchtete, S. 71

Die Integrationsleistung der beruflichen Bildung besteht jedoch nicht nur darin, Kompetenzen der Schüler_innen zu erkennen und ihre Potenziale zu fördern – sie besteht zudem im alltäglichen Austausch in den Betrieben, im Kontakt mit Ausbilder_innen, Kolleg_innen und Kund_innen. Sabine Meyer, Flüchtlingsbeauftrage der Handwerkskammer Hannover, berichtet von einer hohen Bereitschaft der Betriebe, junge Zuwanderer auszubilden. "Lehrherren oder Mitarbeiter_innen setzen sich gemeinsam mit den Schutzsuchenden hin und unterstützen ihren Lernprozess – ganzheitlich. Ob zu fachlichen Fragen der Ausbildungsinhalte oder in allgemeiner Lebenshilfe – die Unternehmen im Handwerk schrecken nicht vor persönlichem Einsatz zurück." Dieses persönliche Engagement von Einzelpersonen ist es, das viele Migrant_innen Jahre später als maßgeblich für ihre erfolgreiche Integrationsgeschichte angeben. Nicht zuletzt deshalb gilt es, ehrenamtliche Leistungen und zivilgesellschaft-

liches Engagement kommunal zu unterstützen, etwa durch die Einrichtung von Koordinierungsstellen zur Vernetzung und zum Austausch von Initiativen.

10. Integration durch Bildung ist ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität.

Das Konzeptpapier Integration durch Bildung, das bei der Konferenz des Netzwerk Bildung im Oktober 2016 diskutiert und überarbeitet wurde, fasst Empfehlungen für eine gelungene Integration durch Bildung zusammen (s. http://www.fes.de/themen/bildungspolitik). Die hier vorgelegten und beispielhaft illustrierten Vorschläge stellen Anforderungen an Politik, Schuladministration, Schulen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Die Anstrengungen, die unternommen werden müssen, um den Empfehlungen zu folgen, werden sich langfristig auszahlen. Das Bildungssystem wird sich auch in Zukunft der Herausforderung stellen müssen, neu Zugewanderte aufzunehmen. Integration als gesellschaftliche Aufgabe betrifft jedoch nicht nur Migrant_innen. Vielmehr müssen sich in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft ganz unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität zu einem Ganzen zusammenfinden. Die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität, die unsere Gesellschaft auszeichnen – beispielsweise der Migrationshintergrund, aber auch die soziale und kulturelle Herkunft, Behinderungen, Alter, Religion oder Geschlecht -, finden sich in jedem Klassenzimmer. Erfolgreiche Integration durch Bildung ist nichts anderes als ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität. Integrative und inklusive Schulentwicklung müssen deshalb zusammen gedacht werden.

Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung beleuchtet mit der Studie *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* von Prof. Dr. Miriam Vock und Dr. Anna Gronostaj, Universität Potsdam, den aktuellen Forschungsstand und gibt Praxisempfehlungen für den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Die Zeit der schnellen Lösungen, die während der Flüchtlingskrise notwendig waren, ist vorbei – nun geht es darum, langfristige und tragfähige Konzepte für eine gute Schule für alle Kinder in die Praxis umzusetzen.

⇒ Miriam Vock und Anna Gronostaj: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht – Studie erscheint 2017, S. 47

INTEGRATION DURCH BILDUNG KONZEPTPAPIER SCHULE OKTOBER 2016

1 — VOR DER EINSCHULUNG

ERSTE KOMPETENZÜBERPRÜFUNG

- Sprachstanderhebung bzw. Überprüfung der Alphabetisierung
- Dokumentation vorheriger Schulbesuchszeiten

(UNTERSTÜTZTE) ENTSCHEIDUNG FÜR SCHULE/SCHULFORM

- Mehrsprachige Information über das Schulsystem
- Sprach- und Alphabetisierungskurse in Erstaufnahmeeinrichtungen
- Einrichtung eines Schulbüros: Information und Mitentscheidung von Eltern / Betreuer_innen über die Art der Beschulung
- Koordinierte Schulanmeldung (Schulträger, außerschulische Partner_innen) und Einschulung ohne Verzögerungen

VORBEREITUNG IN UND MIT DER SCHULE

- Vorbereitende Maßnahmen (Projekttag, Unterrichtsthema) zum Kennenlernen von Schüler_innen, Lehrpersonal und Eltern
- Klärung von Verantwortlichkeiten; Schüler_innenpatenschaften; Gestaltung des ersten Schultags planen
- Frühzeitige Einstellung von Deutschlehrer_innen
- Fortbildungsangebote für Fachlehrer_innen
- Positives Lehrer_innenbild; Heterogenität der Kollegien erhöhen

Schulbehörde Erstaufnahmeeinrichtungen

Schulbehörde Erstaufnahmeeinrichtungen Flüchtlingsunterkünfte Partnerorganisationen Schulen Fltern

Schulleitung
Jahrgangsleitung
Schulträger
Länderministerien

2A — SCHULBEGINN

EINSCHULUNG

- Begegnungsprojekte zwischen allen Schüler_innen: Vertrauen entwickeln, Fragen beantworten (hoher Informationsbedarf bei allen), Eltern und Lehrer_innen einbinden
- Verständnis über Schule und Schulpflicht vermitteln
- (Selbstlern-)Material organisieren, evtl. Raumgestaltung verändern

EINBINDUNG IN DIE SCHULE

- Einbindung in den Schulalltag: Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtkurse, Ausflüge, Klassenfahrten, fester Stundenplan
- Regelmäßige Rücksprache mit Betreuer_innen / Eltern (Übersetzung muss finanziert werden)

SPRACHFÖRDERUNG IN WILLKOMMENS-/ VORBEREITUNGS-KLASSE (AUCH: DAZ-ZENTREN)

- Durchgehender Sprachunterricht mit spezifischen Materialien
- Einzelne Fächer gemeinsam (Musik, Sport, Kunst)
- Klare Kriterien für Übergang (nach einem halben / einem Jahr, abhängig von Sprachtest)

ODER BESSER: DIREKTE AUFNAHME IN KLASSENVERBAND

- Durchgehender Deutschunterricht (ca. 2 Stunden am Tag) und zusätzliches F\u00f6rderangebot je nach Stundenpensum mit passendem Material
- Ca. 2 Kinder pro Klasse (Kriterien für Richtgrößen sind unklar)
- Kommunikation mit Deutschlehrer_innen

Klassenleitung der aufnehmenden Regelklassen und Deutschlehrer in

Kollegium Multiprofessionelle Teams Deutschlehrer innen

Deutschlehrer_in Gesamtes Kollegium

2B — ÜBERGANG IN DEN REGELUNTERRICHT

ÜBERGANG IN DEN REGELUNTERRICHT

- Weiterhin mehrere Stunden individueller Sprachförderung in Kleingruppen / im Unterricht, parallel Sprachförderung in allen Fächern
- Material für den Übergang
- Gleichbehandlung unabhängig vom Status
- Einbindung der Fachlehrer_innen: Sprachförderung in allen Fächern

Deutsch- & Fachlehrer_innen Kollegium Evtl. Schulbehörde

3 — UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM UNTERRICHT

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM UNTERRICHT

- binnendifferenzierter Unterricht, kooperatives Lernen, Jahrgangsmischung, individuelle Leistungsbewertung, sprachsensibler Fachunterricht
- Nutzung von Open Educational Resources (OER) / digitalen Bildungsmaterialien
- Hausaufgaben als Schulaufgaben in einer Ganztagsschule
- Lebens(welt)naher Unterricht
- regelmäßige Diagnostik der Lernstände und temporäre intensive Förderung, wenn nötig

KOMPETENZEN IN MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS

- Lehrer_innenausbildung/-fortbildung: Umgang mit Heterogenität, Interkulturelle Kompetenzen, Inklusion, Diagnostik, Konfliktmanagement, Radikalisierungstendenzen, Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF)
- Stärken der Schüler_innen erkennen und einbringen
- Kooperation Lehrer_innen, Psycholog_innen, Sozialarbeiter_innen, Schulassistenzen; neue Regelungen für Ressourcenzuweisung; Personalkategorien breiter fassen
- Reaktions- / Sanktionsmöglichkeiten kennen

UMGANG MIT TRAUMATA

- Verarbeitung durch Struktur, soziale Einbindung
- (Weiter-)Bildung für Lehrer_innen: Erkennen von psychosozialen Belastungen (z.B. Traumata)
- Bereitstellung von Schulpsycholog_innen für professionelle Hilfestellung

WERTSCHÄTZUNG

- Ethik- / Religionsunterricht: reflektierte Auseinandersetzung mit Religion; Werte: Achtung, Respekt, Toleranz; Kennenlernen anderer Religionen und Lebensweisen
- Individuelles Sprachportfolio der Schüler_innen kennen und f\u00f6rdern
- Unterricht in Muttersprache / bilingualer Unterricht

Kollegium Schulleitung

Lehrer_innen Schulpsycholog_innen Länder (Personalausstattung)

Lehrer_innenbildungl-fortbildung Kollegium Politik (Finanzierung)

Fachlehrer_innen Religionsgemeinschaften Schule / Vereine außerhalb der Schule

4 — SCHULE ALS SOZIALISATIONSORT

SCHULPROFIL: SCHULLEITBILD UND KONZEPTE

- Inklusions- und Integrationskonzepte zusammen denken
- Schulleitbild und Haltung sowie Schulkonzept entwickeln:
- ———— Individuell fördernde Bildung; Wertschätzung; Diversität
- ———— Abwehr homophober, demokratie-, frauenfeindlicher Einstellungen
- Demokratie lernen & Partizipation in der Schule
- Gleichbehandlung unabhängig vom Status

ÜBER DEN UNTERRICHT HINAUS: LERNORT SCHULE

- Sozialpädagogische Arbeit
- Lernbüros/-werkstätten an Schulen für alle Schüler_innen
- Einbeziehung außerschulischer Lernorte & Partner_innen: Workshops, Theater, Kunst, Musik, Zirkus, Sportvereine
- gemeinsame Schulfeste: Kennenlernen/Wertschätzen anderer Kulturen
- Elternarbeit (Elternsprechtage, Fördervereine)
- Angebote für Eltern von Geflüchteten (Sprachkurse, Treffpunkte)

ÜBER DIE EINZELNE SCHULE HINAUS:

- Überblick über erfolgreiche (Geflüchteten-)Projekte vor Ort verschaffen
- Koordinierung von Angeboten über einzelne Schulen hinweg
- Kooperation Schulen Jugendarbeit (Schulträger)
- Einbindung von Migrant_innenorganisation & Ehrenamtlichen aus der Arbeit mit Geflüchteten
- Beratung, Vernetzung und Weiterentwicklung von Schulen,
 Bsp. Ganztagsschulprogramm DKJS

Schulträger
Schulleitung
Lehrer_
innen(fort)
bildung
Externe Partner_
innen

Kollegium Außerschulische Partner_innen, Vereine Sozialpädagog_ innen Eltern Schulträger

Schulträger Kommune Schulleitungen zivilgesellschaftliche Akteure Schulfördervereine

5 — BERUFSORIENTIERUNG UND AUSBILDUNG

KOMPETENZEN ERKENNEN

- Kompetenzen, Potenziale und Stärken erkennen: Lernstandsbericht, Potenzialanalyse, Berufsorientierungsprogramm des BMBF etc.
- Individuelle Programme für nicht mehr minderjährige Geflüchtete, etwa Deutschunterricht

ERSTE ORIENTIERUNG & BEWERBUNG

- Beratung über Schullaufbahn, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Wissen über Berufe: Berufsausbildungssystem erklären und bewerben, Sammeln erster Erfahrungen
- Unterstützung bei Bewerbungen durch die Schule
- Kontakt zu Betrieben: Praktika oder Werkstatttage anbieten

Schule, Unternehmen BMBF Andere Partner_ innen

Kammern Bundes- und Landesministerien Berufsschulen, Betriebe Weitere Akteure, z.B. BIBB

ÜBERGANG IN DIE AUSBILDUNG / VORQUALIZIFIERUNG

- Klärung rechtlicher Rahmenbedingungen (u.a. je nach Aufenthaltsstatus)
- Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen
- Klärung der Qualifikationsbedarfe nach Kompetenzfeststellung: z.B. (berufsbezogene) Sprache, Alphabetisierung, Schulabschluss
- Qualifizierungs- und bei Bedarf Überbrückungsmaßnahmen
- Individuelle Begleitung der zukünftigen Auszubildenden

WÄHREND DER AUSBILDUNG

- Weitere ausbildungsbegleitende Deutschkurse
- Ausbildungsbegleitende Unterstützung der Auszubildenden
- Beratung, Unterstützung und Vernetzung von Unternehmen und Berufsschulen während der Ausbildung
- Sensibilisierung des ausbildenden Personals (Sprach- und Kulturaspekte)
- Gewährleistung langfristiger Bezugspersonen
- Informationen über Rechte während der Ausbildung

IM ÜBERBLICK

BILDUNG UND MIGRATION – ZENTRALE ENT-WICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN IM BILDUNGSSYSTEM

Prof. Dr. Kai Maaz Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Das Verhältnis von Bildung und Migration ist in Deutschland seit langem von großer Bedeutung und wird vor allem unter der Perspektive der Bildungsungleichheit diskutiert. Diese zeigt sich in der Benachteiligung der Teilhabe an Bildung und den Bildungserträgen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Nicht zufällig war Bildung und Migration bereits im ersten nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2006 Schwerpunktthema. Im aktuellen Bericht *Bildung in Deutschland 2016* wurde das Thema wieder aufgegriffen, was in den Wanderungsbewegungen und der Tatsache, dass Deutschland mittlerweile ein Einwanderungsland ist, begründet war und durch die starke Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden zusätzliche Brisanz fand. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus dem aktuellen Schwerpunktthema zum Verhältnis von Bildung und Migration skizziert und diskutiert.

Die Problematik migrationsspezifischer Disparitäten zieht sich durch alle Etappen des Bildungsverlaufes und betrifft damit ebenso alle Bereiche des Bildungssystems. Bereits im frühkindlichen Bildungssektor nehmen Kinder mit Migrationshintergrund das institutionalisierte Bildungs- und Betreuungsangebot weniger intensiv in Anspruch als Kinder ohne Migrationshintergrund. Wenngleich sich die Teilhabe an frühkindlicher Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren verbessert hat, bleiben die Disparitäten zu Kindern ohne Migrationshintergrund weitgehend stabil. Im Bereich der unter Dreijährigen vergrößern sie sich sogar geringfügig, weil der Anstieg bei der Partizipation frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote bei Kindern ohne Migrationshintergrund noch einmal höher ausfiel als bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Verbindet man mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung spezifische sprachliche Fördermöglichkeiten und -effekte, so ist die Teilhabe am vor-

schulischen Bildungsangebot für Kinder mit Migrationshintergrund trotz positiver Tendenzen noch stark ausbaufähig. Spätestens zum Schuleintritt offenbaren sich die ausgeprägten migrationsspezifischen Disparitäten in einem erhöhten Sprachförderbedarf und schlechteren sprachlichen Eingangsvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Jedoch scheint es sich nicht ausschließlich um ein migrationsspezifisches Problem zu handeln. Migrationsspezifische Disparitäten sind sehr eng mit sozialen Disparitäten verbunden.

Diese Ungleichheiten bleiben im Bereich der Schule bestehen. Positive Tendenzen der Entwicklung von Kompetenzen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund lassen sich seit IGLU 2001 für den Primarschulbereich und PISA 2000 für den Sekundarschulbereich beobachten. So ist beispielsweise der positive Trend in den letzten zwölf Jahren in der Lesekompetenz der 15-Jährigen insbesondere darauf zurückzuführen, dass sich die mittleren Kompetenzen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund sowie derjenigen aus sozial weniger begünstigten Familien verbessert haben. Gleichwohl erzielen Jugendliche mit Migrationshintergrund weiterhin niedrigere Kompetenzwerte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies betrifft insbesondere Jugendliche aus der Gruppe mit niedrigem sozioökonomischem Status. Der Kompetenzrückstand spiegelt sich gleichfalls in der Verteilung der Jugendlichen auf die Bildungsgänge des deutschen Schulsystems wider - der Anteil von Schüler innen an Gymnasien ist bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich geringer als bei ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Doch auch bei diesen Betrachtungen spielt die soziale Herkunft eine zentrale Rolle, denn die Unterschiede in der Verteilung auf die Bildungsgänge reduzieren sich bei gleichem sozioökonomischem Status drastisch.

Im Hinblick auf die Verteilung schulischer Abschlüsse kann erneut auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen und stärkerer Bildungspartizipation konstatiert werden. Angleichungen zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gibt es jedoch lediglich beim mittleren Abschluss. Bezogen auf den Erwerb der Hochschulreife liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich unter dem derjenigen ohne Migrationshintergrund. Bei Schüler_innen mit maximal einem Hauptschulabschluss und denjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, kehrt sich das Verhältnis um. Hier liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich über dem der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Der letzte Befund stellt insbesondere für einen gelingenden Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung eine große Herausforderung dar.

Weiterführend gelingt es Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener, nach dem Schulabschluss eine vollqualifizierte Ausbildung aufzunehmen. Trotz eines verbesserten Zugangs zum Ausbildungssystem haben ausländische Jugendliche weiterhin ein viel größeres Risiko, statt in eine schulische oder berufliche Ausbildung in ein Übergangssystem einzumünden. Nur jeder zweite ausländische Jugendliche, der ins Berufsbildungssystem übergegangen ist, beginnt eine vollqualifizierende Ausbildung. So setzt sich das Bild der migrationsspezifischen Disparitäten bis in die beruflichen Abschlüsse fort. Haben Personen mit Migrationshintergrund ähnlich oft einen Hochschulabschluss wie Personen ohne Migrationshintergrund, ist der Anteil der Nichtqualifizierten ohne beruflichen Abschluss in der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund mehr als dreimal so groß wie in der Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund. Diese Ungleichheit ist im Wesentlichen auf unzureichende schulische Vorqualifikationen zurückzuführen.

Besonders die Befunde für den Schulbereich machen sichtbar, dass Migration in vielen Fällen nicht das entscheidende "benachteiligende" Merkmal ist. Dass der Effekt der Migration beim Vergleich von gleichen Sozialgruppen spürbar kleiner wird, ganz verschwindet oder sich in einen positiven Effekt drehen kann (beispielsweise beim Übertritt auf das Gymnasium), verdeutlicht, dass der soziale Herkunftseffekt, etwa gemessen über den sozioökonomischen Status, von größerer Bedeutung zu sein scheint als der migrationsspezifische, da er diesen erklären kann. Treten Migrationseffekte auf, wenn nicht die soziale Herkunft kontrolliert wird, sind diese darin zu begründen, dass sich die Populationen von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund in zentralen soziostrukturellen Merkmalen zum Teil sehr stark voneinander unterscheiden. Fasst man die Befundlage etwas einfach formuliert zusammen, könnte man sagen, dass nicht die Tatsache, ob jemand Migrationshintergrund hat oder nicht das Entscheidende ist, sondern ob er arm oder reich ist.

Zusammenfassend zeigen die skizzierten Befunde im Wesentlichen in allen Bildungsbereichen eine Verbesserung der Bildungspartizipation bei weitgehender Stabilität der Ungleichheitsverhältnisse zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei der migrationsspezifische Beteiligungseffekt eng mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang gebracht werden muss. Die Entwicklungen der letzten zehn Jahre zeigen positive Tendenzen, die sich vor allem in der generell größeren Bildungsbeteiligung und dem Trend zu höheren Abschlüssen widerspiegeln, von denen Kinder und Jugendliche beider Gruppen in allen Bildungsbereichen profitieren. Doch bleiben die Unterschiede sowohl in den Betei-

ligungsquoten als auch in den Kompetenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund unübersehbar bestehen, sodass sich auch zukünftig die Aufgabe stellt, diese Disparitäten weiter abzubauen.

Für den Abbau von herkunftsbezogenen und damit auch migrationsspezifischen Unterschieden lassen sich wenigstens zehn zentrale Aufgabenfelder beschreiben:

- 1. Zuerst sind die Erweiterung und der Ausbau vorschulischer Bildungsund Betreuungsangebote im frühkindlichen Bereich zu nennen. Damit einhergehend sollten Möglichkeiten einer frühen Diagnose und
 einer sich daran anschließenden Förderung von Entwicklungsrückständen und auf den Kompetenzerwerb bezogene Defizite geschaffen
 werden, jedoch nicht im Sinne einer Zuweisungsdiagnostik, sondern
 vielmehr verstanden als eine Lernverlaufsdiagnostik. Frühe Förderung erscheint notwendig und unabdingbar, unabhängig davon, ob
 dadurch auch Differenzen zwischen verschiedenen Sozialgruppen
 größer werden dies wäre der Fall, wenn alle Gruppen an den Angeboten partizipierten.
- 2. Besonders sprachliche sowie weitere, für den Schuleintritt relevante Kompetenzen und Fähigkeiten können und sollten außerhalb der familiären Umwelt in der frühkindlichen Erziehung gefördert und Defizite erkannt werden. Hierzu gehört zum Beispiel die Nutzung von unterschiedlichen Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder, auch oder vielleicht gerade im Vorschulalter.
- **3.** Die Beteiligung an außerschulischen Bildungsangeboten ist nicht nur für die Kinder wichtig. Gerade im vorschulischen Bereich sind Eltern oft in diese Aktivitäten involviert. So kommt diesen Angeboten eine Integrationsfunktion zu, da Eltern miteinander ins Gespräch kommen.
- 4. Innerhalb des Schulsystems ist die Kompensierung von Kompetenzrückständen in den Basiskompetenzen die zentrale Aufgabe für eine optimale Partizipation an den Bildungsangeboten im Schulsystem bis hin zur beruflichen Bildung. Darüber hinaus ist in der Schule nicht nur der Fokus auf kognitive Kompetenzen zu richten. Die Förderung von sozialen Kompetenzen und die Schaffung von Lernbedingungen, die die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ermöglichen, gehören auch zur Aufgabe einer Schule.

- **5.** Eine durchgängige sprachliche Förderung in allen Schulfächern sowie eine integrative Sprachförderung in der Berufsbildung wären für alle jungen Menschen, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, wünschenswert.
- 6. Die Umgestaltung des Unterrichtsgeschehens im Sinne einer flächendeckenden Umsetzung eines individuell fördernden Unterrichts ist eine Voraussetzung für den Abbau von herkunftsbedingten Unterschieden.
- 7. In den letzten Jahren wurde der Ganztagsbetrieb stark ausgebaut. Künftig muss es neben dem quantitativen Ausbau um einen verstärkten qualitativen Ausbau im Sinne einer Entwicklung und Schärfung ganztagsschulischer Konzeptionen gehen.
- 8. Betrachtet man allein den Mehrbedarf an Lehrkräften (das sonstige pädagogische Personal hierbei noch gar nicht mitberücksichtigt), der unter anderem aufgrund der nach Deutschland zugewanderten jungen Menschen bereits entstanden ist, aber auch künftig noch entstehen wird, macht dies Lösungen neben der klassischen Qualifizierung von Lehrkräften über ein Lehramtsstudium unumgänglich. Das heißt, es bedarf kreativer Ideen für die Rekrutierung des pädagogischen Personals jenseits der klassischen Ausbildung, bei gleichzeitiger Qualitätssicherung.
- 9. Eine wesentliche Forderung bleibt die Öffnung des Bildungssystems und die daran gekoppelte Flexibilisierung von Bildungsverläufen, bei dem die Gestaltung von Schnittstellen individueller Bildungsverläufe, insbesondere die zwischen dem ersten allgemeinbildenden (Haupt-) Schulabschluss, Berufsvorbereitung im Übergangssystem und Berufsausbildung zentral sind.
- 10. Eine Herausforderung für das ganze Bildungssystem stellt die große Zahl der Schutz- und Asylsuchenden dar. Die Frage der Integration in das Regelsystem lässt sich nicht einheitlich beantworten, es gibt keine Patentrezepte. Die Herausforderungen der Integration können von Bildungsbereich zu Bildungsbereich andere sein. Je älter Kinder und Jugendliche sind, umso herausfordernder wird ihre Integration. Ein 18-jähriger Jugendlicher braucht andere Unterstützung als ein vierjähriges Kind. Auf jeden Fall sollten Insellösungen für diese Personengruppe als Dauerperspektive vermieden werden auch wenn sie temporär notwendig sind.

Die aufgezeigten Handlungsfelder verdeutlichen die Berücksichtigung von zwei zentralen darunterliegenden Dimensionen. Zum einen sind Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheiten über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg zu entwickeln und auszubauen. Bildungsdisparitäten können über den gesamten Bildungsverlauf fortbestehen, sodass ganzheitliche Konzeptionen gefordert sind anstelle von ausschließlich punktuellen Schritten in der jeweiligen Bildungsstufe oder Einrichtung. Zum zweiten wurde deutlich, dass migrationsspezifische Disparitäten eng mit sozialen Disparitäten verbunden sind. Infolgedessen sind beide Dimensionen bei der Entwicklung von Lösungsansätzen parallel zu berücksichtigen.

WELTFLÜCHTLINGSZAHLEN: AUSGFWÄHLTE ZAHLEN UND FAKTEN

- **65,3 Millionen** So viele Menschen waren 2015 auf der Flucht. Dies ist die höchste Zahl, die jemals von UNHCR verzeichnet wurde.
- 34.000 So viele Menschen flohen 2015 im Durchschnitt pro Tag.
- 50 Prozent der Flüchtlinge weltweit sind Kinder.
- **98.400** Asylanträge wurden 2015 weltweit von unbegleiteten Flüchtlingskindern gestellt.
- **2,5 Millionen** So viele Geflüchtete wurden von dem Land aufgenommen, das weltweit die meisten Geflüchteten aufnimmt der Türkei.

Die **zahlenmäßig meisten Geflüchteten** kommen aus Syrien (4,9 Millionen), aus Afghanistan (2,7 Millionen), Somalia (1,12 Millionen), aus dem Südsudan (778.700), dem Sudan (628.800) und aus der Demokratischen Republik Kongo (541.000).

Die sechs größten Aufnahmeländer waren 2015 die Türkei (2,5 Millionen), Pakistan (1,6 Millionen), Libanon (1,1 Millionen), Iran (979.400), Äthiopien (736.100) und Jordanien (664.100).

Quelle: https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/zahlen-fakten.html

1 — VOR DER EINSCHULUNG

POLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE VORAUSSETZUNGEN FÜR GELINGENDE INTE-GRATION

Ties Rabe Senator für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Zuwanderung mit langer Tradition

Zuwanderung hat eine lange Tradition in der deutschen Geschichte. Das Wachstum der deutschen Städte basierte schon immer auf dem Zuzug von Menschen aus dem In- und Ausland.

Die Stadt Berlin hat beispielsweise ihre Erfahrungen mit der Zuwanderung in ihrer Heimat bedrohter Bevölkerungsgruppen lange vor dem Ausbruch des Konfliktes in Syrien oder dem Zerfall der Ostblockstaaten gemacht. Bereits im 17. Jahrhundert hat das Kurfürstentum Brandenburg-Preußen 20.000 Hugenotten aufgenommen. Bei einer Gesamteinwohnerzahl von damals 1,2 Millionen Menschen ist dies in der Relation vergleichbar mit dem Zuzug von einer Million geflüchteten Menschen gegenüber 80 Millionen deutschen Einwohner_innen in der Bundesrepublik. Viele von ihnen siedelten sich in Berlin an.

Dabei waren die "Réfugiés", denen der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm in den Jahren 1685 ff. mit dem Edikt von Potsdam durchaus nicht nur aus reiner Philanthropie, sondern mit einer guten Portion ökonomischem Kalküls eine Ansiedelung in Brandenburg-Preußen ermöglichte, bei der einheimischen Bevölkerung nicht von vornherein gut gelitten. Im Gegensatz zum Wohlwollen des Adels und intellektueller Kreise, so wird es auf Wikipedia formuliert, "stand die einfache Berliner Bevölkerung den Franzosen größtenteils ablehnend gegenüber. Deren Aussehen war ungewohnt, ihre Sprache unverständlich, die Religionsausübung fremd. Mit ihrem Eintreffen wurden Wohnraum und Lebensmittel knapp, Preissteigerungen waren die Folge. Wichtiger noch: Man glaubte die eigene berufliche Existenz in Gefahr und neidete den Zugereisten ihre Privilegien. So wurden ihnen vielfach Hindernisse in den Weg gelegt. Die Zünfte verweigerten die ungehinderte Aufnahme der Fremden, es gab Fälle von Brandstiftungen und zerbrochenen Fenstern durch Steinwürfe. Auch die allgemeine Schutzzusage des Kurfürsten bot keinen sicheren Schutz vor Belästigungen dieser Art."

Gut 70 Jahre später ergab sich allerdings ein völlig anderes Bild: "Die eingesessenen Berliner gaben ihre Ablehnung auf – man erkannte an, dass die Neuen weit mehr Vor- als Nachteile mit sich brachten und fand zudem Geschmack an zuvor unbekannten oder wenig verbreiteten Produkten wie Weißbier, Spargel und feineren Salaten. Die ersten, viel besuchten öffentlichen Gartenlokale wurden um 1750 in der Nähe des Brandenburger Tores durch Réfugiés eröffnet."

Die Vorbehalte, denen sich seinerzeit die Hugenotten ausgesetzt sahen, ähneln unter anderen Begrifflichkeiten sehr stark denen, auf die die Neuzugewanderten in jüngster Zeit treffen. Aber auch die Veränderung in der Wahrnehmung weist viele Parallelen zur Geschichte der Gastarbeiter in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren auf und gibt zudem einen Fingerzeig auf die kulturelle Bereicherung, die Gesellschaften erfahren, wenn sie sich für Zuwanderung öffnen.

Integration durch Bildung in Hamburg

Auch in Hamburg ist Zuwanderung ein jahrhundertealtes Phänomen. Der Handelskammer, einer der ehrwürdigsten Hamburger Institutionen, saß bei ihrer Gründung im Jahr 1665 kein Bürger einer ureingesessenen Hamburger Kaufmannsfamilie vor, sondern der Spross einer aus Glaubensgründen aus den katholischen Niederlanden geflüchteten Familie, wie überhaupt ein großer Teil der Hamburger Kaufmannschaft flämischniederländischer Provenienz war.

Und tatsächlich ist Hamburg heute das Bundesland, in dem nach der Mikrozensus-Definition die meisten Kinder mit Migrationshintergrund leben. Von 46 Prozent der Drittklässler ist entweder ein Elternteil oder das Kind selbst im Ausland geboren. Die Erhebung stammt aus dem Jahr 2014, sodass man vor dem Hintergrund der Fluchtbewegungen der vergangenen anderthalb Jahre für 2016 von einer Steigerung dieses Wertes ausgehen kann. Einen Hinweis dafür liefert eine Liste, die das Hamburger Abendblatt vor kurzem veröffentlichte. In dieser Liste wird aufgeführt, woher die Menschen stammen, die nun in Hamburg wohnen. Neben Berlin, Kiel und Hannover fanden sich Kabul, Teheran und Herat auf den vorderen Plätzen.²

¹ Artikel "Hugenotten in Berlin", https://de.wikipedia.org/wiki/Hugenotten_in_Berlin, Zugriff 16.12.2016.

² Artikel "Woher die Hamburger kommen", http://interaktiv.abendblatt.de/hamburger-zugezogenen-atlas/, Zugriff 16.12.2016

Einfach ist der Neubeginn für viele Zuwanderer aus dem Ausland sicher nicht. Insbesondere aufgrund sprachlicher Defizite ergeben sich für sie häufig Nachteile in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt und die Integration ist ein mühsamer Prozess. Aber die Chancen, die hierbei sowohl für den Einzelnen als auch für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt entstehen, dürfen nicht aus dem Blick geraten. Integration kann gemeistert werden, und Hamburg ist hier auf einem guten Weg.

Die Frage, wie gute Integration gelingt, beantworten wir dabei eindeutig: Durch Bildung. An erster Stelle steht eine energische Sprachförderung. Nach Möglichkeit beginnt die Flüchtlingsbeschulung in Hamburg bereits zwei Wochen nach Ankunft der Flüchtlingsschüler_innen schon in der Erstaufnahmeeinrichtung. In allen 32 Einrichtungen gibt es derzeit (Dezember 2016) 95 Lerngruppen mit über 1.000 Schüler_innen. Weitere fast 6.700 Schüler_innen besuchen die Vorbereitungsmaßnahmen in den Hamburger allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Der Spracherwerb ist einer der zentralen Punkte, die für eine gelungene Integration wichtig sind. Nach der intensiven Sprachlernphase in den Vorbereitungsmaßnahmen ist deshalb weitere additive Sprachförderung elementar. Die Wirksamkeit der Förderinstrumente ist dabei sehr unterschiedlich und die Gestaltung der Fördermaßnahmen verbesserungsfähig. Es sind weitere Forschung und konzeptionelle Arbeiten notwendig, um dieses Feld noch besser zu bestellen.

In Elternlotsen- und Mentorenprojekten haben sich engagierte Migrant_innen in Hamburg als Unterstützer der Neuzugewanderten in den Hamburger Schulen sehr bewährt. Beispielhaft ist hier das Projekt SchulMentoren zu nennen. An 27 Schulen aus Quartieren mit besonderem Entwicklungsbedarf erhalten Schüler_innen sowie deren Eltern seit dem 1. April 2014 eine gezielte Unterstützung durch Mentor_innen, die zumeist einen Migrationshintergrund haben, und zwar im Schulleben, beim Lernen und beim Übergang in den Beruf. Während rund 200 Eltern zu Elternmentor_innen ausgebildet sind und Aufgaben im Rahmen der schulischen Elternarbeit übernehmen, arbeiten knapp 450 (September 2016) Schülermentor_innen und zahlreiche externe ehrenamtliche Mentor_innen direkt mit ausgewählten Schüler_innen zusammen – entweder im Tandem oder in Gruppen. Die Begleitung der verschiedenen Arten von Mentor_innen wird von schulischen Koordinator_innen übernommen, die für die jeweiligen Schulen benannt wurden.

Natürlich gilt es, die Lehrer_innen adäquat aus- und fortzubilden. Allein im ersten Halbjahr 2016 gab es am Hamburger Institut für Lehrerbildung und

Schulentwicklung (LI) Fortbildungsveranstaltungen mit fast 2.500 Teilnehmer_innen. Im Fokus stehen dabei Seminare zu Deutsch als Zweitsprache, aber auch alle weiteren Fortbildungen im Kontext interkultureller Pädagogik werden stark nachgefragt. Deutsch als Zweitsprache sollte zudem von Anfang an in der Referendariatsausbildung verankert werden. Entsprechende Vorbereitungen hierfür werden in Hamburg gerade unternommen.

Lebensorientierung und Haltung

Ich will einen weiteren Aspekt benennen, den ich für wichtig erachte und vorsichtig mit dem Wort Lebensorientierung umschreibe. Auch wenn aufgeregte normative Wertediskussionen kritisch betrachtet werden müssen und häufig nicht zielführend sind, so sind doch einige Überlegungen, auf welcher Basis das Zusammenleben in Deutschland beruht, nicht ganz unberechtigt.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein besonderes Land, weil hier Werte existieren, die nicht in allen Ländern gelebt werden. An erster Stelle sei die Religionsfreiheit aufgeführt. Diese beinhaltet die Freiheit, an gar nichts zu glauben und dies zu artikulieren. Gleichberechtigung ist ein zweiter wichtiger Wert, Gewaltfreiheit und das Nutzen demokratischer (oder juristischer) Lösungsprozesse ein dritter. Die freie Entfaltung des Individuums (auch in Hinblick auf die sexuelle Orientierung) wäre ein vierter zu nennender Grundpfeiler des Zusammenlebens in der Bundesrepublik. Das sind alles Dinge, die uns selbstverständlich tragen. Einige davon sind im Grundgesetz fest verankert, andere sind ausgesprochen oder unausgesprochen gesellschaftlicher Konsens.

Zu letzterem zählen Eigenschaften, die manchmal unbequem und anstrengend sind. Die deutsche Gesellschaft und ihr Wohlstand sowie die wirtschaftliche Dynamik, die in der Bundesrepublik herrscht, basieren auf Fleiß, Engagement und Einsatzbereitschaft. Dies ist ein Teil der Erfolgsgeschichte, die wiederum dazu beigetragen hat, dass das gesellschaftliche Zusammenleben gut funktioniert und die Bundesrepublik ein Land ist, in das die Menschen kommen wollen. Es ist deshalb wichtig zu vermitteln, dass die vorhandenen Chancen in diesem Land groß sind, aber auch damit zusammenhängen, dass die angesprochenen Grundrechte und Werte von den Bürger_innen der Bundesrepublik mitgetragen werden. Denn diese bilden das Fundament unserer Gesellschaft, und wer Teil dieser Gesellschaft sein

will, der muss sich mit diesen Werten auseinandersetzen und sie übernehmen.

In diesen Punkten muss eine Klarheit für Lehrer_innen geschaffen werden, denn in einer Großstadt mit ihren vielfältigen multikulturellen Einflüssen und sich teilweise auflösender Familien- und Gesellschaftsstrukturen ist an dieser Stelle nicht immer Eindeutigkeit gegeben. Deswegen ist es in Bezug auf das Stichwort Lebensorientierung nicht nur erforderlich, diese Aspekte im Unterricht zu verankern, sondern auch, dass gelebte Erziehung ernst genommen wird.

Sprache und Lebensorientierung sind demnach die zwei zentralen Elemente für eine gelingende Integration. Dafür werden Orte benötigt, wo dies alles gelebt wird und gelebt werden kann. Zu einer guten Integration gehört, Orte der Begegnung zu schaffen. Dies beginnt mit den Kindertagesstätten, die, wie in Hamburg, kostenfrei sein sollten. Es setzt sich fort mit dem gelebten Ganztag an den Schulen und fließt schließlich ein in die Arbeitswelt. Der Weg in diese Welt muss für neue Mitbürger_innen schnellstmöglich und besonders niedrigschwellig geebnet werden.

Dennoch: Die Haltung ist der Schlüssel zum Bildungserfolg. Wir sollten uns von der "Ihr"- und "Wir"-Haltung abwenden. Die "Wir"-Haltung ist die, die Integration und ein gutes Miteinander möglich macht. In Hamburg wurde dies durch eine Einbürgerungskampagne des Bürgermeisters unterstrichen. Er hat es eingerichtet, 125.000 Menschen in Hamburg anzuschreiben und zu fragen, ob sie nicht Hamburger und Deutscher werden wollen. Einmal im Vierteljahr veranstaltet die Senatskanzlei seitdem eine Einbürgerungsfeier.

Ein anderes Beispiel aus Hamburg sind Staatsverträge mit den Religionsgemeinschaften und der gemeinsame Religionsunterricht, der unterstreicht, dass Hamburg auf das Gemeinsame setzt und nicht auf das Trennende zwischen den Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur.

Toleranz sowie das Gefühl des Miteinanders und der Zugehörigkeit: Dies sind die Grundpfeiler für eine gute Integration.

2 — SCHULBEGINN UND ÜBERGANG IN DEN REGEL-UNTERRICHT

DIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALI-SIERUNG – GELINGENSBEDINGUNGEN DES DAZ-UNTERRICHTS

Stefan Brömel Koordinator des DaZ-Zentrums der Dannewerkschule, Schleswig

Heterogenität ist neben den 2015 stark gestiegenen Schülerzahlen die zentrale Herausforderung des DaZ-Unterrichts. Faktoren wie Alter, Geschlecht, Religion, Lebensweise, kognitive Voraussetzungen, Vorbildung, Alphabetisierung, Schulsozialisation und -biographie, Elternhaus, Motivation sowie soziale, wirtschaftliche und aufenthaltsrechtliche Probleme beeinflussen und kennzeichnen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der DaZ-Lernenden. So auch im DaZ-Zentrum der Dannewerkschule (DWGS) in Schleswig, einer Gemeinschaftsschule mit 480 Lernenden: Ein Viertel der Lernenden der Gemeinschaftsschule im Norden Schleswig-Holsteins sind Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem. Es ist ebenso Notwendigkeit wie Chance, dass hier innovative wie alltagstaugliche Methoden für differenzierende, individualisierende und gleichzeitig ökonomische Arbeit im Regelschul- und DaZ-Unterricht etabliert wurden – ein Gewinn für alle Lernenden, Lehrenden, die ganze Schule.

Um der Herausforderung Heterogenität begegnen zu können, ist eine intelligente und ökonomische **Unterrichtsorganisation** unumgänglich. Diese ermöglicht jedem Lernenden eine passgenaue Lernentwicklung, welche in erheblichem Maße zur Disziplin beiträgt, da Unter- und Überforderung der Lernenden so im besten Fall vermieden werden. Als weitere unterrichtsorganisatorische Maßnahme tritt die zunehmende Integration von DaZ-Schüler_innen in den Regelschulunterricht hinzu. Dies alles dient letztlich dem allem übergeordneten Ziel, den kognitiven Potenzialen der Lernenden entsprechende Schulabschlüsse ermöglichen zu helfen. Hierzu entwickelte das DaZ-Team der Dannewerkschule ein auf drei Säulen gestütztes Unterrichtsprinzip: Arbeitspläne, Kommunikation/Kreativität und Integration.

Die im DaZ-Zentrum der DWGS entwickelten **Arbeitspläne** ergeben in Kombination mit vier Lehrwerken für unterschiedliche Bedarfe die erste der drei Säulen der Arbeit im DaZ-Zentrum. Die Arbeit an den Plänen bildet das organisatorische Gerüst, welches Deutschlernen nach einem etablierten Curriculum in den Kompetenzbereichen Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben gewährleistet. Das Deutschlernen wird mithilfe der Pläne

und der unterschiedlichen Lehrwerke differenziert und individualisiert, vor allem aber transparent strukturiert. Nach einem ausführlichen Aufnahmegespräch wird von den Lehrkräften bestimmt, ob die neu angekommenen Lernenden eines der drei unterschiedlich anspruchsvollen DaZ-Lehrwerke erhalten oder ob die Arbeit mit einem Alphabetisierungslehrwerk beginnt. Die Lernenden gewöhnen sich sehr schnell an die Arbeit mit den Plänen, erfahrenere Lerner erklären die Abläufe und helfen über die ersten sprachlichen Hürden – das System reproduziert sich so nahezu von allein, die Lehrkräfte assistieren hierbei lediglich.

Zwei implizite ökonomische Differenzierungs- und Individualisierungsebenen finden sich in den Arbeitsplänen: Erstens gibt es keine Fristen für die Bearbeitung, die Schüler_innen arbeiten in ihrem eigenen Tempo. Zweitens ist jeder Aufgabe ein Schwierigkeitsgrad zugeordnet, sodass begabte Lernende die einfachen, mit einem Stern markierten Aufgaben überspringen können; analog gilt das System für Schüler_innen mit größeren Lernschwierigkeiten und den schwierigen Drei-Stern-Aufgaben. Zudem können je nach Bedarf und ohne größeren Aufwand Aufgaben ergänzt, gestrichen oder als Hausaufgaben markiert werden. Abschließend wird nach jeder Einheit ein Test geschrieben, zu einem Zeitpunkt, den die Lernenden selbst bestimmen; treten hier Fehlerschwerpunkte zutage, wird mithilfe von Zusatzmaterialien nachgearbeitet.

Die zweite Säule Kommunikation und Kreativität sorgt dann dafür, dass der DaZ-Unterricht lebendig, sozial, abwechslungsreich und kommunikativ wird. Das Prinzip der Differenzierung gilt auch in diesen Phasen, die, je länger der Schultag andauert, häufiger die Arbeit an den Plänen unterbrechen. Mithilfe verschiedenster motivierender Anlässe wird in annähernd homogenen oder aber bewusst heterogenen Kleingruppen gesprochen, geschrieben und gespielt. Die individuell zu absolvierenden Aufgaben orientieren sich an den derzeitigen grammatikalischen oder inhaltlichen Schwerpunkten und Lernständen der Lernenden. So würde beispielsweise bei einem Bild als Gesprächsanlass Ayesha alle bekannten Wörter nennen, Milad W-Fragen zu dem Bild formulieren, Radjab Sätze im Präteritum bilden, während Maleka passende Sätze im Aktiv und Passiv kontrastierend darstellt.

Inhaltlich werden in diesem differenzierenden Unterrichtsprinzip immer wieder Bereiche bearbeitet, die den Interessen der Lernenden entsprechen und oftmals in den Lehrwerken keine Berücksichtigung finden. Dies kann Wortschatzarbeit zum Thema Fußball ebenso sein wie die Arbeit mit Videos zu Trendsportarten wie Hip-Hop und Parkour (urbaner Hindernislauf) oder mitunter aktive Vergleiche zwischen modernen und traditionellen

Tanzstilen. Es gibt allerdings auch immer wieder Phasen, in denen größere Lerngruppen oder alle Schüler_innen zusammen singen, Präsentationen gemeinsam begutachtet werden, gemeinsam Sport getrieben wird oder Kunstprojekte durchgeführt werden. So verschwimmen besonders in diesen kommunikativen und kreativen Phasen immer wieder die Unterschiede und Grenzen zwischen Fortgeschrittenen und Sprachanfänger_innen, zwischen Hochbegabten und Lernenden, denen das Deutschlernen schwerfällt, sowie zwischen Schüler_innen verschiedenster Herkunft, Vorbildung, Schulsozialisation oder Religion.

Die Integration in den Regelschulbereich bildet die dritte Säule der DaZ-Arbeit an der Dannewerkschule. Neu ankommende Kinder und Jugendliche haben anfangs nur DaZ. Was man als anfängliche Segregation betrachten könnte, dient dem Gelingen eines geschützten, nicht überfordernden Ankommens. Die neuen Schüler_innen lernen ihre Mitlernenden kennen, erleben, dass sie in ihrer Situation und mit ihren Bedarfen nicht alleine sind und bekommen einen erfahrenen gleichsprachigen Paten an die Seite gestellt. Der Zeitpunkt für die ersten Schritte in die Teilintegration wird zeitlich und in seiner Ausprägung dann individuell angepasst. Manch eine Schülerin, manch ein Schüler kann bereits nach wenigen Wochen die handlungsorientierten Fächer wie Kunst, Musik oder Sport in einer Regelschulklasse besuchen; dort wird ihnen wiederum ein Pate zur Seite gestellt, der die Eingewöhnung unterstützt und in die alltäglichen Abläufe der Regelschulklasse einführt; andere Lernende brauchen bis zu drei bis vier Monate, um sich im DaZ-Zentrum entsprechend eingewöhnt und stabilisiert zu haben, bevor sie diesen weiteren Schritt in die deutsche Schulwelt machen können

Für jeden Lernenden wird bei diesem ersten Schritt in die Regelschule von den Lehrkräften ein individueller Stundenplan erstellt. Ein Teilspringen ist in diesem System ohne größeren Aufwand umsetzbar: So kann eine Schülerin altersgerecht einer sechsten Stammklasse zugeordnet sein, wo sie die meisten Fächer und den Klassenrat besucht. In Fächern, in denen sie aufgrund ihrer Vorbildung ihren deutschen Mitlernenden voraus ist, nimmt sie am Fachunterricht der achten Klasse teil; bei Bedarf ist dieses System nahezu umstandslos auch nach unten anwendbar. Der Zeitraum bis zur Vollintegration, bei der DaZ von den Lernenden nur noch additiv unterstützend besucht wird, ist dann ebenfalls individuell unterschiedlich: Manche Jugendliche besuchen bereits nach circa neun Monaten vollständig den Unterricht einer Gemeinschaftsschulklasse oder werden an eines von zwei kooperierenden Gymnasien überführt, andere benötigen für diesen Schritt mindestens zwei Jahre. Auch hier erlaubt man sich in der DWGS bei jedem

einzelnen Jugendlichen den Blick auf die individuellen Kompetenzen und Bedarfe.

Das DaZ-Zentrum der DWGS ist ein organisches und logisches Element der inklusiven Arbeit an der Dannewerkschule mit zahlreichen positiven Effekten für die ganze Schule. Methoden der Individualisierung des DaZ-Zentrums haben den Weg in den Regelschulbereich gefunden, während andere Differenzierungswerkzeuge aus der Gemeinschaftsschule übernommen wurden. In den Regelschulklassen sind die Quereinsteiger wegen ihrer oft hohen Motivation, ihrer Selbstständigkeit und Reife geschätzt. Sämtliche DaZ-Lehrkräfte arbeiten auch im Regelschulbereich der Gemeinschaftsschule, die Lehrer_innen der Regelschule sind immer wieder in Vertretung oder fest eingeplant mit einigen Stunden im DaZ-Zentrum. So wird verhindert, dass der DaZ-Bereich als "Schule in der Schule", etwas Externes oder Fremdes wahrgenommen wird. An einer Schule mit einer hohen Zahl von fortgeschrittenen Seiteneinsteigern in den Regelschulbereich ist die Etablierung von immer mehr Werkzeugen der Durchgängigen Sprachbildung mit dem Ziel eines sprachsensiblen Fachunterrichts fast zwangsläufig – zum Wohle aller Lernenden der Gemeinschaftsschule, nicht nur der DaZ-Schüler_innen.

Differenziert wird aber nicht nur bei Schüler_innen, sondern auch bei den Lehrkräften: Während im Bereich der Arbeitspläne von allen Lehrenden einheitlich vorgegangen werden muss, bieten die kreativen und kommunikativen Teile der DaZ-Arbeit unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte, die den Stärken und Interessen der Lehrenden entgegenkommen; die eine spielt gern, der nächste arbeitet viel mit neuen Medien, andere Lehrende bieten künstlerische sowie musische Zugänge zur deutschen Sprache an oder treiben Sport mit den Lernenden. Was den Lernenden gut tut, sorgt auch für ein hohes Maß an Zufriedenheit bei den Lehrenden: Die Arbeit mit den DaZ-Schüler_innen hat eine Tiefe und Intensität, die von den Lehrkräften, die sich für diesen Bereich entschieden haben, als professionell und zugleich persönlich ungemein bereichernd wahrgenommen wird. Die Schüler_innen kommen nach der Eingewöhnungsphase gern zur Schule, fühlen sich im DaZ-Zentrum angenommen und wahrgenommen. Verbale und physische Gewalt sind äußerst selten, die Gruppe stützt sich gegenseitig. Sie nehmen wahr, dass ihnen in der Dannewerkschule reale Chancen geboten werden, arbeiten ganz überwiegend motiviert und konzentriert. Das ist alles in allem eine gute Voraussetzung für den von allen Seiten angestrebten Schulerfolg, für reguläre deutsche Schulabschlüsse, das Eröffnen gelungener Bildungswege und die daraus resultierenden Chancen auf Teilhabe und ein selbstbestimmtes, freies Leben.

Das DaZ-Zentrum der Dannewerkschule steht jederzeit gern für Unterrichtsbesuche zur Verfügung. Im Schuljahr 2014/15 hospitierten im DaZ-Zentrum der Dannewerkschule mehr als 500 Lehrkräfte, Studierende und Praktikant_innen vor allem aus Schleswig-Holstein, aber auch aus dem Rest Deutschlands. Die an der DWGS konzipierten Arbeitspläne werden in zahlreichen DaZ-Zentren und Vorbereitungsklassen im ganzen Bundesgebiet verwendet.

Kontakt:

Stefan Brömel Dannewerkschule Schleswig Erikstraße 50 24837 Schleswig

E-Mail: stefan.broemel@dannewerkschule-schleswig.de

Tel.: 04621-3820250

www.dannewerkschule-schleswig.de

FÖRDERUNG VON KINDERN MIT "DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE"

Karla Dorn Leiterin der Astrid-Lindgren-Grundschule, Heidenau

Die Astrid-Lindgren-Grundschule ist eine dreizügige Grundschule in Sachsen, in Heidenau südlich von Dresden mit ca. 275 Kindern. Aktuell lernen 57 Kinder in der DaZ-Beschulung.

Die Mädchen und Jungen unterrichten wir in unserer Grundschule mit dem Anspruch als Projektschule zur Förderung von Begabungen. Die Verknüpfung der Förderung von Begabungen in verschiedenen Bereichen und die Integration von Kindern mit einer anderen Muttersprache sehen wir als ein interessantes, aber auch anspruchsvolles Aufgabenfeld. Auch außerhalb des DaZ-Unterrichtes gehen die Kolleg_innen individuell auf die Kinder ein. In unserer Arbeit bemühen wir uns, gesetzliche Vorgaben und schulinterne Lösungen zu vereinbaren. Die Kinder, die mit einer anderen Muttersprache (afghanisch, syrisch, arabisch, aber auch tschechisch, griechisch und russisch) zu uns neu in eine deutsche Schule kommen, lernen aktuell in zwei DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache) mit je einer Betreuungslehrerin.

In Sachsen gibt es laut Kultusministerium drei Etappen in der Entwicklung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In der ersten Etappe verweilen die Mädchen und Jungen ca. sechs Wochen, in der Regel haben sie in dieser Etappe nur Deutsch, etwa 15 Stunden in der Woche. In der zweiten Etappe werden die Kinder in den meisten Fächern integriert, meist ohne das Fach Ethik. Entwicklungsabhängig verbleiben die Kinder bis maximal zwei Jahre in dieser Etappe. Sie erhalten keine Noten als Bewertung und haben im Wesentlichen parallel zum Deutschunterricht ihrer "Stammklasse" DaZ. In Klasse 1 regeln wir die Teilnahme am Unterricht so, dass die Kinder zum größten Teil in der Regelklasse lernen, teilweise unterstützt von ihrer Betreuungslehrerin. So sind sie in der Klasse beim Lese-, Schreib-, Mengen- und Zahlenerwerb integriert. Falls sie schon vor der Einschulung in Deutschland leben, wirkt es sich sehr günstig aus, wenn sie den Kindergarten besuchen können. Im vorgeschalteten HAVAS-Test (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes) stellen wir dann häufig eine beginnende Sprachfähigkeit fest.

In der zweiten Etappe wird die Teilnahme der einzelnen Kinder an Klassenvorhaben individuell zwischen Klassenlehrer_in und Betreuungslehrer_in besprochen. Größere Kinder (Klassen 2 bis 4) erarbeiten sich parallel in Etappe 1 und 2 die Schreibschrift mit dem Arbeitsmittel "Schreiblehrgang". Das Leseverständnis prüfen die Kolleg_innen mit dem Leseverständnistest ELFE 1-6, welcher sich vorrangig in den Klassenstufen 1 bis 4 zielführend einsetzen lässt.

In der dritten Etappe werden die Kinder nach einem Beratungsgespräch mit ihren Eltern in allen Fächern der Grundschule integriert. Sie erhalten von den Lehrer_innen Unterstützung in allen Fächern, vorrangig bei der Anwendung des Fachwortschatzes. Planmäßig stehen den Kindern je 0,4 Stunden (DaZ 3) für den Unterstützungsprozess zu. Organisatorisch können sie in der Regel 2 bis 3 Stunden pro Woche in der Kleingruppe lernen, Aufgaben mit Hilfe erledigen und Verständnisaufgaben besprechen.

Diese intensive Arbeit in den verschiedenen Etappen mit dem einzelnen Kind erweist sich als vorteilhaft, denn der Kontakt zur und in der deutschen Sprache wird gestaffelt verstärkt. Die richtige Anwendung der deutschen Sprache wird gezielt beeinflusst. Die Kinder verständigen sich am Ende der 1. Etappe gezielt mit kleinen Sätzen in der deutschen Sprache. Die Kolleg_innen sprechen sich vor allem in Bezug auf die Leistungsfähigkeit ab. In den ersten Wochen entwickelt sich der deutsche Umgangswortschatz etwas langsamer, aber korrekter. In der DaZ-Gruppe ergibt sich anfänglich ein verstärkter Einsatz der Muttersprache durch Geschwister bzw. Kinder mit gleicher Muttersprache, sodass die Kinder sich schrittweise an ihre neue Lernumgebung gewöhnen. In Zusammenarbeit mit dem Jugendmigrationsdienst bemühen wir uns um eine schnellstmögliche Eingliederung in die Hortbetreuung. Der soziale und sprachliche Kontakt erscheint uns sehr wichtig und förderlich.

In Sachsen gibt es zahlreiche unterstützende Gremien in Bezug auf die Integration der ausländischen Kinder. Um Lernleistungen zu dokumentieren, sowohl im Schul- als auch im Entwicklungsprozess, hat das Kompetenzzentrum Sprache in Dresden in Zusammenarbeit mit Betreuungslehrer_innen *Niveaubeschreibungen – Deutsch als Zweitsprache* entwickelt. Dieses Verfahren ist ausgezeichnet nutzbar für die Analyse des IST-Standes. Der Umgang mit der deutschen Sprache ist in den meisten Bereichen Voraussetzung für Lernleistungen. Die Kompetenzprofile besprechen wir in der Klassenkonferenz, um die Bildungswege zu begleiten. Die Schüler_innen erhalten häufig am Ende des Schuljahres Klasse 4 eine Bildungs-

empfehlung. So können sie bei entsprechender Voraussetzung die Entwicklungschance Gymnasium nutzen.

Die Arbeit mit den Eltern erachten wir besonders wichtig, sie gestaltet sich aber teilweise als sehr schwierig. In einem Ordner, erarbeitet von der Diakonie Pirna-Jugendmigrationsdienst als Projektträger in Abstimmung mit unseren Einrichtungen, sind zahlreiche Gesprächsangebote zu verschiedenen Themen im Bereich Schule (Arbeitsmittel, Krankinformationen u.Ä.) in verschiedenen Sprachen aufgearbeitet. Da unsere Grundschule bereits seit 1998 Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache leistet, konnten sich unsere Betreuungslehrerinnen in die Erarbeitung der Arbeitsgrundlagen intensiv einbringen.

3 — UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM UNTER-RICHT

STUDIE: UMGANG MIT HETEROGENITÄT IN SCHULE UND UNTERRICHT

Prof. Dr. Miriam Vock Universität Potsdam und Dr. Anna Gronostaj Schulakademie gGmbH

Jede Schulklasse in Deutschland zeigt eine breite Vielfalt von menschlichen Eigenschaften. Gemeinsam haben die Kinder, die in die gleiche Klasse eingeschult werden, erst einmal nur das ungefähr gleiche Alter, oftmals wohnen sie auch in einer ähnlichen Gegend. Auch in den weiterführenden Schulen findet sich in jeder Klasse eine große Bandbreite an Begabungen, Potenzialen und Interessen. Gleichzeitig unterscheiden sich die Schüler_innen oftmals stark darin, was sie aus ihrem Elternhaus mitbringen. In einer Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, die im Frühjahr 2017 erschienen ist, untersuchen wir anhand der wissenschaftlichen Literatur, mit welcher Art Heterogenität Schulen konfrontiert sind, wie das Schulsystem in Deutschland darauf reagiert, wie ein differenzierter Unterricht gelingen kann und was Schulen und Lehrkräfte dafür brauchen.

Die Herausforderung, im Schulsystem mit dieser Heterogenität umzugehen, wird bereits seit den Anfängen der modernen Pädagogik diskutiert. In den letzten Jahren ist jedoch ein starker Anstieg an wissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Thema Heterogenität in der Schule zu verzeichnen (Budde, 2012; Faulstich-Wieland, 2015), unter anderem befördert durch Erkenntnisse aus internationalen Leistungsvergleichsstudien und durch die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem. Aktuell kommt die Herausforderung hinzu, geflüchtete Kinder und Jugendliche zu integrieren.

Vielfalt im Klassenzimmer entsteht in der Praxis natürlich aus sehr vielen unterschiedlichen Merkmalen. Für diese Studie haben wir einige aus unserer Sicht zentrale Dimensionen von Heterogenität herausgegriffen und berichten über aktuelle empirische Befunde dazu. Zunächst blicken wir auf die Herkunftsfamilie: Welche Rolle spielt der sozioökonomische Stand einer Familie und welche Rolle ein Migrationshintergrund? Häufig verknüpft mit diesen familiären Merkmalen ist die Fähigkeit eines Kindes oder Jugendlichen, mit der in der Schule geforderten Bildungssprache

zu Recht zu kommen. Insbesondere seit 2015 sind in vielen Schulklassen Kinder und Jugendliche, die allein oder mit der Familie vor Krieg oder Verfolgung in der Heimat nach Deutschland geflüchtet sind. Diese Kinder bringen besondere Bedürfnisse mit und sollen zügig integriert werden – an erster Stelle steht hier das Deutschlernen, sodass die Kinder am Unterricht teilhaben können. Weitere individuelle Merkmale, die für schulisches Lernen relevant sind, sind die Intelligenz und das Vorwissen eines Kindes, Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und die Rollenerwartungen, die an sie gestellt werden, sowie Behinderungen, sonderpädagogische Förderbedarfe und chronische Krankheiten.

In den weiteren Kapiteln der Studie befassen wir uns dann damit, wie das Schulsystem in Deutschland auf diese Heterogenität strukturell reagiert und wie Unterricht gestaltet sein sollte, um alle Kinder in einer Klasse angemessen zu fördern. Ein guter Unterricht erfordert generell einen klugen Umgang mit den vielfältigen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler_innen einer Klasse. Lehrer_innen benötigen dafür gute diagnostische und didaktische Kompetenzen. Während Prinzipien eines guten Unterrichts durch die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren intensiv und ertragreich erforscht wurden (Helmke, 2009; Meyer, 2003), kommen nun weitere Herausforderungen hinzu. Benötigt werden tragfähige Konzepte (und Ressourcen für deren Umsetzung) für eine gute Integration einer großen Zahl neu zugewanderter Kinder, wie es das Konzept, das im Rahmen der Konferenz Integration durch Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung entwickelt wurde, beispielhaft zeigt.

Die Aufgaben der Schule beschränken sich nicht darauf, den Schüler_innen fachliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Schule ist zudem für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Lebens- und Entwicklungsort, an dem sie viel Zeit verbringen und wichtige prägende Erfahrungen machen, und an dem sie sich zuallererst sicher, willkommen und akzeptiert fühlen sollten – unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Stärken und Schwächen oder ihrer Identität. Die Bildungsziele der Schule umfassen somit auch eine Erziehung zu Freiheit und Demokratie sowie zur Achtung der Menschenrechte und ethischer, kultureller und religiöser Werte.

Schüler_innen sollen befähigt werden, soziale und politische Verantwortung zu übernehmen und ihre gesellschaftlichen Rechte und Pflichten wahrzunehmen (KMK, 2004). Sowohl im Fachunterricht als auch darüber hinaus bedeuten diese Ziele im gesamten Schulleben, demokratische Werte und ethische Maßstäbe erlebbar und erlernbar zu machen. Die Vielfalt in jeder Klasse, die sich unter anderem auch durch soziale,

kulturelle und weltanschauliche Unterschiede ergibt, bietet damit prinzipiell ein reichhaltiges Lernumfeld – es muss jedoch pädagogisch gut genutzt werden.

⇒ Die Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung ist im März 2017 erschienen und kann bei Marion Stichler (marion.stichler@fes.de) bestellt werden

Literatur:

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 58 (4), 522-540.

Faulstich-Wieland, H. (2015). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (S. 49-67). Bielefeld: transcript.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (3. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Meyer, H. (2010). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

TRAUMATISIERTE GEFLÜCHTETE – TRAUERNDE GEFLÜCHTETE

Hanne Shah Zentrum für Trauma- und Konfliktmanagement (ZTK) GmbH

Oftmals ist die Rede von "den" traumatisierten Geflüchteten – auch von den damit verbundenen Folgen in Schulen, dem Arbeitsleben und der Gesellschaft. Genaue Zahlen, wie viele Geflüchtete wie schwer traumatisiert sind, gibt es nicht. Schätzungen schwanken zwischen 30 bis 60 Prozent traumatisierter Geflüchteter. Die Bundesärztekammer nennt eine ungefähre Zahl von 40 Prozent. Etliche, wenn auch nicht alle dieser Menschen brauchen eine gezielte Therapie, um die traumatischen Ereignisse in ihr Leben integrieren zu können.

Nicht verarbeitete traumatische Erlebnisse können schwere gesundheitliche Folgen nach sich ziehen. Viele traumatisierte Kinder sind verhaltensauffällig, haben Probleme in der Schule, weil sie sich nicht konzentrieren können, sind übererregt und leiden unter Ängsten. Zusammengefasst: Nicht verarbeitete traumatische Erlebnisse können die gesunde Entwicklung eines Kindes massiv beeinträchtigen. Diese große Belastung trifft allerdings, wie die Prozentzahlen oben zeigen, nur auf einen Teil der Kinder zu. Bei der Konzentration auf Spätfolgen von Traumata wird oftmals eine andere Hauptbelastung übersehen, unter der mehr oder weniger alle Geflüchteten und damit der Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung leiden – die Trauer.

Sie trauern um die verlorene Heimat, Verwandte und Freunde, die zurückgelassen werden mussten, Verschwundene und Verstorbene, all das Vertraute des Alltags. Die Auswirkungen auf die seelische sowie körperliche Gesundheit, die Persönlichkeitsentwicklung und die schulischen Leistungen können genauso gravierend sein wie die Folgen nach einer Traumatisierung.

Trauer ist mehr als ein Gefühl – Trauer ist ein Zustand. Trauer sollte nicht mit Traurigkeit verwechselt werden. Jeder kennt das Gefühl der Traurigkeit. Dieses manchmal sehr starke Gefühl äußert sich nach außen sehr oft durch Weinen, zumindest aber sieht man den meisten Menschen ihre Traurigkeit an. Diese Traurigkeit ist ein linear verlaufender Prozess,

ein Gefühl, welches für unterschiedlich lange Zeit sehr heftig sein kann, dann aber weniger wird und nach einiger Zeit ganz verschwindet.

Trauer dagegen ist ein Zustand, nicht nur ein Gefühl. Man "ist in Trauer". "Traurig sein" ist dabei nur eines unter vielen Gefühlen, die ein Trauernder durchlebt. Schmerz, Kummer, Zorn, Wut, Verzweiflung, Ohnmacht, Scham und Schuldgefühle sind andere Gefühle, die auftreten können, aber nicht müssen. Trauer ist ein Zustand, der lange Zeit anhalten kann, viel tiefer geht und ein Leben lang bestehen kann, ohne dass der Trauernde permanent traurig ist. Trauer verläuft im Gegensatz zur Traurigkeit nicht linear, sondern in Wellen.

Einen Tag ist das Kind intensiv in seiner Trauer verhaftet mit all seinen negativen Auswirkungen, am anderen Tag fühlt es sich stark, manchmal sogar glücklich. Dieses Wechselbad der Gefühle ist somit nichts Statisches, sondern ein durchaus kreativer Anpassungsprozess an eine veränderte Lebenssituation. Die durch die Trauer verursachten Gefühle durchleben die meisten Menschen gleich, wenn auch unterschiedlich lang und intensiv. Es gibt kein Schema, wann bei wem welche Gefühle auftauchen.

Wie allerdings mit Trauer und den unterschiedlichen Gefühlen umgegangen wird und wie sich Trauer nach außen zeigt, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Unser Umgang mit Trauer wird unter anderem bestimmt durch unser Alter, Geschlecht, die Kultur, in der wir leben, unseren Glauben und die Erziehung, aber auch durch die Art des Todes.

Viele Flüchtlingskinder wirken nach außen gar nicht traurig. Der Schmerz ist so groß, dass sie innerlich erstarren, sie auch nicht weinen können. Manche möchten ihre Trauer nicht in der Öffentlichkeit zeigen. Andere wiederum haben genau das gegenteilige Bedürfnis, nämlich so oft wie möglich über den Verlust zu reden. Viele berichten von körperlichen Schmerzen. Der Schmerz sitzt im Magen, Kopf, oft im Rücken – er kann sich überall im Körper bemerkbar machen und meist ist es der eigene ganz persönliche Schwachpunkt, an dem Krankheit und Schmerz verstärkt auftreten. Es gibt einen klaren Zusammenhang zwischen körperlichen Beschwerden und dem Trauerprozess, angefangen bei der akuten Trauer. Weniger bekannt ist, dass die körpereigenen Abwehrkräfte ihren Tiefpunkt ungefähr 8 bis 12 Monate nach einem Trauerfall erreicht haben.

Trauer ist die normale Reaktion auf einen Verlust. Sie ist ein notwendiger und normaler psychischer Prozess. Sie hilft uns, Abschied zu nehmen, Verlorenes in unser Leben zu integrieren und neuen Lebenssinn zu gewinnen. Sie hat eine positive Funktion: Diese menschliche Fähigkeit zur Trauer ist unsere Chance, einen schweren Schicksalsschlag zu überwinden.

Psychisch erleben trauernde Kinder Schmerz, Angst, Wut, Aggressivität, Reizbarkeit, Verzweiflung, depressive Verstimmung, Schuldgefühle, Versagensgefühle, Traurigkeit, Einsamkeit, Verzweiflung, Bitterkeit, Ruhelosigkeit, Angstgefühle. Aber auch Liebe, ausgedrückt durch Sehnsucht, ist ein starkes Gefühl. Körperlich kann es zu ausgeprägten psychosomatischen Beschwerden kommen: Magen- und Darmbeschwerden, Atemwegsbeschwerden, Rücken- und Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Allergien, Essstörungen, Infekte, Müdigkeit. Auf der Verhaltensebene kann es zu Rückzug und Teilnahmslosigkeit kommen, oder Betroffene sind umgekehrt sehr ruhelos und können sich auf nichts konzentrieren.

Trauersymptome und Traumasymptome sind oftmals sehr ähnlich oder gleich. Babys oder sehr kleine Kinder trauern noch nicht wie die Älteren bewusst um die Verluste. Für sie spielt es keine große Rolle, wo sie leben, solange sie den Schutz ihrer engsten Bezugspersonen erleben. Aber trotzdem trauern diese Kinder, weil sie die Gefühle und den Schmerz der trauernden Erwachsenen um sich herum aufnehmen. Dies ist wichtig zu beachten, weil Trauer meist das ganze Familiensystem über Jahre hinaus prägt und damit auch noch die in Deutschland geborenen Kinder von Familien mit Fluchthintergrund.

Wie können trauernde und traumatisierte Kinder in der Schule unterstützt werden?

Alle "trauerfreien Räume" wie die Schule können für Kinder mit Fluchterfahrung stabilisierend wirken. Hier sind andere, fröhliche Kinder, mit denen sie spielen und Unsinn machen können; Erwachsene, die Schutz bieten, die selbst nicht trauern und deshalb manchmal besser in der Lage sind, die oft starken Emotionen der Kinder auszuhalten.

Die Routine des Alltags gibt Struktur und damit Halt. In vielen Flüchtlingsfamilien ist die Trauer manchmal so dominant, dass es keine Tagesstruktur mehr gibt. Es fehlt die Kraft, den eigenen Alltag zu bewältigen. Das ist für Kinder eine höchst bedrohliche Situation, macht Angst und verunsichert. Genau deshalb ist das "Normale" so wichtig, weil es den

Kindern ermöglicht, Kraft zu tanken und somit die Selbstheilungskräfte besser zu aktivieren. Diese "Normalität" sollte aber nicht mit Verdrängen oder gar Tabuisieren verwechselt werden. Das Kind sollte immer in seiner Trauer wahrgenommen werden, die Möglichkeit haben, zu sprechen und die verschiedenen Gefühle innerhalb der Trauer wie Wut und Aggression so auszuleben, dass weder das Kind selbst noch andere verletzt werden oder darunter leiden.

Trauernde Kinder fühlen sich oft "anders" und verstehen nicht, was in ihnen vorgeht. Die Erfahrung der Trauer ist schlichtweg überwältigend. Es kann helfen, wenn diese Kinder vermittelt bekommen, dass ihre Gefühle und damit verbundenes Verhalten völlig normal sind und dass auch andere trauernde Kinder sich so fühlen. Diese Information holt die Kinder aus ihrer inneren Isolation.

Trauer ist keine Krankheit, aber Trauer kann krank machen. Trauer kann man nicht weg therapieren, man kann Trauernde begleiten, stärken, damit sie lernen, mit ihrem Schmerz zu leben. Alle positiven und stärkenden Erfahrungen unterstützen Kinder und Jugendliche im Umgang mit der Trauer. Sport und Kreativangebote helfen, die vielfältigen Gefühle wie Traurigkeit oder Wut auch nonverbal auszudrücken. Freundschaften, die Anerkennung von Gleichaltrigen, verständnisvolle Erwachsene weben ein Netz, welches auffangen kann, wenn der Schmerz der Trauer schwer auszuhalten ist. Das gilt ganz besonders dann, wenn es für Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund nicht genügend familiäre Unterstützung gibt.

••

Die Regionale Schulpsychologische Beratung Lippe

Die Aufgabe der Schulpsychologie ist die Beratung und Unterstützung von Eltern, Schüler_innen, Lehrkräften, Schulleitungen und Gremien. Dazu gehört die Einzelfallberatung von Schüler_innen mit Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensproblemen, die Einzelfallberatung für Lehrkräfte zu beruflichen Kompetenzen und die Systemberatung der Schule bei (Schul-)Entwicklungsprozessen. Ebenso ist die Schulpsychologie zuständig für die Krisenintervention in Schulen.

Bundesweit ist die Versorgungsquote mit Schulpsycholog_innen regional sehr unterschiedlich. In Berlin ist ein Schulpsychologe, eine Schulpsychologin für 5.000 Schüler_innen zuständig, in Sachsen sind es 15.000 Schüler_innen. In Nordrhein-Westfalen kommen auf einen Schulpsychologen, eine Schulpsychologin 7.400 Schüler_innen – der Kreis Lippe ist mit einer Schulpsychologenstelle je 4.600 Schüler_innen demnach im bundesweiten Durchschnitt gut versorgt.

Für Geflüchtete gibt es besondere Bedarfe, auf die die Regionale Schulpsychologische Beratung Lippe eingeht. Neben der Beratung für Schüler_innen und Eltern werden Schulkollegien für den Umgang mit Geflüchteten, die psychologische Unterstützung benötigen, geschult und qualifiziert. Ein Aspekt der schulpsychologischen Beratung sind Angebote zur Stärkung der Resilienz und Selbstfürsorge der Lehrkräfte. Darüber hinaus unterstützen die Schulpsycholog_innen bei der interkulturellen Schulentwicklung.

Eine besondere Herausforderung bei der Arbeit mit Geflüchteten ist die Diagnostik, da die vorhandenen Testmaterialien in deutscher Sprache, die für die standardisierte Testdiagnostik eingesetzt werden, nur in begrenztem Umfang eingesetzt werden können. Dies gilt auch für sprachfreie Verfahren, da hier gleichfalls Instruktionen vermittelt werden müssen. Möglich sind aber die Unterrichts- und Verhaltensbeobachtung, Lernentwicklungsdiagnostik, Reflexion und kollegiale Beratung in Krisensituationen oder die Vermittlung und Anwendung von Methoden des Classroom-Managements.

Weitere Informationen und Kontakt: www.schulpsychologie-lippe.de

"DU JUDE!" – RESPEKT UND TOLERANZ IM ISLAMISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT

Naciye Kamcili-Yildiz Universität Paderborn

"Du Jude! Du Christ! Du ..." Solche oder ähnliche Beschimpfungen sind unter Jugendlichen, insbesondere mit Migrationshintergrund, geläufig. Antisemitische Beschimpfungen hört man verstärkt in Zeiten, in denen der Nahostkonflikt wieder einmal eskaliert und in den Nachrichten präsent ist. Hier stellt sich die berechtigte Frage, ob und wie der Islamische Religionsunterricht bei muslimischen Schüler_innen einen Beitrag zu mehr Toleranz und Respekt gegenüber Andersgläubigen leisten kann. Dies soll am Beispiel des Islamischen Religionsunterrichts (IRU) in Nordrhein-Westfalen aufgezeigt werden.

Der Islamische Religionsunterricht ist ein junges Fach im Fächerkanon einiger Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen. Juristisch unterliegt er wie der Unterricht aller Religionsgemeinschaften in Deutschland dem Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes, der die Ausübung des Grundrechtes der Glaubens- und Gewissensfreiheit sichert. Da der Staat die Grundrechte der Schüler_innen, ihrer Eltern und auch der Religionsgemeinschaften sichert, indem er sich selbst zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, sorgt er für die Ausbildungsmöglichkeiten an den Universitäten und schafft die organisatorischen Bedingungen für die Erteilung des Faches. Jedoch mischt er sich selbst nicht in die Inhalte ein, sondern überträgt diese Verantwortung an die Religionsgemeinschaften. Daher ist der Religionsunterricht eine Art res mixta.

Exkurs: Islamischer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen

Das Fach IRU gehört seit dem Schuljahr 2012/2013 zum Fächerkanon der Schule in Nordrhein-Westfalen, ist damit wie alle anderen Fächer versetzungsrelevant und wird in deutscher Sprache erteilt. Derzeit neh-

men von 380.000 muslimischen Schüler_innen in Nordrhein-Westfalen nur etwa 16.100, also 5 Prozent, am Islamischen Religionsunterricht teil – Tendenz steigend. Das Fach wird derzeit von insgesamt 224 Lehrkräften unterrichtet. Seit dem Schuljahr 2016/2017 gibt es einen Lehrplan für die Sekundarstufe II, womit Schüler_innen in drei Jahren Abiturprüfungen im Fach IRU werden ablegen können.

Der Islamische Religionsunterricht im Bildungsund Erziehungsauftrag der Schule

Wenn schulische Bildung den Kindern und Jugendlichen bei der Orientierung in der Welt helfen will, muss sie sich darauf ausrichten, die Schüler_innen bei der Suche nach ihrer eigenen Identität zu begleiten. Sie muss sich gleichzeitig bemühen, junge Menschen schrittweise an die Zukunftsaufgaben heranzuführen, die Kinder und Jugendliche als künftige Erwachsene zu bewältigen haben und die ein hohes Maß an sozialer Wahrnehmung und Verständigungsfähigkeit erfordern. Nur wer um seine eigene (auch religiöse) Identität nicht fürchten muss, sich ihrer, so gut es geht, gewiss sein kann, ist in der Lage, sich für andere und nach außen wirklich zu öffnen und soziale und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

In diesem Zusammenhang erhält der Religionsunterricht einen eigenen herauszuhebenden Stellenwert. Einerseits trägt er zur persönlichen religiösen Orientierung und individuellen Bildung bei. Zum anderen stellt er sich der Bearbeitung epochaler Schlüsselprobleme wie des zunehmenden Antisemitismus und der Islamfeindlichkeit, die verstärkt die gesamtgesellschaftliche Problemlage und den öffentlichen Diskurs prägen. Hier stellt sich die Frage, was der Islamische Religionsunterricht in der Schule leisten kann, wenn, insbesondere durch politische Spannungen und Konflikte auf der Welt bedingt, Vorurteile gegen Andersgläubige verstärkt zu beobachten sind.

Islamische Religion am Lernort Schule

Der Islamische Religionsunterricht ist ein Ort pädagogisch-didaktischen Handelns und "ermutigt die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenen Stellungnahme. In ihm wird deutlich, dass Religion zur reflektierenden Auseinandersetzung herausfordert und dass Orientierung im eigenen Leben nur vor dem Hintergrund einer begründeten Entscheidung entstehen kann"³. Hier haben die Schüler_innen die Möglichkeit, sich in das Selbstverständnis der Islamischen Religion hineinzudenken. Zugleich gibt ihnen der Unterricht die Chance, in religiösen Lern- und Bildungsprozessen das eigene religiöse Selbstverständnis kritisch zu überprüfen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Der Religionsunterricht macht so mit der Binnenperspektive des islamischen Glaubens bekannt, fördert religiöse Sprachfähigkeit und bringt zu den gesellschaftlichen Konflikten die Frage nach der ethischen Verantwortung ins Spiel. Eine weitere Zielperspektive ist die Teilnahme am interreligiösen Dialog.

Toleranz und Respekt im Kernlehrplan

Schule und Gesellschaft in Deutschland sind religiös wie ethnisch heterogener denn je. Das Grundgesetz bejaht mit der Freiheit des Gewissens und des Glaubens diese religiöse Vielfalt und verlangt von ihren Angehörigen, sich zur eigenen Orientierung zu bekennen und die Andersheit des Anderen zu achten. Der neutrale Staat ermöglicht die Koexistenz verschiedener Glaubensauffassungen, wonach jeder sich in seiner Verschiedenheit auf das Letztgültige beziehen kann, woraus er/sie Kraft und Lebenssinn schöpft. Das bedeutet für den Bürger, die Bürgerin, auszuhalten und zu dulden, dass der andere eine andere Position oder Haltung hat. Die geforderte Achtung, Respekt und Toleranz sind Werte, die gesellschaftlich wie schulisch für das Miteinander von größter Bedeutung sind.

³ Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, S. 8–9.

Innermuslimische Pluralität

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I beschäftigt sich zum einen mit innermuslimischer Pluralität: Im Themenfeld 4 thematisiert er die islamische Religionspraxis, das heißt konkret, wie Muslime ihren Glauben praktizieren. "Dieses Inhaltsfeld bringt Schülerinnen und Schülern die Umsetzung islamischer Glaubenslehre in der Praxis des alltäglichen Lebens und in der Gemeinde näher. Es nimmt die fünf Säulen des Islam als Grundlage der Religionspraxis in den Blick. In diesem Zusammenhang werden sowohl rituelle Elemente und Feste aufgegriffen wie auch die Moschee als Gebets- und Begegnungsstätte behandelt. Das Inhaltsfeld beschäftigt sich ebenfalls mit der Vielfalt der Traditionen in der Religionspraxis,⁴ wie sie sich u. a. in den Rechtsschulen widerspiegelt. Zugleich geht es um die Frage, welche Bedeutung diese Traditionen im eigenen Leben haben."

Im Konkreten geht es um die verschiedenen Rechtsschultraditionen und deren Auswirkungen auf den Alltag. Ein einfaches Beispiel: Muslime sind sich einig darüber, dass man kein Schweinefleisch verzehren sollte. Wie steht es aber nun mit der Gelatine, die aus dem Bindegewebe von Haut und Knochen auch des Schweins gewonnen wird? Ist sie *halal* oder *haram?* Die Antwort ist gar nicht so einfach, und sie wird von verschiedenen Gelehrten unterschiedlich beantwortet. Solche Alltagsprobleme im Unterricht zu thematisieren heißt, dass die Schüler_innen lernen, dass es

- a) nicht nur eine Meinung dazu gibt
- b) und dass der andere in seinem Umgang damit, Gelatine zu verzehren oder darauf zu verzichten, auch im Recht sein kann.

Der Religionsunterricht fördert die Schüler_innen darin, Stellung zu beziehen, und fördert zugleich das Gespräch und die innermuslimische Diskussion durch das Erwerben sogenannter Soft Skills, die für das Zusammenleben mit anderen Menschen von Bedeutung sind: Schüler_innen diskutieren und argumentieren, entwickeln die Fähigkeit zur Empathie oder üben den Perspektivwechsel.

⁴ Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, S. 17.

Gesamtgesellschaftliche Pluralität

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I beschäftigt sich zum anderen mit gesamtgesellschaftlicher Pluralität: Nach dem Lehrplan erschließt dieses Inhaltsfeld "Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Religionen und Weltanschauungen hinsichtlich relevanter Aspekte, wie z. B. Entstehung, Menschenbild, Gottesverständnis, Glaubenspraxis. Schülerinnen und Schülern wird durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Elementen anderer Religionen bzw. Weltanschauungen die Reflexion der eigenen Traditionen und Positionen ermöglicht. Darüber hinaus beleuchtet das Inhaltsfeld die Bedeutung von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber Anders- oder Nichtgläubigen für ein friedliches Zusammenleben."

Dieses Inhaltsfeld soll zum respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen anregen. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Traditionen und Inhalten anderer Religionen erwerben die Schüler_innen interreligiöse Kompetenzen wie etwa:

- 1. Zeichen und Zeugnisse anderer Religionen bewusst wahrzunehmen,
- 2. respektvoll und wertschätzend mit anderen Religionen umzugehen,
- 3. Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede zur eigenen Religion zu erkennen,
- 4. in den Dialog mit Andersgläubigen einzutreten.

Die Beobachtungen muslimischer Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass durch die Behandlung anderer Religionen die Schüler_innen zum Nachdenken angeregt werden. Häufig führt dies zu einem verstärkten Austausch über die Religion mit andersgläubigen Klassenkameraden, in dem Haltungen überdacht werden. Ob dadurch antisemitische Äußerungen zukünftig vermieden werden können, darauf antwortete eine Religionslehrerkraft: "Juden werden immer mit dem Israel-Palästina-Konflikt in Verbindung gebracht. Mit der Behandlung des Judentums im Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler viele Gemeinsamkeiten entdeckt, die ihnen bislang unbekannt waren. Juden lesen aus

Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Islamischer Religionsunterricht, S. 17-18 (Hervorhebung der Verfasserin).

der Thora in der hebräischen Sprache, wie Muslime den Koran auf Arabisch rezitieren. Juden haben auch Speisevorschriften und verzichten wie Muslime auf bestimmte Lebensmittel. Ob dennoch abfällige Äußerungen bei einer politischen Eskalation gemacht werden, ist schwer zu beurteilen, aber die Hemmschwelle ist definitiv viel größer geworden."

Resümee: Der Islamische Religionsunterricht ist ein pluralitätsfähiges Fach, das die heterogenen gesellschaftlichen Verhältnisse reflektiert und selbst auch das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit verfolgt. Wie das Fach das gesellschaftliche Leben beeinflussen wird, wird sich erst in der Zukunft zeigen.

4 — SCHULE ALS SOZIALISATIONSORT

WILLKOMMEN ... DIE PROGRAMME DER DEUTSCHEN KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung berät und unterstützt Kommunen und Schulen dabei, den Bildungserfolg und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu erhöhen. Auch für junge Geflüchtete bietet die Kinder- und Jugendstiftung Programme an, die von Kommunen und Schulen abgerufen werden können.

Willkommen bei Freunden

Gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung das Programm *Willkommen bei Freunden* ins Leben gerufen, das von 2015 bis 2018 läuft. *Willkommen bei Freunden* wendet sich bundesweit an Verwaltungskräfte, die für die Aufnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Kommune zuständig sind, an Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Schule und an alle Bürger_innen, die sich ehrenamtlich für junge Geflüchtete engagieren.

Sechs Servicebüros der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Hamburg, Magdeburg, Berlin, Köln, Frankfurt und München sind Ansprechpartner für das Programm. Sie helfen Städten und Landkreisen dabei, geflüchtete Kinder und Jugendliche willkommen zu heißen und beim Übergang in Schule und Berufsleben zu begleiten. Die Servicebüros bieten Qualifizierungsmaßnahmen für Mitglieder der Verwaltung, versammeln Best-Practice-Beispiele und unterstützen bei der Vernetzung verschiedener Akteure und Maßnahmen vor Ort. Mithilfe der App *Willkommen bei Freunden* kann die Arbeit von freiwilligen Helfern koordiniert werden.

Weitere Informationen und Kontakt: www.willkommen-bei-freunden de

impakt integration

Gemeinsam mit der Wübben Stiftung setzt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in 15 Kommunen in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachen und Schleswig-Holstein das Programm *impakt integration* um. Im Rahmen des Programms werden die beteiligten Städte und Landkreise dabei unterstützt, Bildungsstrategien für neu zugewanderte Jugendliche zu entwickeln. Dabei werden Kooperationsstrukturen inner- und außerhalb der Verwaltung aufgebaut und verschiedene Akteure vor Ort nachhaltig vernetzt. Ebenso werden konkrete Bildungsmaßnahmen auf den Weg gebracht.

Weitere Informationen und Kontakt: www.dkjs.de

Willkommen im Fußball

Fußball verbindet – das ist der Ansatz des Programms Willkommen im Fußball, das die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinsam mit der Bundesliga-Stiftung und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration ins Leben gerufen hat. Das Programm richtet sich an Geflüchtete bis 27 Jahre. Vereine der ersten oder zweiten Bundesliga kooperieren mit lokalen Bildungsträgern, zivilgesellschaftlichen Initiativen, Kommunen oder Amateurvereinen, um niedrigschwelligen Zugang zu Sport zu ermöglichen und das gesellschaftliche Miteinander zu fördern.

Weitere Informationen und Kontakt: www.dkjs.de

Al-Farabi Musikakademie

Neben den bundesweiten Programmen bietet die Deutsche Kinderund Jugendstiftung auch regionale Angebote. Dazu gehört die *Al-Fa*rabi Musikakademie, die sich auf den Raum Berlin beschränkt. Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte oder solche, deren Eltern keine musikalische Ausbildung ermöglichen können, werden Teil eines Orchesterprojekts. Die Idee: Musik verbindet Menschen und Kulturen, unabhängig von Herkunft und sozialem Hintergrund. Das gemeinsame Musizieren fördert zudem das Selbstvertrauen und das soziale Lernen.

Weitere Informationen und Kontakt: www.dkjs.de

Das Integrationskonzept der Stadt Braunschweig

Im März 2016 legte die Stadt Braunschweig ihr Konzept zur Integration von Flüchtlingen in Braunschweig vor. Zentral wird hier das Integrationsfeld Bildung behandelt, und zwar über alle Bildungsstufen hinweg. Neben der Sprachförderung steht die offene, schulische und außerschulische Jugendarbeit im Mittelpunkt des Konzepts.

Demnach gibt es in Braunschweig 31 Einrichtungen, die stadtteilorientiert arbeiten. Diese Einrichtungen stellen niedrigschwellige, dezentrale Freizeit- und Bildungsangebote bereit und sollen zur "Neugründung von tragfähigen sozialen Beziehungen im vorhandenen Lebensumfeld" beitragen. Zukünftig sollen, so das Konzept, Fortbildungen im Bereich der interkulturellen Kommunikation entwickelt werden, um die Mitarbeiter_innen der Jugendarbeit weiterzubilden. Darüber hinaus soll daran gearbeitet werden, die Angebote besser bei neu Zugewanderten bekannt zu machen und ggf. neue Formate zu entwickeln.

Schulsozialarbeit ist, darauf weist das Braunschweiger Integrationskonzept hin, eine effektive Maßnahme für die Integration von Kin-

dern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In einigen Braunschweiger Grundschulen habe man in den letzten Jahren hier gute Erfahrungen sammeln können. Die Versorgung mit Sozialpädagog_innen ist jedoch auch an Braunschweiger Grundschulen nicht flächendeckend gewährleistet:

"An sechs Braunschweiger Grundschulen gibt es jeweils eine halbe Stelle der Schulsozialarbeit in kommunaler oder freier Trägerschaft. Darüber hinaus gibt es an drei dieser Grundschulen im Rahmen des mehrjährigen Projekts 'Stadtteil in der Schule' jeweils ein halbe Sozialpädagogen-Stelle. In zwei Braunschweiger Grundschulen hat das Land zur Unterstützung im Unterricht je eine halbe Sozialpädagogen-Stelle installiert."

An Gymnasien und Realschulen fehle die Schulsozialarbeit bislang nahezu gänzlich, die kommunalen Schulsozialarbeiter_innen, die an zwei Hauptschulen und einer Förderschule insbesondere den Übergang der Schüler_innen von der Schule in den Beruf begleiteten, arbeiteten an der Grenze der Belastbarkeit und seien auf weitere Unterstützung angewiesen. Deshalb sollen an den Schulen, an denen Geflüchtete beschult werden, neue Stellen für Schulsozialarbeiter_innen eingerichtet werden.

Weitere Informationen:

http://www.braunschweig.de/leben/soziales/fluechtlinge/integrationskonzept.html

Der Verein ufug.de

Ufuq.de ist ein Träger der freien Jugendhilfe, der Angebote der politischen Bildung und Prävention zu den Themen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus bereitstellt. Der Verein bietet Workshops für Jugendliche in Schulen und außerschulischen Einrichtungen an. Die Teamer_innen des Vereins sind zwischen 20 und 30 Jahren alt und zumeist Muslim_innen – so folgen die Workshops einem Peer-Ansatz. Darüber hinaus arbeitet ufuq.de mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die von religiös begründetem Extremismus gefährdet oder bereits ideologisiert sind. Der Verein bietet Beratungen und Fortbildungen für Mitarbeiter_innen in Schulen, außerschulischen Bildungseinrichtungen, Verwaltungen, Verbänden, Stiftungen und politischen Gremien.

Zu den laufenden Projekten gehört das Programm *Alternativen aufzeigen,* in dem Kurzfilme zu den Themen Islam, Islamfeindlichkeit, Demokratie und Islamismus für die pädagogische Arbeit im Internet, in der Schule oder in der Jugendarbeit erstellt werden. Die Videos greifen aktuelle Fragestellungen auf, zu denen im Internet vor allem salafistische Inhalte zu finden sind, um den Jugendlichen, die auf der Suche nach Antworten und Orientierung zu diesen Fragen sind, Alternativen zu bieten. Die Videos ermutigen die Jugendlichen, eigene Positionen zu entwickeln, und zeigen neue Perspektiven auf. Ufuq.de stellt zu den Videos auch Lehrmaterialien bereit, die für die Schule oder die Jugendarbeit eingesetzt werden können.

In Berlin initiierte ufuq.de mit Förderung der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen das Modellprojekt *Protest, Provokation und Propaganda.* 2016 nahmen fast 800 Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen und Schulpädagog_innen an diesem Projekt teil, das Fortbildung, Beratung und Begleitung der pädagogischen Fachkräfte umfasst. Zentrale Themen des Programms sind der Islam in Deutschland, die Ausgestaltung einer post-migrantischen Gesellschaft, der Umgang mit Geflüchteten und die Sorge vor terroristischen Anschlägen.

Weitere Informationen und Kontakt: www.ufuq.de

5 — BERUFSORIENTIERUNG

MASSNAHMEN DER BERUFSORIENTIERUNG FÜR GEFLÜCHTETE

Dr. Hans-Ortwin Nalbach Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Berufsorientierung / Chancengerechtigkeit für Jugendliche

Bildung ist der Schlüssel zur Integration. Dieser Leitsatz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gilt für nach Deutschland Geflüchtete ebenso wie für Einheimische. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der beruflichen Bildung zu. Junge Menschen müssen ihren Weg über die Schule in die Ausbildung oder in ein Studium finden. Das ist nicht einfach: Sie müssen unter einer Vielfalt von rund 330 dualen Ausbildungsberufen, 130 vollzeitschulischen Berufen und 9.000 Bachelorstudiengängen wählen.

Für die Schulabsolvent_innen sind dabei aber nicht nur eigene Fachinteressen und Fähigkeiten zu berücksichtigen. Der Arbeitsmarkt bietet – regional differenziert – unterschiedliche und sich immer wieder wandelnde Angebote. Die Anforderungen an einzelne Berufe werden sich ändern – nicht zuletzt mit der zunehmenden Digitalisierung. Es gilt zudem zu beachten, ob der gewählte Beruf mit der eigenen Lebensplanung übereinstimmt: Wohnort, Sicherheit, Einkommen, Arbeitszeiten. Geflüchtete müssen zusätzlich, neben der Sprache, auch unser Wertesystem und unsere Art der Kommunikation erlernen und sich in unserem Bildungs- und Berufssystem zurechtfinden. Es gibt also Gemeinsamkeiten bei der Berufsorientierung für alle Jugendlichen und Besonderheiten, die zusätzliche Ergänzungen für Geflüchtete erfordern. Ich stelle daher zunächst das bereits etablierte Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF und seine Einbettung in die Initiative Bildungsketten vor. Danach ergänze ich die Anpassungen für Geflüchtete.

Das Berufsorientierungsprogramm – Praxis erfahren!

Das BMBF hat als Konsequenz des Dresdner Bildungsgipfels im Jahr 2008 das Berufsorientierungsprogramm gestartet. Mit dem Programm sollte erreicht werden, dass die Schüler_innen sich ihrer eigenen Stärken

bewusst werden und dass sie beginnen, sich mit dem Thema "Beruf" zu beschäftigen. Dies war verbunden mit der Erwartung, dass mit einem konkreten Ziel vor Augen das schulische Engagement steigt. Durch die bessere Berufsorientierung sollte die Wahl des Ausbildungsplatzes oder des Studiums zielgerichteter erfolgen.

Kernelement des Programms ist die Durchführung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten, die Erfahrung mit der Lehrlingsausbildung haben. Denn eine authentische Umgebung und Betreuung sind entscheidende Erfolgskriterien. Die Maßnahmen wenden sich an Schüler_innen der 7./8. Klasse allgemeinbildender Schulen. Und es ist wichtig, dass die Eltern und die Schulen eng mit eingebunden sind. Auch wenn die Maßnahmen an einem außerschulischen Lernort stattfinden, sind die Einbettung in den Unterricht, die Vor- und Nachbereitung, erforderlich für den optimalen Nutzen für die Orientierung der Jugendlichen. Und die Eltern als meist engste Kontaktpersonen der Schüler_innen sollten "mitlernen", um so ihre Kinder bei dem schwierigen Orientierungsprozess unterstützen zu können.

Das Programm bietet zwei aufeinander aufbauende Instrumente an. Den Einstieg bietet eine Potenzialanalyse in der 7. Klasse. Sie dient dazu, die Jugendlichen zur Selbstreflexion anzuleiten und ihre fachübergreifenden Stärken herauszuarbeiten. Dadurch sollen Impulse für eine individuelle Förderung gesetzt und der Prozess der Berufsorientierung eingeleitet werden. Die Durchführung muss durch geschultes Personal nach einem Verfahren erfolgen, das den Qualitätsstandards des BMBF entspricht. Wesentliche Elemente sind Subjektorientierung, handlungsorientierte Aufgabenstellung, Selbst- und Fremdeinschätzung sowie ein Rückmeldegespräch und die schriftliche Dokumentation.

Es folgen die Werkstatttage in der 8. Klasse. Hier werden in den Werkstätten Berufsfelder erprobt. Berufsfelder umfassen berufsübergreifende Tätigkeitsbereiche mit unterschiedlichsten Anforderungen und Anwendungsfeldern. Die Jugendlichen sollen sich in dieser frühen Phase der Orientierung noch nicht auf konkrete Berufe festlegen, sondern sie sollen die Vielfalt der Berufswelt kennenlernen. Je nach Bildungsstätte und regionalen Branchenschwerpunkten erhalten sie Einblicke in die Bereiche Produktion, Handwerk, Technik, Dienstleistung, Wirtschaft und Soziales. Wichtig ist das eigene Tun – und die stärkenorientierte Rückmeldung durch die Ausbilder_innen. Auch hier wird Wert auf die Einbindung von Schule und Eltern gelegt. Wichtig für das "Erproben" ist, dass die Schüler innen nicht in die Produktion eingebunden sind, es sich also

nicht um ein Praktikum handelt. Das Selbertun und die pädagogische Begleitung stehen im Vordergrund.

Seit seinem Start im Jahr 2008 wurden BOP-Maßnahmen für inzwischen über eine Million Schüler_innen bewilligt mit einer Gesamtfördersumme von rund 450 Mio. Euro. Die begleitende Evaluation des Programms belegt, dass sich in der Tat die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen verbessert. Dies wird insbesondere darauf zurückgeführt, dass die Jugendlichen nach Teilnahme am BOP nachfolgende Angebote zur Berufsorientierung – etwa Praktika – gezielter wahrnehmen. Diese Auswertung bestätigt, dass Berufsorientierung als Prozess verstanden werden muss. In der Konsequenz verstehen wir das Berufsorientierungsprogramm⁶ als Einstieg in eine Bildungskette.

Die Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss

Aufsetzend auf einer ersten Phase seit 2010 sind das BMBF, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und die Bundesagentur für Arbeit (BA) 2014 auf die Länder zugegangen. Dabei sollen landesspezifische Bildungsketten-Vereinbarungen die Vielfalt der Förderangebote im Übergang Schule - Beruf auf der Grundlage von Gesamtkonzepten des jeweiligen Landes zu kohärenten Strukturen verzahnt werden. In der Regel bildet die Potenzialanalyse den Einstieg in die Bildungskette auf der Basis von schulischen Berufsorientierungskonzepten. Die Entwicklung der Berufswahlreife wird über Berufsfelderkundung und Praktika sowie die Berufsberatung fortgesetzt. Der Berufswahlpass oder ein vergleichbares Gestaltungs- und Begleitinstrument dient der Absicherung dieses Prozesses. Schüler_innen mit entsprechendem Förderbedarf erhalten eine individuelle Berufseinstiegsbegleitung bis zum ersten halben Jahr der Berufsausbildung. Im Übergangsbereich und während der Ausbildung stehen die Regelangebote der BA zur Verfügung. Durch regionale Koordinierungen oder Strukturen wie die Jugendberufsagenturen wird die Beratung der Jugendlichen verbessert.

Bislang wurden bereits mit sieben Ländern umfassende Vereinbarungen getroffen. Dabei wird angestrebt, allen Schüler_innen eine gute frühe

Mehr Informationen zum BOP siehe https://www.berufsorientierungsprogramm.de/

Berufs- und Studienorientierung und dort, wo erforderlich, individuelle Hilfen anzubieten. 7

Geflüchtete – Integration durch berufliche Bildung

Die jungen Geflüchteten in den allgemeinbildenden Schulen nehmen selbstverständlich am BOP der Klassen teil, in die sie übernommen werden. Nach Äußerungen von Projektleiter_innen unterstützt die Teilnahme die Integration. Die oftmals heterogen zusammengesetzte Gruppe der Geflüchteten und die deutschen Schüler innen helfen sich untereinander – auch ohne viele Worte. Das baut von vornherein Barrieren ab. Nach einer Stichprobe im Frühjahr 2016 wurden rund 3,1 Prozent der BOP-Plätze von Geflüchteten genutzt. Allerdings erfordert der Umgang mit den Menschen aus anderen Kulturkreisen ein großes Verständnis für andersartige Kommunikationsformen und Wertevorstellungen. In einem Seminar zur Vermittlung und Stärkung interkultureller Kompetenzen8 wird den Ausbilder innen und dem pädagogischen Personal der Bildungsstätten das hierfür notwendige Wissen vermittelt. Das Seminar wird über den Zeitraum eines Jahres nach dem "blended learning"-Prinzip durchgeführt, mit drei Präsenzphasen und dazwischenliegenden Online-Phasen. Die Teilnehmenden sollen als Multiplikator innen in den Bildungsstätten wirken.

Ergänzend fördert das BMBF im Rahmen der Bildungsketten die Entwicklung einer Eingangsdiagnostik für junge Geflüchtete. Hier hat das Kultusministerium von Baden-Württemberg die Ausarbeitung übernommen. Das modular aufgebaute Verfahren 2P|Potenzial & Perspektive® wird allen Ländern zur Übernahme angeboten. Es soll den Lehrkräften allgemeinbildender und beruflicher Schulen eine Einschätzung der fachlichen und überfachlichen Potenziale der Jugendlichen vermitteln und Perspektiven für die schulische und berufliche Integration aufzeigen. Ebenfalls im Rahmen der Bildungsketten haben mehrere Länder den Ansatz des Berufsorientierungsprogramms auf Geflüchtete der Altersgruppe 16 bis 18 oder 21 Jahren angepasst, die meist in Integrationsklassen be-

⁷ Mehr Informationen zu den Bildungsketten siehe http://www.bildungsketten.de/

⁸ https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/ausbilderfortbildung-zum-thema-interkulturalitaet-in-der-berufsorientierung-1716.html

⁹ http://2p-bw.de/,Lde/Startseite

ruflicher Schulen unterrichtet werden. Die praktische Berufsorientierung ist in dieser Altersgruppe mindestens so wichtig wie bei den jüngeren Schüler_innen. Denn die jungen Erwachsenen sollen bald in eine Ausbildung einmünden und müssen dazu in kurzer Zeit unser Ausbildungsund Berufssystem kennenlernen. Hier hilft wieder die Kooperation von außerschulischem und schulischem Lernort.

Explizit auf nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete mit Zugang zum Arbeitsmarkt zielt die gemeinsame Qualifizierungsinitiative Wege in Ausbildung für Flüchtlinge von BA, BMBF und Handwerk (ZDH). Nach Sprachförderung und allgemeiner Orientierung über die BA-Maßnahme Perspektiven für junge Flüchtlinge im Handwerk werden die jungen Leute mit einer vertieften Berufsorientierung und Betriebskontakten gezielt auf eine Ausbildung im Handwerk vorbereitet und anschließend in einen Ausbildungsbetrieb vermittelt. Das BMBF-Programm Berufsorientierung für Flüchtlinge¹⁰ steht auch anderen Geflüchteten mit entsprechenden Voraussetzungen, zum Beispiel aus den Integrationsklassen, offen.

KAUSA: Koordinierungsstelle für Ausbildung und Migration

Bereits 1999 wurde die Koordinierungsstelle Ausbildung und Migration (KAUSA) gegründet. Sie ist seit 2006 Teil des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds der EU gefördert wird. Die Ziele des Programms sind es, die betriebliche Berufsausbildung bei Selbstständigen mit Migrationshintergrund zu stärken, die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Geflüchteten zu erhöhen, Eltern über die berufliche Ausbildung zu informieren und bundesweite Netzwerkarbeit zu betreiben.

KAUSA-Servicestellen gibt es bundesweit an 29 Standorten. Die Servicestellen verfolgen einen spezifischen Beratungsansatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Eltern, bei dem zunächst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut und kultursensibel, stärkend und verbindlich beraten wird. KAUSA arbeitet mit Migrantenorganisationen zusammen und informiert und berät vor Ort, z.B. in Fußball- und Elternvereinen, in Moscheen, Gemeinschaftsunterkünften und Schulen.

Zu den Aktivitäten von KAUSA gehört ein Angebot an Fachgesprächen, um den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis anzuregen und einen Transfer von Erfahrungen zu ermöglichen. Mit dem KAUSA-Medienpreis werden junge Journalist_innen ausgezeichnet, die ausgewogen über Migrant_innen berichten.

Weitere Informationen und Kontakt: https://www.jobstarter.de/kausa

ERFAHRUNGSWERTE AUS 10 JAHREN INTEGRATION MITTELS KOMPETENZEESTSTELLUNG

Sabine Meyer Flüchtlingsbeauftrage, Handwerkskammer Hannover

Der Fachkräftemangel

Vor etlichen Jahren schon war der Fachkräftemangel in den Köpfen der Entscheider als ein besorgniserregendes "Etwas" verankert, das irgendwann auf uns einwirken würde. Wer hätte vermutet, dass uns die Geschehnisse so schnell einholen.

Der Versuch, die Betriebe des Handwerks mit Geflüchteten in Kontakt zu bringen: noch 2012 ein Kraftakt. Vertrauensbildende Maßnahmen, Praktika, Überzeugungsgespräche, Betriebsbesuche ... und nicht zu vergessen die beschwerlichen Hemmnisse der Ordnungspolitik. Hier wurde nichts verschenkt. Ob ein geeigneter Geflüchteter in das Handwerk vermittelt werden konnte – in erster Linie eine Frage der Auflagen in der Beschäftigungserlaubnis. Es wurden unzählige Versuche unternommen, die Klippen des Gesetzgebers zu umschiffen. Manche davon haben funktioniert, etliche auch nicht. Die Traurigkeit, exzellente Potenziale für das Handwerk nicht erschließen zu dürfen, war lange Zeit ein steter Begleiter der täglichen Arbeit.

Was ist daraus geworden?

Die Not der Betriebe, geeigneten Nachwuchs zu gewinnen, ist enorm gewachsen. Wir sind bestürzt, in welchem Tempo sich die Wandlung vollzieht. Für Geflüchtete haben sich hier unzählige Türen geöffnet, insbesondere in den alten Bundesländern. Viele Betriebe wenden sich mittlerweile direkt an uns, fragen nach, ob passende Bewerber_innen für ihr Gewerk vorhanden sind. Insbesondere in der Fläche Niedersachsens ist der Bedarf beachtlich.

Es sind die persönlichen Erfahrungen der Handwerksunternehmen, die große Hoffnungen auf guten Nachwuchs geweckt haben. Sie haben auch ihre Motivation, "Lehrherr" zu sein, zurückerlangt. Wir erleben Handwerksbetriebe, die mit unfassbarer Freude Menschen in die Ausbildung nehmen, obwohl ihnen völlig bewusst ist, dass die Deutschkenntnisse für die Berufsschule noch nicht reichen und die Beschulungshistorie der Geflüchteten viel zu dünn ist, um die Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen.

Lehrherren oder Mitarbeiter_innen setzen sich gemeinsam mit den Schutzsuchenden hin und unterstützen ihren Lernprozess – ganzheitlich. Ob zu fachlichen Fragen der Ausbildungsinhalte oder in allgemeiner Lebenshilfe – die Unternehmen im Handwerk schrecken nicht vor persönlichem Einsatz zurück. Oftmals tun sie unseren Job; telefonieren mit Behörden, setzen sich mit Ämtern ins Benehmen. Wir sind täglich Zeuge von Dynamiken, die dieses Land in so kurzer Zeit spürbar verändert haben. Das sind Begebenheiten, die häufig ein Gefühl der kitschigen Rührung in uns hinterlassen, aber anders lässt es sich nicht beschreiben.

Gedanken an eine nachhaltige Berufsorientierung

Im Umfang einer ausgiebigen Erstberatung analysieren wir Schulbildung, berufliche Erfahrungen, Sprachkenntnisse, Neigungen und Potenziale. Die Erstberatung wird daher ab Sprachniveau B1 durchgeführt. Als Ergebnis zeigen sich: Sprachreife, Beschulungsstand, Aufenthaltsstatus, Beschäftigungserlaubnis, Wohnort, Herkunftsland und Förderfähigkeit. Hieraus ergibt sich unser gemeinsamer Handlungsrahmen.

Wir schauen danach, welche Handwerksbereiche starken Nachwuchsbedarf haben. Dabei legen wir den Fokus klar auf den Ausbildungsbereich und nachhaltige Prozesse. Es erfolgt ein Abgleich des Schwierigkeitsniveaus der Ausbildung mit dem Leistungsvermögen der Bewerber_innen. Im Weiteren berücksichtigen wir Wohnort und Mobilität, testen handwerkliches Geschick, Lernpotenzial und soziale Fähigkeiten. Generell wird erwogen, ob die Chance besteht, die Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen und die Gesellenprüfung zu bestehen.

Neues Handwerk – neues Glück

Handwerk hat in der Welt vielfache Prägungen, sowohl in Hinblick auf die soziale Stellung als auch in technischer Hinsicht. Das Dasein in mancherlei Kulturen liefert oft ein eher schlechtes als rechtes Überleben im steten Mangel, eine Existenz als Tagelöhner_in ohne sichereres Einkommen und nicht in einem prosperierenden mittelständischen Unternehmen. Theoretisches Fachwissen, Gefahrenbewusstsein, technisches Know-how, Digitalisierung, Maßhaltigkeit, Schaltpläne, Sicherheitsvorschriften, Brandschutzverordnung, Schweißprozesse, Arbeitsschutz, berufsgenossenschaftliche Vorschriften: Hierzu haben wir in Deutschland ein eigenes Bewusstsein – es ist anders – wir sind anders.

Als ein Aspekt der Berufsorientierung dient uns die Frage zur Nähe oder zum gezielten Abstand zu den bereits erworbenen Berufskompetenzen, beispielsweise bei Damen-/Herrenschneider_innen mit langjährigen Erwerbserfahrungen aus den Herkunftsländern. Hier ist die gewünschte Weiterführung des Berufsbildes an sich unschädlich. In sogenannten "gefahrengeneigten" Berufsbildern ist dies schwieriger. Das Umkrempeln langjährig praktizierter Handlungsmuster fällt schwer. Die meisten Menschen sind stolz auf Erfahrungsstand, Routine und eine daraus erwachsene Souveränität.

Sowohl für erwerbserfahrene Berufsstarter_innen als auch für Menschen ohne bisherige Joberfahrung: Eine fundierte Kompetenzfeststellung hilft. In unseren Verfahren ermitteln wir, ob eine Weiterführung des bekannten Tätigkeitsfeldes in der Berufsorientierung funktioniert. Als Instrument in der Kompetenzfeststellung dienen Arbeitsproben. Sie liefern uns Einblicke in fachliche sowie soziale Kenntnisse und Fähigkeiten der Geflüchteten.

Der Zeitrahmen

Unsere Kompetenzfeststellungen umfassen meist eine Arbeitswoche je Berufsfeld. Dem Teilnehmeraufkommen entsprechend können eigens Gruppen hierfür zusammengestellt werden. In Einzelfällen kann die Analyse begleitend in den Ausbildungslehrgängen des Handwerks erfolgen. Innerhalb von Maßnahmen als Bildungsträger ist es uns möglich, mehrere Gewerke nacheinander anzubieten. Der breite Testungsraum

ermöglicht hierbei eine Gewöhnung an das Arbeitsumfeld. Anfängliches Herzklopfen über die gefühlt prüfungsnahe Situation beruhigt sich dann. Erkennbar verlangt es drei Arbeitstage, bis eine Integration in die Lehrgangsgruppe erfolgt ist. Meist können souveräne Arbeitsergebnisse erst ab dem vierten Tag erzielt werden. Das bedeutet: Läuft vor Aufregung in den ersten Tagen alles schief – kein Problem!

Des Weiteren haben die Beobachter_innen/Bewertenden die Möglichkeit, die Teilnehmer_innen in angemessener Zeit zu testen. Sie schauen, ob sie dem Fachunterricht folgen können, ob Maßgenauigkeit erreicht werden kann, ob einfache Berechnungen möglich sind. Wie läuft die soziale Interaktion in der Gruppe? Übernimmt jemand für sich oder andere Verantwortung? Wie gehen die Teilnehmer_innen mit Frust um? Wird jetzt alles hingeworfen? Die Lehrgänge sind immer für Quereinsteiger_innen geeignet, benötigen keinerlei Vorkenntnisse.

Bestimmende Faktoren

Unser Augenmerk liegt auf den sozialen und persönlichen Kompetenzen. Faktoren wie Lernfähigkeit, Weisungstreue und Frusttoleranz – weniger auf der Fachkompetenz. Nach unseren Erfahrungen sagen die sozialen Fähigkeiten am stärksten voraus, ob Personen eine Umprägung ihrer bisher vertrauten Handlungsmuster annehmen werden. Die intrinsischen Motive der Berufswahl zu beleuchten spielt nur eine untergeordnete Rolle. Möglichkeiten und Wunschvorstellung gehen oft verschiedene Wege. Meist wurden innere Antriebe in den Herkunftsländern nie kultiviert, sodass Geflüchtete auf unsere berufsorientierenden Vorstellungen mit Verstörung reagieren.

Knapp daneben und doch getroffen

Ob die Geflüchteten in ein ihnen bekanntes oder neues Berufsfeld einmünden, die ermittelten Kriterien beeinflussen die Berufsempfehlung. Oftmals wird ein neues Berufsfeld mit ähnlichen Parametern zum Ziel der Berufswahl. Da mündet z.B. ein Kfz-Mechaniker mit Kenntnissen aus Zentralafrika in das Berufsbild Zerspanungsmechaniker oder Anlagenmechaniker ein. Unsere Abbruchquote in der Berufsausbildung ist sehr

gering, die Anzahl derer, die den Weg erfolgreich durch die Gesellenprüfung schaffen, bemerkenswert. Wir haben mehrere Jahrgangsbeste. Das macht uns richtig stolz.

Neu lernen ist erheblich einfacher als langjährig konditionierte Muster umzutrainieren. Dies ist eine unserer Leiterfahrungen in der Berufsorientierung. Ein neues Berufsfeld lebt gut von Synergieeffekten bestehender Querkompetenzen. Dies schafft weniger Frust und mehr Erfolge – und manchmal sind auch die Verdienstchancen höher!





HIMMFI GRÜN

Aus: "Weißt du wer ich bin?" von Slam Poetin Faten El-Dabbas

1.

Farbenblind sind sie, sehen nur schwarz und weiß, sehen was ich nicht bin, doch nicht welche Werte ich preis. Während sie über mich reden genießen sie das Abendessen an Tischen zusammengesetzt wetteifern wessen Geschichte über mich am kreativsten ist. Und morgens lesen sie in den Zeitungen doch ich lege die Zeitung weg ein Gespräch ist was ich mir wünsche ein Gespräch zeugt von viel mehr Intelligenz.

Und so gesell ich mich dazu, verwunderte Blicke, doch hören sie mir erstmals zu.
Lebhaft wir diskutieren im Angesicht des Kerzenscheins, doch jedes meiner Worte wird gedreht und gewendet wie ein Stück Fleisch und sie sind überzeugt, sie wissen mehr über mich, als das ich von mir weiß.

Und auch, mein Kleidungsstil missfällt ihnen und mein Name löst Chaos in ihrer Anwesenheit aus, wer ich tatsächlich bin kümmert sie nicht, denn sie sehen mich als Außenseiterin, als Muslimin und als Frau. Muss das alles sein?

Dass ich mir die Finger verbrenne, wenn ich meine Hand reich`?

Nein, das muss nicht sein! Und so wehr ich mich mit meiner Zunge,



denn meine Sprache nennt sich menschlich und meine Letter verteidigen selbstverständlich nur Recht und Unschuld Unschuld und Recht.
Wie das Wasser aus dem Brunnen habe ich meine Weisheit von klein auf geschöpft, tief gegriffen habe ich in die alte Schatzkiste meiner Religion und mein Griff war eine Hand voll Hoffnung - Hoffnung in der Farbe: himmelgrün.

2.

Und so sitze ich nun hier Ohne Stift und Papier träumend in Gedanken, die Friedenszeilen schreiben in den Himmel über mir:

Ich habe eine Vision
von einer Welt,
die darauf wartet geboren zu werden,
im Embryo der Zeit,
umhüllt von 7 Schichten Freiheit!
Und ihre Erde riecht nach Würde
und ihre Meere sind gefüllt mit Liebe
und Berge gebaut auf Courage,
Menschen leben ohne Sorge.
Ja ich schließe die Augen
und sehe eine Welt,
in der das Land ein Spiegel des Himmels ist,
und überall grünes Gras der Hoffnung wächst.

Ich öffne die Augen, grüne Blätter fallen von der Baumkrone, unter der ich sitz kristallblaue Tränen fallen aus den Augenwinkeln entlang meines Gesichts

Mein Blick schweift nach oben zwischen dem grünen Kleid des Baumes schimmert das Blau das Blau des Himmels vermengt sich mit dem Grün des Baums und in diesem Moment wünscht`ich diese Annäherung gebe es auch zwischen mir und zwischen ihnen, zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen. Denn wenn ich doch nichts Schlimmes daran sehe, warum sehen sie dann rot und wenden sich weg?

Doch ich sehe grünes Licht, und so will ich dass wir in dieselbe Richtungen gehen gehen gen Horizont wo Himmel und Erde eins sind mich nähern der Hoffnung wo es keinen Tiefpunkt gibt, dort, wo Handgriffe in Akkord passieren, und mehr als 7 Buchstaben ausmachen den Frieden. Frieden, eingehüllt in himmelsgrünem Königsmantel und mit Krone und Zepter ausgestattet.

Ach, wenn doch nur der Frieden herrscht, denk ich mir. mache den Lichtschalter aus und laufe Richtung Meer mit dem Fernglas in der Hand und plötzlich, erkannte ich ihn, dort, wo die Sonne das Meer küsste und ich wusste er ist es. der am Horizont lächelt und schimmert: mein himmelsgrüner Hoffnungsschimmer. Und wie ich da stehe lass ich die Wellen kommen und meine Botschaft lesen: 'Friede sei mit euch!' Ich lass die Wellen kommen und meine Botschaft hinaustragen: "Salamu alaikum!" in alle Himmelsrichtungen in alle Denkrichtungen in alle Herzen: damit diese Worte Frieden stiften in der großen Welt damit diese Worte Frieden schaffen in meinem kleinen Herz'.















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

- #40.2 Miriam Vock, Anna Gronostaj: **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht** (2017)
- #40.1 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: Flucht und Schule Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (2017)
 - #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 multiprofessionellen 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)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert_innen 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: 978-3-95861-585-8

