Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche

Flüchtlingsrat Berlin e.V. - AG Bildung

Fachtag der AG Bildung des
Flüchtlingsrats Berlin e.V. in Kooperation mit
- Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Flüchtlinge und MigrantInnen (BBZ)
- Jugendliche ohne Grenzen (JOG)

Zur bundesweiten Bildungskampagne
„Schule für alle – Das Recht auf Bildung kennt keine Ausnahme“ www.kampagne-schule-fuer-alle.de
Mit Unterstützung von
PRO ASYL e.V.

Herausgegeben von

FLÜCHTLINGSRAT BERLIN e.V.

Flüchtlingsrat Berlin e.V.
Greifswalder Str. 4
10405 Berlin

Telefon: (0 30) 224 76 311
Fax: (0 30) 224 76 312
buero@fluechtlingsrat-berlin.de

Redaktion:
Monika Bergen
Dr. Sabine Speiser

Layout:
Simon Speiser

Bildrechte:
Florian Boillot
www.florianboillot.com
Flüchtlingsrat Berlin

Berlin März 2017

Inhalt

6 **Vorwort**

8 **Eröffnung**

9 Katarina Niewiedzial, Integrationsbeauftragte Berlin-Pankow

10 Juliane Kippenberg, Human Rights Watch

11 Monika Bergen, Flüchtlingsrat Berlin

13 Mohammed Jouni, Jugendliche ohne Grenzen

14 **Podium: Hürden und Brücken bei Zugang zu und Besuch von Kita und Schule - Eine Bestandsaufnahme**

16 **Bildung und Teilhabe von Anfang an?**
Dorothee Jacobs, Willkommen KONKRET - Berliner Bündnis für Kinder geflüchteter Familien

20 **Strukturelle Hürden bei der schulischen Integration**
Daniel Jasch, Fachstelle für begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im BBZ, Berlin

27 **Sozialarbeit in Unterkünften und Schulen – Fachdienstleistung oder Lückenbüßer?**
Nicolas Chevreux, Torsten Feltes, Sozialarbeiter, Berlin

38 **Von der Willkommens- in die Regelklasse**
Maria Greckl, Lehrerin in einer Berliner Willkommensklasse

43 **Schulerfolg und Bleiberechtsperspektive**
Berenice Böhlo, Rechtsanwältin, Berlin

Inhalt

46 **Workshops: Diskriminierung in Kita und Schule - Welche Veränderungen brauchen wir?**

48 **Kinderrechte, Recht auf Bildung und Schule – Was haben sie bewirkt?**
Dr. Ibrahim Kanalan, Centre for Human Rights Erlangen-Nürnberg, CHREN

60 **Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Wirkungsweise und Änderungsbedarf**
Alexander Klose, Büro für Recht und Wissenschaft, Berlin

65 **Wirkungen verzögerter und segregierter Schulaufnahme**
Josefine Zahrnt, Schulpsychologin, Berlin

76 **Wie kann diskriminierungsfreies Lernen gelingen?**
Dr. Birgit zur Nieden, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, HU Berlin

84 **Best Practice-Modelle in der Sekundarschule**
Prof. Dr. Ursula Neumann, Hosay Adina-Safi, DivER - Diversity in Education Research, Universität Hamburg

104 **Best Practice-Modelle im Übergang Kita – Schule**
Dr. des. Tanja Salem, Freudenberg-Stiftung, Weinheim

114 **Forderungen des Fachtags**

Vorwort

Im Rahmen der bundesweiten Kampagne „Schule für alle“ fand am 18. November 2016 Fachtag „Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche“ der AG Bildung des Flüchtlingsrates Berlin statt. Die Veranstaltung wurde in Kooperation mit dem Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Migrantinnen und Flüchtlinge (BBZ) und den Jugendlichen ohne Grenzen (JoG) durchgeführt. An der Tagung haben insgesamt 125 Mitarbeiter*innen aus Fachberatungsstellen, Willkommensklassen sowie aus Kindertagesstätten und Jugendhilfeeinrichtungen teilgenommen. Erfreulich war auch das rege Interesse von Vertreter*innen aus Senatsverwaltungen und Bezirken sowie von ehrenamtlichen Unterstützer*innen. Die vorliegende Broschüre dokumentiert die Beiträge und Ergebnisse des Bildungsfachtags. Alle Teilnehmer*innen haben sich während der Fachvorträge und in Workshops mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit befasst.

In Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention, in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union und in Artikel 14 der EU-Aufnahmerichtlinie (2013/33) ist das Recht auf Bildung festgeschrieben. Darüber hinaus regelt in Berlin das Schulgesetz die Schulpflicht von Asylsuchenden.

In den Fachvorträgen am Vormittag referierten Dorothee Jacobs (Willkommen KONKRET – Berliner Bündnis für geflüchtete Familien), Daniel Jasch (Fachstelle für begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im BBZ), Nicolas Chevreux und Torsten Feltes (Sozialarbeiter) sowie Maria Greckl (Lehrerin in einer Willkommensklasse) über Hürden beim Zugang zu und Besuch von Kita und Schule. Sie stellten fest, dass der Bildungszugang in Berlin derzeit weder prompt noch diskriminierungsfrei funktioniert.
Die von Dr. Ibrahim Kanalan (Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centre for Human Rights Erlangen-Nürnberg - CHREN) vorgetragenen Thesen von Berenice Böhlo (Rechtsanwältin) verdeutlichten den Rechtsanspruch auf Bildung einschließlich des tatsächlichen Zugangs zu einer diskriminierungsfreien Bildungslaufbahn, um Bleibeperspektiven nicht zu verbauen. Die Fachbeiträge wurden durch Erfahrungen der Teilnehme*innen ergänzt.

In seinem Workshop am Nachmittag machte Dr. Ibrahim Kanalan (CHREN) darauf aufmerksam, dass das Recht auf Bildung und Schule nach der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland und Berlin noch immer nicht voll umgesetzt ist. Alexander Klose (Jurist und Rechtssoziologe) erläuterte die beschränkte Wirkung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) und skizzierte den gesetzgeberischen Änderungsbedarf, auch mit Blick auf strukturelle und institutionelle Diskriminierung. Josephine Zahrnt (Schulpsychologin) wies in ihrem Workshop auf die Folgen von Nicht-Beschulung und den sensiblen Umgang mit Traumata hin. Erfolgreicher Schulbesuch hängt entscheidend davon ab, ob es Bildungseinrichtungen gelingt, Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Schüler*innen stärken.
Tanja Salem (Freudenberg-Stiftung) diskutierte in ihrem Workshop Good-Practice-Modelle im Übergang von Kita und Schule. Prof. Dr. Ursula Neumann und Hosay Adina-Safi von der Universität Hamburg stellten in ihrem Workshop praktische Handlungsmöglichkeiten im Klassenzimmer vor. Sie forderten, den Kindern in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit wertschätzend zu begegnen. Dazu gehören mehrsprachige Gruppenarbeiten, mehrsprachige Willkommensbroschüren, Sprachkurse für Lehrer*innen und intensive Unterrichtsbegleitung statt Segregation der Kinder durch Fernhalten von der Regelklasse.

Die Vorschläge zur Verbesserung fasst das Kapitel ‚Forderungen des Fachtages‘ zusammen.

Eröffnung

Juliane Kippenberg, Human Rights Watch
Katarina Niewiedzial, Integrationsbeauftragte Berlin-Pankow
Mohammed Jouni, Jugendliche ohne Grenzen
Monika Bergen, Flüchtlingsrat Berlin

Katarina Niewiedzial, Integrationsbeauftragte Berlin-Pankow

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich möchte Sie alle im Namen des Bezirksamtes Pankow ganz herzlich zu der Tagung „Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche" begrüßen. Ich freue mich, dass diese Veranstaltung in unserem Rathaus stattfindet und neben den Fachleuten und Experten auf dem Podium auch zahlreiche Kolleginnen und Kollegen aus dem Jugendamt und dem Schulamt an der Tagung teilnehmen. Wir sind sehr an einem Austausch mit Ihnen interessiert.
Der Anstieg der Flüchtlingszahlen der vergangenen Jahre hat Berlin stark herausgefordert. Im Jahr 2014 lebten in Pankow ca. 540 Flüchtlinge in drei Unterkünften. Ein Jahr später waren 3.500 Personen in mehr als zehn Unterkünften untergebracht. Rund dreißig Prozent davon sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Das sind rund 1000 Kinder, die zusätzlich in unseren Bildungseinrichtungen aufgenommen wurden.
Während die Zivilgesellschaft sehr schnell Unterstützung und Hilfe für Geflüchtete organisiert hat, hat die Verwaltung ihre Zeit gebraucht, um sich angemessen auf die Situation einzustellen. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Wir haben geschafft, unsere Strukturen inzwischen anzupassen: so gibt es im Bezirksamt drei Flüchtlingskoordinator*innen, die verschiedene Fachabteilungen unterstützen. Einer davon arbeitet im Jugendamt und ist insbesondere für unbegleitete Minderjährige zuständig. Auch das Schulamt hat personelle Unterstützung erhalten, damit die Beschulung der Kinder und Jugendlichen zügiger erfolgen kann. Inzwischen werden fast alle 575 schulpflichtigen Kinder in insgesamt 55 Willkommensklassen in Pankow beschult.
Das Büro der Integrationsbeauftragten von Pankow hat gerade eine Informationsmappe für Flüchtlingsangelegenheiten veröffentlicht, in der alle relevanten Ansprechpartner*innen und Formulare des Bezirksamtes übersichtlich zusammengestellt sind. Diese Informationen sollen den Sozialarbeiter*innen aus den Unterkünften und Anlaufstellen helfen, die geflüchteten Personen schneller und gezielter zu beraten. Für die Neuzugewanderten haben wir einen mehrsprachigen Wegweiser mit zentralen Adressen publiziert.
Wir sind auf einem guten Weg. Ich hoffe, dass dieser Fachtag uns weitere Hinweise gibt, wo wir besser werden müssen und können. Für den Austausch mit Ihnen bin ich deshalb sehr dankbar und freue mich über Ihre Rückmeldungen. Ich wünsche uns eine erfolgreiche Tagung.

Juliane Kippenberg, Human Rights Watch

Sehr geehrte Damen und Herren, guten Morgen!

Ich möchte Sie im Namen der Kampagne „Schule für alle" herzlich zu unserem Fachtag „Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche" begrüßen. Ich freue mich über Ihr zahlreiches Erscheinen.

Besonders freue ich mich, Katarina Niewiedzial begrüßen zu dürfen, seit 2014 die Integrationsbeauftragte des Bezirks Pankow. Vielen Dank an dieser Stelle dafür, dass Sie und Ihre Kollegin Birgit Gust es ermöglicht haben, dass der Fachtag hier in den Räumen des Rathauses Pankow stattfinden kann. Besonders begrüßen möchte ich auch die Vertreterinnen und Vertreter der Senatsverwaltungen und der Bezirke, die heute am Fachtag teilnehmen.

Unser heutiges Thema ist Bildungsgerechtigkeit. Das Recht auf Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Status und anderen Kriterien, ist als internationale Staatenverpflichtung in der Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Dort heißt es:

„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

a. den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;

b. die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern (UND) sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen…"

Wie steht es um die Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Praxis? Hier bei uns, in Berlin? Dieser Frage wollen wir hier heute nachgehen. Wir wollen dies tun, indem wir Hindernisse im Zugang zu Bildung benennen; und indem wir positive Beispiele aufzeigen und Lösungsansätze formulieren.

Monika Bergen, Flüchtlingsrat Berlin

Ein herzliches Willkommen und zugleich Dankeschön seitens des Flüchtlingsrates allen Referent*innen für ihre Beiträge und die Mühe der teils langen Anreise; den Teilnehmer*innen dafür, dass sie ihre vielfältigen Erfahrungen aus Kita, Schule, Schulverwaltung sowie haupt- und ehrenamtlicher Beratung, Unterstützung und Versorgung Geflüchteter einbringen.
Besonderer Dank des Flüchtlingsrates gilt: unserer ‚Dachorganisation' Pro Asyl für die Förderung des Fachtages als Teil der Kampagne ‚Schule für alle – Das Recht auf Bildung kennt keine Ausnahme!' - ins Leben gerufen von den Landesflüchtlingsräten, dem Bundesverband für unbegleitete Minderjährige e.V. und den Jugendlichen ohne Grenzen, unterstützt von ProAsyl und GEW; der KAUSA-Servicestelle, die das Catering spendet und dabei ihre Aufgaben und Angebote präsentiert; und last, but not least dem Bezirk Pankow, der uns das Rathaus geöffnet hat – den Ort politischer Verantwortung par excellence –, auch wenn deren Verteilung zwischen Land und Bezirken in Berlin das Verwaltungshandeln übermäßig verkompliziert. Ich denke nur an die vielen Umzüge geflüchteter Schüler*innen, die aufwändige Schul-Ummelde-Verfahren provozieren.
Die Kinderrechtskonvention erkennt ausnahmslos allen Kindern das Recht auf Bildung und Schule zu. Nach dem Berliner Schulgesetz gilt es explizit auch für geduldete Kinder und Jugendliche und solche, die noch im Asylverfahren stecken; es entsteht mit dem Tage, an dem sie ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt hier begründen, und endet nicht mit der 10-jährigen Schulpflicht. Seine Wirkung zielt auf die Gesellschaft als ganze. Weder diejenigen, die in den letzten Jahren hierher kamen, noch die künftig kommen werden, können in ihre Herkunftsländer zurückkehren, solange nicht die vielfältigen Fluchtursachen beseitigt werden!
Sie werden also unsere gemeinsame Zukunft mitbestimmen und ihren Beitrag zur hiesigen Gesellschaft leis-

ten. Sofern sie zurückkehren können, werden sie beim Wiederaufbau ihrer Länder helfen wollen. Das setzt ihre gute schulische Allgemeinbildung und fachliche Ausbildung voraus. Ihre volle Integration liegt damit im wohlverstandenen Interesse der hiesigen Gesellschaft.
Darauf muss Schule alle Kinder, ohne zu diskriminieren, vorbereiten – jedenfalls dann, wenn wir nicht in einigen Jahren erkennen wollen, dass w i r es waren, die versäumt haben, geflüchtete Kinder und Jugendliche rechtzeitig einzubeziehen, ihr Potenzial zu entwickeln und sie zu befähigen, das Gelernte zu nutzen. Das bedeutet für Berlin: das Land und seine ausführenden Organe müssen ihnen im ureigensten Interesse gleichen Zugang zum allgemeinen und höheren Bildungswesen eröffnen. Sie müssen für Bildungsgerechtigkeit sorgen, indem sie verhindern, dass ihnen die ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Wege verbaut werden – womöglich aufgrund keineswegs beglaubigter ‚Überlegenheit' oder übersteigerten ‚Nationalgefühls'. Wir alle müssen also die Vielfalt der Welt, wie sie sich in ihren Bewohner*innen spiegelt, erkennen und gestalten – in Kita und Schule, beim Sport, in der Nachbarschaft, im Beruf. Dafür reichen gesetzliche Vorschriften und politische Deklarationen allein nicht aus. Sie müssen in passgenauen Schritten implementiert und in Kita und Schule, wo Freiheit von Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Religion, Herkunft nicht in abstrakten Lehrsätzen vermittelt werden kann, von Klein auf gemeinsam eingeübt und gelebt werden.

Noch bestehende Defizite wird die Bestandsaufnahme heute Vormittag beleuchten. Welche Schritte daraus abzuleiten und mit Verstand zu fordern sind, werden die Ergebnisse der Workshops am Nachmittag zeigen. Ich fasse zusammen und zitiere Willy Brandt: „Die Schule der ‚Nation' ist die Schule" und füge hinzu: sie erfüllt ihre Aufgaben mitten in der Stadt, nicht am geographischen Rande der Gesellschaft – und schon gar nicht in eigens nur für geflüchtete Schüler*innen errichteten Containern.
Vielen Dank!

Mohammed Jouni, Jugendliche ohne Grenzen

Ein herzliches Willkommen auch seitens der Jugendlichen ohne Grenzen (JoG), die ich hier heute vertreten darf. Wir sind ein bundesweiter Zusammenschluss von jugendlichen Flüchtlingen, der im Jahre 2005 im BBZ in Berlin gegründet wurde und sich gegen jede Art von Diskriminierung, vor allem gegen Rassismus, auch den anti-muslimischen, und Faschismus wendet.

Unsere Arbeit beruht auf dem Grundsatz, dass Betroffene eine eigene Stimme haben und keine "stellvertretende Betroffenen-Politik" benötigen. Die Jugendlichen entscheiden deshalb auch selbst, welche Aktionen sie machen und wie sie sie durchführen. Dazu gehören lokal organisierte Aktionen, wie Fachtagungen und Seminare, Infoveranstaltungen für Presse und Schulen, Übergabe von Forderungen an Politiker*innen sowie öffentlichkeitswirksame Auftritte: Demos, Kundgebungen und Mahnwachen. Wir tagen auch stets parallel zu den Innenministerkonferenzen und wählen aus diesem Anlass regelmäßig den „Abschiebeminister des Jahres". Außerdem zeichnen wir mit dem „Initiativpreis des Jahres" Initiativen aus – stellvertretend für alle Vereinigungen und Einzelpersonen, die sich tagtäglich in ihrer Umgebung für ihre geflüchteten Mitschüler*innen einsetzen.
Unsere Ziele sind:
ein großzügiges Bleiberecht für Alle, die Legalisierung von Menschen ohne Papiere, ein Rückkehrrecht für unsere abgeschobenen Freund*innen und – für das Leben in Deutschland besonders wichtig – die Gleichberechtigung von Geflüchteten und Einheimischen, also Chancengleichheit vor allem in den Bereichen Bildung und Arbeit und die vorbehaltlose Umsetzung der UNO-Kinderrechte.

Deshalb tragen wir auch die Kampagne ‚SCHULE FÜR ALLE – Das Recht auf Bildung kennt keine Ausnahme' als einer der Initiatoren mit und freuen uns besonders, dass wir in dem Rahmen gemeinsam mit dem Flüchtlingsrat Berlin und dem BBZ heute den Fachtag ‚Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche' durchführen können.

Podium: Hürden und Brücken bei Zugang zu und Besuch von Kita und Schule – Eine Bestandsaufnahme

16 **Bildung und Teilhabe von Anfang an?**
Dorothee Jacobs, Willkommen KONKRET - Berliner Bündnis für Kinder geflüchteter Familien

20 **Strukturelle Hürden bei der schulischen Integration**
Daniel Jasch, Fachstelle für begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im BBZ, Berlin

27 **Sozialarbeit in Unterkünften und Schulen – Fachdienstleistung oder Lückenbüßer?**
Nicolas Chevreux, Torsten Feltes, Sozialarbeiter, Berlin

38 **Von der Willkommens- in die Regelklasse**
Maria Greckl, Lehrerin in einer Berliner Willkommensklasse

43 **Schulerfolg und Bleiberechtsperspektive**
Berenice Böhlo, Rechtsanwältin, Berlin

Bildung und Teilhabe von Anfang an?

Stichworte von Dorothee Jacobs
Willkommen KONKRET - Berliner Bündnis für Kinder geflüchteter Familien

1. Zum Bündnis:
Gegründet wurde Willkommen KONKRET im Januar 2015, um auf die jüngsten Geflüchteten aufmerksam zu machen, da zum Thema Bildung geflüchteter Kinder immer nur von Willkommensklassen die Rede war. (www.willkommen-konkret.org)
Alles begann mit unsere „Kisten", mit denen wir eine Art Soziogramm erstellten und erkennbar machten, dass die Unterkünfte Geflüchteter „umzingelt" sind von Einrichtungen, die Brücken schlagen und sich öffnen können oder dies bereits tun. Dadurch machten wir sichtbar, dass für alle Beteiligten viel gewonnen wäre, wenn sie sich besser vernetzen würden. Wir sehen uns auch als Vernetzungshelfer*innen.
Wir verfassten ein Positionspapier (http://www.willkommen-konkret.org/positionspapier.html) und wollten damit sowohl in Richtung Politik, als auch in Richtung Träger wirken und auf die Situation junger Kinder mit Fluchterfahrung aufmerksam machen. Wir wollten ihr Willkommensein, ihre Bildungschancen vor allem in den Kitas - UND in geeignet ausgestatteten Spiel- und Familienräumen von Sammelunterkünften befördern.
Stichworte aus unseren ersten beiden Jahren sind: die Umfrage in allen Kitas zu ihren Bedarfen – die Großveranstaltung „Forum Willkommen – Ankommen – Bleiben" am 24.11.2015 – die bekannten „Kinderbemerkzettel" – und die Zusammenarbeit mit Berliner Modellkitas für deren Arbeit mit geflüchteten Familien – ein Runder Tisch im Monat – eine aus unserem Kreis initiierte partizipative Studie zu Kindheiten in Sammelunterkünften – etliche Fachartikel über unsere Arbeit.
Eine wichtige Feststellung aus den Erfahrungen des ersten Jahres: es gibt etliche Kitas, die seit Jahrzehnten mit geflüchteten Familien arbeiten und nie eine große Sache daraus gemacht haben. Es gibt andere Kitas, die offen dafür sind und andere, die sich scheuen. Viele signalisieren Fortbildungsbedarfe, die wir auf unseren Fachtagen und Foren und im weiteren Rahmen unseres Bündnisses auch bedienen oder anregen möchten.

2. Nachdenkliches:
Kita ist ein IDEALER ORT zur Integration/Inklusion geflüchteter Familien: Die Kita bietet frühkindliche Bildung und Familienbildung unter einem Dach und zudem Möglichkeiten, leichter Kontakte zu anderen Familien zu finden. Und: Kita ist ein sicherer Ort, schafft verlässliche Beziehungen, fördert Sprachbildung durch Kontakt und Spiel und gestaltet den Sozialraum als Bildungsraum.
Aber nur 15-30% der Kinder besuchten 2015 eine Kita!
Gutscheine zu erhalten ist oftmals gar nicht so schwierig, jedoch Plätze zu bekommen fällt schon Berliner Alteingesessenen nicht leicht: Wartelisten, Platzmangel.
Gutscheine verfallen irgendwann, aber Familien bekommen Mahnbescheide mit Bußgeldandrohung, wenn ein*e Mitarbeiter*in eines Sprachförderzentrums in der Unterkunft messerscharf erkennt, dass alle Kinder kein Deutsch können.
Warum eigentlich Bußgelder und nicht Entschädigungsgelder, wenn ein Kind keinen Platz in einer Kita erhält ?

Familienzentren könnten Eltern unterstützen in die Regelversorgung zu kommen, da sie flexibel und hoffentlich gut vernetzt sind mit umliegenden Kitas. Ihre Brückenfunktion müsste stärker beworben und genutzt werden.
„Förmig" spricht von durchgängiger Sprachbildung, das ist gut. Doch ich spreche lieber von durchgängiger Bildung, denn Sprachbildung ist bei jungen Kindern von anderer Bildung nicht zu trennen. Wenn Kinder in Kitas gehen, brauchen sie keine sog. „Willkommensklassen" mehr bzw. keine „Sprachlern- oder Sondierungsklassen". Können die Kinder jedoch nicht in die Kita gehen, folgt isolierte „Sprachbildung" in den Willkommensklassen - eine Quälerei und keine Bildungsgerechtigkeit: alle an-

deren Kinder in diesem Alter dürfen ganzheitlich lernen, nur die Kinder mit Fluchterfahrung sollen permanent pur Sprache büffeln.

3. Forderungen:
Willkommen KONKRET fordert ein Bonusprogramm für Kitas, genauso wie es das für Schulen gibt: mit Vernetzungsanreizen und anderen Vorzügen, abgestimmt auf die besondere Situation überlasteter Kitas.
Gelder aus dem Programm können genutzt werden für dringend benötigte Sprach- und Kulturmittler, die die Kitas personell unterstützen.

Wir fordern deshalb ebenfalls die Qualifizierung Geflüchteter mit pädagogischer Vorerfahrung:
Geflüchtete mit pädagogischen Vorerfahrungen sollten Zugang erhalten zu Weiterbildungspaketen, beispielsweise einen 140-Std-Kurs, aufbaubar mit 160 Std. Dies kann ein anerkennbarer Baustein sein zum Einstieg in den Erzieherberuf. Niedrigschwellig könnten sie parallel zur Qualifizierung und auf deren Grundlage die Möglichkeit erhalten, in Kitas als zusätzliche Kräfte zu arbeiten, die nicht auf den Personalschlüssel angerechnet, sondern aus dem oben genannten Programm finanziert würden. Damit könnten sich Geflüchtete mit pädagogischen Vorerfahrungen und Interessen ein eigenes Berufsbild erarbeiten und Kitas erhalten sprachlich und kulturell stimmiges Zusatzpersonal für die gemeinsame frühkindliche Bildung geflüchteter und lokal ansässiger Kinder. Eine Win-win Situation durch berufliche Integration, Kita-Unterstützung und damit gelingende Bildungsteilhabe junger Kinder.

Eine weitere Forderung: für alle Kitas aus Sammelunterkünften den Quartiersmanagementzuschlag!

Auch mit anderen Maßnahmen lässt sich die Integration erleichtern und lassen sich vor allem Eltern und Mitarbeiter*innen unterstützen. Dazu zählen BuT-Anträge, die problemlos schon in Kitas ausgelegt werden könnten. Das vermeidet Behördengänge und macht Ressourcen zugänglich. Ebenso wie Gemeindedolmetscherdienste, die für Kitas und Schulen umsonst und kurzfristig abrufbar sein sollten.

Gemeinsame Bildung von Anfang an, heißt vorschulische Bildung als Recht des Kindes auf Teilhabe großschreiben, alles dafür tun, dass die Kitaplätze weiter ausgebaut werden und Berlin seiner „Kitapflicht" tatsächlich gerecht werden kann.

Erzieher*innen unterstützen und entlasten indem z.B. die Forderungen der GEW https://www.gew-berlin.de/13314_13336.php erfüllt werden: 6 Stunden MPA/Woche, Freistellung Leitung ab 80 Kinder, keine 40% Hürde mehr bei sogenannten ndH-Kindern (Kinder nicht deutscher Herkunftssprache), sondern prozentuale Zuschläge ab dem ersten ndH-Kind!

Bei Umzügen und Verlegungen der Familien sollte der Sozialraum auch der Kinder entscheidend berücksichtigt werden! Denn für sehr junge Kinder gilt noch mehr als für ältere: ohne Bindung und Beziehungssicherheit geschieht keine Bildung.

Der Masterplan des Berliner Senats sah 22 Modellkitas vor – das darf nicht als Kosmetik missverstanden und nicht reduziert werden. Aktuell wurden davon nur ACHT bewilligt. Vielmehr muss das Modellkitaprojekt finanziell auf seriöse und nachhaltige Füße gestellt werden.
In diesem Vortrag beziehe ich mich zum Teil auf unsere Forderungen, die ausführlich im bereits erwähnten Positionspapier nachgelesen werden können. Gezielt soll hier die fünfte Forderung in voller Länge zitiert werden:

„Geflüchtete Kinder haben mit Vollendung des ersten Lebensjahres ab dem ersten Tag ihres Aufenthaltes in Berlin einen Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege, wenn dies von den Eltern gewünscht ist. Bürokratische Hürden, die das Recht dieser Kinder auf Entwicklung und Bildung negieren und ihren Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz einschränken, müssen abgeschafft werden. Wir fordern, dass jede Kita dabei unterstützt wird, geflüchtete Kinder aufzunehmen. Für die Betreuung von Kindern mit Fluchterfahrung und die Zusammenarbeit mit ihren Eltern müssen die Kitas bedarfsgerecht mit Personal und anderen Ressourcen ausgestattet werden. Qualifizierte Kinderbetreuungsangebote in den Unterkünften sind notwendig. Sie sollen Kinder und ihre Familien auf Betreuungsangebote im Sozialraum vorbereiten und diese ergänzen."

Strukturelle Hürden bei der schulischen Integration

Daniel Jasch, Fachstelle für begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im BBZ, Berlin

Das Recht auf Bildung ist ein nicht verhandelbares Kinderrecht.
In den 90er wurde die Schulpflicht in Berlin eingeführt.
Zeit genug also, um adäquate strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen.

Politiker/innen der großen Koalition des letzten Senats verkauften uns in öffentlichen Integrationsdebatten die Schaffung von über 20.000 sogenannten Willkommensklassen als Erfolgsstory.

Was Sie bewusst verschweigen, dass die meisten Kinder und Jugendlichen über Monate auf einen Schulplatz warten müssen und den Schulbehörden gar nicht alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die neu hier zugezogen sind, auch bekannt sind.

Vor dem Jahr 2015 hieß es öffentlich aus der Senatsverwaltung, es gäbe keine Wartelisten und Fristen.
Machten wir hierauf aufmerksam, so hieß es immer wieder, es handele sich um bedauerliche Einzelfälle.

Als dann 2015 der Zuzug von neueingereisten Kindern und Jugendlichen deutlich zunahm, konnten wir einen Paradigmenwechsel beobachten, denn der Senat gab erstmals öffentlich die von uns bereits all die Jahre beobachteten Probleme bei der Beschulung zu, und machte bekannt, dass rund 2.600 Kinder und Jugendliche auf einen Schulplatz warten müssen.

Gibt es dann freie Plätze, werden Schüler/innen den Willkommensklassen nach dem Gießkannenprinzip den Schulen der Bezirke zugeteilt, ohne von vornherein nicht nur den Spracherwerb, sondern die gesamte schulische Laufbahn im Blick zu haben. Das übernehmen die in vielen Bezirken in den letzten Jahren geschaffenen Klärungsstellen, in denen Schulaufsicht und Schulamt immer öfter gemeinsam sitzen.
Mit der Neuauflage des Leitfadens ist endlich Transparenz geschaffen worden, was die Ansprechpartner*innen in den Schulbehörden betrifft, allerdings weiß der Senat bis heute nicht, was die Bezirke wirklich treiben, und Empfehlungen sind nun mal keine konkreten Ausführungsvorschriften!
Wenn der Senat also sagt, die schulische Zuzugsuntersuchung könne auch im Nachhinein erfolgen und dürfe einer zeitnahen Beschulung nicht im Wege stehen, wenn es beispielsweise Engpässe beim Kinder- und Jugend-Gesundheitsdienst (KJGD) gibt, heißt das nicht, dass sich die Bezirke hieran auch halten müssen.
Im Fall, dass das Schulamt freie Klassenräume hat, heißt das nicht, dass die Schulaufsicht bereits geeignete Lehrkräfte eingestellt hat oder umgekehrt.

Diese Beispiele sollen verdeutlichen, wie einfach sich in der Berliner Praxis Verantwortungen hin und her schieben lassen. Zurzeit läuft die Schulplatzzuweisung besser, die Erfahrung zeigt jedoch, dass sich dies von einem zum anderen Moment und innerhalb eines Bezirks schlagartig ändern kann.

Die Ausrede war und ist, dass Neu-Zuzüge nicht kalkulierbar seien und sich daher auch nicht genau planen lasse. Kommen, wie jetzt, nur noch wenige Zuzüge in Berlin an, weil die Grenzen dicht sind, ist die Gefahr groß, dass nicht genug Plätze und Klassen vorgehalten werden.

Statt Willkommensklassen werden auch sogenannte Fit-für-die-Schule-Programme, wie im Masterplan beschrieben, in den Unterkünften gefahren, welche mit Schule allenfalls im Namen etwas gemein haben.

Quantitativ viele Willkommensklassen zu schaffen bedeutet leider auch nicht, dass hier auch qualitativ gezielt auf den Übergang in die Regelklasse vorbereitet wird.

Es gibt viele engagierte Schulen und Lehrkräfte, welche sich konzeptionell und mit Engagement dieser Herausforderung widmen. Daher haben wir als AG Bildung des Flüchtlingsrats Berlin vor, solchen Schulen im nächsten Jahr symbolisch einen Preis für ihre Verdienste bei der schulischen Integration zu verleihen und sie jährlich als Best-Practice-Modelle zu würdigen.

Jeder Schule wird es aber bislang im Rahmen ihres eigenen Sprachbildungskonzepts selbst überlassen, wie sie die Willkommensklassen ausgestaltet.

Das heißt, eine neuzugezogene Schülerin kann Glück haben, dass sie auf eine Schule kommt, welche sie nicht als Last, sondern als Chance sieht und langfristig über die Willkommensklassenzeit hinaus mit ihr plant. Das ist eine Schule, die ein Curriculum entwickelt hat, in dessen Rahmen sie die neuen Schüler*innen, aufbauend auf ihrem derzeitigen Sprachstandniveau, auch in weiteren allgemeinen Fächern unterrichtet und in welcher die neuzugezogene Schülerin bereits von Beginn an mit ihren Berliner Mitschüler*innen bspw. gemeinsam Kunst und Sport macht und später dann im alltäglichen Unterricht hospitieren kann und so einfacher Freundschaften schließt und somit auch an ihrer Schule in die Regelklasse übernommen wird. Dort hat sie dann noch Kontakt zu ihrer Willkommensklassenlehrerin, welche sie weiterhin zusätzlich sprachlich fördert. Dieses Fallbeispiel, würde im ‚Sprech' der alten und wohl auch aktuellen Bildungssenatorin „eine Schule aus einem Guss" bedeuten. Leider hat sie dies nie im Zusammenhang mit geflüchteten Kindern gesagt.

Die Realität vieler Kinder sieht leider nicht so aus. Nach Monaten des Wartens und Verzweifelns, in denen sie mit ihren Eltern bei Behörden, in den Turnhallen, Traglufthallen oder Massenunterkünften gesessen und, wenn überhaupt, dann nur im öffentlichen Nahverkehr, Schulkinder gesehen haben, kommen sie entweder in eine Schule, in der ihre Willkommensklasse in einem Nebengebäude fernab des Schulalltags untergebracht ist, oder in eine Schule, in der es nur Willkommensklassen gibt, oder sie werden gar in ihrer Massenunterkunft an einer eigens dafür geschaffenen Außenstelle einer Schule unterrichtet.
Wie sollen die Kinder die Umgebungssprache Deutsch erlernen, wenn sie von dieser kategorisch ausgeschlossen werden?
Wie sollen sie auf die Regelklasse vorbereitet werden, wenn ihr Unterricht ausschließlich aus ein paar Deutschstunden täglich besteht?

Besonders arm dran sind Kinder und Jugendliche mit geistigen oder körperlichen Behinderungen oder solche, die bisher in ihren Heimatländern nicht alphabetisiert wurden, da es für sie bislang kaum Schulangebote gibt.

Noch schlimmer wird es bald Kindern aus sogenannten ‚sicheren Herkunftsstaaten' in Berlin ergehen, welche in speziellen Ausreisezentren nicht einmal mehr an allgemeiner Bildung partizipieren dürfen.

Hat das Kind Glück, kommt es nach vielleicht einem Jahr aus der Not- oder Massenunterkunft heraus, dann wird es aber von heute auf morgen mit ihren Eltern in ein anderes Heim umverteilt. Auch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, können nach einjährigem Warten vielleicht die richtige Jugendhilfe kennenlernen, wo sie davor mehr schlecht als recht in Hostels betreut wurden.
Kinder werden aber wie Waren und Güter durch das LAGeSo, heute das Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten, oder unbegleitete Kinder durch das Landesjugendamt und später die bezirklichen Jugendämter häufiger umverteilt, teilweise von Notunterkunft zu Notunterkunft.

Die Konsequenz: die Kinder müssen sich im neuen Bezirk wieder neu zur Schule anmelden. Sie verlieren durch die Bezirksreglung ihren Schulplatz, wenn er bis zur Umverteilung überhaupt schon zugewiesen wurde, und das Warten beginnt von neuem. Ihr aktueller Sprachstand wird auch nicht immer kontinuierlich erhoben, so dass sie vielleicht wieder ganz von vorn beginnen müssen und sich durch die wiederkehrenden Wiederholungen in der neuen Willkommensklasse unterfordert fühlen.
Diese Kinder kommen nicht nur aus dem Krieg, sondern sie sind hier immer noch auf der Flucht, ankommen und willkommen heißen ist etwas anderes als der beschönigende Begriff der Willkommensklasse suggeriert. Ihre besondere Lebenslage ist hier in Berlin durch ihre katastrophale Unterbringungssituation und dem Ausgesetztsein gegenüber stetigen Transitionen gekennzeichnet.
Die meisten schutzsuchenden Eltern können sich gegen die ihnen widerfahrenden Zurückweisungen aufgrund der Sprachbarrieren und des ihnen nicht vertrauten Rechts- und Bildungssystems am wenigsten behaupten.

Auch Elternarbeit und Mitbestimmung scheinen leider immer noch nicht an allen Willkommensklassen angekommen zu sein.

Wir als Beratungszentrum haben im alltäglichen Umgang mit den Schulbehörden gelernt, dass nur Druck

weiterhelfen kann, notfalls auch Schulplatzklageandrohungen, um geflüchteten Kindern zu ihrem Recht auf Bildung zu verhelfen.

Welche aufenthaltsrechtlichen Implikationen diese weiterführenden Brüche in den Bildungskarrieren bedeuten, ist leider den wenigsten Verantwortlichen in den Schulen und Behörden tatsächlich bewusst.

Wenn sie dann auf dem Sprachstandsniveau B1 angekommen sind (einige wenige können sogar am zertifizierten Test des Deutschen Sprachdiploms an Modellschulen teilnehmen - meist nach einem Jahr) und in die Regelklasse integriert werden sollen mit z.B. einer Empfehlung für die 8., 9. oder 10. Klasse, übrigens ohne einen Test in Mathe, Englisch usw., warten sie in der Regel auf eine neue Schule, welche ihnen zugewiesen werden soll.
Insbesondere Gymnasien integrieren nur äußerst selten in die Regelklassen und das kann sicherlich nicht an einer unterschiedlichen durchschnittlichen Verteilung der Intelligenz von Willkommensklassen-Schüler*innen liegen.

Einige Schüler*innen warten aber manchmal vergeblich auf Post vom Schulamt. Sie warten mitten im neuen Schuljahr auf einen Regelschulplatz und wenn sie nachfragen, werden sie von den verantwortlichen Behörden einfach weggeschickt. Dies kann sogar mehrere Willkommensklassen betreffen, für die es einfach keine Schulplätze gibt, insbesondere bei den hochfrequentierten Klassenzügen. Diese verfehlte Politik bei der Schulentwicklungsplanung müssen dann diese Schüler*innen ausbaden; sie öffnet Tür und Tor für Rechtspopulisten, die meinen, die Flüchtlingskinder nähmen ihren eigenen Kindern den Schulplatz weg.

Andere, insbesondere Sekundarschüler, die 16 Jahre oder älter sind, sollen gar nicht erst in die Regelklasse integriert werden, manche werden einfach ohne Anschluss entlassen, andere sollen aufs Oberstufenzentrum in einen Berufsqualifizierungslehrgang (BQL) oder in einen Integrierten Berufsausbildungskurs (IBA) oder werden von sogenannten Sprungbrettangeboten privater Anbieter abgeworben, ohne sich in der Regelklasse in einem geregelten Schulalltag auszuprobieren zu können.

Diesem Handeln liegt das Denken zugrunde, dass nach der Einschulung mit 6 Jahren die Schulkarriere bis zum 16. Lebensjahr und dem Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (MSA) oder der erweiterten Berufsausbildungsreife (eBBR) geradlinig verläuft und das Abitur mit 17 Jahren auf Gymnasien oder mit 18 Jahren an ISS mit gymnasialer Oberstufe erworben wird.

Dis Schulkarriere eines Jugendlichen, der aufgrund von Kriegen aus seiner Heimat fliehen musste und teilweise Jahre auf der Flucht war, ist aber stets von Brüchen gekennzeichnet. Theoretisch kann er nach dem Schulgesetz die 10. Klasse bis zum 20. Lebensjahr und die gymnasiale Oberstufe bis zum 22. Lebensjahr absolvieren.

Er oder sie wird aber nicht gefragt, noch dürfen die Eltern über die schulische Laufbahn mitbestimmen.

Stattdessen wird mit einer altershomogenen Zusammensetzung der Regelklassen argumentiert, welche es im Übrigen nur in den seltensten Fällen auch in den Willkommensklassen gibt.

Die OSZ, die sich lange diesem Klientel gegenüber eher verschlossen haben, haben sich in den letzten Jahren sichtbar geöffnet und reichlich Willkommensklassen eröffnet, an die Jugendliche ab dem Alter von 16 Jahren automatisch von den bezirklichen Schulbehörden verwiesen werden, ohne zu schauen, welchen bisherigen Bildungs- und Kenntnisstand die Jugendlichen eigentlich mitbringen; noch dürfen die Eltern hierbei ein Wörtchen mitreden.

Die OSZ starteten quasi neu und es wurde wenig auf die all die Jahre gesammelten Erfahrungen beim Spracherwerb Rücksicht genommen. Jedes OSZ steht nun vor der Herausforderung, eigene Sprachbildungskonzepte zu entwickeln sowie hierfür auch erfahrene und geeignete Lehrkräfte mit DaZ- oder DaF-Ausbildung anzustellen, die es schlichtweg auf dem freien Markt nicht mehr gibt.

OSZ wurden geschaffen, um den Bildungsweg junger Menschen fortzusetzen, und stehen bis zum Alter von 21 Jahren offen. Nachdem die Schülerzahlen in den vergangenen Jahren eher rückläufig waren, haben sie durch die Flüchtlinge eine neue Daseinsberechtigung erfahren und können sich nun ihrer Aufgabe mit einer deutlich umgänglicheren Schülerschaft widmen.

Auch hier ist die Heterogenität der Qualität immens. Aus unserer Sicht überwiegt aber häufig auch im Vergleich zu Schüler*innen in Willkommensklassen an allgemeinbildenden Regelschulen ein weitaus noch düsteres Bild.

Wenn wir sehen, dass Schüler/innen mit einem Sprachniveau A2 in BQL, die extra für Flüchtlinge geschaffen wurden, entlassen werden und in den Willkommensklassen an OSZ meist weder Mathematik noch andere allgemeinbildende Fächer gelernt werden und sie stattdessen in den Praxislernklassen etwas hämmern, malern und werken.

Wenn dort Schüler sitzen, die in ihrem Heimatland kurz vor dem Abitur standen, sich gerade ihr Zeugnis und ihren Abschluss anerkennen lassen, um dann nochmal die Oberstufe nachholen zu können, und diese Potentiale weder erkannt noch gefördert werden und sie stattdessen zu hören bekommen, dass sie mit 17 Jahren kein Abitur schaffen werden, liegt das daran, dass es hier keine kompetente Bildungsberatung auch für den 2.Bildungsweg gibt und Berufsschullehrer*innen nun einmal einen anderen Fokus haben.

Das Credo heißt, dem Arbeitsmarkt so schnell es irgendwie geht zur Verfügung stehen, aber nicht mit fundierter Bildung und Kenntnissen

und Kompetenzen, welche für eine Ausbildung von Nöten wären, um diese später erfolgreich auch absolvieren zu können.

Wir können, das kann ich mit Stolz sagen, trotz der hier vorgetragenen Hürden auf erfolgreiche Bildungskarrieren zurückschauen, welche wir mit anschieben und begleiten durften und für die sich unser täglicher Arbeitseinsatz und teilweise auch Kampf immer wieder lohnt.

Einigen Klient*innen sollte gar der Schulbesuch im 1. Bildungssystem, als es die Willkommensklassen an OSZ noch nicht gab, aufgrund ihres Alters versagt werden. Es bedurfte großen Einsatzes, dass sie überhaupt die Willkommensklasse besuchen durften und dann wieder, bis sie in der 10. Klasse ankamen. Dank der Unterstützung durch Lehrer*innen, Mitschüler*innen und andere beteiligte Akteur*innen, aber vor allem aufgrund ihrer eigenen Zielstrebigkeit und Unnachgiebigkeit und ihrer gestärkten Resilienz, haben sie trotz der ihnen widerfahrenen Rückschläge niemals aufgegeben und immer ihr Bildungsziel vor Augen gehabt und so erfolgreich ihre Schulabschlüsse teilweise bis hin zum Abitur geschafft.

Sozialarbeit in Unterkünften und Schulen – Fachdienstleistung oder Lückenbüßer?

Torsten Feltes, Nicolas Chevreux, Sozialarbeiter, Berlin

Einleitung

Nicht nur in den Unterkünften auch in den Schulen gibt es Sozialarbeiter*innen, die für die Betreuung von Geflüchteten zuständig sind. Sie sind entweder bereits vor der Eröffnung von Willkommens- bzw. Sprachlernklassen als Sozialarbeiter*innen an einer Schule tätig gewesen oder, so wie ich, speziell für die Betreuung der Kinder und Jugendlichen in diesen Klassen eingestellt worden.

Bevor ich auf die Schulsozialarbeit eingehe, möchte ich zunächst verschiedene Formen schulischer Eingliederung, wie ich sie kennengelernt habe, darstellen. Ich habe diese Erfahrungen an vier Schulen im Bezirk Treptow-Köpenick und an einer Schule in Brandenburg, im Landkreis Oder-Spree gemacht. Diese Formen der Eingliederung möchte ich nicht als bloßen Erfahrungsbericht anbieten, sondern sie als Modelle schulischer Integration mit mehr oder weniger nachteiligen Nebenwirkungen darstellen. Danach gehe ich auf die Rolle ein, die Schulsozialarbeit innerhalb dieser Modelle einnehmen kann. Abschließen möchte ich mit einigen Erfahrungen der Diskriminierung und des Ressentiments, die einem wertschätzenden Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in den Schulen entgegenstehen.

1. Modelle schulischer Eingliederung

Die Berliner Bildungsverwaltung sagt ganz klar: Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben nicht nur nach der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht auf Bildung, sondern unterliegen der allgemeinen Schulpflicht. Diese Klarheit kann nur begrüßt werden. Dennoch erleben wir, wie unzureichend der vollständige und zügige Zugang zu den Schulen realisiert wird. Und auf welche Arten der Beschulung treffen die Kinder und Jugendlichen, wenn die Hürde des Zugangs genommen ist? Gibt es tatsächlich Grund für das Eigenlob, das die Kultusministerkonferenz am 06.10.2016 der Bildungspolitik und den Bildungsinstitutionen in ihrer Erklärung zur Integration ausgesprochen hat?
Dort heißt es: „Die Länder und Kommunen haben in den vergangenen Monaten große Anstrengungen unternommen, um die jungen Geflüchteten so schnell wie möglich in das Bildungssystem zu integrieren. (…) In Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen in ganz Deutschland wurde und wird mit Hochdruck, großem Engagement und hoher Kompetenz daran gearbeitet. Es werden und wurden ebenso große Anstrengungen unternommen, die Kinder und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen oder Schulen pädagogisch zu begleiten. … Um das zu gewährleisten, haben Länder und Kommunen den enormen zusätzlichen Raum-, Ressourcen- und Personalbedarf schnell, unkonventionell und unbürokratisch gedeckt. Unser Bildungssystem hat sich hierbei als leistungsfähig, flexibel und anpassungsfähig erwiesen. Länder und Kommunen haben erhebliche finanzielle Mittel in zusätzliche Bildungsangebote investiert. Wir erleben bei der Aufnahme und Förderung schutzsuchender Kinder und Jugendlicher ein Engagement, das weit über das erwartbare Maß hinausgeht.“ (www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf)

Für mich sieht die Sache anders aus. Wenn die Hürde der Schulplatzsuche genommen wurde, dann enden die Probleme nicht. Ob eine Bildungslaufbahn gelingt, hängt vom Kompetenzerwerb ab. Auf welche Arten der Organisation des schulischen Lernens treffen die Geflüchteten, wenn sie ihre neue Schule betreten?

Modell I: Besuch der Schulanfangsphase (SAPh) wie die meisten Schulanfänger (6-7 Jahre)

Die Sechs- bis Siebenjährigen gehen wie die meisten anderen Schulanfänger in eine erste Klasse. Sie treffen dort auf Lehrer*innen, die ihren gesamten Unterricht darauf aufbauen, dass Deutsch mündlich bereits gut beherrscht wird und lediglich Lesen und Schreiben gelernt werden müssen. Auf die Besonderheit der Geflüchteten, Deutsch nicht nur schriftlich sondern auch mündlich erlernen zu müssen, wird in der Regel nur nebenbei und improvisiert reagiert. Der dennoch vorhandene Vorteil dieses Modells liegt in der sozialen Komponente. Die Schüler sind von Anfang an im Regelbetrieb und erleben keine räumliche (!) Ausgrenzung innerhalb der Schule. Sie bewegen sich durchgängig im deutschen Sprachmilieu. Im Verlauf eines Schuljahres wird daher oft ein guter umgangssprachlicher Wortschatz angeeignet. Aber der Schriftspracherwerb bleibt meist prekär. Gerade dieser ist jedoch die Voraussetzung für jeden Fortschritt in der individuellen Bildungsbiografie.

Hinzu kommt eine weitere Benachteiligung geflüchteter Kinder. Weil die Grundschullehrer*innen sehr stark auf eine Lernunterstützung durch die Eltern setzen, schon das Bereitstellen von bestimmten Unterrichtsmaterialien durch die Eltern gewährleistet werden muss, sind die Geflüchteten in einer benachteiligten Rolle. Sie sind es vor allem, denen immer wieder Arbeitsmittel fehlen, von denen Zeiten nicht eingehalten werden, bei denen Elternmitteilungen ins Leere laufen und Kostenbeiträge für unterrichtsergänzende Angebote gar nicht oder nicht rechtzeitig bezahlt werden.

Mögliche Ergänzung des Modells: Für die Schüler*innen, die in dieser Weise die Schule besuchen, sind als Zusatzangebote Förderunterricht Deutsch (i.d.R. 2 Wochenstunden) und der Hortbesuch von 13-16 Uhr möglich. Diese Ergänzungen können jedoch nur über komplizierte deutschsprachige Anträge erlangt werden. Den geflüchteten Eltern fehlt im Rahmen der schulischen Elternarbeit oder der Betreuung in den Unterkünften meist die Unterstützung, diese Angebote zu verstehen, rechtzeitig zu beantragen und für ihre Kinder nutzbar zu machen.

Modell II: Willkommensklasse in der Grundschule (6-13 Jahre)
Die vollständige Beschulung in einer Willkommensklasse an einer Grundschule kann auf den Zusammenhang

von mündlichem und schriftlichem Spracherwerb prinzipiell besser fokussieren. Erkauft wird dies durch eine stärkere Isolation von den Deutsch sprechenden Mitschüler*innen. Somit kann schnell eine sehr anregungsarme und künstliche Kommunikation und Atmosphäre in einer Willkommensklasse entstehen. Hinzu kommt der Umstand, dass viele DaZ-Lehrer*innen pädagogisch nicht auf den Umgang mit Kindern im Grundschulalter vorbereitet sind, da sie vor allem für die Erwachsenenbildung qualifiziert sind. Wenn es keine Doppelsteckungen (zwei Lehrkräfte) gibt (was ich nur als Ausnahme erlebt habe), dann kann auch nur unzureichend auf Schüler*innen eingegangen werden, die während des Schuljahres neu hinzukommen. Die Lernvoraussetzungen, auf die in einer Willkommensklasse reagiert werden muss, bleiben oft über das ganze Schuljahr hinweg sehr heterogen. Günstig für die weitere Lernentwicklung der Schüler*innen ist es, dass sie nach dem erfolgreichen Absolvieren der Willkommensklasse meist an ihrer bereits vertrauten Schule bleiben können und dort eine Regelklasse besuchen. In den Grundschulen, die ich kennengelernt habe, gab es vor dem Ausscheiden aus der Willkommensklasse keine übergangsvorbereitende (wenigstens punktuelle) Teilnahme am Fachunterricht einer Regelklasse.

Mögliche Ergänzung des Modells: Auch für die Schüler*innen im Modell II sind als Zusatzangebote Förderunterricht Deutsch (meist 2 Wochenstunden) und der Hortbesuch von 13-16 Uhr möglich.

Modell III: Willkommensklasse in der Sekundarstufe (13-17 Jahre)

Für die Willkommensklassen in der Sekundarstufe gilt ebenfalls der Umstand der Isolation. Allerdings gibt es Schulen, die sehr engagiert daran arbeiten, allen Schüler*innen einer Willkommensklasse den Besuch von bestimmten Fachstunden in einer Regelklasse zu ermöglichen. Je engagierter und koordinierter das Kollegium in dieser Hinsicht ist, desto umfassender und an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert sind diese Angebote. An einigen Schulen gibt es auch die Organisation von Schüler*innenpatenschaften.

Doch bereits die Frage der Krankheitsvertretung ist problematisch. Ich habe oft erlebt, dass DaZ-Lehrer*innen bei Krankheit nicht regulär vom Kollegium vertreten werden. Die Schüler*innen werden dann entweder auf irgendwelche Regelklassen verteilt oder es werden zwei Willkommensklassen zu einer zusammengelegt. Eine Lehrkraft hat dann 30 statt bisher 15 Jugendliche zu unterrichten. Womit neuer Ausfall durch Überlastung vorbereitet wird. Bei der Eröffnung neuer Willkommensklassen werden häufig die Lehrkräfte, die an der Schule gerade ihre erste Stelle nach der Ausbildung antreten, auf die Übernahme von einzelnen Unterrichtsstunden oder der Leitung einer Willkommensklasse verpflichtet – und dies häufig ohne DaZ-Ausbildung!

Die Lernniveaus der geflüchteten Schüler*innen in einer Klasse sind sehr unterschiedlich. Manche haben seit dem sechsten Lebensjahr ununterbrochen eine Schule in ihrem Herkunftsland besucht, zum Teil mit sehr gutem Erfolg, andere haben nur wenige Jahre oder nie in einer Schule gelernt. Die Lehrkräfte sind immer wieder mit dem Phänomen des Analphabetismus konfrontiert: oft können ein bis zwei Jugendliche einer Klasse in ihrer Muttersprache nicht lesen und schreiben, obwohl sie altersgemäß bereits alphabetisiert sein müssten, was die Hürde, die deutsche Schriftsprache zu erlernen, enorm erhöht. Bereits die Übertragung der Alphabetisierung beispielsweise von der arabischen auf die lateinische Schrift ist eine große Herausforderung. In den Willkommensklassen sind weit und breit keine Lehrkräfte zu sehen, die mit dem Problem der Erstalphabetisierung von Jugendlichen in einer Fremdsprache angemessen umgehen können. Zentrale Unterstützungsangebote in den Bezirken wurden angekündigt, aber nicht realisiert. Auf die unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler*innen kann selbst bei Doppelsteckungen nur dann adäquat eingegangen werden, wenn in den Schulen Teilungsräume zur Verfügung stehen, aber weder die personellen noch die räumlichen Ressourcen werden den Lehr- und Lernanforderungen in den Willkommensklassen gerecht.

Auch hier gilt: Auf Antrag können die Schüler*innen im Modell III im Umfang von zwei Wochenstunden den Förderunterricht Deutsch besuchen.

Modell IV: Stammklasse plus DaZ-Unterricht in der Sekundarstufe (13-17 Jahre)

In Brandenburg gibt es im Unterschied zu den drei von mir in Berlin erlebten Modellen das Prinzip, alle Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse einer Regel- bzw. Stammklasse zuzuordnen. Der DaZ-Unterricht kann dann als ergänzendes Angebot verstanden werden. Da jedoch im ersten halben oder ganzen Jahr des Schulbesuchs das DaZ-Angebot 100% der Unterrichtszeit ausmacht, steht die produktive Verbindung von sozialer Integration in der Regelklasse und einem Sprachunterricht, der die heterogenen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen berücksichtigt, von Anfang an nur auf dem Papier. Hier werden offensichtlich Chancen vertan.

2. Schulische Eingliederung und Schulsozialarbeit

Nachdem in Berlin ab Herbst 2015 immer wieder neue Willkommensklassen eröffnet wurden, wurden zur Unterstützung der Integrationsarbeit in den Schulen im Rahmen des Programms Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen 26 zusätzliche Stellen geschaffen. Die oben benannten Probleme und Defizite können die nun in den Willkommensklassen tätigen Sozialarbeiter*innen nicht beheben. Sie können aber die Kommunikation oder Kooperation zwischen Schule und Eltern aufbauen und verbessern. Sie können die Eltern für die Unterstützung des schulischen Lernens ihrer Kinder zu gewinnen suchen sowie unterrichtsergänzende Angebote und soziales Lernen organisieren. Und sie können die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen. Diese Art von Unterstützung löst jedoch nicht die oben

beschriebenen Probleme der Unterrichtsorganisation und der Regelmässigkeit und Intensität der Kontakte in die Regelklassen.

Die DaZ-Lehrer*innen erwarten zu Recht eine Entlastung im Unterricht. Allerdings kann das nicht die Aufgabe der Schulsozialarbeit sein. Während meiner Zeit als Sozialarbeiter in den Willkommesklassen im Bezirk Treptow-Köpenick haben zwei hervorragend qualifizierte DaZ-Lehrerinnen wegen Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen gekündigt. Jede Verbesserung des Unterrichts hängt davon ab, ob die Klasse nach Lernvoraussetzungen differenziert werden kann. Dafür müssen mindestens zwei Lehrkräfte und angemessene Räume (keine Abstellkammern) zur Verfügung stehen.

Die Schulsozialarbeit zu einem sinnvollen und etablierten Angebot zu entwickeln war aufgrund der prekären Unterrichtsorganisation kaum möglich. Unter diesen Bedingungen ist Schulsozialarbeit eher so etwas wie eine Feuerwehrtätigkeit, die sich auf Einzelfälle fokussieren muss.

3. Erfahrungen struktureller und persönlicher Diskriminierung in der Schule

Lernmotivation und damit Schulerfolg entsteht, wo Kinder und Jugendliche Respekt, Anerkennung und Bestätigung erfahren. Geflüchtete Kinder und Jugendliche erfahren aber viel zu oft (auch unbeabsichtigt) Diskriminierung - durch die Institution Schule, die Lehrer*innen sowie durch die Mitschüler*innen und deren Eltern.

Strukturelle Diskriminierung ergibt sich bereits aus der Art der schulischen Eingliederung. In den ersten Klassen sind alle Aufgabenstellungen, die die mündliche Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen, für die DaZ-Schüler*innen eine diskriminierende Erfahrung. Von der Fähigkeit der Lehrkräfte zur Binnendifferenzierung hängt es ab, ob und wie diese Diskriminierung relativiert werden kann. Ausgeschlossen werden kann sie durch die einzelne Lehrkraft dennoch nicht, weil ihre spezifische Qualifikation gerade darin besteht, auf der Grundlage der gesprochenen Sprache den Übergang zur Schriftsprache zu vollziehen. Das im Unterschied dazu gleichzeitige Erlernen von Sprechen und Schreiben kann unter den Bedingungen des Lernens für Noten unter dem Diktat der Zeit nur zu einer Benachteiligung führen, die sich als Beschämung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen äußert. Die andere Form der strukturellen Diskriminierung in der Schule ist die Isolation der Willkommensklassen vom Regelschulbetrieb. Auch das ist sehr oft der Fall.

Persönliche Diskriminierung zeigt sich, wenn schulbezogene Probleme nicht in der Lebenssituation der Geflüchteten, sondern in diesen zugeschriebenen invarianten und als kulturell behaupteten Eigenarten gesehen werden (z.B. Unpünktlichkeit). Hinzu kommt, dass spezifische Angebote für Geflüchtete (z.B. Schulsozialarbeit) von manchen Lehrer*innen als unverdiente Privilegien für diese Kinder und Jugendlichen angesehen werden. Das äußert sich in Kommentaren wie: „Die kriegen wiedermal alles“ (leider mehrmals erlebt). Auch der Versuch Dritte, z.B. Künstler*innen, für kreative unterrichtsergänzende Angebote in die Schule zu holen, wird schnell als unlauteres Geschäft mit Geflüchteten diffamiert.

Fazit

Die hier skizzierten Probleme und angedeuteten Lösungen sind in der Bildungsverwaltung hinreichend bekannt. Und ganze Forschungsprogramme liefern Erkenntnisse, wie guter an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichteter Unterricht und dessen sozial-integrative Absicherung auszusehen hätten. Das Hauptproblem liegt jedoch darin, dass die Beschulung der Geflüchteten als nur temporär betrachtet wird. Nirgendwo ist der Versuch zu erkennen, die Regelschulen zu Schulen zu machen, die ganz regulär die Inklusion fremdsprachiger Schüler*innen in den alltäglichen Schulbetrieb adäquat leisten können sollen. Würde diese Aufgabe als zum normalen Aufgabenspektrum jeder Schule gehörig angesehen werden, könnten tatsächliche Lösungen auch gefunden und entwickelt werden.

Fallbeispiel: Beschulung der Kinder der NUK Ruschestraße

Fallbeispiel: Beschulung der Kinder der NUK Ruschestraße

- Notunterkunft
- Gedacht als „Familienunterkunft“
- Eröffnung im November 2015
- 1300 Bewohner, davon:
  - 300 Schulpflichtige (6 bis 16)
  - 180 Jugendliche (17 bis 21)
  - 30 Schulanfänger (geboren in 2010)
- Schulanfang 2016:
  - 90% der Kinder beschult
  - 70 (von 180) Jugendliche in OSZ
  - 100% der Schulanfänger in der Schule

Fallbeispiel: Beschulung der Kinder der NUK Ruschestraße

Aber:

- Sehr große Entfernung zwischen der Unterkunft und den Schulen (und noch größer bei OSZ).
- Beschulung in alten, unangemessenen Gebäuden
- Große Schwierigkeiten, die Unterbringung in der Unterkunft mit dem Schulleben zu vereinbaren

Wie kommt ein Kind in die Schule?

1. Registrierung in der Unterkunft
2. Meldung an das Schulamt
3. Zuzugsuntersuchung
4. Beschulung in einer Willkommensklasse

Akteure der Beschulung

- Eltern
- Sozialarbeiter
- Schulämter & Clearing Stelle
- Gesundheitsämter
- Schulen & OSZ

Rolle des Sozialarbeiters

- Keine spezifische Rolle als „Koordinator für Beschulung“
- Keine spezifische Vorbereitung
- Konflikte mit anderen Aufgaben & Akteuren

Mangel an Verantwortlichkeit

- Obwohl der Schulbesuch sehr einfach zu quantifizieren ist:
  - ! Unterkünfte sind nicht verantwortlich für den Schulbesuch
  - ! Keine Folgen, wenn Kinder nicht beschult sind
  - ! Keine Auswertung der Beschulung

Mögliche Forderungen

- Rolle von "Koordinator Schule" als Pflichtstelle in Unterkünften und adäquate Weiterbildung
- Pflichteinhaltung der gesetzliche Ziele
- (Zwangs-) Einbindung von lokalen Schulen
- Bessere Zusammenarbeit zwischen Ämtern
- Einheitliche Standards bei der Schulen
- Rücksicht auf das Kindeswohl

Von der Willkommens- in die Regelklasse

Maria Greckl, Lehrerin in einer Berliner Willkommensklasse

Schulen der Sekundarstufe I

Schüler*innenaufnahme

Der Erstkontakt für die Aufnahme geflüchteter Schüler*innen an Berliner Schulen sind die regionalen Koordinierungsstellen bzw. die zentrale Koordinierungsstelle für Oberstufenzentren; im besten Fall wird dort bereits der Sprachstand erhoben und die Schüler*innen werden in Klassen auf entsprechendem Niveau zugewiesen (Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen - GER). Dafür ist wichtig, dass in den Koordinierungsstellen kompetente Lehrkräfte arbeiten und es in dem jeweiligen Bezirk der Koordinierungsstelle Klassen auf unterschiedlichen Niveaus gibt.

Ansonsten werden die Schüler*innen nach Maßgabe freier Plätze an Schulen zugewiesen.

Lehrkräfte, Unterricht und Ausstattung der Klassen

Seit dem Zuzug vieler Geflüchteter wurden zahlreiche Quereinsteiger*innen als Lehrkräfte eingestellt, genaue Zahlen liegen uns nicht vor. Viele von ihnen sehr motiviert und fortbildungswillig. Es gibt noch keine Evaluation des Unterrichts, daher weiß man nicht, ob hohe Motivation der Lehrkräfte und die Fortbildungsangebote (u.a. ein berufsbegleitender ca. 80-stündiger Jahreskurs) ausreichend sind, um von schulischer Seite her abzusichern, dass die zuwandernden Schüler*innen ihre schulische Karriere fortsetzen können. Unter den Lehrkräften besteht teilweise eine hohe Fluktuation, insbesondere wenn die Strukturen an den Schulen nicht unterstützend sind und sich Kolleg*innen alleine gelassen fühlen. Schon aus diesem Grund ist eine enge Zusammenarbeit innerhalb der Teams für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit regelmäßigen Sitzungen wichtig, nicht nur für den fachlichen Austausch und die Klärung organisatorischer Fragen.

Es hat sich herausgestellt, dass mehrere Willkommensklassen an einer Schule hilfreich sind, um unterschiedliche Niveaus anbieten und schneller bzw. langsamer lernende Schüler*innen am selben Schulstandort gut fördern zu können.

Eine oder mehrere Alphabetisierungsklassen pro Bezirk – zumindest in der Sekundarstufe I – sind sinnvoll, um Analphabet*innen und schulungewohnten Schüler*innen einen gelingenden Start in das schulische Lernen zu bieten. Analphabet*innen adäquat zu fördern ist in heterogenen Klassen eine große Herausforderung, insbesondere für Lehrkräfte mit noch geringer Unterrichtserfahrung. Die Aussicht auf den Übergang in eine „normale" Sprachlernklasse sollte den Lerner*innen in den Alpha-Klassen bald aufgezeigt werden. Als günstig hat sich der Wechsel in eine Klasse an derselben Schule erwiesen.

Die Ausstattung der Klassen mit Unterrichtsmaterialien (u.a. durch die Starterpakete der Senatsverwaltung) ist an den Grundschulen und den

Schulen der Sek I kein Problem, an den Oberstufenzentren gab es noch Nachholbedarf.

In den Willkommensklassen sollte am Anfang ein hoher Anteil Deutschunterricht (mind. 16-18 Stunden) angeboten werden. Neben Deutsch sollten die Schüler*innen der Willkommensklassen auch Zugang zu Fachunterricht haben. Sport- und Kunstunterricht sowie musikalische Unterrichtsangebote bieten den Schüler*innen die Möglichkeit sich neben den Fächern, die hohe kognitive Anforderungen stellen, auszudrücken und auszuleben sowie ihr Können zu zeigen. Für Schüler*innen auf höherem Sprachniveau sollte Teilintegration in Regelklassen organisiert werden oder vermehrt Fachunterricht stattfinden.

Zweimal im Schuljahr – zu den Terminen der Zeugnisausgabe – sollten auch die Schüler*innen der Willkommensklassen einen Lernstandsbericht erhalten. Dieser dient einerseits der Wertschätzung ihrer Leistungen, andererseits der Information der Lehrkräfte beim Übergang in Regelklassen.

Eine berlinweite Vorlage für einen Lernstandsbericht steht jedoch nach wie vor aus.

Wünschenswerte Maßnahmen zur gesamtschulischen Integration neu zugewanderter Schüler*innen

* Teilnahme der Schüler*innen am Ganztagesangebot bzw. an AG-Angeboten
* Teilnahme an gesamtschulischen Veranstaltungen und Projekten: Feste, Wettbewerbe (Jugend debattiert, Bundesjugendspiele, Lesewettbewerbe), Theater- oder Musikaufführungen
* Die Schulsozialarbeit erfasst auch Schüler*innen in Willkommensklassen. Ein Problem ist dabei, dass Gymnasien mit Schulsozialarbeit schlechter ausgestattet sind.
* Einbindung von Sonderpädagog*innen
* Patenmodelle für Schüler*innen in Willkommensklassen
* Sprachsensibler Fachunterricht (durch Fachlehrer*innen) ist eine gute Vorbereitung auf den späteren realen Fachunterricht: Fachwortschatz, Arbeitsmethoden, Arbeit mit Operatoren
* Frühe Teilintegration in Sportunterricht, evtl. Musik, evtl. Wahlpflichtunterricht (WPU)

Parallele Strukturen wie in Regelklassen sind hilfreich:

* Klassenrat
* Schüler*innensprecher*in
* Elternsprecher*in
* Elternversammlungen
* Teilnahmemöglichkeit an Praktika

Insbesondere für Klassen mit großer Heterogenität, aber auch für alle anderen, sollte das Angebot der Lesepat*innen genutzt werden.

Übergänge in Regelklassen – behutsam gestalten

Der Übergang muss bewusst gestaltet werden, ein simples Umsetzen in eine Klasse mit freiem Schulplatz ist riskant.

* Sichere Deutschkenntnisse (A 2+) müssen gegeben sein.
* Gezielte Auswahl von Regelklassen nach Absprache mit Sprachbildungskoordinator*in und Schulleitung;
* Die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen der aufnehmenden Klasse sollten auf neue Schüler*innen vorbereitet werden; der Förderbedarf muss dokumentiert und weitergegeben werden.
* Begleitende Brückenkurse oder Sprachförderangebote organisieren
* Ein regelmäßiger fachlicher Austausch zwischen Lehrkräften von Willkommensklassen und Regelklassen über die einzelnen Schüler*innen, aber auch über fachliche Fragen (didaktische Methoden, Materialien z.B. Glossare, Operatoren) wäre sinnvoll, kostet aber zusätzliche Konferenzzeit und muss organisiert werden.
* Alle aufnehmenden Lehrkräfte müssen von den Regelungen zum Nachteilsausgleich wissen, es gibt viel Neues seit diesem Schuljahr.
* Abgebende Lehrkräfte sollten ansprechbar bleiben auf ehemalige Schüler*innen.
* Noch fehlen ausreichend Fortbildungsangebote für Lehrkräfte der Regelklassen zur Sensibilisierung und Qualifizierung für sprachsensiblen Unterricht, aber das Thema ist in der Senatsverwaltung präsent.
* Sprachsensibler Unterricht ist nach wie vor eine Herausforderung für die Unterrichtsentwicklung an Schulen.

Bildungsangebote für junge Geflüchtete an den Oberstufenzentren der beruflichen Bildung (OSZ)

Der **Erstkontakt** geschieht über die zentrale Koordinierungsstelle, aber die Schüler*innenaufnahme und Sprachstandsdiagnose finden direkt an den OSZ statt. Die Klassenanzahl ist an den OSZ in der Regel höher, sodass eher eine Einteilung der Klassen in Niveaustufen möglich ist.

Unterricht

Die Schüler*innen erhalten einen hohen Anteil Deutschunterricht, aber auch berufsorientierenden Fachunterricht, sowie z.T. auch Englisch- und Mathematikunterricht.

Ist im Deutschunterricht das Ende einer Niveaustufe nach Europäischem Referenzrahmen erreicht, so schreiben die Schüler*innen entsprechende Tests; damit wird das Niveau der Sprachkenntnisse abgesichert.

Der Fachunterricht wird von Fachlehrkräften erteilt. Dies stellt sowohl Fachlehrer*innen und als auch Werkstattlehrer*innen vor die Herausforderung, sprachsensibel arbeiten zu müssen.

Die soziale Einbindung der Schüler*innen an OSZ ist weniger umfassend möglich, da es im Vergleich mit den Sekundarschulen nicht viele außerunterrichtliche Angebote gibt. Vereinzelt bestehen gute Projekte und Pat*innenmodelle: z.B. fungieren Gleichsprachige als Pat*innen, und

bieten beispielsweise Schulführungen an. Es gibt gemeinsame Unterrichtsprojekte und Regelschüler*innen kommen als Gäste in Willkommensklassen.

Ein geplantes Willkommenscurriculum für OSZ soll viele nützliche Hinweise und Hilfen mit Fokus auf die Berufsorientierung bieten.
Weitere positive Faktoren sind:.

* Es gibt Texte zur Stärkung der Lesekompetenz der Schüler*innen, die sie im Rahmen des selbständigen Lernens nutzen können.
* Die Schüler*innen erhalten Unterstützung bei der Praktikumssuche.
* Zweimal im Jahr erhalten die Schüler*innen Lernstandsberichte für ihre Leistungen. Für die Oberstufenzentren gibt es dafür bereits eine berlinweite Vorlage. Dieser Lernstandsbericht kann auch Beobachtungen von berufsbezogenen Fertigkeiten enthalten.

Berufsorientierung
Für die Berufsorientierung werden verschiedene Instrumente herangezogen und es wird mit Kooperationspartner*innen zusammengearbeitet.

Je nach Neigung geben die Lehrkräfte Empfehlungen für den Besuch entsprechender BQL-Lehrgänge (berufsqualifizierende Lehrgänge) an den Schulen.

Das Problem besteht darin, dass die Schüler*innen zunächst nur nach Maßgabe freier Plätze den einzelnen Willkommensklassen an OSZs zugewiesen werden. Wenn die jungen Menschen ausreichend Deutsch gelernt haben und eine erste Berufsrichtung wählen müssen, besteht oft das Problem, dass sie Schüler*innen eines OSZs sind, das keine Angebote für die gewünschte Berufsqualifizierung anbietet und somit ein Schulwechsel mit neuen Orientierungsmühen ansteht.

Fazit: Seit der Ankunft vieler geflüchteter Schüler*innen in Berlin ist insbesondere für den Spracherwerb vieles durch die Senatsverwaltung unternommen worden. Jetzt, da die neu zugewanderten Schüler*innen allmählich in den Regelklassen ankommen, muss noch einiges getan werden um die aufnehmenden Lehrkräfte fortzubilden und die neuen Schüler*innen in den Regelklassen zu begleiten und unterstützen. Dabei muss insbesondere berücksichtigt werden, dass viele der Schüler*innen, insbesondere aus Kriegsländern in den letzten Jahren keinen geregelten Schulbesuch besucht hatten und ihnen altersentsprechende schulische Kenntnisse fehlen.

Schulerfolg und Bleiberechtsperspektive

Berenice Böhlo, Rechtsanwältin, Berlin

Der Gesetzgeber hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit der Situation junger Flüchtlinge beschäftigt. Dahinter stand die nicht mehr zu verleugnende Einsicht, dass es gesellschaftlich absurd ist, junge Menschen, die hier zur Schule gehen und Ausbildungen aufnehmen, die sich „integrieren", abzuschieben.
Herausgekommen ist u.a. § 25a des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG). Die Norm ist ein zwischen verschiedenen Ministerien ausgehandelter Kompromiss. Allerdings ist der Einfluss des Bundesinnenministeriums dominant, d.h. der Gedanke der Abwehr überwiegt den staatlichen Schutzauftrag von jungen Menschen.
Die Regelung des § 25a Aufenthaltsgesetz sieht folgendes vor: Junge Flüchtlinge, die im Besitz einer Duldung sind, können eine Aufenthaltserlaubnis beantragen, wenn sie seit 4 Jahren erfolgreich in Deutschland eine Schule besuchen und den Antrag vor dem 21. Lebensjahr stellen.
Entgegen dem ursprünglichen Referentenentwurf wurde das Antragsalter herabgesetzt. Ursprünglich war vorgesehen, dass Jugendliche und Heranwachsende den Antrag bis zum Erreichen des 27. Lebensjahres stellen konnten. Dies hätte bedeutet, dass auch noch junge Heranwachsende, die mit 17 Jahren eingereist sind, einen entsprechenden Antrag hätten stellen können. Dem ist der Gesetzgeber nicht gefolgt.
Die gegenwärtige Regelung ist zwar ein Fortschritt im Vergleich zur bisherigen Rechtslage. Allerdings ist sie vollkommen unzureichend und lastet den jungen Menschen großen Druck und Stress auf.
Viele sind noch minderjährig gewesen, als sie flüchten mussten. Während der Flucht konnten sie teilweise über Jahre nicht zur Schule gehen. Stattdessen mussten sie auf andere Ressourcen zurückgreifen und haben

auf der Flucht Situationen gemeistert, die jeden Erwachsenen überfordern würden. Die ganze Energie ist auf ein Ankommen ausgerichtet. Doch dieses Ankommen gestaltet sich oft sehr kompliziert und belastend. Zur dauerhaften Trennung von der Familie kommt ein enormer Druck: Etwas zu lernen, etwas zu schaffen, den Eltern und Geschwistern, die zurückbleiben mussten, zu helfen, auch wenn sie manchmal gar nicht wissen, wo sich diese aufhalten. Nach Ankunft in Deutschland kann es – gerade in Berlin - länger als ein Jahr dauern, bis sie überhaupt vom Jugendamt in Obhut genommen werden und zur Schule gehen können. In Erstaufnahmeeinrichtungen verschiedener Bundesländer erfolgt gar keine Beschulung. Der angeblich kurzfristige Aufenthalt dort, zieht sich über Monate hin. Das gilt für unbegleitete jugendliche Flüchtlinge ebenso wie für minderjährige Flüchtlinge, die mit ihren Eltern kommen. In der Erstaufnahmeeinrichtung in Eisenhüttenstadt sind über die Hälfte der Bewohner Kinder. Es ist erschreckend zu sehen, dass diese dort Monate ohne Zugang zur Regelschule verbleiben müssen.
Ein Kritikpunkt an der gesetzlichen Regelung ist damit bereits untermauert: Es kann unverschuldet sehr lange dauern, bis die „vier Jahre erfolgreicher Schulbesuch" überhaupt zu laufen beginnen. Schaut man sich die Zahlen an, ist ebenfalls festzustellen, dass die Regelung des § 25 a AufenthG an der Realität junger Flüchtlinge vorbeigeht: 3.166 Personen besaßen zum 30.6.2015 eine Aufenthaltserlaubnis nach § 25a AufenthG, davon 102 Personen in Berlin. Gleichzeitig gab es zum 30.6.2015 129.258 geduldete Personen in Deutschland, die sich nach Altersgruppen wie folgt aufgliedern:

* 0 - 11 Jahre	24.455	Duldungen
* 12 - 15 Jahre	7.843	Duldungen
* 16 - 17 Jahre	5.746	Duldungen
* 18 - 20 Jahre	7.687	Duldungen
* 21 - 29 Jahre	28.632	Duldungen

Da der Antrag in der Regel vor dem 21. Lebensjahr gestellt werden muss, betrifft § 25a Aufenthaltsgesetz (von Ausnahmen abgesehen) nur diejenigen, die bereits mit 17 Jahren zur Schule gingen; die überwiegende Zahl junger Menschen kann von der Regelung also nicht profitieren.
Neben dieser Regelung gibt es noch weitere gesetzliche Bestimmungen, die auf die Situation junger Menschen abzielen. Die Option des §18a AufenthaltsG sieht eine Aufenthaltserlaubnis für qualifizierte Geduldete – d.h. Geduldete, die eine Ausbildung absolviert haben, zum Zweck der Beschäftigung vor. Da viele Arbeitgeber davor scheuen, geduldete Ausländer auszubilden und eine Arbeitsstelle anzubieten, geht auch diese Regelung weitgehend an der Realität vorbei. Dementsprechend ist auch hier die Zahl derjenigen, die eine entsprechende Aufenthaltserlaubnis besitzen, sehr gering.
Mit § 60a Absatz 2 Satz 3 AufenthaltsG wurde die sogenannte Ausbildungsduldung eingeführt. Danach ist eine Duldung wegen dringender persönlicher Gründe im Sinne von Satz 3 zu erteilen, wenn der Ausländer eine qualifizierte Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf in Deutschland aufnimmt oder aufgenommen hat. Die Norm ist aus mehreren Gründen unzureichend.
Ein Problem ist, dass dem geduldeten Menschen nicht der Vorwurf zu machen sein darf, er habe an aufenthaltsbeendenden Maßnahmen nicht mitgewirkt. Genau das aber ist ein Vorwurf, den Ausländerbehörden Geduldeten gegenüber regelmäßig erheben und somit trotz vorliegendem Ausbildungsvertrag nicht die Erlaubnis zur Ausbildung erteilen. Ob der Vorwurf berechtigt ist oder nicht, steht dabei gar nicht fest, sondern muss in aufwendigen Verwaltungsstreitverfahren vor Gericht geklärt werden.

Die Schule sollte sich bewusst machen, in welchem Spannungsverhältnis die jungen Flüchtlinge leben. Sie hat die Aufgabe einerseits die Lebenssituation der Flüchtlinge zu berücksichtigen und sich professionell darauf einzustellen; andererseits darf sie die jungen Schüler*innen nicht auf die Rolle des Flüchtlings reduzieren. Es handelt sich um gegenseitige Prozesse zwischen geflüchteten Schüler*innen und nicht geflüchteten Schüler*innen sowie den Lehrer*innen (vgl. ein sehr erfolgreiches Theaterprojekt der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, „Berliner Stadtmusikanten) http://www.kaubstrasse.de/index.php/14-sample-data-articles/248-die-berliner-stadtmusikanten).
Auf den jungen Menschen lastet nicht nur der Schulerfolg, sondern alles überlagernd der Bleibeerfolg. Statt auf ihre Ressourcen abzustellen, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen in den Vordergrund zu rücken, reglementiert der Gesetzgeber sie als eine Gruppe, die sich zu bewähren hat, und privatisiert damit die Folgen von Krieg und Vertreibung sowie mangelhafter staatlicher Ressourcen bei der Aufnahme der jungen Menschen.
Auch die Schule agiert in einem politisch definierten Feld, welches eine fundamentale rechtliche Benachteiligung der jungen Flüchtlinge zementiert, wofür das aufenthaltsrechtliche Verfahren aber „blind" ist. Die Schule sollte mit allen Mitteln, die Situation und die Person des jungen Menschen sichtbar machen. Zeugnisse allein können dies unter Umständen nicht leisten. Die Schulen sollten bereit sein, neue Wege zu gehen, Projekte mit Bildungsträgern veranstalten, die die Fähigkeiten und Leistungen der Schüler*innern mit Fluchterfahrung sichtbar machen. Es wäre schön, wenn sie mit dem die jungen Menschen betreuenden Umfeld intensiv zusammenarbeiten würde, z.B. mit den die jungen Schüler*innern betreuenden Anwält*innen.

Workshops: Diskriminierung in Kita und Schule – Welche Veränderungen brauchen wir?

48 **Kinderrechte, Recht auf Bildung und Schule – Was haben sie bewirkt?**
Dr. Ibrahim Kanalan, Centre for Human Rights Erlangen-Nürnberg, CHREN

60 **Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Wirkungsweise und Änderungsbedarf**
Alexander Klose, Büro für Recht und Wissenschaft, Berlin

65 **Wirkungen verzögerter und segregierter Schulaufnahme**
Josefine Zahrnt, Schulpsychologin, Berlin

76 **Wie kann diskriminierungsfreies Lernen gelingen?**
Dr. Birgit zur Nieden, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, HU Berlin

84 **Best-Practice-Modelle in der Sekundarschule**
Prof. Dr. Ursula Neumann, Hosay Adina-Safi, DivER - Diversity in Education Research, Universität Hamburg

104 **Best-Practice-Modelle im Übergang Kita – Schule**
Dr. des. Tanja Salem, Freudenberg-Stiftung, Weinheim

114 **Forderungen des Fachtags**

Kinderrechte, Recht auf Bildung und Schule – Was haben sie bewirkt?

Dr. Ibrahim Kanalan, Centre for Human Rights Erlangen - Nürnberg, CHREN

Gliederung

- **Recht auf Bildung**
  - **Rechtsgrundlagen**
  - **Normativer Inhalt (Wesenselemente)**
  - **Staatenpflichten (Pflichtendimensionen)**
- **Vorgaben aus der UN - Kinderrechtskonvention (KRK)**
- **Praxisprobleme:**
  - Einschulung
  - Segregation bei der Einschulung

Rechtsgrundlagen

- **Rechtsgrundlagen I**
  - **International**
    - Art. 26 allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)
    - Art. 13 UN-Sozialpakt
    - Art. 2 Erstes Zusatzprotokoll (I ZP) zur ersten Europäischen Menschenrechtskonvention (I EMRK)
  - **Supranational**
    - Art. 14 EU-Grundrechtecharta
    - Art. 2 Abs. 1 ZP I EMRK
    - Art. 14 Aufnahme-Richtlinien (RL)
  - **National**
    - Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 bzw. Art. 12 in Verbindung mit Art. 3 Grundgesetz (GG)

Das Recht auf Bildung ist neben dem internationalen Recht (Völkerrecht) auch im supranationalen Recht (Recht der Europäischen Union) verankert. Zudem ergibt sich der Anspruch aus dem Verfassungsrecht.

Die völkerrechtlichen Normen sind Teil der nationalen Rechtsordnung und gelten in den Vertragsstaaten grundsätzlich unmittelbar. Zudem vermitteln sie in der Regel auch subjektives Recht. Das heißt, es besteht nicht nur eine staatliche Pflicht, diese Normen anzuwenden und zu beachten, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit, dass der Einzelne sich unmittelbar auf die entsprechende Norm beruft und hieraus Rechte ableiten kann.

In der Rangordnung steht das Völkerrecht unter dem Verfassungsrecht. Grundsätzlich haben beide den Rang eines Gesetzes. Für menschenrechtliche Normen wird aber vertreten, dass diese zwischen der Verfassung und dem einfachem Recht stehen, zumindest aber bei der Auslegung von Verfassungsnormen zu berücksichtigen sind mit der Folge, dass das einfache Recht nicht gegen das Völkerrecht verstoßen darf.

Das supranationale Recht hingegen geht dem nationalen Recht vor. Die Grundrechtecharta ist als Maßstab nur zu beachten bzw. der Einzelne kann sich auf diese Norm nur berufen, wenn es um die Durchführung des Unionsrecht geht. Dies ist oft bei wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten nicht der Fall. Anders ist es bei dem Recht auf Bildung, da es in der Aufnahmerichtlinie der EU geregelt ist und diese Normen von den Mitgliedstaaten zu beachten sind, d.h., sie müssen umgesetzt werden. Unter Umständen kann sich der Einzelne sogar unmittelbar auf die Richtlinie berufen.

Auf der nationalen Ebene ist neben dem originären Anspruch aus den Grundrechten vor allem der in Art. 3 GG verankerte Grundsatz der Gleichbehandlung von Bedeutung. Danach bedarf eine Ungleichbehandlung einer Rechtfertigung. Zu beachten ist jedoch, dass eine Ungleichbehandlung aufgrund der Staatsangehörigkeit und des Aufenthaltsstatus nicht per se verboten sind. Es können aber höhere Anforderungen an die Rechtfertigung gestellt werden, wenn sie einen grundrechtlich geschützten Bereich betreffen, also konkret das Recht auf Bildung tangieren. (Weiter gehen im Übrigen die Normen des UN-Sozialpaktes, dazu siehe Folie 6 f).

Rechtsgrundlagen

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH RECHTSWISSENSCHAFT

- **Rechtsgrundlagen II („Spezielle Menschenrechtsverträge“)**
  - Art. 28, 29 UN-KRK
  - Art. 24 UN Behinderten-Rechts-Konvention (BRK)
- **Zu beachten auch:**
  - Art. 32 UN-KRK
  - Art. 3 UN-KRK
- **Allgemein:**
  - Diskriminierungsverbot

Das Recht auf Bildung ist nicht nur allgemein in dem UN-Sozialpakt für alle geregelt, sondern für bestimmte Gruppen auch in den entsprechenden „speziellen Menschenrechtsverträgen“. In unserem Kontext sind vor allem die Normen aus der Kinderrechtskonvention von Interesse.
Von Bedeutung ist zudem das allgemein geltende Verbot der Diskriminierung.

Normativer Inhalt des Rechts auf Bildung

UN WSK-Ausschuss: Vier Wesenselemente (= Analyserahmen)

- **Verfügbarkeit**
  - Bildungseinrichtungen
  - Bildungsprogramme
- **Zugänglichkeit**
  - Diskriminierungsfreiheit
  - Physische Zugänglichkeit
  - Wirtschaftliche Zugänglichkeit
- **Annehmbarkeit**
- **Adaptierbarkeit**
  - Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse

Interessen (Wohl) der
Schüler* Studierenden
Kinder
beachten

Nach dem UN WSK-Ausschuss, dem Ausschuss, der die Einhaltung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte überwacht, beinhalten alle Rechte des UN-Sozialpaktes vier Wesenselemente. Das heißt, für die Verwirklichung eines Rechtes müssen die Vertragsstaaten alle diese vier Elemente beachten und umsetzen. Das sind nach der Auffassung des Ausschusses die grundlegenden Pflichten der Vertragsstaaten. Ohne die Beachtung dieser Wesenselemente wird ein Recht nur mangelhaft umgesetzt.

Für den Anspruch auf Bildung sind insbesondere die Elemente: Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bedeutung.

Zu beachten ist, dass bei der Verwirklichung dieser Elemente das Interesse der Kinder, d.h., der Schüler*innen zu beachten ist.

Zugänglichkeit: Diskriminierungsverbot

- **Zugänglichkeit**
  - Diskriminierungsverbot
    - Formal (= rechtliche Diskriminierung)
    - Faktisch (= mittelbare / nicht-intendierte Diskriminierung)
- **Differenzierungsmerkmale – hier von Relevanz:**
  - Staatsangehörigkeit
  - Sonstiger Status
    - Aufenthaltsstatus

Von zentraler Bedeutung ist, dass das Diskriminierungsverbot nicht nur bei der Verwirklichung eines Rechtes insgesamt gilt, sondern der Gleichbehandlungsgrundsatz sich auch auf die einzelnen Wesenselemente bezieht. So ist insbesondere bei dem Zugang zu Bildung eine Diskriminierung nicht erlaubt, es gilt das Diskrminierungsverbot.

Zu den Differenzierungsmerkmalen, die nicht zu einer Diskriminierung führen dürfen, gehört auch die Staatsangehörigkeit und der Aufenthaltsstatus. Das ist insoweit von grundlegender Bedeutung, weil andere völkerrechtliche Verträge nicht stets eine Differenzierung aufgrund der Staatsangehörigkeit und des Aufenthaltsstatus verbieten (Die EMRK z.B. verbietet nicht generell eine Differenzierung aufgrund der Staatsangehörigkeit und stellt oft eine Gleichbehandlung unter den Vorbehalt eines rechtmäßigen Aufenthalts).

Das Diskriminierungsverbot hat zur Folge, dass geflüchtete Kinder grundsätzlich weder anders als andere migrantische Kinder mit einer Aufenthaltserlaubnis noch anders als deutsche Kinder, sondern eben gleich behandelt werden müssen. Eine Ungleichbehandlung darf nur ausnahmsweise stattfinden, wobei hierfür hohe Anforderungen gestellt werden, siehe die folgende Folie.

Diskriminierungsverbot

- **Rechtfertigung:**
  - vernünftige und objektive Gründe
- **Verhältnismäßigkeit**
  - Ziele/Wirkungen der Maßnahme rechtmäßig?
  - Zweck der Maßnahme: Förderung des allgemeinen Wohls der Gesellschaft
  - „Zweck-Mittel-Relation“: Verhältnismäßigkeit zwischen dem zu erreichenden Ziel, den angestrebten Wirkungen und den einzusetzenden Mitteln der Maßnahme

Soweit die Vertragsstaaten eine Ungleichbehandlung vornehmen wollen, bedarf dies zum einen vernünftiger und objektiver Gründe und zum anderen muss die Ungleichbehandlung verhältnismäßig sein.
Der Aufenthaltsstatus allein rechtfertigt keine Ungleichbehandlung. Im Gegenteil, der UN WSK-Ausschuss hat immer wieder betont, dass bestimmte verletzliche Gruppen (vulnerable groups), wozu Asylbewerber*innen und Kinder gehören, bei der Verwirklichung der Rechte aus dem Pakt eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren sollen bzw. besonders zu beachten sind.

Dimensionen der Staatenpflichten (Pflichtentrias)

- **Achtungsdimension**
  - Unterlassungspflicht: Keine Verletzungen begehen
- **Schutzdimension**
  - Handlungspflicht: vor Verletzungen durch Dritte schützen
- **Gewährleistungsdimension**
  - Handlungspflicht: Maßnahmen treffen um die Verwirklichung des Rechts sicherzustellen
- **Nicht-Diskriminierungsdimension**
- **Rückschrittsverbotsdimension**

Eine weitere Besonderheit, die sich v.a. aus dem Völkerrecht ergibt, ist die Tatsache, dass die Staaten mehrere verbindliche Pflichten aus dem Vertrag haben. Diese Pflichten bestehen unmittelbar und sind von allen staatlichen Organen stets zu beachten.

Von grundlegender Bedeutung ist für die Realisierung der Rechte geflüchteter Kinder auf Bildung die Gewährleistungsdimension. Sie besagt, dass die Staaten aktiv Maßnahmen ergreifen müssen, mit allen verfügbaren Ressourcen das Recht auf Bildung zu verwirklichen. Dabei ist zu beachten, dass die Verwirklichung diskriminierungsfrei sein muss. Eine Ungleichbehandlung gegenüber deutschen Kindern ist also nicht zulässig.

Mit dem „Rückschrittsverbot“ wird dem Staat verboten, grundsätzlich das einmal erreichte Verwirklichungsniveau rückgängig zu machen. Mit anderen Worten, Verschlechterungen bei der Verwirklichung der Menschenrechte sind unzulässig.

UN-Kinderrechtskonvention (KRK): Das Wohl des Kindes, Art. 3

- **Vorrangige Berücksichtigung** des Kindeswohls (best interest):
  - bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen
- **Funktion und Bedeutung**
  - Auslegung von KRK-Rechten
  - Kollision mit anderen Rechtsgütern (Abwägung)
  - Allgemeines Prinzip (Geltung auch außerhalb der Konventionsrechte)
- Bestimmung im Lichte und Geist der Konventionsrechte
- Beachtung des Einzelfalls
- Individuelle Bestimmung
- Berücksichtigung der Lebensumstände und Bedürfnisse (Beachtung der Persönlichkeit)

UN-Kinderrechtskonvention

- **Art. 22: Kinder als Flüchtlinge**
  - Vornahme geeigneter Maßnahmen zur Sicherstellung des angemessenen Schutzes und humanitärer Hilfen bei der Wahrnehmung von Rechten
- **Art. 28: Recht auf Bildung**
  - Staatliche Maßnahmen zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung
  - Grundlage der Maßnahmen: Chancengleichheit
  - Weiter Bildungsbegriff: formelle und nichtformelle Bildungseinrichtungen
  - Keine konkrete Angaben:
    - Hinsichtlich des Zeitpunkts der Einschulung (Problem: Verzögerung der Einschulung) und der Dauer der Schulbildung (Problem: Schulpflicht)
- **Art. 29: Bestimmung der Bildungsziele**

Staatliche Pflicht ist die Förderung der Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbilden der und berufsbildender Art.

Praxisprobleme

In der Praxis tauchen verstärkt insbesondere folgende Fälle auf, die rechtlich teilweise sehr fragwürdig sind.

- **Einschulung (Zugang):**
  - Schulpflicht liegt vor
  - Schulplicht liegt nicht vor
- **Segregation**
  - Einschulung in Lagern und Gemeinschaftsunterkünften
  - „Willkommensklassen“
- **Gründe**
  - Rechtlich (Aufgrund gesetzlicher Vorschriften)
  - Faktisch, z.B.:
    - Kapazitäteneinwand (fehlende Ressourcen)
    - Zuständigkeitsregelungen
    - Schulärztliche Untersuchung etc.

Problem: Einschulung

Für die in der Praxis auftretende Fälle ergeben sich aus den bereits genannten Grundsätzen und Normen folgende rechtliche Beurteilung:

- **Einschulung (Zugang)**
- **Schulpflicht liegt vor: Zeitliche Verzögerung**
  - **Völkerrecht:** Keine expliziten Vorgaben, aber staatliche Gewährleistungspflicht
  - **EU (Aufnahme-RL):** Einschulung spätestens nach 3 Monaten
  - **Entscheidend:** Gleichbehandlungsgrundsatz => Diskriminierung ist unzulässig
- **Schulpflicht liegt nicht vor: Kein Zugang**
  - Keine expliziten rechtlichen Vorgaben: Höchstalter + Schulbesuchsjahre
  - Aber: Schaffung von verschiedenen Schulsystemen/-formen

Problem: Segregation

- **Segregation**
  - Schulen in Lagern und Gemeinschaftsunterkünften
  - „Willkommensklassen“
- **Zulässigkeit**
  - UNESCO: Möglich, soweit im Interesse der Betroffenen
  - UN-BRK-Ausschuss fordert ein inklusives Schulsystem
- **Einschulung in Lagern**
  - Nach dem Diskriminierungsverbot unzulässig
- **„Willkommensklassen“** zulässig, wenn
  - im Interesse der Kinder
  - qualitativ hochwertiger Unterricht vergleichbar mit dem Regelunterricht

Problem: Segregation

Zulässigkeit von „Willkommensklassen“

Anforderungen (Vgl. auch EGMR, Orsus vs. Croatia, 15766/03, 16/03/2010, Ziff. 158-175)

- Angemessener Test zur Feststellung der Kenntnisse und Fortschritte
- Zielen Lerninhalt und -methode auf tatsächliche Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen?
- **Beachte**
  - Inklusionsgrundsatz

Weiteres Problem: Indirekte Regelungen

Negative Einflüsse auf Bildungserfolg:

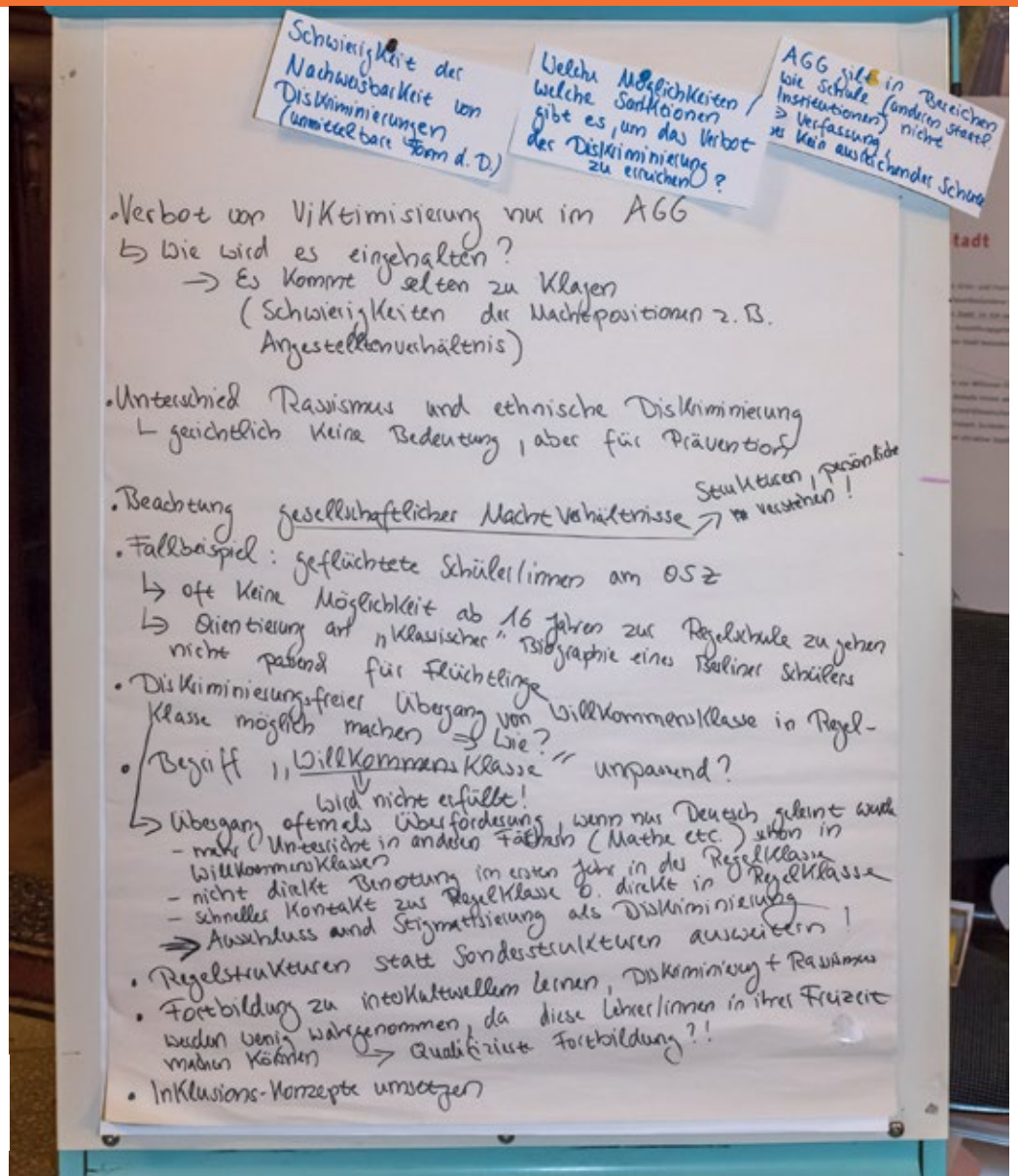
- Unterbringung
- Einschränkung der Bewegungsfreiheit
- Zugang zu Sozialleistungen
- Arbeit und Ausbildungsmöglichkeiten

Zusammenfassung

- Das Recht auf Bildung ist insbesondere auf der Ebene des Völker- und Europarechts ausreichend normiert
- Das Recht auf Bildung wird das UN-Kinderrechtskonvention ergänzt und konkretisiert
- Vor allem völkerrechtliche Regelwerke erlegen den Staaten eindeutige Pflichten auf:
  - Neben der Gewährleistungsdimension kommt dem Diskriminierungsverbot eine wichtige Bedeutung zu
- In Deutschland werden völker- und europarechtliche Vorgaben jedoch nicht ausreichend beachtet und umgesetzt:
  - Insbesondere die Einschulung in den Lagern und die zeitliche Verzögerung der Einschulung ist menschenrechtswidrig

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) - Wirkungsweise und Änderungsbedarf

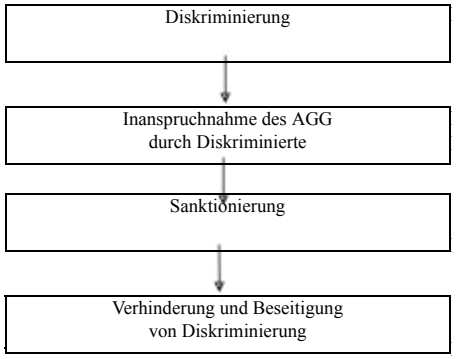
Alexander Klose, Büro für Recht und Wissenschaft, Berlin



Ziel des Antidiskriminierungsrechts ist es, jede Form von Diskriminierung zu verhindern und zu beseitigen. Doch wie kann dieses anspruchsvolle Ziel erreicht werden? Ein Diskriminierungsverbot allein genügt nicht , um diskriminierende Strukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Die Gesetzgebung sollte daher Erkenntnisse der rechtssoziologischen Forschung zur Befolgung und Inanspruchnahme von Recht berücksichtigen und sie mit den Erfahrungen verbinden, die in den vergangenen zehn Jahren mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gemacht wurden.

Das individuell-reaktive Modell

Zur Durchsetzung eines Verbots sind verschiedene Wege denkbar. Der Bundesgesetzgeber hat sich mit dem AGG für ein Regelungsmodell entschieden, das als individuell-reaktiv bezeichnet werden kann, und das von folgenden Voraussetzungen ausgeht: Die Geschädigten kümmern sich im Anschluss an eine erlittene Diskriminierung selbst um die Sanktionierung des „Täters", indem sie Ansprüche auf Schadensersatz und Entschädigung geltend machen. Dies führt bei den Sanktionierten (und denen, die befürchten, sanktioniert zu werden) dazu, dass sie diskriminierende Verhaltensweisen in Zukunft unterlassen. Idealtypisch ergibt sich folgendes Bild:



Person X wird von Person Y diskriminiert.

Person X macht Ansprüche auf Schadensersatz und Entschädigung geltend.

Person Y wird antragsgemäß verurteilt.

Person Y diskriminiert in Zukunft nicht mehr.

Macht die von einem Verstoß gegen die Diskriminierungsverbote betroffene Person dagegen die Ansprüche auf Entschädigung und Schadenersatz aus welchen Gründen auch immer nicht geltend, kann die Diskriminierung – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht sanktioniert werden.

Modell und Realität
Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Gründe, aus denen Antidiskriminierungsrecht nicht mobilisiert wird, vielfältig sind. Zunächst muss ein diskriminierendes Verhalten als solches erkannt werden. Gerade sog. „verdeckte" Diskriminierungen, bei denen nicht offen auf ein bestimmtes Merkmal (z.B. die Hautfarbe) Bezug genommen wird, sondern andere Gründe (z.B. das angeblich auffällige Verhalten) vorgeschoben werden, bleiben oft unentdeckt. Wird eine Diskriminierung als solche wahrgenommen, unterbleibt eine Inanspruchnahme des AGG gleichwohl, wenn es am Wissen darüber fehlt, dass Diskriminierungen gesetzlich verboten sind und wie man sich dagegen wehren kann. Auf diese Befunde sollte die Gesetzgebung mit der Einrichtung von Stellen reagieren, zu deren Aufgaben neben der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit auch die Gewährleistung, Weiterentwicklung und Steuerung einer bedarfsgerechten, effizienten und niedrigschwelligen Selbsthilfe und Beratungsinfrastruktur sowie die Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen zu Diskriminierungen, ihren Ursachen und ihren Folgen gehören.

Sind die oben beschriebenen Hürden genommen und wird das Recht von der betroffenen Person mobilisiert, führt dies (natürlich) nicht automatisch zu einer Sanktionierung. Abgesehen von Fällen, in denen sich bei der Beratung oder vor Gericht herausstellt, dass kein Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot vorlag, kann eine Verurteilung auch an anderen, formalen Gründen scheitern: So sind Ansprüche auf Entschädigung und Schadensersatz nach dem AGG innerhalb einer Frist von zwei Monaten geltend zu machen. Innerhalb dieser Zeit muss eine kompetente rechtliche Beratung gefunden und beurteilt werden, ob die erlittene Diskriminierung auch nachgewiesen werden kann. Denn trotz der Beweislastregelung in § 22 AGG, wonach die Kläger*innen „lediglich" Indizien beweisen müssen, die eine Diskriminierung vermuten lassen, weisen auch anwaltliche Vertreter*innen von Beklagten darauf hin, dass es nach wie vor unproblematisch möglich sei, eine Diskriminierung so zu tarnen, dass sie mit der gegenwärtigen Praxis der gerichtlichen Beweiswürdigung nicht aufgedeckt werden könne.

Unter Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit vieler diskriminierter Personen sollten Ansprüche auf Schadenersatz und Entschädigung erst nach drei Jahren verjähren. Der bisherigen Praxis der Gerichte bei der Beweiswürdigung sollte dadurch Rechnung getragen werden, dass es in Zukunft genügt, wenn die klagende Partei die Diskriminierung schlüssig und ausreichend substantiiert vorträgt. In diesem Fall trägt – wie in § 22 AGG – die andere Partei die Beweislast dafür, dass kein Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot vorgelegen hat. Alternativ kommt ein Auskunftsanspruch in Frage, der der klagenden Partei den Zugang zu den notwendigen Informationen gibt, auf die sie ihre Klage stützen kann.

Aus den oben dargestellten Gründen erreicht nur ein kleiner Teil der als solche wahrgenommenen Diskriminierungen die Gerichte. Zu der vor Inkrafttreten des AGG befürchteten Klageflut ist es nicht gekommen. Der Anteil der AGG-Verfahren an den Neueingängen bei den Arbeitsgerichten liegt bei weniger als zwei Promille. Dort, wo es zu einer Sanktionierung kommt, stimmen Anwält*innen auf Kläger- und Beklagtenseite darin überein, dass Gerichte auch bei der Bemessung von Schadensersatz und Entschädigung äußerst zurückhaltend sind. Die Gesetzgebung sollte daher klarstellen, dass der Anspruch so zu bemessen ist, dass die Diskriminierung wirksam, abschreckend und verhältnismäßig sanktioniert wird. Dabei sind insbesondere die Schwere des Verstoßes und die Folgen für die diskriminierte Person zu berücksichtigen.

Wirksames Antidiskriminierungsrecht: kollektiv-proaktiv
Die bestehenden gesetzlichen Regelungen sollten darüber hinaus um kollektiv-proaktive Regelungen ergänzt werden. Diese gehen über die Sanktionierung von Rechtsverstößen hinaus und schaffen unabhängig von individuellen Klagen positive Verpflichtungen zu Gleichbehandlung und Verwirklichung von Chancengleichheit. Proaktives Recht reagiert damit nicht auf Einzelfälle, sondern zielt auf die Veränderung kollektiver Prozesse. Adressat*innen dieses Regelungsmodells sind nicht in erster Linie Diskriminierte oder Diskriminierende, sondern Personen, die aufgrund ihrer institutionellen Stellung in der Lage sind, Strukturen zu beeinflussen.

Dies beginnt bereits bei den Zielen des Gesetzes, wo neben die Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierungen die Förderung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt treten sollte. Wo Betroffene das Gesetz nicht oder nicht allein in Anspruch nehmen können oder wollen, werden sie von qualifizierten Antidiskriminierungsverbänden unterstützt. Dabei handelt es sich um Verbände, deren Klagebefugnis im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens überprüft worden ist. Diese Befugnis umfasste dann sowohl eine gesetzliche Prozessstandschaft, also die Möglichkeit, das Recht einer diskriminierten Person im eigenen Namen geltend zu machen, als auch ein echtes Verbandsklagerecht, d.h. das Recht – unabhängig von der individuellen Betroffenheit Einzelner – unter bestimmten Voraussetzungen einen Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot gerichtlich feststellen zu lassen.

Auf einer kollektiv-proaktiven Ebene liegen auch sog. „Positive Maßnahmen". Hier sollte zunächst die Verwaltung zu einer umfassenden Förderung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt verpflichtet werden, wozu nicht nur eine Diversity-Folgen-

abschätzung bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen, sondern auch die Berücksichtigung von Diversity-Kompetenz im Rahmen von Einstellungen und Beförderungen gehört. Auf diese Weise sollen Strukturen und Machtverhältnisse aufgebrochen werden, die insbesondere in Führungspositionen zur Unterrepräsentanz bestimmter Gruppen und zur einseitigen Ausrichtung von Angeboten an bestimmte Gruppen geführt haben. Gerade im Bereich der Normsetzung führt die Orientierung am vermeintlichen „Normalbürger" dazu, dass die Lebensrealitäten von Menschen, die von der „Norm" abweichen, nicht ausreichend reflektiert werden.

cf. auch mit weiteren Nachweisen: Alexander Klose, Ethnische Segregation an Berliner Schulen und ihre Folgen https://sites.google.com/site/buerofuer-rechtundwissenschaft/home/forschungs-vorhaben/projekt-getrennte-klassen (zuletzt aufgerufen 08.02. 2017)

Wirkungen verzögerter und segregierter Schulaufnahme

Josefine Zahrnt, Schulpsychologin, Berlin

Starke Strukturen, die Kinder und Jugendliche fördern und stabilisieren sind eine wesentliche Antwort auf die viel gestellte Frage nach dem richtigen Umgang mit „traumatisierten Flüchtlingskindern". Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung können im Heimatland, auf der Flucht und in Deutschland lebensgeschichtliche Belastungen (traumatische Erlebnisse) erfahren haben. Inwieweit die Kinder und Jugendlichen diese Belastungen verarbeiten können und psychisch gesund bleiben, hängt stark von der Resilienz (Widerstandskraft) ab, auf die sie zurückgreifen können. Resilienzfaktoren sind die Ressourcen und Potentiale, die Kinder und Jugendliche mitbringen, und jene die durch gute Strukturen und Rahmenbedingungen in Deutschland ermöglicht und gefördert werden können. Damit sind die Gestaltungsmöglichkeiten, die die Kinder und Jugendlichen in Deutschland haben, bei der Bewältigung ihrer Belastungen zentral. Schule hat das Potential für Kinder und Jugendliche wichtige Resilienzfaktoren anzubieten und einen bedeutenden Beitrag zu ihrer psychischen Stabilisierung zu leisten. Dafür ist es wichtig, die Teilhabe an Schule für Schüler*innen mit Fluchterfahrung durch gute und funktionierende Strukturen zu sichern. D.h.: Die Kinder und Jugendliche sind fester Teil der Schulgemeinschaft. Sie haben Zugriff auf alle Ressourcen der Schule, die sie für ihre gesunde Entwicklung brauchen. Sie werden in ihren vielfältigen Ressourcen und Potentialen gesehen und gefördert: Mehrsprachigkeit, Weltwissen, Überlebenskünstler*innen, und sie haben gesunde, gestärkte und kompetente Lehrkräfte.

Was braucht es, um psychisch gesund zu bleiben?

Die Bedeutung einer gelingenden Teilhabe an Schule für die psychische Gesundheit von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

SIBUZ Friedrichshain-Kreuzberg

Dipl.-Psych. Josefine Zahrnt

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) Friedrichshain-Kreuzberg

Ziele des Workshops

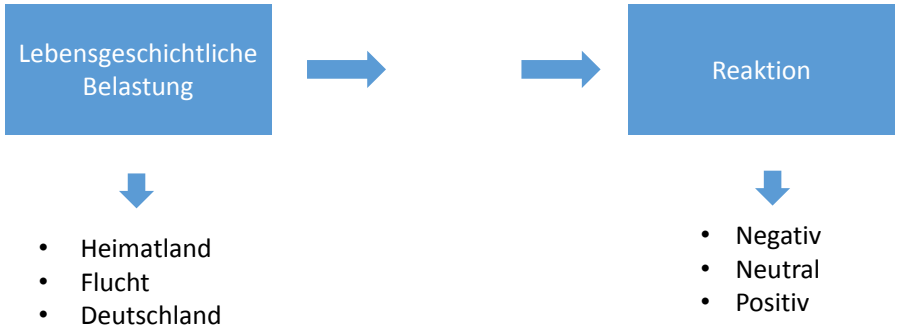
- Präventive und Ressourcenorientierte Perspektive:

  Was braucht es, um nach einem lebensgeschichtlich belastenden Ereignis psychisch gesund zu bleiben?

  Welche Bedeutung hat die Teilhabe an Schule dabei?

- Strukturen und Rahmenbedingungen benennen, die die Schüler*innen fördern und stärken, indem Sie Ihre Ressourcen, Kompetenzen und Bedürfnisse anerkennen

1. Belastung und Reaktion



Reaktion

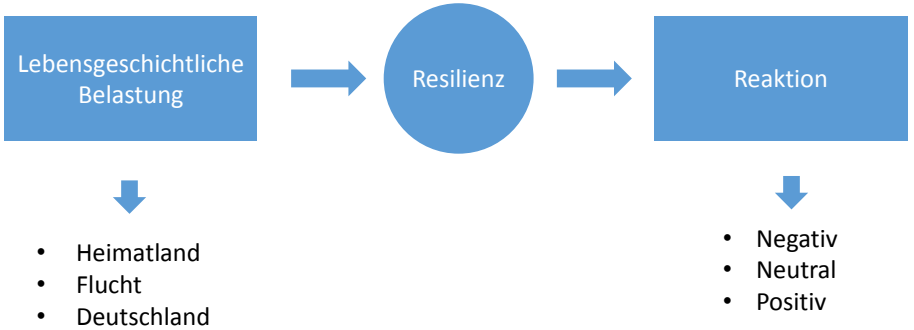
Negativ
- „normales“ Leid bis Traumatisierung (psychische Störung)

Neutral
- unbeschadet, frei von psych. Problemen

Positiv
- persönliches Wachstum, Entwicklung
- Neue Sichtweise auf sich selbst, Beziehungen, auf den Sinn des Lebens
- Bewusstsein eigener Stärke

- Bewältigung und Überforderung auf belastende Erlebnisse in Heimatland, Flucht, Deutschland wechseln sich ab
- Alle Anteile können im Kind /Jugendlichen sein

Resilienz

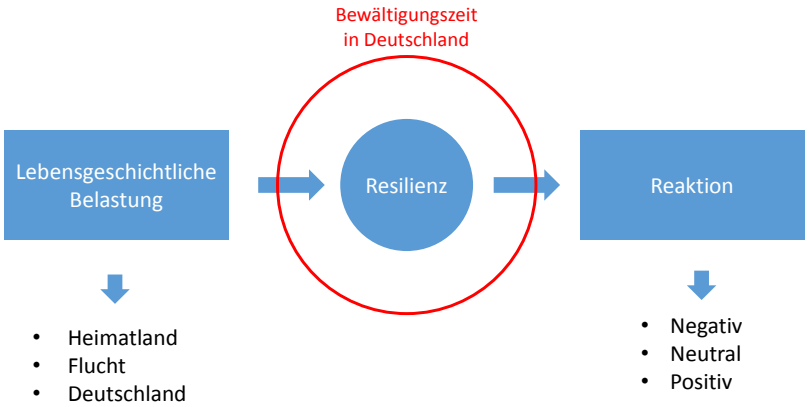


2. Resilienz

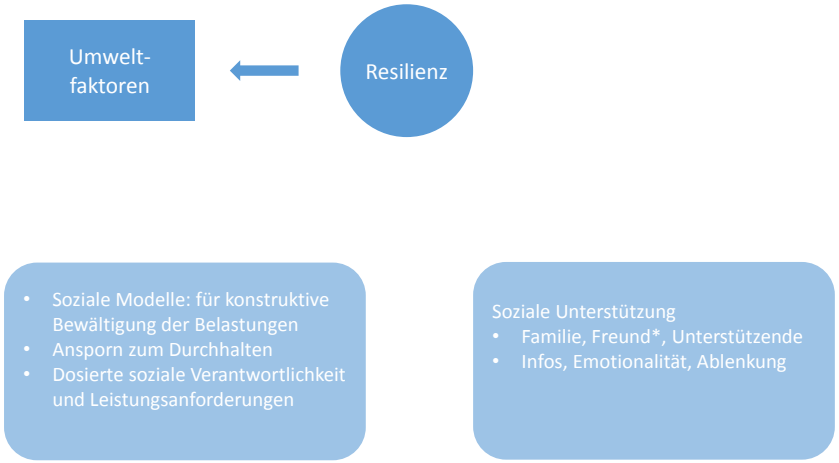
- Mediator zwischen Belastung und Reaktion
- Widerstandskraft
- Fähigkeit, Krisen zu bewältigen und Belastungen ohne schwere psychische Schädigung zu meistern
- Nach einer Belastung wieder in den Ausgangszustand zurückkehren
- Ressourcen

Kasper, S. et al. (2008); Baumann, K. et al. (2009)

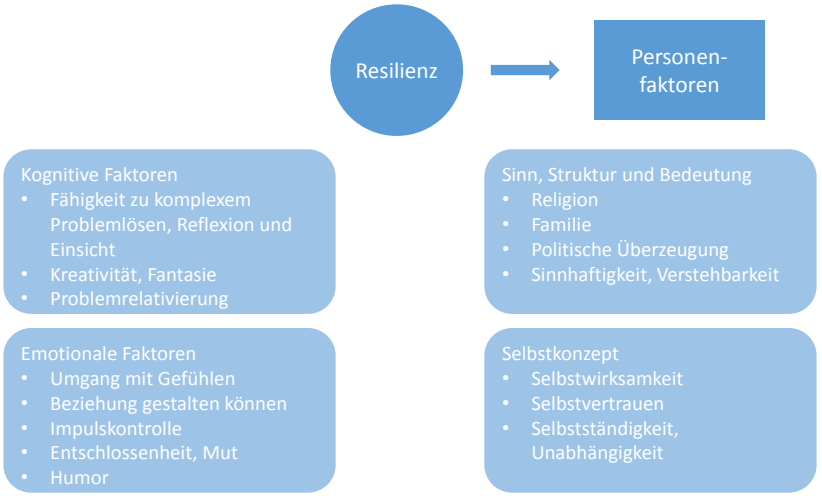
Resilienz



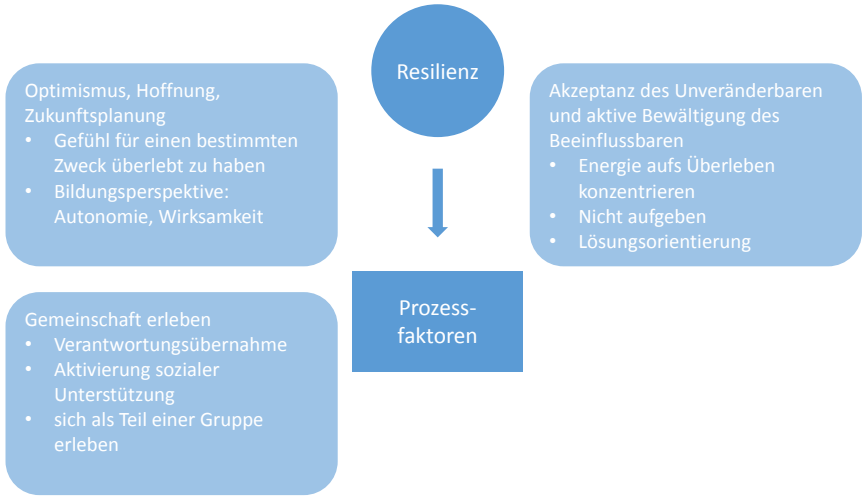
3. Resilienzfaktoren (2/4)



3. Resilienzfaktoren (3/4)

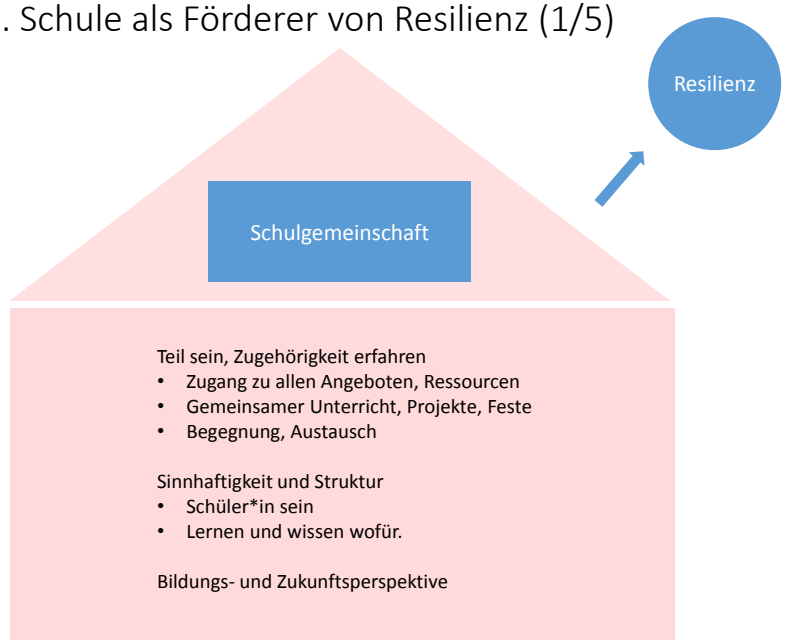


3. Resilienzfaktoren (4/4)

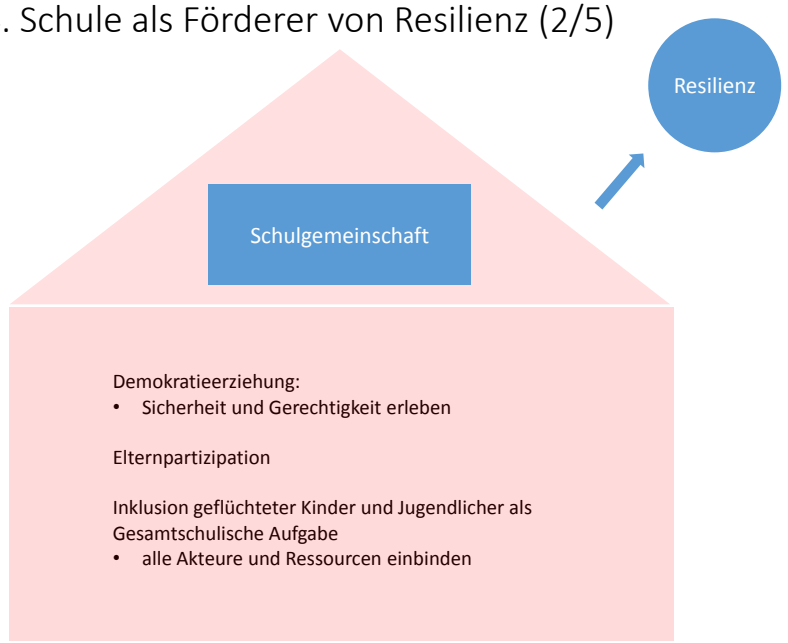


3. Resilienzfaktoren (1/4)

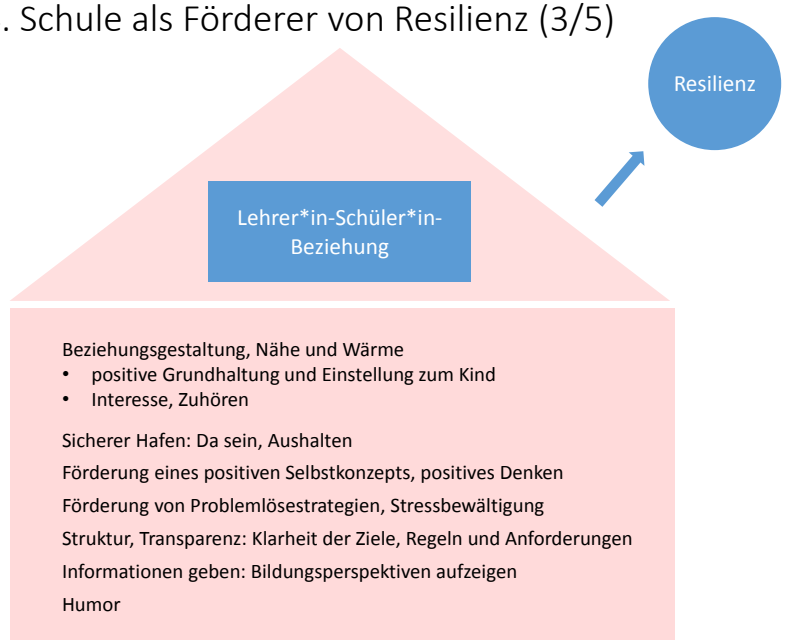
4. Schule als Förderer von Resilienz (1/5)



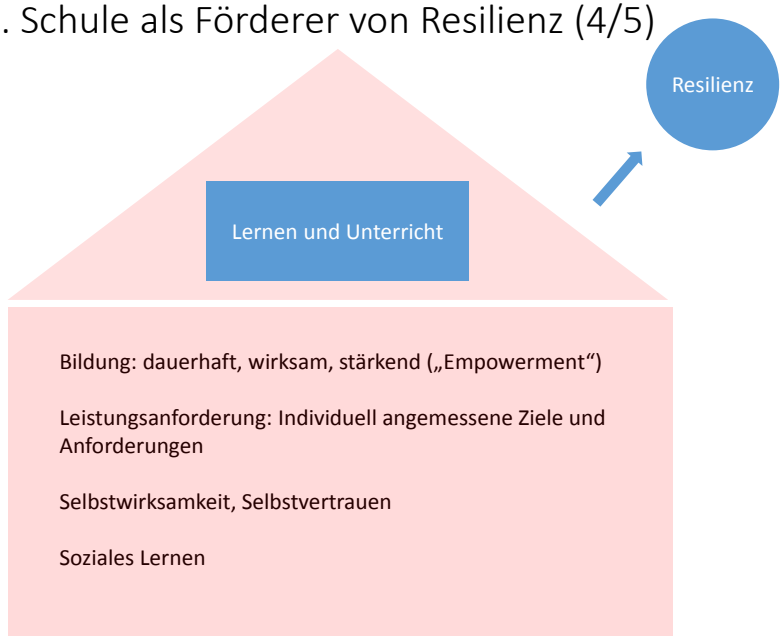
4. Schule als Förderer von Resilienz (2/5)



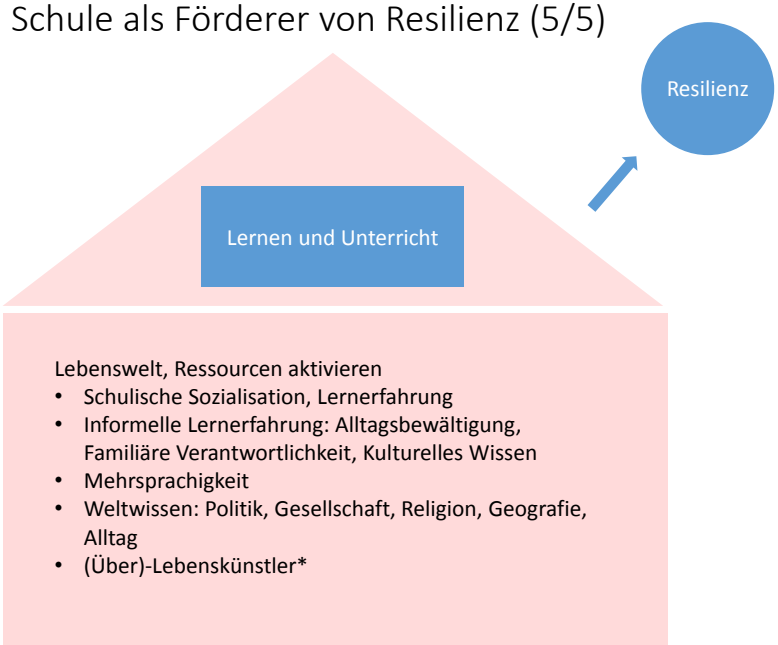
4. Schule als Förderer von Resilienz (3/5)



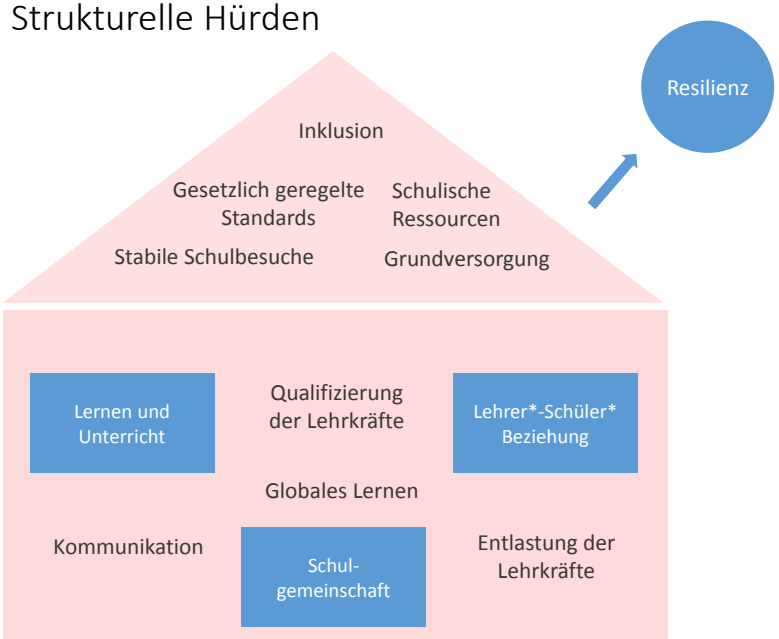
4. Schule als Förderer von Resilienz (4/5)



4. Schule als Förderer von Resilienz (5/5)



5. Strukturelle Hürden



6. Diskussion

Aus Ihrer Praxiserfahrung in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen: Wie stärken Sie die Kinder und Jugendlichen trotz der widrigen Umstände?

In der Praxis: Wie müssen Strukturen und Rahmenbedingungen gestaltet sein, damit Schule die Kinder und Jugendlichen stärkt?

Wie kann diskriminierungsfreies Lernen gelingen?

Von Dr. Birgit zur Nieden, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der HU

Gemeinsam mit Prof. Dr. Juliane Karakayali forsche ich seit einigen Jahren zu Segregation in Berliner Grundschulen. Dabei geht es uns um die institutionellen und organisatorischen Aspekte, wie es zu Segregation kommt und wozu sie dient, sowie um die diskriminierenden Effekte dieser Segregation.
Unter Diskriminierung verstehen wir nicht nur mögliche unterschiedliche Leistungen, die durch Ungleichbehandlung in der Schule und schlechtere Chancen durch die Elternhäuser bedingt sind, die im Schulsystem nicht aufgefangen oder ausgeglichen werden. Es geht uns auch um Gruppenkonstruktionen und Grenzziehungen entlang von Herkunft und entsprechenden Zuschreibungen, die in der aktuellen Migrationsgesellschaft ad acta gelegt sein sollten, in der Schule aber offenbar noch immer eine immense Rolle spielen.

Wir schließen gerade eine Studie zu Willkommensklassen in Berliner Grundschulen ab und haben mit unserem Team 13 Schulen in 8 Bezirken beforscht und insgesamt 18 Willkommensklassen näher betrachtet. Weil es aus Bildungspolitik und -verwaltung nur sehr ungenaue und grobe Vorgaben für die Lernprozesse, Standards und Methoden in den Willkommensklassen gibt, wollten wir uns anschauen, was die Schulen daraus machen. Die Erfahrungen der Praktiker*innen geben vielfältige Hinweise darauf, wie die Arbeit in den Wiklas läuft, was erfolgreich sein kann und was nicht umsetzbar ist. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen diskutieren wir die Realisierungsbedingungen für diskriminierungsfreies Lernen.

Wir forschen schon länger zu den institutionellen Entstehungsbedingungen und den stigmatisierenden Effekten, etwa von üblichen „Labels" wie ndH (nicht-deutsche Herkunftssprache). Dazu haben wir Interviews geführt mit Eltern, deren Kinder sich in Berliner segregierten Grundschulen oder segregierten Klassen befinden; das sind Schulen oder Klassen, die in überwiegender Mehrheit von Kindern mit Migrationsgeschichte besucht werden und/oder von denen die Eltern sagen, dass sie segregiert sind - vor allem deshalb, weil dort keine „deutschen" Kinder sind oder sie innerhalb der Schule den Eindruck haben, von mehrheitsdeutschen Kindern räumlich getrennt worden zu sein und die Einteilung deutsch – nicht-deutsch bei der Einteilung der Klassen eine Rolle gespielt hat. In diesen Interviews haben wir einige Effekte der Separierung ausmachen können:
Eltern empfinden es insbesondere als stigmatisierend, dass an der Schule oder in der Klasse keine „deutschen" Kinder sind. Sie haben den Eindruck, gemieden zu werden, obwohl sie in sehr diversen Nachbarschaften leben. Sie sehen, dass „deutsche", oft auch sogenannte bildungsinteressierte, Eltern ihre Kinder an anderen Schulen anmelden. Viele der Eltern, die wir befragt haben, hatten selbst zunächst eine andere Schule gewählt oder versucht zu wechseln, aber sie wurden an den beliebteren Schulen nicht angenommen. Die Eltern haben klare Indizien dafür, dass das Leistungsniveau in der separierten Schule oder Klasse

niedriger ist als in den mehr von „deutschen" Schüler*innen besuchten Schulen/Klassen. (Vgl. dazu auch die Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen - Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Berlin, 2013). Die Eltern vermuten, dass die Lehrer*innen weniger auf Leistung schauen als auf das Verhalten ihrer Kinder. Dies deckt sich mit Studien zu Einstellungen von Lehrer*innen zu migrantischen Schüler*innen: häufig werden weniger oder geringere Leistungserwartungen an sie gestellt (vgl. Lorenz/Gentrup/Stanat et al. 2016). Die Eltern berichten dagegen, dass sie informiert werden, wenn das Kind eine „freche" Bemerkung gemacht hat, nicht jedoch, wenn es droht, in einem Fach abzurutschen und eine schlechte Note zu bekommen.
Dies sind nur einige Beispiele aus unserer noch nicht abgeschlossenen Forschung. Es wird deutlich, dass die institutionelle Verankerung von Segregation nach Herkunft und die entsprechende Ungleichbehandlung in Schulen gesellschaftliche Spaltungen reproduzieren, die in der Migrationsgesellschaft längst überwunden sein sollten. Dabei handelt es sich nicht allein um die in den PISA Studien nachgewiesene soziale Reproduktivität des deutschen Bildungssystems, also darum, dass soziale Herkunft und Schichtzugehörigkeit im Schulsystem nicht ausgeglichen, sondern reproduziert werden. Es geht auch um Prozesse ethnisierender Gruppenkonstruktion und Grenzziehungen, die durch die Einteilungen in deutsch – nichtdeutsch (etwas durch das Label ndH) immer wieder neu hervorgehoben und wiederholt werden. Auch wenn es zunehmend Aushandlungsprozesse gibt, Proteste von Eltern mehr gehört werden und die Problematik stärker thematisiert wird, was in einzelnen Fällen verändernd wirkt, liegt hier ein systematisches Problem.
Vor diesem Hintergrund befassen wir uns in der Studie mit Berliner Willkommensklassen. Es ist interessant, dass die sogenannten „Ausländerregelklassen" erst Mitte/Ende der 1990er Jahre auf Druck migrantischer Elternverbände abgeschafft wurden. Sie wurden zwar als hinderlich für Integration und Deutschlernen befunden, jedoch von der Wissenschaft nie systematisch erforscht - weder in Hinblick auf die Schulerfolge noch in Hinblick auf die angesprochenen Effekte der Stigmatisierung und Gruppenkonstruktion. Dennoch wurden diese Modelle getrennter Beschulung massenhaft eingeführt. In Berlin gibt es derzeit 1056 Willkommensklassen oder Sprachlernklassen; die dort aufgenommenen Kinder sollen entsprechend dem Leitfaden des Berliner Senats nach höchstens einem Jahr in Regelklassen überführt werden. Diese Vorgabe zur Höchstdauer der Beschulung in der Willkommensklasse ist in der letzten Version des Leitfadens nicht mehr enthalten.
Aufgrund unserer Forschungsergebnisse sehen wir in dem Zusammenhang folgende Problemfelder:
Es gibt wenig orientierende Vorgaben. Die Schulen und Lehrkräfte machen individuell, was sie wollen und können. Das gibt Raum für kreative und individuelle Lösungen, es führt aber auch dazu, dass oft kein richtiger Deutschunterricht stattfindet, die Lehrkräfte nicht ausreichend qualifiziert sind, zu wenig wissen, was Stoff in den Regelklassen ist, auf die sie vorbereiten sollen, und nicht genügend Ressourcen haben, um die ihnen gestellte Aufgabe zu bewältigen.
Im **Leitfaden** des Berliner Senats steht, die Kinder sollen Deutsch lernen. In der **Realität** zeigt sich jedoch, dass das gar nicht so einfach ist. Als problematisch schildern Lehrkräfte verschiedene Faktoren:

* Die Kinder haben sehr unterschiedliche Lernstände / Vorerfahrungen mit Schule
* Sie gehören unterschiedlichen Altersgruppen an
* In den Klassen gibt es eine hohe Fluktuation (häufige Umzüge oder Abschiebungen der Kinder)
* Die Kinder wohnen vielfach in Sammelunterkünften, die das Lernen beeinträchtigen; es gibt keinen Ort, um zu arbeiten oder um Ruhe zu finden
* Die Kinder haben oft aufgrund von Krieg und Flucht keine Schule besucht; sie sind nicht gewöhnt an Disziplin, Konzentration, Lernen; teilweise fehlen ihnen Skills für den Unterricht, die hier in Kita, Vorschule und Schule erlernt werden.
* Die belastenden Erfahrungen von Krieg und Flucht machen sich mitunter im Unterricht bemerkbar durch Konzentrationsschwierigkeiten, Aggression oder starke Zurückgezogenheit (so nehmen es die Lehrkräfte wahr); zugleich gibt es keinen Ort und entsprechend geschultes Personal, das erlaubt, diese Erfahrungen zu bearbeiten.

Angesichts der nur groben Vorgaben haben die Schulen, insbesondere die **Lehrkräfte**, eigene Zielsetzungen für die Gestaltung des Unterrichts. Sie bewältigen vielfältige Aufgaben von der Eingewöhnung in die Schule über die Alphabetisierung und das Deutschunterrichten, den Aufbau einer Gruppe bis hin zum Umgang mit den Schwierigkeiten der Kinder aufgrund der Lagerunterbringung und der Kriegs- und Fluchterfahrungen. In manchen Klassen geht es, so sehen es die Lehrkräfte, daher zunächst auch weniger um Deutschunterricht als vielmehr um Verhalten und Ankommen. Viele der in den Willkommensklassen eingesetzten Lehrkräfte sind Quereinsteiger*innen ohne Grundschullehrerausbildung. Das muss nicht schlecht sein, zumal viele DaZ- oder DaF-Qualifikationen mitbringen, die häufig an den Schulen fehlen. Es fehlen ihnen jedoch die Erfahrungen, mit Kindern zu arbeiten, sowie Kenntnisse und Erfahrungen in Grundschuldidaktik. Wenn es dann in der Schule keine gemeinsame Planung oder wenigstens Absprachen innerhalb des Kollegiums gibt, ist es für die Lehrkräfte schwer zu wissen, worauf sie die Kinder vorbereiten sollen.
Deshalb sollten für Lehrkräfte in Willkommensklassen u.E. folgende Anstellungskriterien gelten:

* Kenntnisse in Grundschulpädagogik/Umgang mit Kindern
* DaZ/DaF-Kompetenz
* Migrationspädagogische/migra-

tionsgesellschaftliche Kompetenzen und Sensibilität für Rassismus.

Viele Lehrkräfte klagen über Überforderung: es gibt kein Curriculum, sie müssen Lehrmaterial/Lernmittel häufig selbst beschaffen; die organisatorischen Vorgänge an der Schule oder auch nur der Einrichtung von Willkommensklassen sind oft intransparent, es mangelt an Planungsvoraussetzungen, z. B. aufgrund der hohen Fluktuation der Kinder; die Willkommenklassen sind nicht gut in die Regelabläufe der Schule eingebunden und bilden oftmals eine Art Parallelstruktur. Oft sind die Klassen räumlich vom Schulalltag getrennt und in abgelegenen Räumen/anderen Gebäuden untergebracht. An drei Schulen unseres Samples waren die Klassen im Hort untergebracht, ohne dass es eigene Klassenräume für sie gab, was zu Konflikten mit den Horterzieher*innen führte. Außerdem waren die meisten der Schüler*innen der von uns untersuchten Willkommensklassen nicht in den Hort eingebunden, so dass sie dort auch nicht in Kontakt mit Kindern der Regelklassen kamen. Oft bedeutet dies auch, dass sie nicht in der Schule Mittag essen, also auch hier keine Kontaktmöglichkeit besteht. Darüber hinaus schilderten uns die Lehrkräfte, dass die Klassen bei organisatorischen Abläufen oder schulübergreifenden Ereignissen, wie Festen, Ausflügen, Theateraufführungen etc., schnell „vergessen" werden.
Einige Lehrkräfte (und auch Schulleitungen) verweisen eindringlich auf die Bedeutung des **ehrenamtlichen Engagements**. Eltern, Großeltern oder Nachbar*innen helfen im Unterricht, z. B. als Lesepat*innen, übersetzen für die Lehrer*innen, spenden, begleiten die Klasse bei Ausflügen etc. Die Bedeutung des Ehrenamts, ohne das manche der Lehrer*innen nach eigener Aussage ihrer Aufgabe nicht gerecht werden könnten, verweist auf strukturelle Probleme. Die Lehrkräfte klagen über fehlendes Personal für differenzierten Unterricht; die Elternarbeit ist sehr schwer, da sie selbst Übersetzungen organisieren müssen; auch bei Materialien für die Kinder oder Mittel für Ausflüge sehen sich viele Lehrkräfte von Spenden abhängig.
Die Aussagen einiger Lehrkräfte legen nahe, dass erst durch die Separierung der Kinder in unterschiedliche Gruppen ihre „Besonderung" auftritt und wirkmächtig wird. Hier einige Beispiele:

* Teilweise gibt es Konflikte unter Kindern, Stigmatisierungen durch andere Kinder. In einer Schule wird berichtet, dass diese Konflikte sich auflösten, als die Kinder integrativ beschult wurden. Durch den integrativen Ansatz waren die „anderen" Kindern nicht mehr besonders sichtbar/identifizierbar und wurden nicht mehr als Angehörige einer bestimmten stigmatisierten Gruppe angegriffen.
* Kinder werden als besonders unruhig beschrieben, als wild und schwierig – dies ist weniger der Fall an Schulen, die integrativ beschulen.
* Die Lehrkräfte deuten Konflikte unter den Kindern in der Willkom mensklasse teilweise als „ethnische" Konflikte. Das Geschlechterverhältnis wird problematisiert, wenn z.B. Jungs nicht mit den Mädchen an einem Tisch sitzen möchten. Häufig resultieren diese Konflikte bzw. diese Deutungen jedoch aus der separierten Situation der Klasse, zumal viele der Lehrkräfte oft nicht den Vergleich mit anderen Kindern der Altersstufe haben.

Übergang in die Regelklassen:
Der Leitfaden der Senatsverwaltung sieht vor, dass Kinder durch den erfolgreichen Abschluss einer Willkommensklasse nicht das Recht auf Beschulung in einer Regelklasse an der gleichen Schule gewinnen. Deshalb sind die Möglichkeiten und Abläufe beim Übergang von der Willkommensklasse in Regelklassen von Schule zu Schule verschieden. Schulen, die integrativ beschulen, müssen keine Übergänge organisieren, da die Kinder von Anfang an in eine Regelklassen eingeschult sind. Unter den Schulen, die Willkommensklassen anbieten, schließen einige den Verbleib an der Schule von vornherein aus: weil die Regelklassen bereits voll seien, die Geflüchteten als nur temporär anwesend betrachtet werden (auch, weil Kinder nach Auszug aus der Erstaufnahmeeinrichtung oft auf andere Bezirke verteilt werden), an Europaschulen eine Zweitsprache verlangt wird oder es sich um ein Förderzentrum handelt. Da mit dem Umzug in eine andere Notunterkunft, ein Wohnheim oder eine eigene Wohnung häufig ein Ortswechsel verbunden ist, muss oft auch die Schule gewechselt oder ein sehr langer Anfahrtsweg in Kauf genommen werden. Es gibt keine Vorgaben, welche Kompetenzen die Kinder beim Übergang in die Regelklasse vorweisen müssen. Zumeist entscheiden die Lehrkräfte auf der Grundlage selbsterstellter Tests, wann sie ein Kind für fähig halten, am Regelklassenunterricht teilzunehmen. Mangels verbindlicher Regelungen für den Übergang in die Regelklasse haben Eltern auch keine Möglichkeit, diesen einzuklagen.

Nach unseren Ergebnissen halten wir das Modell, Kinder von Anfang an in Regelklassen zu integrieren und ihnen zusätzlichen Deutschunterricht zu erteilen, wobei die Lehrkräfte der Deutschlernklassen zusätzlich als Unterstützung im Regelunterricht eingesetzt werden, für das vielversprechendste. Organisatorische Schwierigkeiten wie die Übergänge in die Regelklassen, die Unklarheit des Unterrichtsinhalts, der geringe Austausch zwischen Willkommenklassen und Regelklassen, die aus Mangel an Einbindung in die Regelabläufe resultieren, zeigen sich hier nicht. Generell ist wichtig, dass jede Schule als ganze ein Konzept für die Deutschlerngruppen hat und diese nicht als Parallelstruktur von den zuständigen Lehrkräften allein verantwortet werden müssen. Zentral ist, dass dabei Flexibilität möglich bleibt, um die Kinder gemäß ihren Kompetenzen und Bedarfen aufzunehmen und zu fördern.
Insgesamt ist die bisherige ‚Planung' der Beschulung als kurzfristig und kurzsichtig zu beschreiben. Neben den wenigen Vorgaben und unklaren Zielstellungen gibt es kaum eine

Dokumentation oder Evaluation dessen, was an den einzelnen Schulen umgesetzt und unterrichtet wird. Offensichtlich wird davon ausgegangen, dass die Willkommensklassen ein vorübergehendes Phänomen darstellen. Tatsächlich sind die Zahlen der Geflüchteten im Jahr 2016 deutlich gesunken. Dies kann sich jedoch jederzeit wieder ändern, abgesehen davon, dass beständig Kinder ohne Deutsch-Kennntnisse nach Berlin ziehen und hier beschult werden müssen. Vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse ist es dennoch begrüssenswert, dass Willkommensklassen nur als vorübergehendes Modell betrachtet werden. Der bisherige Umgang mit neu zugewanderten Kindern im deutschen Schulsystem zeigt allerdings, dass diese Vorläufigkeit und Konzeptlosigkeit mit all ihren Formen der Separation dazu dient, das Regelschulsystem in der bestehenden Form zu erhalten und vor Veränderung zu schützen. Hormel et al. sprechen in ihrer Analyse der aktuellen Umsetzung von Sprachlernklassen in Nordrhein-Westfalen von einer Kontinuität der „Adhocracy" im bildungspolitischen Umgang mit Migration (Emmerich/Hormel/Jordig 2016: 116): Statt die Tatsache der Migration und einer entsprechend sozial und kulturell heterogenen Schüler*innen- und Elternschaft in eine Gesamtstrategie der Bildungsplanung einzubeziehen, reagiere die Bildungspolitik immer wieder mit „administrativ-organisatorischen Ad-hoc-Lösungen" (Diehm/Radke 1999: 135), die häufig in der nur temporären Gewährung von Ressourcen für die Beschulung migrantischer Kinder sowie der Einrichtung von Sonderklassen für sie bestanden hätten. Diese Besonderung von migrantischen Kindern, die als solche auch in der dritten oder vierten Generation immer noch angesehen werden, enthält ein hohes Diskriminierungspotential. Es ist daher an der Zeit, schulische und bildungspolitische Gesamtstrategien umzusetzen, die es ermöglichen, dass die Schule mit den Realitäten Mehrsprachigkeit und Diversität, aber auch mit den vielerorts vorhandenen Stereotypen und Rassismen adäquat umgeht. Das bedeutet, dass die Heterogenität der Herkunftsfamilien und der Sozialisationsbedingungen der Kinder, die unterschiedlichen Sprachstände im Deutschen und die unterschiedlichen Vorkenntnisse bei Ankunft in der Schule als Normalität wahrgenommen werden müssen, statt Kinder, die einer immer noch häufig in Schulen in Deutschland imaginierten Norm nicht entsprechen, gesondert zu behandeln. Das heißt nicht, dass Kinder, die neu hinzukommen, nicht einer besonderen Unterstützung etwa beim Deutschlernen bedürften und hierfür umfangreiche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollten. Doch müssen Ressourcen zugleich aufgewendet werden, um die Schule zu einem inklusiven Lernort für alle Kinder zu gestalten, in dem alle entsprechend ihren Kompetenzen und ihrem Recht auf Bildung behandelt und gefördert, statt an ihren vermeintlichen Defiziten gemessen zu werden.

Literatur:

Dewitz, Nora von (2016): Neu zugewanderte Schüler_innen - Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Jungkamp, Burkhard/John-Ohnesorg, Marei: Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Diehm, I/Radke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration, Stuttgart/Berlin/Köln.

Emmerich, Markus/Hormel, U./Jordig, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements, in: Neue Praxis, Sonderheft 13, S. 115-125

Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2016): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 81-96

Lorenz, Georg et al (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68, S. 89-111

Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen - über die Unterscheidungspraxis "Seiteneinsteiger". In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich, 109-121.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Berlin

Best Practice-Modellen in der Sekundarschule

Prof. Dr. Ursula Neumann, Hosay Adina-Safi, DivER - Diversity in Education Research, Universität Hamburg

Was Sie erwartet

- Umsetzung des Rechts auf Bildung
- Schulorganisatorische Modelle
- System der Sprachförderung
- IVK-Modell in Hamburg
- Projekt-/Praxisbeispiele

→ Fragen & Diskussion

Bildung für alle?

Kinderrechtskonvention
- Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention postuliert das Recht des Kindes auf Bildung → gilt auch für Kinder im illegalen Aufenthalt

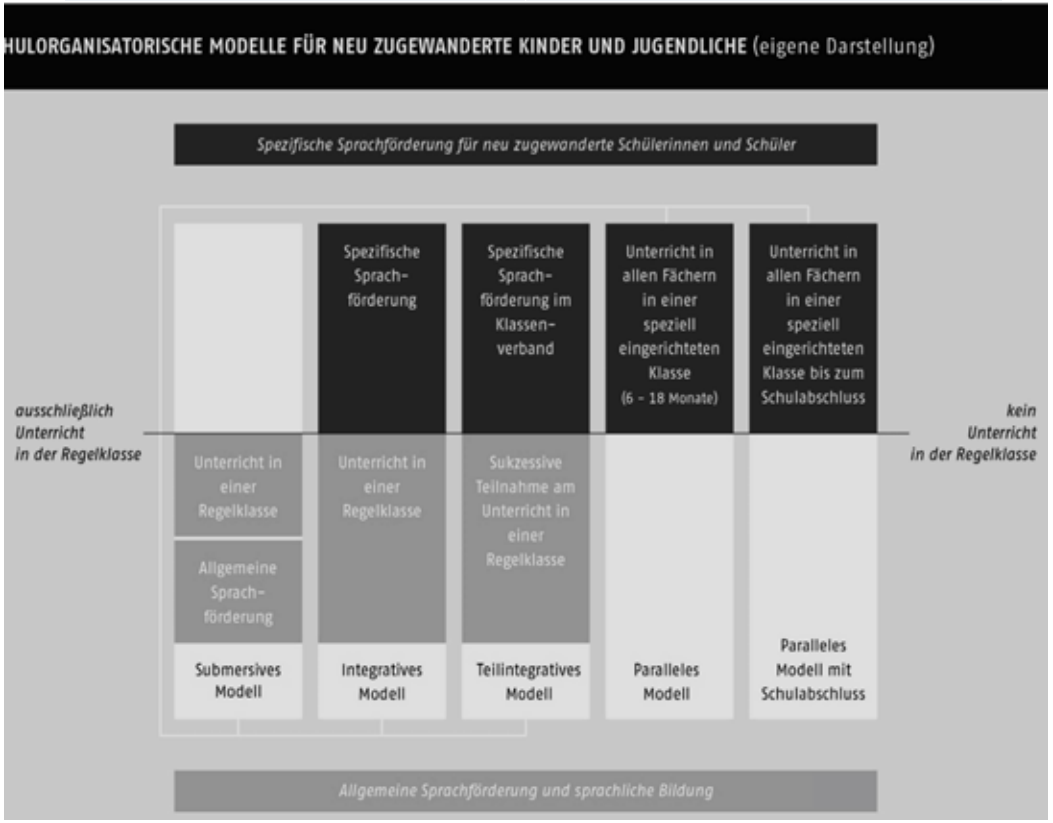
EU-Aufnahmerichtlinie
- drei Monate nach Stellen des Asylantrags

Akzeptanz in den Bundesländern
- grundsätzliche Zustimmung, aber Schulpflicht ist Ländersache
- Länderregelungen sehen bis zu 6 Monaten Wartezeit vor
- Vorbedingung häufig: Zuweisung zu einer Folgeeinrichtung

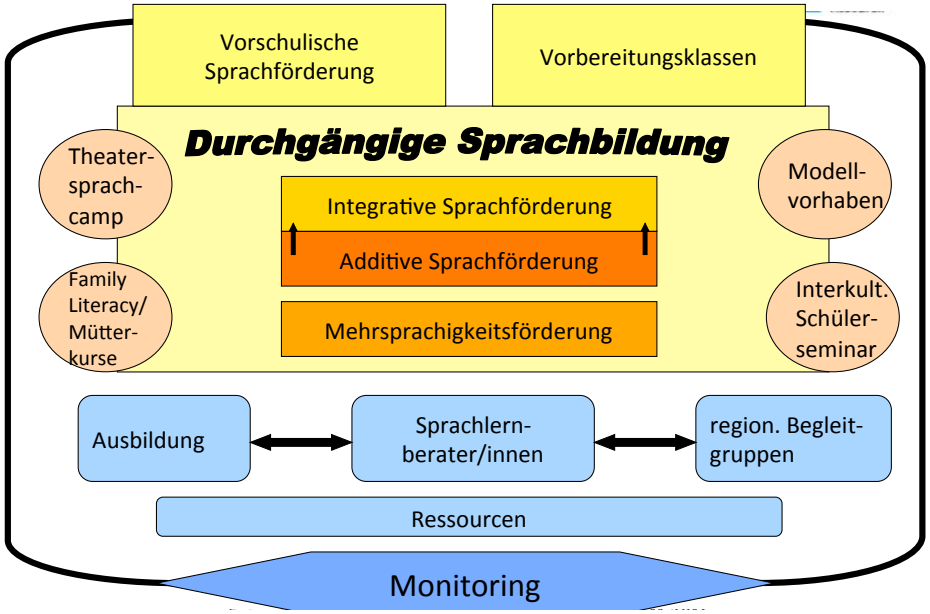
Umsetzung der Schulpflicht
- keine Kontrolle in den Erstaufnahmeeinrichtungen
- Problem: Berufsschulpflicht und der Eintritt in die gymnasiale Oberstufe

Bildung für alle?

Hamburg	Berlin
„Wer in der Freien und Hansestadt Hamburg seinen Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt hat, ist in Hamburg zum Schulbesuch verpflichtet.“	„Ausländische Kinder und Jugendliche, denen auf Grund eines Asylantrags der Aufenthalt in Berlin gestattet ist oder die hier geduldet werden, unterliegen der allgemeinen Schulpflicht.“
2442 SchülerInnen in Basis- und IV-Klassen (Stand Februar 2016) - 1442 SchülerInnen an Stadtteilschulen - 642 SchülerInnen an Grundschulen - 358 SchülerInnen an Gymnasien	7383 Kinder und Jugendliche in „Willkommensklassen“ (Stand Januar 2016; offiziell *„Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“)* (Zahl inkl. SuS an beruflichen Schulen)
2503 SchülerInnen in beruflichen Bildungsgängen	
1097 Kinder und Jugendliche in Beschulung in Erstaufnahmeeinrichtungen	
Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache	Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache
Übergänge?	Übergänge?



Das Hamburger Sprachförderkonzept (© Andreas Heintze, BSB)

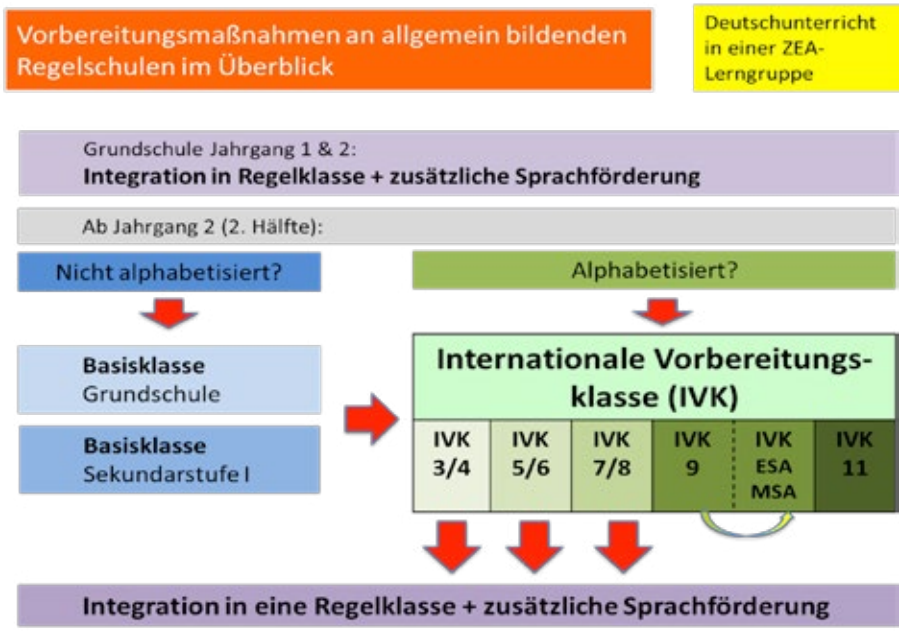


Wer wird unterrichtet?

- Internationale Vorbereitungsklassen ≠ Flüchtlingsklassen
- Zusammensetzung der Klassen sehr unterschiedlich
- Zielgruppe: Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, welche die deutsche Sprache nicht oder nur geringfügig beherrschen

  → zugewanderte Kinder und Jugendliche, unabhängig von Migrationsursache und Aufenthaltsstatus, Fokus auf mangelnde Deutschkenntnisse

Modell Hamburg



Stufenmodell im Bildungsplan Deutsch als Zweitsprache

Grundstufe („erste Phase"; erstes halbes Jahr)
- Grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache
- Orientierungshilfen in der deutschsprachigen Lebenswelt

Aufbaustufe („zweite Phase"; zweites halbes Jahr)
- spezielle Formen der Unterrichtskommunikation
- besondere Strukturen von Fachsprachen

„Dritte Phase"
- integrative und additive Sprachförderung im ersten Jahr nach der IVK

Was sind gute Aufnahmemaßnahmen in der Willkommensklasse und in der Regelklasse?

- Was machen Sie?
- Was würden Sie gerne machen?
- Was brauchen Sie dafür?

Ressourcenorientierung am Beispiel Mehrsprachigkeit

1. Gruppenarbeit
2. Sprachkurs für die Lehrerin
3. Mein Zuhause – früher und heute

Sprachgruppen für Gruppenarbeitsarrangements

© Heike Niedrig

Sprachkurs für die Lehrerin

© Heike Niedrig

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Mehrsprachiges Projekt

„Mein Zuhause – früher und heute“

© Heike Niedrig

„Mein Zuhause – früher und heute“

Wir werden gemeinsam ein kleines Buch über unsere Klasse herstellen. Jede Schülerin und jeder Schüler gestaltet zwei Seiten in diesem Buch. Wie das geht, sagen dir die Aufgaben.

Aufgaben

1. Auf Deutsch: Schreibe einen kurzen **„Steckbrief“** über dich und deinen Herkunftsort. Dazu gibt es ein Arbeitsblatt. Bitte ausfüllen!
2. Auf dem Arbeitsblatt ist auch die Vorlage für eine **Flagge**: Male sie in den Farben der Flagge deines Geburtslandes an.
3. **Schreibe einen Text** in der Sprache, in der du am besten schreiben kannst.

Thema: „Mein Zuhause – früher und heute“

In deinem Text kannst du zum Beispiel etwas zu diesen Fragen schreiben:

- Wie heißt der Ort, in dem du früher gelebt hast? Ist das eine große Stadt, eine kleine Stadt oder ein Dorf? Was hast du dort gemacht? Hast du gearbeitet? Bist du zur Schule gegangen? Was war dort besonders schön? Was war nicht so gut?
- Warum bist du nach Hamburg gekommen? Wie ist dein Leben hier? Was gefällt dir? Was ist nicht so gut? Was vermisst du am meisten?
- Wenn du früher zur Schule gegangen bist, schreibe auch etwas über die Schule dort und hier. Wenn du nicht zur Schule gegangen bist: Warum war das nicht möglich?
- Wenn du an deine Zukunft denkst: Was wünschst du dir? Worauf freust du dich?

→ Wenn dein Text fertig ist, schreibe ihn noch einmal in **Schönschrift** ab!

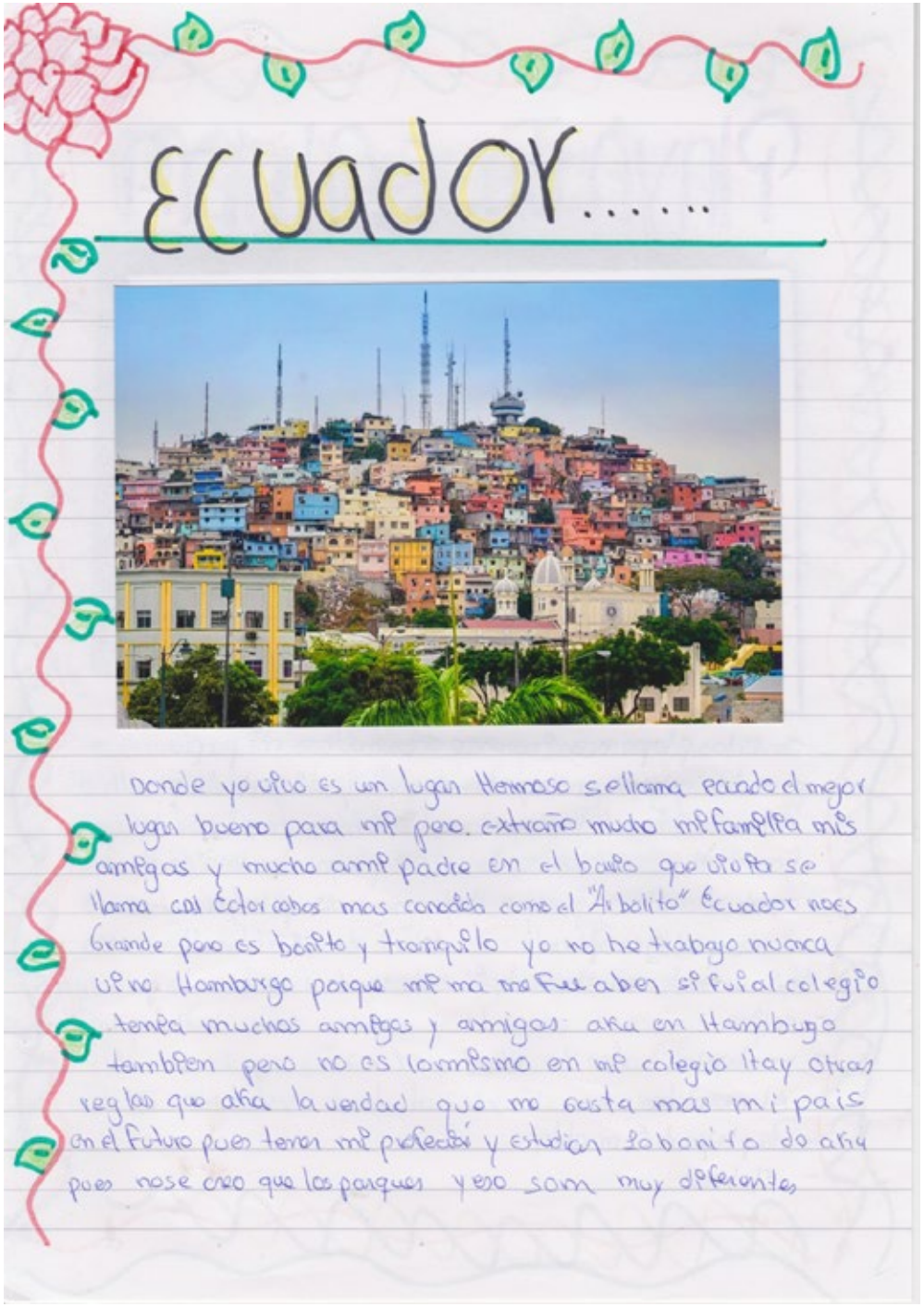
Dein Text wird anschließend ins Deutsche übersetzt.

4. **Illustriere deinen Text:** Zum Beispiel kannst du etwas malen oder Fotos und andere Bilder benutzen, um eine Collage zu erstellen.

Zeit für diese Aufgaben: zwei Doppelstunden (2 x 90 Minuten) „Gesellschaft“

Was du in der Schule nicht schaffst, musst du zu Hause fertigstellen.

Wenn dir eine Information über dein Herkunftsland fehlt, kannst du dies im Internet recherchieren.

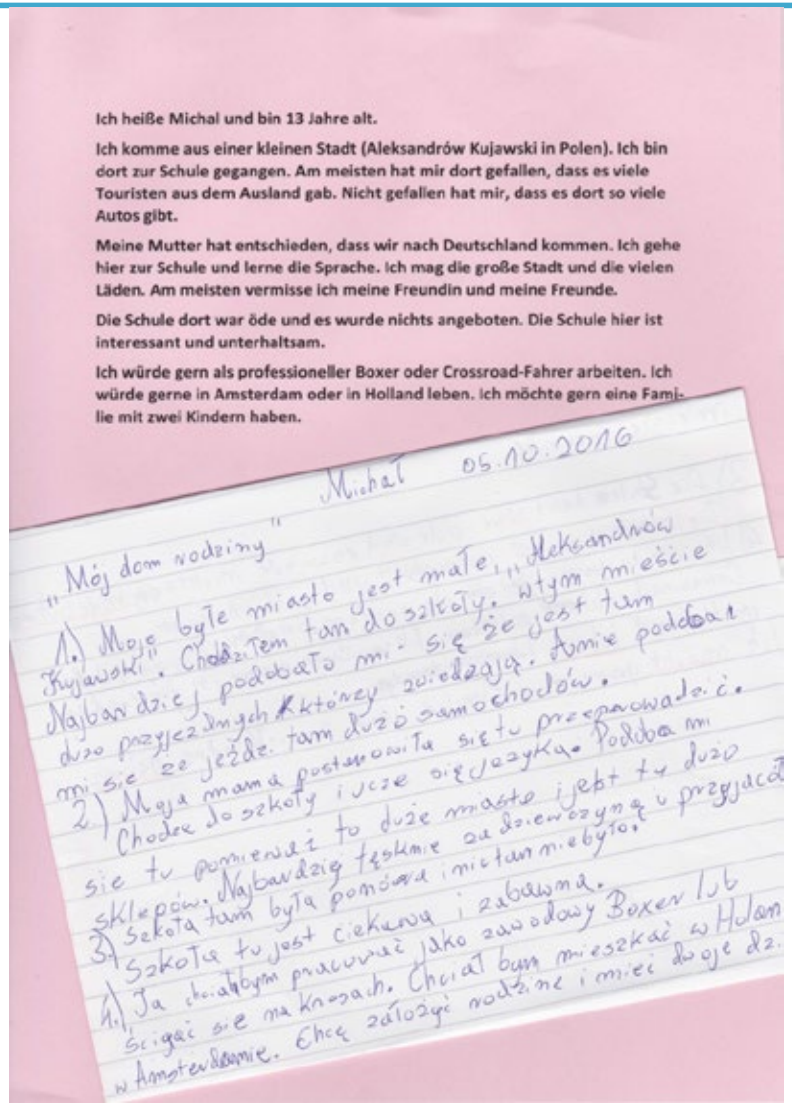


Ecuador.....

Donde yo vivo es un lugar Hermoso se llama ecuado el mejor lugar bueno para mi pero extraño mucho mi familia mis amigas y mucho a mi padre en el barrio que vivo se llama ciudadela Héctor cobos mas conocida como el "Arbolito" Ecuador no es Grande pero es bonito y tranquilo yo no he trabajo nunca vi no Hamburgo porque mi ma me fue a ver si fui al colegio tenia muchas amigas y amigos aha en Hamburgo tambien pero no es lo mismo en mi colegio Hay otras reglas que aha la verdad que me gusta mas mi pais en el futuro pues tener mi profesión y estudiar lo bonito de aha pues no se creo que los parques y eso son muy diferentes

Ecuador...

Wo ich wohne, ist ein wunderschöner Ort. Er heißt Ecuador, der beste Ort! Jedenfalls für mich. Aber ich vermisse meine Familie, meine Freunde sehr und besonders meinen Vater! Der Stadtteil, wo ich wohnte, heißt [Ciudadela Héctor Cobos]**, besser bekannt als „El Arbolito“** (= das Bäumchen)**. Ecuador ist nicht groß, aber schön und ruhig. Ich habe nie gearbeitet.**
Ich kam nach Hamburg, weil meine Mama mich mitgenommen hat. Ja, ich bin [in Ecuador] in die Schule gegangen, ich hatte viele Freunde und Freundinnen; hier in Hamburg auch, aber es ist nicht dasselbe. In meiner Schule gibt es andere Regeln als hier. Um ehrlich zu sein, mein Land gefällt mir besser.
In Zukunft [möchte ich] dann meinen Beruf haben und studieren. Was ist schön hier? Ich weiß nicht. Ich glaube die Parks und so weiter sind ganz anders. {...}



Ich heiße Michal und bin 13 Jahre alt.

Ich komme aus einer kleinen Stadt (Aleksandrów Kujawski in Polen). Ich bin dort zur Schule gegangen. Am meisten hat mir dort gefallen, dass es viele Touristen aus dem Ausland gab. Nicht gefallen hat mir, dass es dort so viele Autos gibt.

Meine Mutter hat entschieden, dass wir nach Deutschland kommen. Ich gehe hier zur Schule und lerne die Sprache. Ich mag die große Stadt und die vielen Läden. Am meisten vermisse ich meine Freundin und meine Freunde.

Die Schule dort war öde und es wurde nichts angeboten. Die Schule hier ist interessant und unterhaltsam.

Ich würde gern als professioneller Boxer oder Crossroad-Fahrer arbeiten. Ich würde gerne in Amsterdam oder in Holland leben. Ich möchte gern eine Familie mit zwei Kindern haben.

Michał 05.10.2016

„Mój dom rodziny"

1.) Moje byłe miasto jest małe „Aleksandrów Kujawski". Chodziłem tam do szkoły. W tym mieście Najbardziej podobało mi się że jest tam dużo przyjezdnych którzy zwiedzają. A nie podoba mi się że jeżdże tam dużo samochodów.

2.) Moja mama postanowiła się tu przeprowadzić. Chodzę do szkoły i uczę się języka. Podoba mi się tu ponieważ to duże miasto i jest tu dużo sklepów. Najbardziej tęsknię za dziewczyną i przyjaciół

3.) Szkoła tam była pomóżna i nic tam nie było.

4.) Szkoła tu jest ciekawa i zabawna.

Ja chciałbym pracować jako zawodowy Boxer lub ścigać się na koszach. Chciał bym mieszkać w Holandii w Amsterdamie. Chcę założyć rodzinę i mieć dwoje dz.

Ich heiße Michal und bin 13 Jahre alt.
Ich komme aus einer kleinen Stadt (Aleksandrów Kujawski in Polen). Ich bin dort zur Schule gegangen. ...

Meine Mutter hat entschieden, dass wir nach Deutschland kommen. Ich gehe hier zur Schule und lerne die Sprache. Ich mag die große Stadt und die vielen Läden. Am meisten vermisse ich meine Freundin und meine Freunde.

Die Schule dort war öde und es wurde nichts angeboten. Die Schule hier ist interessant und unterhaltsam.
Ich würde gern als professioneller Boxer oder Crossroad-Fahrer arbeiten. ...

Ich heiße Batool.

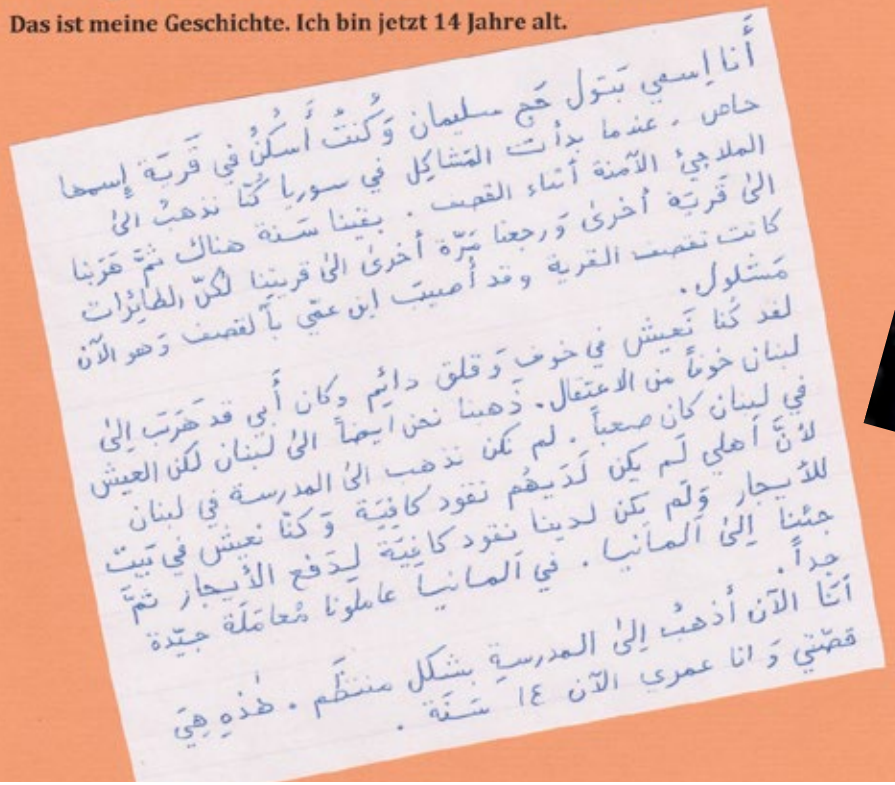
Ich habe in einem Dorf namens Has gewohnt. Als die Probleme in Syrien anfingen, sind wir im Krieg in die sicheren Unterkünfte geflüchtet. Wir sind dort ein Jahr lang geblieben. Dann sind wir in ein anderes Dorf geflüchtet, und noch einmal sind wir zurück in unser Dorf gegangen. Aber die Flugzeuge haben unser Dorf bombardiert, dadurch wurde mein Cousin getroffen. Er ist jetzt gelähmt.

Wir lebten in ständiger Angst und Sorge.

Mein Vater war schon in den Libanon geflüchtet – aus Angst, festgenommen zu werden. Wir sind dann auch in den Libanon gegangen. Aber das Leben dort war schwer. Im Libanon konnten wir nicht zur Schule gehen, weil meine Familie nicht genügend Geld dafür hatte. Wir haben in einer Mietwohnung gewohnt. Aber wir hatten kein Geld, die Miete zu bezahlen.

Dann sind wir nach Deutschland gekommen. In Deutschland hat man uns sehr gut behandelt. Ich gehe jetzt regelmäßig zur Schule!

Das ist meine Geschichte. Ich bin jetzt 14 Jahre alt.


أنا إسمي بتول حج سليمان وكنت أسكن في قرية إسمها
حاص . عندما بدأت المشاكل في سوريا كنا نذهب الى
الملاجئ الآمنة أثناء القصف . بقينا سنة هناك ثم هربنا
الى قرية أخرى ورجعنا مرة أخرى الى قريتنا لكن الطائرات
كانت تقصف القرية وقد أصيب ابن عمي بالقصف وهو الآن
مشلول .
لقد كنا نعيش في خوف وقلق دائم وكان أبي قد هرب إلى
لبنان خوفاً من الاعتقال . ذهبنا نحن ايضاً الى لبنان لكن العيش
في لبنان كان صعباً . لم نكن نذهب الى المدرسة في لبنان
لأن أهلي لم يكن لديهم نقود كافية وكنا نعيش في بيت
للايجار ولم يكن لدينا نقود كافية لدفع الايجار ثم
جئنا إلى المانيا . في المانيا عاملونا معاملة جيدة
جداً .
أنا الآن أذهب إلى المدرسة بشكل منتظم . هذه هي
قصتي وانا عمري الآن ١٤ سنة .

Beispiele für Ressourcenorientierung

Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in solchen Projekten?

Welche Ideen haben Sie?

Welche weiteren Ressourcen können genutzt werden?

Handlungsmöglichkeiten im Klassenzimmer

Binnendifferenzierung – Lernarrangements – Unterrichtsbegleitung	➢ Sprach- und Kulturmittler/innen ➢ Projekt „Weichenstellung“ der ZEIT-Stiftung ➢ „Schülerpaten“ e.V.
Mehrsprachigkeit in der Schule und im Klassenzimmer	➢ Schülermentoren-Projekt (schulintern) ➢ Willkommensbroschüre mehrsprachig ➢ Mehrsprachige Gruppenarbeit ➢ Sprachenkurs für die Lehrerin ➢ Sprachreflexion und Sprachenvergleich
Prüfungssituationen (Advocacy-Ansatz)	➢ Sprachfeststellungsprüfungen ➢ Nachteilsausgleich durchsetzen

Literaturliste

- Ahrenholz, B. (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Benholz, Claudia/ Frank, Magnus/ Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2015): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Bei träge aus Forschung und Schulpraxis.
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfi re. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dirim, Inci/ Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 121-149.
- Fürstenau, S. und Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- Gag, Maren/ Voges, Franziska (Hrsg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster.
- Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.):Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gogolin, I. und Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. und Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69 - 87.
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Krappmann et al. (Hrsg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld.
- Lengyel, D. (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2010, Themenheft Mehrsprachigkeit, S. 1-16.
- Massumi, Mona/ von Dewitz, Nora et al. (2015): Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.). Köln.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 7-22.
- Neumann, Ursula/ Niedrig, Heike/ Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (Hrsg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster.
- Overwien, Bernd/ Prengel, Annedore (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills.
- Schwaiger, Marika/ Neumann, Ursula (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbilden den Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, Maren/ Voges, Franziska: Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster, S. 60-79.

Best Practice-Modelle im Übergang Kita – Schule

Dr. des. Tanja Salem, Freudenberg-Stiftung, Weinheim

Durchgängige Sprachbildung am Übergang Kita-Schule

Wie können Kinder in ihrem Sprachaneignungsprozess am Übergang von Kita zu Schule bestmöglich begleitet werden?

Dr. des. Tanja Salem, 18.11.2016

Überblick

- Ein Blick in die frühkindliche Bildungsforschung
- Durchgängige Sprachbildung – das FörMig-Modell
- ‚Gelingende' Kooperation und ihre Voraussetzungen
- Übergang Kita - Schule: Geflüchtete Kinder
- Diskussion
- Ergebnisse des Workshops

Ein Blick in die frühkindliche Bildungsforschung

- Übergang als Entwicklungsaufgabe, aber nicht zwangsläufig als psycho-soziale Krise (Faust et al. 2013)
- Unterschiede im Hinblick auf (bildungs-) sprachliche Fähigkeiten im Deutschen, die in der Kita bestehen, zeigen sich stabil in der Grundschule oder werden sogar größer (z.B. Kotzerke et al. 2013)
- Nachteile, die bereits in der Kita bestehen, kumulieren sich über die Bildungsbiographie hinweg → PISA

These:
Kooperation zwischen Kita und Schule zur Sprachbildung trägt zur Verbesserung der Bildungschancen von (mehrsprachigen) Kindern bei.

Auf Sprache gemünzt…

- Nicht allgemeinsprachliche Fähigkeiten eröffnen Chancen auf Bildungserfolg, sondern bildungssprachliche.
- Bildungssprache ist ein Register, mit dem man sich mit Mitteln der Schulbildung Orientierungswissen aneignen kann (Gogolin et al. 2011).
- Zwar bezieht sich die Definition auf den schulischen Bereich, Kinder eignen sich aber bereits vor der Schule bildungssprachliche Fähigkeiten an und diese spielen auch schon (in den Bildungsbereichen) in der Kita eine Rolle für Bildung und Lernen (z.B. Lengyel 2009).
- Die Aneignung (bildungs-) sprachlicher Fähigkeiten ist ein Prozess.
- Übergänge im Bildungssystem, z.B. der Übergang Kita-Schule, bergen das Risiko, dass es zu einem Bruch in der Aneignung (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten kommt.

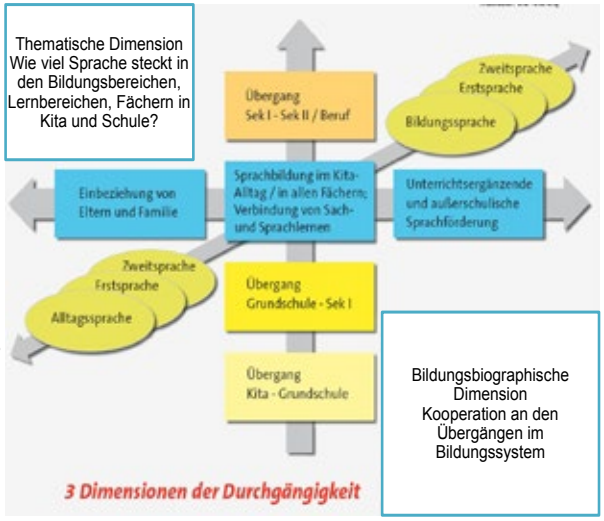
Übergang Kita-Grundschule: Theorie

- Wichtig für die Entwicklung des Kindes ist, dass die Erfahrungen und Verhaltensweisen, die es sich in der Familie und / oder Kita angeeignet hat, auch in der Schule anwendbar sind, dass es beim Übergang, z.B. von der Kita in die Schule, auf Bekanntes trifft, aber auch vor neue Herausforderungen gestellt wird (Bronfenbrenner 1981; s. auch Griebel und Niesel 2013).

- ‚Qualitätsmerkmale der Kooperation zwischen Kita und Schule sind:
- Geteilte Ziele
- Regelmäßiger Kontakt
- Fokus auf das Kind und seine Fähigkeiten (Rimm-Kaufman & Pianta 2000)

Durchgängige Sprachbildung – das FörMig-Modell

Thematische Dimension
Wie viel Sprache steckt in den Bildungsbereichen, Lernbereichen, Fächern in Kita und Schule?



Mehrsprachigkeitsdimension
Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und -ressource

Mehrsprachigkeit und Wohlbefinden: Die Geschichte von Smita (nach De Houwer 2016)

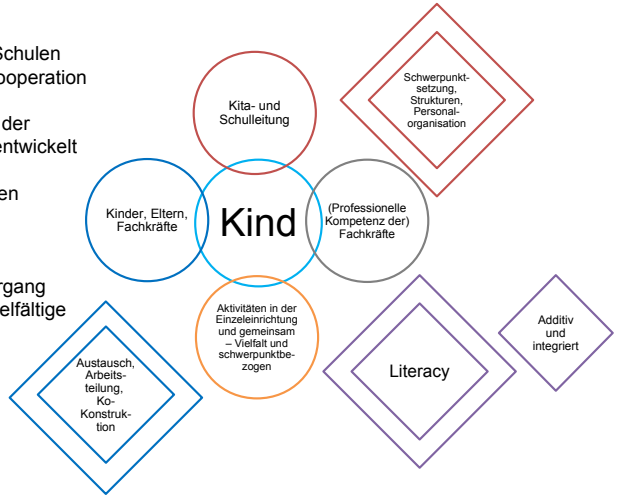
Bildungsbiographische Dimension
Kooperation an den Übergängen im Bildungssystem

Für die kindliche Sprachentwicklung ist es förderlich,
- dass die Grundschule weiß, wie in der Kita sprachpädagogisch gearbeitet wurde
- dass sie diese Arbeit fortführt
- und dabei an den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anknüpft.

Forschungsstand: Merkmale gelingender Kooperation

- Die Leitungskräfte aus Kitas und Schulen schaffen die Grundlagen für die Kooperation der Institutionen;
- Die sprachpädagogische Arbeit in der jeweiligen Einrichtung wird weiterentwickelt und aufeinander abgestimmt;
- Die Fähigkeiten von Kindern werden berücksichtigt;
- Die Qualität der Interaktionen wird weiterentwickelt;
- Alle relevanten Personen am Übergang werden einbezogen, es wird auf vielfältige Weise zusammengearbeitet.

(Salem, in Vorbereitung; Ahtola et al. 2011)



Leichter gesagt als getan? Hürden – eine Auswahl

- Zeit
- Datenschutzbestimmungen
- Interesse der Eltern
- Vorbehalte gegenüber der Nutzung von Informationen über das Kind im Übergang (z.B. Faust et al. 2013)
-
- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Übergang spielt kaum eine Rolle (Salem, in Vorbereitung)

Zusammenfassung

- Die Kooperation zwischen Kita und Schule kann dazu beitragen, dass die sprachliche Bildung und Förderung in Kita und Grundschule aneinander anknüpfen und dass die sprachlichen Fähigkeiten, die sich (geflüchtete) Kinder in der Kita angeeignet haben, zum Ausgangspunkt für die sprachpädagogische Arbeit in der Grundschule genommen werden.
- Wohlbefinden und Lernen hängen eng zusammen: Es kann sich negativ auf das Wohlbefinden von Kindern und damit auf ihr Lernen auswirken, wenn ihre Sprachen in Kita und Schule keine Wertschätzung erfahren – z.B. über den Einbezug der Sprachen in das Bildungsangebot, die Sichtbarkeit der Sprachen der Kinder in Kita und Schule.
- Die Berücksichtigung der Sprachen und der sprachlichen Fähigkeiten in Bildungseinrichtungen und an den Übergängen im Bildungssystem trägt zum Bildungserfolg von Kindern bei.

(Quelle: http://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/4269070/foermig-transfer-2013/)

Best practice? Wenn‘s denn gemacht wird…

- Berlin schneidet recht gut ab, geht es um die curriculare Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Schule (Wildgruber & Niesel 2016)
- Es gibt eine Fülle von Material, es gibt das Sprachlerntagebuch u.v.m.

- Aber wie wird die Praxis aktuell gestaltet?
- Übergang als Entwicklungsaufgabe, aber nicht zwangsläufig als psycho-soziale Krise?
- Wo bleibt das Thema Mehrsprachigkeit?
- Welche Herausforderungen bestehen?

(http://foermig-berlin.de/materialien.html)

Ergebnisse des Workshops

- Die Teilnehmenden arbeiteten zu einem Großteil in extra eingerichteten Gruppen (‚Not-Gruppen‘) für Kinder mit Fluchterfahrung, weniger Teilnehmende arbeiteten in Kindertageseinrichtungen
-
- **Schwierige Bedingungen (Bestandsaufnahme)**
- Es mangelt an Kita-Plätzen
- In den ‚Not-Gruppen‘, z.B. in Unterkünften für Geflüchtete, herrschen nicht dieselben (guten) Bedingungen wie in Kitas vor; es mangelt an Material, Zeit (oft nur wenige Stunden Angebot) und Fachkräften
- Der Übergang von der Kita in die Schule wird im behandelten Zusammenhang kaum in den Blick genommen
- Mehrsprachigkeit findet unter den beschriebenen Bedingungen kaum Berücksichtigung

Ergebnisse des Workshops

- **Fazit der Beteiligten**
- Das individuelle Kind (in unserer Geschichte: Smita) muss im Mittelpunkt stehen.
- Die Fachkräfte und Gruppenbegleitungen sind Sprachvorbilder.
- Wichtig ist ein reichhaltiges sprachliches Angebot, bei dem Handlung und Sprache verbunden werden.
- Lernen und Wohlbefinden hängen zusammen. Daher ist ein wertschätzendes Klima in der Gruppe / Kita wichtig. Hierzu gehört auch die Wertschätzung der Sprachen der Kinder und ihrer Familien (z.B. durch mehrsprachige Lieder, Sichtbarkeit von sprachlicher Vielfalt durch Bücher, Beschriftungen, etc.). Empathie der Fachkräfte und Gruppenbegleitungen ist eine Voraussetzung hierfür.
- Für Kinder (mit Fluchterfahrung) ist die Übergangssituation bedeutsam; in der Kita oder der Gruppe haben Kinder bereits Erfahrungen gemacht, auf denen sie in der Grundschule aufbauen können. Diese Erfahrungen gilt es zu berücksichtigen.
  - Hilfreich: Portfolios – auch selbst entwickelte (es muss nicht ein vorgefertigtes Instrument sein); das Berliner Übergangsbuch „Bald komm ich in die Schule“; Austausch zwischen frühpädagogischen Fachkräften/ Gruppenbegleitungen und Fachkräften aus der Schule; Informierung von Eltern im Übergang (am besten persönliche Gespräche).
- Im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit ist die (Weiter-)Qualifizierung von Fachkräften notwendig; hierbei ist nicht nur das Fachwissen zu berücksichtigen, sondern auch die Einstellungen/ Haltungen.

Literaturauswahl

- Bronfenbrenner, Urie (1989):Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. Handbook of Child Psychology. I:14.
- De Houwer, Annick (2016): Mehrsprachigkeit und Wohlbefinden – einige internationale Schlaglichter. Vortrag auf der Tagung Frühe Mehrsprachigkeit: http://www.sagmalwas-bw.de/das-programm/veranstaltungen/fachtagung-2016/hauptvortraege/, zugegriffen: 03.03.2017.
- Faust, G. (Hrsg.) (2013): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Waxmann.
- Faust, Gabriele; Kratzmann, Jens; Wehner, Franziska (2013): Psychosoziale Probleme und Erfolg bei der Einschulung. In: Gabriele Faust (Hg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Waxmann, S. 251–273.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2.Aufl.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag f. Sozwiss., S. 107-128.
- Kotzerke, Marei; Röhricht, Vanessa; Weinert, Sabine; Ebert, Susanne (2013): Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern. In: Gabriele Faust (Hg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Waxmann, S. 111–135.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2013): FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. – Hamburg. Hierin auch: Beilage (zitiert Salem 2013)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): FörMig-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Hamburg. http://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/4269070/foermig-transfer-2013/, zugegriffen: 26.02.2017.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Waxmann.
- LoCasale-Crouch, J./Mashburn, A.J./Downer, J.T./Pianta, R.C. (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjusment to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 23, 124-139.
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Klinkhardt.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 21, 491-511.
- Salem, Tanja (in Vorbereitung): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgänige Sprachbildung. Eine empirische qualitative Fallvergleichsstudie.
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, Maren & Voges, Franziska (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Waxmann, S. 60-79.
- Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44. München.

Hilfreiche Links

- FörMig-Berlin, Material für die sprachliche Bildung (am Übergang Kita-Schule): http://foermig-berlin.de/materialien.html
- Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit: http://www.kombi-hamburg.de/
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: http://li.hamburg.de/faecher-und-lernbereiche/sprachbildung/material/
- ‚Sag mal was' (Baden-Württemberg Stiftung): http://www.sagmalwas-bw.de/startseite/, http://www.sagmalwas-bw.de/das-programm/veranstaltungen/fachtagung-2016/
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/liste/filter/0/datum/theme/11/series/62/p/0/

Forderungen des Fachtags

Forderungen des Fachtages

Die Referate und Diskussionen des Fachtages haben die vielfältigen Probleme geflüchteter Kinder und Jugendlicher beim Besuch von Kita und Schule in Berlin aufgezeigt, aber auch Lösungsmöglichkeiten benannt. In den Beiträgen und Workshops wurde nicht nur die aktuelle Berliner Situation beleuchtet oder anderswo realisierte Good-Practice-Modelle zur Nachahmung empfohlen, sondern auch Forderungen an die zuständigen Stellen der Bildungsverwaltung gerichtet, um den gleichberechtigten Bildungszugang von geflüchteten Kindern und Jugendlichen voranzubringen.

Ergebnisse und Forderungen des Fachtages:

* Das Recht auf Bildung und die allgemeine Schulpflicht für Flüchtlingskinder muss auch in Berlin in die Praxis umgesetzt werden.

* Allen nach Berlin neu eingereisten Kindern und Jugendlichen ist spätestens nach 14 Tagen ein gleichberechtigter und nicht segregierter Zugang zu Kita und Schule zu gewähren.

* Monatelange Wartelisten und -fristen, bis Kinder und Jugendliche bei den Schulbehörden angemeldet und Schulplätze zugewiesen werden können, darf es nicht geben.

* Die Vermittlung und Förderung des Zugangs zum Berliner Schulsystem und von Schulbesuchen ist in den Betreiberverträgen zur Flüchtlingsunterbringung vertraglich verankert. Es ist Aufgabe der Bezirke und des Landes Berlin, die Einhaltung der Schulpflicht nach § 45 SchulG Berlin zu kontrollieren und durchzusetzen.

* Auf Senats- wie Bezirksebene sind, soweit noch nicht geschehen, in den zuständigen Behörden und Einrichtungen unabhängige Kinder- und Jugendbeauftragte einzusetzen, die die Wahrung des Kindeswohls überwachen und die Einhaltung der Schulpflicht gewährleisten.

* Es darf keine Beschulung in Flüchtlingsunterkünften geben. Unterricht in Willkommensklassen außerhalb des „normalen" Schulalltags oder an Schulstandorten mit ausschließlich Willkommensklassen darf es nicht geben.

* Segregierter Bildungszugang verzögert den Lern- und Integrationserfolg. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind je nach individuellem Lernerfolg sobald wie möglich in die Regelklasse zu integrieren.

* Es ist erforderlich, ein Konzept für den gelingenden Übergang in die Regelklassen zu entwickeln. Soweit und solange erforderlich, sind die Schüler*innen an den Regelschulen von zusätzlichem Personal und mit ergänzendem Unterricht in Deutsch zu unterstützen.

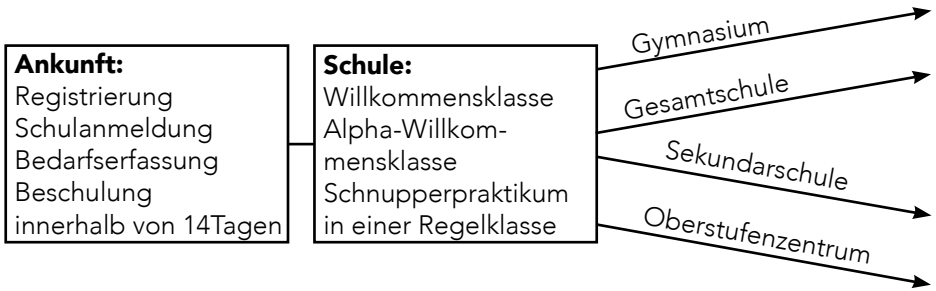
* Es bedarf politischer Rahmenbedingungen, die es nicht der einzelnen Schule überlassen, weitestgehend autonom ihre Curricula zum Spracherwerb zu entwickeln.

* Individuelle Fähigkeiten und Leistungen der Kinder und Jugendlichen müssen bei der Wahl des Schulplatzes und der Schulform Berücksichtigung finden. Schulplätze dürfen nicht nach dem Zufallsprinzip vergeben werden.

* Ressourcen geflüchteter Kinder und Jugendlicher sind zu berücksichtigen und zu fördern, darunter die Wertschätzung der Familiensprache und Mehrsprachigkeit.

* Jugendlichen Geflüchteten ab 16 Jahren darf nicht automatisch der berufliche Bildungsweg an Oberstufenzentren vorgeschrieben werden.

Die Entscheidung über die passende Schulform zu treffen, obliegt nicht der Schulverwaltung, sondern den Schüler*innen, ihren Eltern und den Lehrer*innen gemeinsam.



* Bereits entstandene Beziehungen von Kindern zu einem Sozialraum und ihrer Schule sind bei Umzügen geflüchteter Familien in Wohnungen oder bei ihrer Verlegung in eine andere Unterkunft zu berücksichtigen, so dass Kontinuität in der Bildungskarriere möglich ist und sie auf ihren Schulen in ihrer Klasse mit ihren Mitschüler*innen und Lehrer*innen auf Wunsch verbleiben können; denn ganz besonders für Kinder gilt: Bildung ist in hohem Maße abhängig von Bindungen und der Verlässlichkeit entstandener Beziehungen.

* Es bedarf ausreichend qualifizierten Personals, das unter Berücksichtigung der ‚Vielfalt der Gesellschaft' ausgewählt und fortgebildet wird. Regelmäßige Weiterbildung aller Akteure im Bildungsbereich (Erzieher*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Verwaltungskräfte, Ehrenamtliche, Geflüchtete) in Diversity-Kompetenzen.

* Unabhängig von der Beschulung in Willkommens- oder Regelklassen ist eine quantitative und qualitative Begleitforschung notwendig, die u.a. eine zeitnahe statistische Erhebung der Anzahl der Willkommensklassen nach Schultyp und pro Schule sowie Schüler*innen pro Klasse - aufgeschlüsselt nach Herkunftssprache umfasst. Zudem muss die Verweildauer in den Willkommensklassen und der Zeitpunkt des Übergangs in eine Regelklasse und der entsprechende Schultyp statistisch erfasst werden.

* Das Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) ist zu novellieren und zu ergänzen, um

* die positive Verpflichtung zur Gleichbehandlung und Verwirklichung von Chancengleichheit

* ein Verbandsklagerecht der Anti-Diskriminierungsverbände zur Durchsetzung der Rechte nach dem Gesetz.

Ergänzende Literaturempfehlungen:

* Forderungen des Flüchtlingsrates Berlin an die neue Landesregierung vom 19. September 2016 Berlin braucht eine menschenwürdige Flüchtlingspolitik!
  www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/forderungskatalog_2016.pdf
* GEW-Forderungen: Personalverbesserungen in Berliner Kitas vom 8. Juni 2015 https://www.gew-berlin.de/13314_13336.php
* Positionspapier von Willkommen-KONKRET vom 11. April 2016
  www.willkommen-konkret.org/Positionspapier_Willkommen%20KONKRET_2016.pdf
* Forschungsbericht ‚Solidarität im Wandel', insbes. Kapitel 12: Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen S. 250 ff, insbes. S. 256 Handlungsempfehlungen
  www.bim.hu-berlin.de/media/Forschungsbericht_BIM_Fluchtcluster_23032017.pdf

Flüchtlingsrat Berlin e.V. - AG Bildung