

Stenografischer Bericht

– öffentlich –

25. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

25. November 2016, 9:30 bis 12:55 Uhr

Anwesend

Vorsitzende Abg. Sabine Bächle-Scholz (CDU)

ordentliche Mitglieder:

stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

Abg. Joachim Veyhelmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

Abg. Turgut Yüksel

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Gabriele Faulhaber

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAssin Anja Kornau	(Fraktion der SPD)
FraktAss Florian Ringer	(Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAssin Nicole Eggers	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAssin Vera Toth	(Fraktion der FDP)

Landesregierung, Kanzlei:

RR Jochen Kleinschmidt	HKM
MinR Rainer Welteke	HLT
RDir André Honselmann	HLT

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
 Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
 Dr. Katharina Gerarts
 Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
 Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Anzuhörende:

Prof. Birgit Becker	SV-GRÜNE
Frau Mona Massumi	SV-LINKE
Frau Annette Greilich	SV-FDP

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	Name
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Stefan Zelder
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen	Johannes Fübler
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V.	Heidi Hagelüken
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels

Protokollierung: Sonja Samulowitz
 Stefan Kampfer

Punkt 1:**Anhörung zu****Themenblock 15: „Beschulung von Flüchtlingen“**

hierzu:

Fragenkatalog

Vorsitzende: Liebe Kolleginnen und Kollegen, werte Sachverständige! Ich begrüße Sie zu unserer 25. Sitzung. Ganz herzlich heiße ich Frau Faulhaber willkommen. Sie sind als Nachfolgerin von Frau Cárdenas heute zum ersten Mal offiziell dabei. In der letzten Sitzung haben Sie quasi hospitiert.

(Allgemeiner Beifall)

Herr Dr. Stefan Luft, Sachverständiger der CDU-Fraktion, lässt sich wegen Erkrankung entschuldigen; seine Stellungnahme wird er nachreichen. Herr Prof. Dr. Maaz, Sachverständiger der SPD-Fraktion, ist Opfer des Pilotenstreiks; er hat heute Morgen ebenfalls abgesagt. An seiner Stelle wird Herr Böttcher die PowerPoint-Präsentation zeigen.

Aufgrund der Absage der zwei Sachverständigen hat sich die Reihenfolge geändert, in der die geladenen Sachverständigen vortragen. Den Anfang macht heute die geladene Sachverständige der Fraktion DIE LINKE, Frau Mona Massumi. Ich begrüße Sie sehr herzlich in der Enquetekommission und bitte Sie, direkt einzusteigen.

Frau **Massumi:** Sehr geehrte Frau Vorsitzende, sehr geehrte Damen und Herren! Herzlichen Dank für die Einladung in den schönen Hessischen Landtag. Ich freue mich wirklich, hier zu sein und meine Stellungnahme vorzutragen.

Ich möchte kurz einige Worte zu meiner Person sagen, damit Sie meine Position besser verorten können: Ich bin Lehrerin, unter anderem für die Fächer Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. In der Zeit als Lehrerin an einer Berufsschule in Bonn habe ich berufsvorbereitende Maßnahme, insbesondere für neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene, implementiert, war gleichzeitig bei der Bezirksregierung für die Beratung in Bezug auf die Schulentwicklung unterschiedlicher Berufskollegs im Regierungsbezirk Köln zuständig und bin seit drei Jahren an das Zentrum für LehrerInnenbildung abgeordnet. Dort bin ich für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung zuständig und arbeite in unterschiedlichen Professionalisierungskontexten für Lehramtsstudierende.

Zudem bin ich gemeinsam mit Kolleginnen vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Autorin einer Studie, in der wir die erste Bestandsaufnahme der bundesweiten Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem gemacht haben. Vor sechs Wochen haben wir die Daten aktualisiert. Die Daten, auf die ich zurückgreife, stammen aus der Studie, die Sie alle kostenfrei aus dem Internet herunterladen können.

Ich beziehe mich hierbei immer auf Zahlen für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und 18 Jahren. Die Daten für diese Gruppe, die wir pauschal als der Schulpflicht unterliegend betrachtet haben, sind bundesweit erhoben. Einbezogen sind Kinder und

Jugendliche mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft, deren Aufenthaltsdauer weniger als ein Jahr beträgt. So generiert sich auch der Begriff „Neuzuwanderung“.

Wenn wir uns anschauen, wie sich die Situation in Deutschland darstellt, können wir schon für das Jahr 2014 einen starken Anstieg bei den Zahlen für diese Gruppe erkennen. 2014 machen die neu Zugewanderten einen Anteil von 1,02 % an der Gruppe der Sechs- bis 18-Jährigen insgesamt aus. Das sind, in absoluten Zahlen, knapp 100.000 Kinder und Jugendliche. Dieser Wert ist im Jahr 2015 angestiegen – das mag Sie nicht verwundern –; er hat sich verdoppelt. Wir sind jetzt bei einem Bundesdurchschnitt von 2,03 %. In absoluten Zahlen sind das mehr als 200.000 Kinder und Jugendliche.

In Hessen sind 2015 16.394 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 18 Jahren zu verzeichnen. Das ergibt für Hessen einen Durchschnittswert von 2,16 %. Die Zahlen für Hessen liegen damit, zusammen mit denen für sechs weitere Bundesländer, leicht über dem Bundesdurchschnitt.

Jetzt können Sie sich vorstellen, dass solche Durchschnittswerte für den Bund, die Länder, die einzelnen Regionen oder auch für die einzelnen Schulen erst einmal wenig Aussagekraft haben. Wir sehen sehr starke regionale Unterschiede. Es zeigt sich ein Stadt-Land-Gefälle. Es zeigen sich aber auch innerhalb einer Stadt oder innerhalb einer Gemeinde große Unterschiede. So kann es innerhalb einer Stadt große Unterschiede zwischen den einzelnen Stadtteilen geben, aber es werden auch schulformspezifische Unterschiede deutlich. Daher sind die Durchschnittswerte für ein Land und für die einzelnen Schulen nur bedingt aussagekräftig. So stellen wir fest, dass es immer noch Schulen gibt, die kein einziges neu zugewandertes Kind aufnehmen. Das betrifft insbesondere Schulen bestimmter Schulformen, unter anderem die Gymnasien – die aber seit einem Jahr verstärkt nachgezogen haben.

Jetzt stellt sich die Frage, wer eigentlich kommt. Das ist sehr interessant: Sowohl in Ihrer Einladung als auch in der öffentlichen Debatte ist immer von „Flüchtlingskindern“ die Rede; der Fokus wird stets auf Geflüchtete gerichtet. Das ist nicht ganz so einfach, und es wäre eine sehr verkürzte Darstellung, hier immer nur von Flüchtlingskindern zu sprechen. Wir konnten feststellen, dass im Jahr 2015 die aus asiatischen Staaten neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen mit 50 % erstmalig den größten Anteil an dieser Gruppe hatten, gefolgt von Kindern und Jugendlichen aus europäischen Staaten mit einem Anteil von 40 %. Syrien und Afghanistan sind die Herkunftsstaaten – das brauche ich Ihnen nicht zu sagen –, aus denen die meisten kommen. Vorher waren es immer europäische Staaten. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aus afrikanischen Staaten machen mit 5 % einen relativ kleinen Anteil aus. Der Anteil der Staatenlosen liegt bei etwa 3 %.

Wenn wir über Fluchtmigration sprechen – die natürlich auch in europäischen Staaten ihren Ursprung haben kann –, dürfen wir die Zuwanderung aus EU-Ländern nicht vernachlässigen. Die EU-Staaten Polen, Rumänien und Bulgarien, aber auch Griechenland und Italien zählen zu den häufigsten Herkunftsstaaten. Wenn wir über Fluchtbewegungen sprechen, die man über politische Maßnahmen zum Teil regulieren kann – oder regulieren möchte –, müssen wir sagen, dass das für die EU-Migration sehr bedingt gilt. Das ist auch ein Grund, warum Migration gesellschaftlich oder für den Kontext Schule bzw. das Bildungssystem allgemein ein kontinuierliches Thema ist und nicht nur im Zuge der Fluchtmigration relevant wird.

Das bedeutet, Migration findet genuin statt, selbst wenn sich unterschiedliche Dynamiken sowohl in der Zusammensetzung als auch im Anstieg und beim Rückgang der Zah-

len zeigen. Schauen Sie sich die Entwicklung in den letzten 20 Jahren an – aber Sie können es das auch bis zur Gründung der Bundesrepublik zurückverfolgen –: Es gibt immer wieder Anstiege und Rückgänge, aber Migrationsbewegungen sind kontinuierlich vorhanden.

Im Moment beschäftigt Sie in erster Linie die Flucht als Ursache. Wir haben uns angeschaut, für wie viele der sechs- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen Asylanträge gestellt wurden: Für 2015 wurde für etwas mehr als 97.000 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren ein Asylerstantrag gestellt. Interessant ist, sich auch noch die Zahlen für die erste Hälfte des Jahres 2016 anzuschauen. Bereits in der ersten Hälfte des Jahres 2016 wird der Wert für das gesamte Jahr 2015 überschritten. Im ersten Moment mag das irritieren – allerdings nicht mehr, wenn man sich vor Augen führt, dass die Bearbeitungen der Asylerstanträge zeitverzögert erfolgen und dass das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Anfang des Jahres verkündete, dass erst einmal die Anträge aus dem Jahr 2014 bearbeitet wurden.

Wenn wir uns mit Flucht beschäftigen, stellen wir fest, dass die Schulpflichtigkeit ein relevantes Thema ist. In Hessen – so auch in der Mehrzahl der Bundesländer – gilt die Schulpflicht für deutsche Staatsangehörige, für Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis in der Bundesrepublik und für diejenigen, die einer Gebietskörperschaft zugewiesen wurden. Mehr als die Hälfte der Bundesländer regelt das im Schulgesetz so. Für alle anderen existiert in Hessen lediglich das Recht auf Schulbildung: § 1 Hessisches Schulgesetz.

Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltspapiere sowie Kinder und Jugendliche in der Phase zwischen der Ankunft in Hessen bis zur Zuweisung an eine Gebietskörperschaft faktisch vom Schulbesuch ausgeschlossen sind. Diese systemisch bedingten Unterbrechungen sollten einige Wochen dauern, ziehen sich aber faktisch über mehrere Monate hin. Bei einigen Familien kann es Jahre dauern, bis diese Phase abgeschlossen ist. Für Kinder bedeutet das, dass sie keinen rechtlichen Anspruch auf einen Schulbesuch geltend machen können. Dieser Umstand widerspricht ganz klar dem Recht auf Schulbildung, das in unterschiedlichen völkerrechtlichen und europarechtlichen Abkommen und natürlich auch in der Verfassung der Bundesrepublik verankert ist.

Schauen wir uns an, wie die Schulpflicht in Hessen geregelt ist: Sie gilt maximal bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres; die Berufsschulpflicht beginnt erst mit dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis. Dadurch entsteht eine Situation, die durchaus problematisch sein kann. Schauen wir uns einmal die Altersverteilung bei den Zugewanderten an, und nehmen wir dabei, die Gruppe ausweitend, die Null- bis 25-Jährigen in den Blick: Die Sechs- bis 16-Jährigen sind relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Altersstufen verteilt. Der Anteil der über 17-Jährigen ist leicht erhöht, aber auch der Anteil der Babys – der Ein- und Zweijährigen – ist sehr hoch.

Das bedeutet, wir müssen, wenn wir über Bildung sprechen, eine ganzheitlichere Betrachtungsweise wählen. Zum einen müssen wir schauen, was wir im Elementarbereich leisten können, um Bildungsteilhabe zu ermöglichen und die Kinder auf den Eintritt in das Schulsystem vorzubereiten. Wenn wir uns aber die gestiegenen Zahlen der ab 17-Jährigen anschauen, erkennen wir, dass zum anderen strukturelle Möglichkeiten gefunden werden müssen, um auf das Erlernen von Berufen vorzubereiten und im Beruf weiterzuqualifizieren. Bundesweit wird dieser Bedarf nicht annähernd gedeckt.

Die Verlängerung der Schulpflicht – vielleicht nach bayerischem Vorbild – ist angesichts der Zahl der Zugezogenen, insbesondere derjenigen ab 16 Jahren, sehr zu empfehlen. Das bedeutet die Ausweitung berufsvorbereitender und ausbildungsbegleitender Maß-

nahmen und die Schaffung von Möglichkeiten. Aber auch die Möglichkeit, in allen Schulformen noch jenseits des 18. Lebensjahres einen Schulabschluss zu erwerben, ist ein wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Einbindung neu zugewanderter Menschen sowie zu deren Partizipation.

Wie kann man die Kinder und Jugendlichen schulorganisatorisch einbinden? In unserer Studie haben wir bundesweit fünf Modelle identifiziert, die den Fokus jeweils auf Sprachförderung legen und sich danach auch systematisieren lassen. In Hessen gibt es drei spezifische Modelle: das Modell der Teilintegration, das Modell der Intensivkurse – so nennen Sie das hier –, aber auch das Modell der parallel eingerichteten Intensivklassen. Zum Teil gibt es auch integrative Maßnahmen durch eine additive Sprachförderung im Deutschen.

Da die Form der Organisation nur sehr bedingt – oder eigentliche fast gar keine – Aussagen über die inhaltliche Qualität des Unterrichts, die Umsetzung der Maßnahmen oder die Unterstützungsmöglichkeiten erlaubt, gestaltet sich die Diskussion darüber, wie die Organisation aussehen soll, relativ problematisch, solange man nicht auch die inhaltlichen Aspekte einbezieht. So muss auch darauf geschaut werden, welche Mindestanforderungen der Unterricht auf der inhaltlichen Ebene erfüllen muss, damit es für die Schülerinnen und Schüler nicht vom Zufall abhängt, ob sie eine ausreichende bzw. adäquate Förderung erhalten.

Bei der Deutschförderung wird häufig die Alltagskommunikation fokussiert. Allerdings braucht man in der Schule Kompetenzen in der Bildungssprache und in den Fachsprachen. Das ist ein großes Problem – nicht nur für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Die Spracherwerbsforschung kommt ganz klar zu dem Ergebnis, dass Menschen mehrere Jahre brauchen, um bildungssprachlich ein bestimmtes Niveau zu erreichen. Die Zeit, die seitens der Forschung dafür veranschlagt wird, wird den Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem nicht zugestanden, auch weil die Möglichkeit, einen Parallelweg einzuschlagen, in der Regel maximal ein bis zwei Jahre lang gewährt wird.

Das bedeutet, dass Übergänge stärker in den Blick genommen werden müssen. Es reicht nicht, den Blick ausschließlich auf Intensivkurse und Fördermaßnahmen zu richten, sondern wir müssen das ganzheitlich betrachten: Wie vollziehen sich sowohl der teilseparierte Unterricht und die Einbindung in das Regelsystem als auch die Einmündung in eine Ausbildung und die Fortführung eines Ausbildungsverhältnisses?

Häufig setzt hier das Scheitern der Kinder und Jugendlichen ein, da die Kenntnisse insbesondere in der deutschen Bildungssprache und in der Fachsprache, die vorausgesetzt werden, unzureichend sind und sie auch nicht fokussiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, zu scheitern, wird noch einmal dadurch erhöht, dass in diesen Maßnahmen häufig nur die Deutschförderung fokussiert wird, während der Unterricht in den Fächern oder auch berufsvorbereitende Maßnahmen viel zu kurz kommen. Das bedeutet, im Moment ist die Anschlussfähigkeit im Bildungssystem strukturell nicht wirklich gewährleistet.

Was muss das Bildungssystem also leisten? Zum einen ist es wichtig – das ist schon deutlich geworden –, alle Altersgruppen in den Blick zu nehmen und sich noch einmal verstärkt auf die Berufsvorbereitung in der Sekundarstufe II zu konzentrieren. Zum anderen sind die Übergänge zu fokussieren: erst einmal in das allgemeinbildende Schulsystem, dann aber auch speziell in die Sekundarstufe II. Allerdings gibt es auch innerhalb des Bildungssystems verschiedene Übergänge, die betrachtet werden müssen, beispielsweise von der Primarstufe in die weiterführende Schule. Wenn man über die fehlende

Durchlässigkeit des Bildungssystems spricht, stellt man fest, dass auch da Übergänge in Betracht gezogen werden müssen. Auch die Berufsausbildungen scheitern bei migrierten Kindern und Jugendlichen, die noch nicht lange in Deutschland sind, häufig an mangelnden Deutschkenntnissen. Sie scheitern nicht an den beruflichen Fähigkeiten; die bringen die Betroffenen manchmal aus ihren Herkunftsländern mit.

Was heißt das für die Schulen? Die Schulen müssen passgenaue Konzepte entwickeln – passgenau insofern, als landesspezifische Vorgaben erfüllt werden müssen. Andererseits müssen aber auch die spezifischen Bedingungen vor Ort berücksichtigt werden. Schulen in ländlichen Regionen z. B. arbeiten unter anderen Bedingungen als Schulen in Ballungsgebieten. Gleichzeitig müssen bestimmte Mindestanforderungen zur Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher erfüllt werden. Dafür benötigt man ein Gesamtkonzept im Rahmen einer diversitätsbewussten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es geht also nicht darum, ein Konzept zu entwickeln, das sozusagen ein separiertes Anhängsel vorsieht, sondern darum, die Situation der Kinder im gesamten System zu berücksichtigen; denn es ist schließlich das Ziel, die Kinder in das Gesamtsystem einzubinden.

Man kann die Verantwortung natürlich nicht immer auf die Schulen abschieben und sagen: Die Schulen müssen jetzt handeln und Gesamtkonzepte entwickeln. – Auch da dürfen die Schulen nicht alleingelassen werden. Es liegt in der Verantwortung einer jeden Landesregierung, den Schulen einen Orientierungsrahmen dafür zu geben, gerade wenn Schulen erstmalig neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufnehmen. Ich bekomme im Rahmen meiner Tätigkeit am Zentrum für LehrerInnenbildung verstärkt mit, dass Schulleiterinnen und Schulleiter oder Lehrkräfte anrufen und sagen: Uns sind Kinder zugewiesen worden, und wir müssen das jetzt irgendwie machen. – Sie machen es irgendwie. Es kann aber nicht der Anspruch sein, einfach nur zu reagieren.

Letztendlich muss dadurch in besonderem Maße der geforderte Spracherwerb sichergestellt werden. Um das Risiko zu minimieren, dass einzelne Kinder oder Jugendliche eine unzureichende Förderung an den Schulen erhalten, darf man aber auch die weiteren Kompetenzen, die für den schulischen Erfolg wichtig sind, nicht aus dem Blick verlieren. Damit sie das leisten können, brauchen die Schulen aber auch ganz klar die entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen. Immer wieder beklagen sich Lehrkräfte darüber, dass sie sich zusätzlich engagieren: dass sie im Rahmen ehrenamtlicher Initiativen tätig sind oder selbst etwas machen. Es kann auch nicht der Anspruch eines staatlichen Bildungssystems sein, sich auf dem zivilgesellschaftlichen Engagement einzelner Lehrkräfte, Bürgerinnen und Bürger oder Nachbarn auszuruhen. Sie wissen, es ist in den Medien ganz viel darüber berichtet worden, wer dort alles tätig ist.

Das bedeutet, das Bildungssystem muss nachhaltige Konzepte implementieren, um dauerhaft Strukturen zu schaffen, um sowohl dem pädagogischen Personal als auch den neu zugewanderten – oder allen – Schülerinnen und Schülern eine umfassende professionelle Unterstützung zukommen zu lassen. Es geht also nicht darum, kurzfristig und reaktiv einzelne Maßnahmen aus dem Boden zu stampfen, sondern darum, langfristig Strukturen zu verankern, damit wir in zehn oder 20 Jahren nicht wieder hier zusammenkommen – so, wie es Anfang der Neunzigerjahre oder in anderen Phasen der Fall war – und in Schockstarre verfallen, wenn bei den Migrantenzahlen ein erhöhter Anstieg zu verzeichnen ist.

Was heißt das im Weiteren? Ich lege meinen Fokus immer ganz besonders auf die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Dazu zählen die Ausbildung pädagogisch Professioneller – Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, So-

zialpädagoginnen und Sozialpädagogen usw. –, aber auch die Fort- und Weiterbildung des vorhandenen pädagogischen Personals.

Dazu ist es zum einen wichtig, das Gesamtpersonal zu qualifizieren und weiterzubilden, was Grundkenntnisse in der Sprachförderung – sprachensible Förderung und Unterstützung – angeht, die natürlich nicht nur neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zugutekommt, sondern allen gleichermaßen. Zum anderen muss bei allen pädagogisch Professionellen eine migrationssensible Haltung aufgebaut werden. Sie ist bei Weitem noch nicht überall festzustellen. Darüber hinaus müssen ausgewählte Lehrkräfte eine spezifische Qualifikation erwerben, beispielsweise in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Diagnostik, Alphabetisierung oder auch Traumaarbeit.

Unter das pädagogische Personal fallen auch die Schulleitungen. Gerade die Schulleitungen spielen eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die notwendige Entwicklung einer ressourcenorientierten Gesamtkonzeption voranzutreiben und die Verantwortung in der Schule auf unterschiedliche Schultern zu verteilen, statt das auf einzelnen Kollegen abzuladen. Das erhöht die Verantwortung im Gesamtkollegium. Schulleitungen sind natürlich auch in der Lage, innerhalb der Schule Ressourcen zu verteilen.

Zusätzlich ist in diesem Kontext zu betonen, dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendig ist. Das bedeutet zum einen die Teamarbeit innerhalb einer Schule oder einer Kita, z. B. die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, zum anderen aber auch eine über die einzelne Einrichtung hinausgehende Zusammenarbeit in Form von Netzwerken, die die pädagogisch Professionellen sehr stark unterstützen können.

Vorsitzende: Frau Massumi, vielen Dank für Ihren Vortrag. – Wir kommen zur Fragerunde. Herr May hat sich als Erster gemeldet.

Abg. **Daniel May:** Frau Massumi, auch von meiner Seite vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich habe zwei Nachfragen.

Zum einen möchte ich bei Ihren Ausführungen zum Scheitern in den Übergangssituationen nachhaken. Kann man das schon quantifizieren? Kann man überschlagsweise angeben, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die in den Übergangssituationen scheitern?

Zum anderen frage ich mich, was der richtige Umgang damit ist. Ist die Konsequenz daraus eine längere separierte Deutschförderung? Oder wie sollen wir damit umgehen, vor allen Dingen weil – das haben Sie auch berichtet – ein reiner Sprachunterricht die Anschlussfähigkeit in den Fächern beeinträchtigen kann?

Frau **Massumi:** Zu dem Scheitern gibt es keine empirischen Daten. Über qualitative Untersuchungen können wir feststellen, dass es sehr häufig vorkommt. Insbesondere bei den jungen Erwachsenen kommt es dazu, weil ihre Ressourcen nicht berücksichtigt werden; sie bringen zwar häufig berufliche Vorkenntnisse mit – das bezieht sich jetzt nur auf den Ausbildungsmarkt, nicht auf die Situation an den Hochschulen –, scheitern dann aber, wie den empirischen Studien zu entnehmen ist, an der deutschen Sprache. Jetzt könnte man die Deutschförderung verstärken.

Oder man könnte sich an dieser Stelle fragen: Lösen wir das Problem, indem wir die Personen, die wir für den Arbeitsmarkt qualifizieren wollen, an der deutschen Sprache scheitern lassen? Da geht dem Arbeitsmarkt ein großes Potenzial verloren. Schließlich sprechen wir auch immer wieder über eine Ausweitung der Arbeitsmärkte. Jetzt können wir natürlich sagen: Wenn sie an der deutschen Sprache scheitern, verstärken wir die Deutschförderung. – Aber ich frage mich, ob bei der Förderung nicht eine stärkere Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt erfolgen sollte und ob nicht die Maßnahmen in diesem Bereich intensiviert werden müssten. Wir müssten schauen, ob nicht auch die Anforderungen an die Ausbildung verändert werden müssten, wenn wir die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet vorbereiten wollen.

SV **Josef Kraus:** Frau Massumi, ich habe Fragen zu zwei unterschiedlichen Komplexen, die Sie angesprochen haben. Erstens. Sie haben zu Recht gesagt, es mangelt in unseren Schulen an Lehrkräften, die für das Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. für das Fach Deutsch als Fremdsprache ausgebildet sind. Wie viele Leute brauchen wir Ihrer Meinung nach dafür? Die Kultusministerkonferenz geht von 300.000 schulberechtigten Flüchtlingen aus. In den Sprachlernklassen sitzen 15 bis 20 Schüler. Grob umgerechnet würde das bedeuten, dass wir etwa 15.000 bis 20.000 Lehrer brauchen, die Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache unterrichten können. Die haben wir nicht.

Wie kommen wir dazu? Ich habe einmal den Vorschlag gemacht, auf die vielen Tausend arbeitslosen Deutschlehrer zurückzugreifen, die wir in Deutschland haben. Halten Sie das für ein vernünftiges Modell? Zusatzfrage dazu: Wie aufwendig ist die Weiterbildung eines qualifizierten Deutschlehrers zum Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache? Das ist ein völlig anderes Unterrichten.

Zweitens. Einmündung in den Arbeitsmarkt: Ich habe in der „Süddeutschen Zeitung“ vor einigen Tagen folgende Notiz gefunden. Markus Schmitz, der Chef der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit – früher hieß das „Landesarbeitsamt“ –, hat gesagt, auf der Basis der Erfahrungen mit 2.200 jugendlichen Flüchtlingen könne man davon ausgehen, dass es vom ersten Deutschkurs bis zur Einmündung in den Arbeitsmarkt sechs Jahre dauert. Ist das realistisch? Ich frage deshalb, weil ich aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg – dem wissenschaftlichen Institut der Arbeitsagentur – etwas anderes gehört habe. Dort meint man, das gehe erheblich schneller.

Frau **Massumi:** Ich versuche, alle Fragen zu beantworten. Falls ich etwas vergessen habe, erinnern Sie mich bitte an die Frage.

Zu der Förderung: Sie haben recht, das ist ein großes Problem. Woher bekommen wir die Lehrkräfte? Zurzeit werden ganz viele Rekrutierungsmaßnahmen ergriffen. Ich beobachte das in Nordrhein-Westfalen: Plötzlich versuchen alle Lehrerinnen und Lehrer ausbildenden Hochschulen, Weiterbildungsmodule anzubieten. In Nordrhein-Westfalen ist das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für Lehramtsstudierende mittlerweile obligatorisch. Jetzt kann man in die Hände klatschen und sagen: Mensch, das ist ja super. Die Lehrkräfte kommen, auch wenn das jetzt noch fünf bis zehn Jahre dauert, irgendwann an die Schule. – Dazu muss man sagen: Das reicht bei Weitem nicht.

Sie sprechen hier einen wesentlichen Punkt an, wenn es um die Sprachförderung in diesem spezifischen Feld geht: Wir haben die Deutschlehrkräfte, wir haben die DaZ-Lehrkräfte, und wir haben die DaF-Lehrkräfte. Das sind drei völlig unterschiedliche Fel-

der. Wenn wir uns die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen anschauen, stellen wir fest, dass wir ein viertes Feld haben. Wir sind in der Sprachwissenschaft noch nicht so weit, dass wir da differenzieren können. Wir sprechen jetzt immer von „Deutsch als Zweitsprache“. Faktisch geht es nicht um Deutsch als Zweitsprache. Wir haben es hier z. B. mit Phänomenen der Alphabetisierung zu tun, und es werden ganz andere diagnostische Fähigkeiten benötigt. Im Moment versuchen alle, selbst zurechtzukommen und sehr individuell etwas zu generieren. Es gibt in diesem Feld keine Diagnoseinstrumente.

In Hessen ist es so – in Nordrhein-Westfalen läuft das ähnlich –, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern in Beratungseinrichtungen kommen. Dort führt man Beratungsgespräche mit ihnen und schaut, wie weit sie alphabetisiert sind, wie gut die Sprachkenntnisse sind usw. Hier stellt sich für mich immer die Frage: Wie wird das denn überprüft? Wie wird der Alphabetisierungsgrad festgestellt? Wie werden die Sprachkenntnisse eingeschätzt? Wir behelfen uns häufig damit, dass wir auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als Kriterium zurückgreifen. Das ist ein ganz anderes Feld. Wir sprechen hier von Deutsch als Fremdsprache. Aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive ist es völlig unzulässig, das alles zu vermischen. Sie sehen, wir haben hier einen enormen Forschungsbedarf und versuchen gerade, uns irgendwie zu helfen.

Ich sehe hier das große Problem, dass dieser Bedarf schon vor über 20 Jahren immer wieder generiert wurde. Wir stehen jetzt an der gleichen Stelle: Wir wollen relativ schnell Deutschlehrkräfte – oder DaZ-Lehrkräfte; finden Sie selbst einen Namen – ausbilden. Dieses schnelle Ausbilden bedeutet aber manchmal auch eine Gefahr, denn letztlich geht es darum, ein Zertifikat zu bekommen, und dann kann man tätig werden. Ob das wirklich die Lösung ist, weiß ich nicht. Deswegen ist es wichtig, alle Lehrkräfte stärker einzubeziehen. Jetzt müssen Ad-hoc-Maßnahmen ergriffen werden. Letztendlich müssen wir aber darauf schauen, dass das Personal dauerhaft professionalisiert wird.

Das löst immer noch nicht das Problem, wie wir schnell an diese Lehrkräfte kommen. Jetzt können wir sagen: Alle Deutschlehrkräfte sollen eine Fortbildung machen. – Ich glaube nicht, dass das die Lösung des Problems ist. Wenn wir schnell und kurzfristig etwas haben wollen, bleibt uns vielleicht nichts anderes übrig. Aber ich glaube, dass wir dadurch ganz viele neue Probleme generieren; denn dadurch schaffen wir keine adäquate Förderung, die die Kinder und Jugendlichen aufgrund der Anforderungen, die wir im System verankert haben, benötigen. Wir stellen an die Jugendlichen Anforderungen, was das Erlernen der deutschen Bildungssprache betrifft; sie sind aber aufgrund der Strukturen im Bildungssystem gerade nicht in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen. Das ist tatsächlich eine Schwachstelle, die wir haben. Deshalb stelle ich mir eher die Frage: Geht es dann nicht darum, zu überdenken, was wir im Bildungssystem leisten können und inwieweit wir da nachjustieren müssen?

Umschulung von Deutschlehrkräften: Das halte ich für problematisch. Ich habe Deutsch als Unterrichtsfach und zusätzlich Deutsch als Fremdsprache studiert. Ich kenne beide Professionen. In meiner praktischen Arbeit als Klassenlehrerin in einer internationalen Förderklasse habe ich erlebt, dass das eine ganz andere Tätigkeit war als mein Unterrichten im Goethe-Institut. Diese Erfahrung hat mir nicht geholfen. Ich musste autodidaktisch tätig werden und mir das selbst beibringen.

So geht es ganz vielen Lehrkräften. Ich kenne die Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte gerade haben. Die Lehrkräfte werden in diesem Feld tatsächlich alleingelassen. Es ist relativ einfach, von außen zu sagen: Jetzt belege noch einmal dieses Modul, und ma-

che jene Weiterbildung in der Sprachbildung. – Ich kenne in diesem Bereich keine gute Lösung. Aber natürlich fühlen sich alle immer gut, wenn man sagt: Wir machen jetzt Fortbildungen. – Ich selbst biete auch Fortbildungen an, aber das ist ein großes Problem.

Eine Dauer von sechs Jahren: Ich kann Ihnen nicht sagen, ob es sechs Jahre dauert. Es ist relativ schwierig, das zu sagen. Aber wenn ich mir Bildungswege daraufhin anschau, wie lange es dauert, bis Jugendliche und junge Erwachsene Schulabschlüsse nachholen können, sage auch ich: Zwischen fünf und sechs Jahre dauert es. Das hängt aber auch davon ab, welche Möglichkeiten die Bundesländer diesen Schülerinnen und Schülern bieten, innerhalb kurzer Zeit Schulabschlüsse nachzuholen. Es gibt viele Bundesländer, die das gar nicht in den spezifischen Maßnahmen implementiert haben, z. B. in den Intensivklassen: Da gibt es oft gar nicht die Möglichkeit, einen Abschluss zu machen.

Das heißt, sie müssen erst ein oder zwei Jahre dieses System durchlaufen, und dann müssen sie ins Regelsystem überwechseln und dort einen Abschluss machen. Das kostet wiederum Zeit, und dadurch verlängern sich die Maßnahmen häufig. Wenn man sich die Situation in Hamburg und zum Teil auch die in Nordrhein-Westfalen anschaut, sieht man, dass gerade in solchen Intensivklassen – wie auch Sie sie jetzt haben – der Erwerb der unterschiedlichsten Schulabschlüsse möglich ist. Man kann feststellen, dass es zum Teil schneller geht, wenn das möglich ist.

Aber auch hier taucht das nächste Problem auf: Ein Schulabschluss reicht nicht, um im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Von Berufsschullehrkräften höre ich immer wieder, dass sie unglaublich fitte Jugendliche haben, die zwar über viele Kenntnisse in den unterschiedlichsten Bereichen verfügen, z. B. im Kfz-Gewerbe und im Handwerk, aber dann doch wieder an den Anforderungen im Fach Deutsch scheitern.

Frau **Scheffels**: Ich fand Ihre Ausführungen ausgesprochen interessant. Wir haben dieses Thema, was die Schule betrifft, fast in jeder Sitzung des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer auf der Tagesordnung. Aber wir betrachten das nicht nur unter dem Aspekt, wie es mit der Sprachförderung, der Eingliederung in die Regelklassen usw. aussieht, sondern auch unter einem Aspekt, der von den Lehrkräften zunehmend an uns herangetragen wird, nämlich dass es in den Schulen Konflikte zwischen verschiedenen Gruppierungen von Flüchtlingen gibt – abhängig davon, woher sie kommen, aber auch zwischen aus demselben Land stammenden Flüchtlingen – und dass sie sich dabei schlicht und ergreifend überfordert fühlen. Es laufen Auseinandersetzungen ab, die die Lehrkräfte manchmal gar nicht durchschauen.

An dieser Stelle gibt es überhaupt keine Unterstützung, um die Probleme zu lösen. Das heißt, es müsste an den Schulen neben den Lehrkräften weit mehr Sozialpädagogen und Sozialarbeiter geben, die noch einmal ganz andere Felder bearbeiten. Sie haben vorhin – ein bisschen im Vorbeigehen – die Möglichkeit einer Traumatisierung angesprochen. Auch das ist ein riesengroßes Problem. Die Zahl der Schulpsychologen ist in Hessen leicht erhöht worden; das ist in Ordnung. Aber die Psychologen, die benötigt werden, gibt der Fachmarkt im Grunde gar nicht mehr her. Auch hier passiert real leider nichts. Dazu hätte ich gern ein bisschen mehr gewusst, denn über die Fragen in Bezug auf Schulabschlüsse und Sprachförderung wird schon an vielen Stellen diskutiert. Dass Sie diese Punkte angerissen haben, ist okay. Aber der andere Aspekt fällt uns zu oft unter den Tisch.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Frau Massumi, vielen Dank für Ihren Vortrag. Zwei Punkte möchte ich gern noch einmal ansprechen. Der eine Punkt bezieht sich auf den unterschiedlichen Status der neu Zuwandernden, wobei es diejenigen mit und diejenigen ohne Bleibeperspektive gibt. Ich glaube, da ist ein Loch, in das die unter Umständen hineinfallen können. Ich würde gern wissen, ob Sie sagen können, was man tun kann, um Kinder, die noch nicht der Schulpflicht unterliegen oder noch keiner Gebietskörperschaft zugewiesen sind, trotzdem nicht hängen zu lassen. Das würde auch sozialpädagogische Probleme nach sich ziehen.

Der zweite Punkt bezieht sich auf ihren Hinweis, das sei für Deutschland kein überraschend auftretendes, sondern ein kontinuierlich vorhandenes Problem. Gleichzeitig – auch das haben Sie mit Ihren Zahlen deutlich gemacht – ist das Problem nicht riesengroß. Wenn 2,6 % der hessischen Schülerschaft sozusagen diese Indikation haben, müsste man sich auf dieses kontinuierlich vorhandene Problem – auch wenn die Zahlen Schwankungen unterliegen – einstellen können.

Meine Frage ist, ob Sie dazu etwas Erklärendes sagen können: wie man sich das vorzustellen hat. Sie haben im Zusammenhang mit der Bildung der Lehrerinnen und Lehrer schon etwas angedeutet. Aber man müsste insgesamt fragen, ob man nicht bestimmte Schulen darauf vorbereiten muss, sodass sie sozusagen programmatisch dazu in der Lage sind, nicht überrascht zu sein, wenn neue Zuwanderer kommen. Die Frage ist, in welchem Umfang man das machen könnte.

Das führt zu der Frage, die Herr May aufgeworfen hat: ob es nicht geboten ist, unter bestimmten Bedingungen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen Sonderformen vorzusehen, die auch auf Dauer gestellt werden können und bei denen das Personal entsprechend professionalisiert ist.

Abg. **Bettina Wiesmann**: Ich möchte auf Ihre Ausführungen – die ich sehr interessant fand – noch etwas konkreter eingehen. Erste Frage. Sie haben eine Menge Vorschläge dafür gemacht, was für die Verbesserung der – insbesondere sprachlichen – Voraussetzungen, die für den Übergang in das Regelsystem erforderlich sind, getan werden könnte. Das ist hier zwar nicht unser Hauptthema, aber ich habe nebenher im neuen „Schulischen Integrationsplan“ der Landesregierung gelesen. So alt ist er noch nicht; die Pressemitteilung stammt vom 4. November dieses Jahres.

Sie haben viele Punkte angesprochen, die ich dort weitgehend wiederfinde –in den Anhörungen der Enquetekommission können wir das nicht immer so machen –: die Stärkung der Verantwortung der Schulleitung für Steuerung und Verteilung der Kinder, mehr Stellen für die Deutschförderung auch nach dem Wechsel ins Regelsystem, mehr Klassenzuweisungen dort, wo Kinder mit dem entsprechenden Hintergrund in Klassen mit einer bestimmten Größe hinzukommen, der Integrationsindex neben dem Sozialindex, den wir schon haben und der diese Themen ebenfalls teilweise adressiert, als eine zusätzliche Stellschraube bei der Stellenverteilung, Austausch über Netzwerke oder auch zusätzliche Stellen und Maßnahmen für die Lehrkräftequalifizierung und -beratung.

Das sind wirklich ein paar Punkte, die Sie angesprochen haben; sonst würde ich sie hier nicht noch einmal erwähnen. Wir müssen natürlich sehen, wie das in der Praxis funktioniert. Das kann noch keiner abschließend beurteilen. Ist das ein Hinweis darauf, dass wir auf einem ganz guten Weg sind? Sie kommen aus Nordrhein-Westfalen; die Situation in Hamburg haben Sie auch schon angesprochen. Mich würde interessieren, ob es Länder gibt – die Länder haben alle mit diesen Themen zu tun –, die wegweisende Erfahrungen

gemacht haben, von denen man noch lernen könnte? Das ist meine konkrete Frage zu dem, was Sie gesagt haben.

Zweitens möchte ich eine Frage stellen, die mir in unserem eigenen Fragenkatalog fast ein wenig gefehlt hat, die ich aber trotzdem gern loswerden möchte. Sie unterstellen, dass die Kinder und Jugendlichen, die zu uns kommen, in der Regel alles, was wir ihnen, möglichst auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten, anbieten, in Anspruch nehmen wollen. Das ist die bestmögliche Voraussetzung dafür, dass es funktioniert, und das ist sicherlich ganz häufig der Fall. Trotzdem kann man hören, dass je nach Altersgruppe die Interessenlagen – sogar auch die der Jugendlichen – teilweise andere sind. Ich denke dabei an diejenigen, die nicht mehr im Kindesalter sind.

Haben Sie eine Einschätzung dazu, wie wir vielleicht auch die erreichen können, die mit etwas anderen Prioritäten unterwegs sind und z. B. sagen: „Als junger Erwachsener würde ich lieber ganz schnell ein bisschen Geld verdienen und meiner Familie etwas schicken; die Vorstellung, dass ich eine langwierige Ausbildung mit vielen Zugangshürden absolviere, was z. B. Fachsprache und Bildungssprache angeht, habe ich gar nicht so auf dem Schirm, und sie kommt mir auch nicht so überzeugend vor“? Für wie groß halten Sie die Aufgabe, die Leute davon zu überzeugen, und was müssen wir dafür tun?

Frau **Massumi**: Sie sprachen die Konflikte an, die innerhalb der Schule zwischen den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern entstehen. Ich möchte das sogar erweitern: Konflikte entstehen nicht nur innerhalb dieser Gruppe, sondern es gibt sie auch zwischen den nicht neu Zugewanderten und den neu Zugewanderten. Das wird in der öffentlichen Debatte nicht in den Blick genommen. Das ist ein massives Problem an den Schulen. Wir sehen, dass diese Gruppen häufig innerhalb eines Schulgebäudes segregiert sind und auch häufig Anfeindungen und Übergriffe durch Mitschülerinnen und Mitschüler erleben. Das heißt, die Konflikte haben wirklich ein größeres Ausmaß. Dabei will ich allerdings nicht sagen, dass die Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern aufgrund der Einbindung konfliktbehaftet ist. Wir sind in einem sozialen Gefüge, und da gehören Konflikte dazu. Daher finde ich es ist ein zentraler Punkt, den Sie da ansprechen.

Lehrkräfte können das nicht allein leisten. Darauf ist auch das Professionsprofil für Lehrkräfte nicht ausgelegt. Wir brauchen da multiprofessionelle Teams. Von dieser Forderung rücke ich nicht ab. Multiprofessionelle Teams spielen eine zentrale Rolle bei der Entlastung von Lehrkräften. Trotzdem müssen wir uns anschauen, wie wir Lehrkräfte auf ein komplexeres Feld vorbereiten können.

Unter anderem haben wir es da mit Traumatisierungen zu tun. Dabei geht es nicht darum, aus Lehrkräften kleine Psychologen zu machen oder sie dazu zu befähigen, psychologische Diagnosen zu stellen. Das halte ich für ganz fatal. Im Moment ist man sehr schnell mit dem Begriff „Traumatisierung“ bei der Hand. Ich arbeite in Projekten mit Kinder- und Jugendpsychologen zusammen. Da sehe ich, dass das ein sehr komplexes Feld ist und dass es sehr kurz gedacht ist, wenn man sofort sagt, dass alle neu zugewanderten oder geflüchteten Kinder traumatisiert sind. Dennoch darf man das nicht vernachlässigen. Aus dem Grund finde ich es zentral, wenn Sie sagen, Kinderpsychologinnen und -psychologen müssten verstärkt an den Schulen eingesetzt werden.

Herr Radtke, das knüpft ein bisschen an das an, was Sie gesagt haben. Das möchte ich jetzt gleich erweitern: Der unterschiedliche Status ist tatsächlich ein großes Problem. Was die Bleibeperspektiven angeht, so sind es erst einmal nur Prognosen. Bis über die

Bleibeperspektive entschieden wird, kann viel Zeit vergehen. Das ist tatsächlich sehr problematisch. Auch wenn jemand aus einem sogenannten sicheren Herkunftsstaat kommt, kann es sein, dass er in Deutschland bleibt. Es ist ganz fatal, wenn wir bei den Kindern solch große Lücken entstehen lassen. Abgesehen davon, dass wir damit gegen unterschiedliche Abkommen verstoßen, ist es insgesamt sehr fatal, wenn wir diese Kinder und Jugendlichen vom Bildungssystem ausschließen.

Sie haben gefragt, was man da konkret machen kann. Ich kann Ihnen sagen, was wir in Köln machen. Ich habe vor zweieinhalb Jahren gemeinsam mit der Stadt Köln und dem Deutschen Roten Kreuz ein Projekt in die Wege geleitet, weil ich gesehen habe, dass genau diese Situation äußerst prekär ist: weil wir immer mehr Kinder und Jugendliche haben, die vom Schulbesuch ausgeschlossen sind. In Nordrhein-Westfalen gilt ein Schulgesetz mit den gleichen Regelungen wie in Hessen. Die Situation der Kinder und Jugendlichen, die vom Schulzugang ausgeschlossen sind, ist äußerst prekär. Wir haben allein in Köln mehrere Hundert Kinder, die monatelang, zum Teil jahrelang nicht in die Schule gehen.

Daher habe ich das Projekt „Prompt! Deutsch lernen“ initiiert, das sich an Kinder und Jugendliche richtet, die in Notunterkünften leben und vom Schulzugang ausgeschlossen werden. Gleichzeitig ist das ein Professionalisierungsangebot für Lehramtsstudierende, die im Rahmen eines obligatorischen, im Lehramtsstudium verankerten Praktikums darauf vorbereitet werden, in den Unterkünften zu unterrichten. Sie werden dort auch begleitet. Das ist ganz wichtig. Es handelt sich hierbei nicht um ein ehrenamtliches Engagement, sondern um eine spezifische Vorbereitung.

Das ist nicht nur eine Vorbereitung im Fach Deutsch, sondern wir vermitteln die interdisziplinäre Perspektive, die ich an mehreren Stellen deutlich zu machen versucht habe. Da geht es um die faktische politische Situation in Deutschland, um Begrifflichkeiten, die immer wieder durcheinandergeworfen werden, um die Schulpflichtigkeit im Bildungssystem, aber ganz klar auch um die Sprache. Ich habe es geschafft, eine Kinder- und Jugendpsychotherapeutin mit einzubinden, die die Grundlagen der Traumaaarbeit vermittelt. Vor Ort arbeiten wir auch mit den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und begleiten die Studierenden sehr intensiv.

Es gibt zwei sehr produktive Aspekte. Zum einen werden die Studierenden wirklich auf das Feld vorbereitet und nicht alleingelassen. Wir haben das im Lehramtsstudium implementiert. Zum anderen nutzt es den Kindern und Jugendlichen. Wir sehen, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder verbessert haben und dass das Selbstbewusstsein sehr stark gestiegen ist. Man fragt immer wieder: Was ist, wenn die Kinder unmotiviert oder irgendwie verhaltensauffällig sind?

Ich kann Ihnen – das sind natürlich subjektive Erfahrungswerte – zum einen aus meiner früheren Tätigkeit als Lehrerin am Berufskolleg und zum anderen von meinen Erfahrungen mit der Deutschförderung berichten. In Köln fördern wir wöchentlich 650 Kinder in acht unterschiedlichen Unterkünften. Da kann ich das, was Sie geschildert haben, überhaupt nicht beobachten. Die Kinder sind sehr froh über Bildungsangebote und nennen das sogar „Schule“, auch wenn das gar keine Schule ist. Kinder in diesem Alter wollen lernen und auch einen Ausgleich für das Leben in einer Unterkunft haben.

Wir haben Kinder, die tatsächlich seit zweieinhalb Jahren da sind. Das sind diejenigen, die sich dort am längsten aufhalten. Jetzt stellen Sie sich vor – und nehmen Sie die Fluchterfahrung hinzu –, was ein Zeitraum von zweieinhalb Jahren für ein zehnjähriges Kind bedeutet. Wenn das Kind irgendwann eine Zuweisung bekommen sollte oder

wenn eine aufenthaltsbeendende Maßnahme erfolgt, bedeutet das: Das Kind ist im Alter von elf oder zwölf Jahren oder vielleicht später irgendwo und ist noch kein einziges Jahr lang zur Schule gegangen. Das ist etwas, was durch das System und auch durch Landesvorgaben generiert wird. Das ist äußerst problematisch. Es besteht natürlich die Möglichkeit, in solchen Situationen mit Hochschulen zusammenzuarbeiten. Aber letztendlich können Projekte wie „Prompt! Deutsch lernen“ nicht alle Defizite in der Schulbildung kompensieren.

Ob Sonderformen möglich sind: Ich glaube, wir kommen nicht darum herum, Sonderformen zu schaffen. Wenn die Anforderungen im Bildungssystem so sind wie derzeit, ist es notwendig, sich einmal Gedanken darüber zu machen. Jetzt haben wir gerade eine Dynamik. Wir sehen, dass die Zahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlicher sehr hoch ist. Das heißt, wir richten jetzt all die Klassen ein. Es wäre natürlich fatal, wenn all das in Vergessenheit geriete, wenn die Zahlen wieder sinken – und sie werden ab 2017 sinken, wie wir feststellen, wenn wir uns die Asylzahlen anschauen. Daher finde ich es sehr wichtig, den Fokus noch einmal auf einige spezifische Schulen zu richten und zu sagen: Wenn die Zahlen wieder steigen, sind genau diese Schulen darauf vorbereitet.

Meine Schule war nämlich eine solche Schule. Wir haben erst einmal ein System für einen Durchlauf geschaffen. Aber die Schule konnte relativ schnell auf gestiegene Zahlen reagieren und innerhalb kürzester Zeit mithilfe bereitgestellter Ressourcen die Zahl der Klassen erhöhen. Das waren sieben parallel stattfindende Klassen. Insgesamt waren es 14 unterschiedliche Klassen, weil sich die Leute in unterschiedlichen Maßnahmen, zum Teil auch in der Alphabetisierungsphase, befanden. Das bedeutet, es müssen weiterhin die Lehrkräfte insgesamt vorbereitet werden. Aber ich halte den Fokus auf bestimmte Schulen für sehr sinnvoll, denn dann kann man schauen, wie man diese Sonderwege relativ schnell ermöglichen kann.

Wenn man sich umschaute, stellt man fest, dass es an ganz vielen Schulen schon jetzt ganz viele Ressourcen gibt. Es gibt viele Schulen, die sehr viele Erfahrungen haben. Wir könnten sagen: Diese Schule wollen wir stärken. Wir wollen sie nicht weiter strafen, indem wir einfach mehr Kinder dorthin schicken, sondern wir schauen, was diese Schule an personellen und finanziellen Ressourcen, an räumlichen Kapazitäten, an Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Übersetzerinnen und Übersetzern noch braucht. – Dadurch wollen wir die Schulen stärken und vielleicht so etwas wie Schulstandorte schaffen. Es geht dabei nicht um eine langfristige Segregation, sondern wir müssen uns überlegen, wie wir da Schulabschlüsse ermöglichen können.

Sie haben mich danach gefragt, wie das andere Länder handhaben. Es gibt ganz unterschiedliche Formen. In Hamburg setzt man genau zu dem Zeitpunkt an, da die Kinder noch nicht in die Schule gehen. Die Lehrkräfte gehen in die Erstaufnahmeeinrichtungen. Sie sagen: Wir haben keine Kapazitäten an den Schulen; die Schulpflicht gilt aber von Anfang an; also gehen wir in die Erstaufnahmeeinrichtungen. – Jetzt kann man sagen, das ist ähnlich wie das Projekt „Prompt! Deutsch lernen“. Nein, ist es nicht; denn das Land stellt die Ressourcen bereit und sieht Lehrkräfte vor – im Grunde genommen ist das nur ein anderer Ort –, um so früh wie möglich Bildung zu ermöglichen.

Jetzt muss man schauen, wie das im Einzelnen möglich ist. Auch da gibt es in den Ländern unterschiedliche Formen. Hinzufügen muss man, auf dem Programm haben das jetzt ganz viele Landesregierungen: multiprofessionelle Teams, Deutschförderung als Schwerpunkt im Studium, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Auch in NRW steht das seit drei Jahren auf dem Programm. Es ist gut, dass es auf dem Programm steht, aber jetzt müssen wir auch einmal schauen, wie das umgesetzt wird und wie wir die Qualität

sicherstellen können. Wenn wir einfach nur Lehrkräfte rekrutieren, diese aber nicht über bestimmte Qualifikationen verfügen, ist das natürlich problematisch. Wie kann man die Vorgaben inhaltlich füllen und verhindern, dass man in Visionen verharrt – die natürlich erst einmal wichtig sind?

Zu der Überzeugungsarbeit: Wenn ein Jugendlicher bzw. ein junger Erwachsener berufliche Fähigkeiten hat und merkt, dass er zwar an diesem System scheitert und sechs, sieben oder acht Jahre braucht, mit diesen Fähigkeiten aber über einen anderen Weg relativ schnell Geld verdienen könnte, ist das für ihn eine attraktive Vorstellung. Jetzt ist die Frage: Müssen wir sechs Jahre dafür ansetzen, oder können wir nicht Wege finden, um diesen Zeitraum zu verkürzen? Ich gehe auch hier wieder von meiner Erfahrung als Lehrkraft im vorberuflichen Bereich und in der Berufsschule aus: Die Jugendlichen wollen eine Qualifikation. Die Jugendlichen wissen, dass sie danach mehr Chancen haben. Sie wissen, dass sie danach mehr Geld verdienen. Sie wollen das machen, aber manchmal sehen sie keine andere Möglichkeit, weil ihnen sehr viele Steine in den Weg gelegt werden, die sie am Erwerb einer Qualifikation hindern. Ich weiß nicht, ob es eine Überzeugungsarbeit im Sinne einer Motivation ist oder eher eine pragmatische Entscheidung, manchmal einen anderen Weg zu gehen. Ich glaube nicht, dass es Überzeugungsarbeit ist, sondern einfach eine Logik, die dahintersteckt.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich gestatte mir zwei Hinweise zu zwei Zahlen, die im Raum stehen. Zum einen geht es um die sechs Jahre. Eine grundständige Ausbildung in Deutschland dauert schon drei Jahre. Die Zeit, die ein in Deutschland geborenes Kind vom ersten Kontakt mit der deutschen Sprache bis zum Eintritt ins Berufsleben braucht, beträgt mindestens 16 Jahre. Ich weise nur darauf hin, was man da realistischerweise erwarten kann.

Zum anderen haben Sie davon gesprochen, dass sich unter den neu Zugewanderten in Deutschland 300.000 Kinder im schulpflichtigen Alter befinden. Ich will nur darauf hinweisen, dass sich im Libanon, einem Land mit 4 Millionen Einwohnern, 500.000 syrische Kinder im schulpflichtigen Alter aufhalten. Dieser Hinweis relativiert unser Problem ein bisschen.

Ich habe mit großem Interesse Ihre Ausführungen dazu gehört, was die Konzepte Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache bedeuten. Dazu würde ich gern eine kleine Geschichte erzählen, die ich heute Morgen gehört habe. Es geht um ein Kind an einer Grundschule, das als arabischsprachig identifiziert worden ist. Nun hat man an dieser Grundschule erstmals eine Arabischdolmetscherin hinzugezogen, die festgestellt hat, dass dieses Kind sehr schlecht Arabisch spricht. Der Vater sprach praktisch gar kein Arabisch. Dann kam erst heraus, der Vater ist kurdischer Abstammung, und seine Muttersprache ist Kurdisch. Das Kind ist aber im Alter von einem Jahr in den Irak gekommen und hat dort sozusagen weder Kurdisch noch Arabisch gelernt. Was ist in diesem Zusammenhang die Muttersprache?

Damit will ich sagen: Ich unterstelle, dass das keine einzigartige Geschichte ist. Sie haben selbst auf die langen Aufenthalte in Flüchtlingslagern hingewiesen, und wir alle kennen Geschichten darüber, wie lange die Fluchten dauern. Sollte man sich vor dem Hintergrund nicht fragen, ob der Sprachunterricht deutlich zu individualisieren ist, ob es ausreicht, den Sprachunterricht und den Unterricht insgesamt auf das Kind zu fokussieren, oder ob nicht vielmehr die gesamte Familie in den Blick genommen werden müsste und ob nicht so simple Dinge wie die Zurverfügungstellung von Sprachmittlern an den Schulen ebenfalls Voraussetzungen für den Erfolg sind?

Die nächste Frage bezieht sich ebenfalls auf den familiären Kontext: Wir unterstellen normalerweise, dass Familien am Bildungserfolg der Kinder mitwirken können. Wir haben es hier aber nicht mit Familien zu tun, die dem Bild einer ganz normalen, auch materiell mit ausreichenden Mitteln ausgestatteten Gemeinschaft entsprechen. Damit haben wir es nicht zu tun. Wir haben es aber häufig mit Familien zu tun, bei denen die Jugendämter involviert sind, beispielsweise durch die Übernahme einer Vormundschaft. Das Konzept der Mitwirkung ist in vielen Fällen nicht im Bewusstsein der Eltern vorhanden. In dem Fall, den ich geschildert habe, war der Vater zu allem Überfluss auch noch Analphabet. Auch das ist eine häufig vorkommende Konstellation. Müsste nicht über das System Schule hinaus auch das System der Jugendhilfe in viel stärkerem Maße in das Geschehen einbezogen werden – sozusagen weit über den Sprachunterricht hinaus?

SV Dr. Katharina Gerarts: Ganz herzlichen Dank für Ihren Vortrag. Ich habe mich über Ihre Perspektive und über die vielen wichtigen Punkte, die Sie hier eingebracht haben, sehr gefreut. Einige Fragen, die ich stellen wollte, sind jetzt vorweggenommen worden. Mich hatte sehr stark der Punkt interessiert, den Herr Prof. Radtke im Hinblick auf die jetzige Situation angeführt hat. Ich möchte meine Frage deshalb ein bisschen anpassen.

Sie haben von dem beeindruckenden Projekt „Prompt! Deutsch lernen!“ erzählt, das Sie initiiert haben. Sie haben in Ihrem Vortrag aber auch, wie ich finde, sehr deutlich darauf hingewiesen, dass man Konzepte und Strukturen braucht, damit die Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher auch in Zukunft gelingt. In Ihrem Vortrag und auch in den sich anschließenden Ausführungen haben Sie einige Punkte genannt, an denen seitens der Politik an Stellschrauben gedreht werden kann. Ich würde mir wünschen, dass Sie versuchen, es pointiert zusammenzufassen: Wie kann die Hessische Landesregierung dafür sorgen, dass wir in Zukunft von einer gelingenden Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher sprechen können?

Was mich zusätzlich interessiert: Sie sind sehr stark auf den Bereich Sprache eingegangen, insbesondere auf den Erwerb der deutschen Sprache. Nun wird aber durchaus argumentiert, dass die Herkunftssprache einer Aufwertung bedarf und in unserem Bildungssystem anerkannt werden muss. Dazu haben Sie jetzt gar nichts gesagt. Vielleicht können Sie noch kurz ausführen, wie Sie das sehen.

Abg. Karin Hartmann: Ich möchte noch auf einen Personenkreis zu sprechen kommen, der nicht erwähnt wurde, zu dem ich aber jetzt ganz viele Schreiben erhalten habe, von Berufsschulen, von privaten Sprachschulen und auch vom Evangelischen Dekanat, das dann da eingesprungen ist: Es handelt sich um die Gruppe derer, die bereits einen Ausbildungsplatz haben, älter als 21 Jahre sind, über grundlegende Sprachkenntnisse verfügen, aber keine Möglichkeit haben, berufsschulbegleitend Sprachkurse zu besuchen. Wir hatten dazu eine parlamentarische Initiative, die aber abgelehnt wurde. Diejenigen, die zu diesem Personenkreis gehören, sind auch nicht in der Lage, sich die ergänzenden, auf dem Grundwissen aufbauenden Sprachkenntnisse anzueignen. Das hat auch familiäre Gründe; so wurde es dargestellt. Das Dekanat ist jetzt mit 20.000 € eingesprungen, um dieses Defizit auszugleichen.

Andererseits wird mir geschildert, bei dem breiten Mix, den man beim Sprachunterricht feststellen kann, handelt es sich zum Teil um Maßnahmen, bei denen Mittel übrig sind, die nicht ausgeschöpft werden können. Das ist vielleicht ein spezifisch hessisches Problem. Es geht nicht nur um junge Flüchtlinge, sondern auch um junge Zuwanderer aus

der EU – der Anteil ist gar nicht so gering –, die eine handwerkliche Ausbildung machen und damit auch gut zurechtkommen, aber dringend unterrichtsbegleitende Sprachkurse benötigen. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit ein? Da gibt es auch von der Kreishandwerkerschaft eine Initiative. Ich weiß nicht, ob das auch andernorts ein Problem ist. Hier scheint es neben dem Erwerb grundlegender Sprachkenntnisse einen weiteren Bedarf zu geben.

Abg. **René Rock:** Ich habe drei Fragen. Die erste Frage bezieht sich auf die Konzentration von Kompetenzen: Ist es sinnvoll, Zentren zu schaffen? Sie haben ausgeführt, dass sozusagen aus der Not heraus eine Integrationslandschaft entsteht. Ist es nicht sinnvoll, Stärken zu stärken? Man kann es grundsätzlich sehen und sagen: Es muss überall gleichmäßig toll sein. – Aber das ist unrealistisch. Ist es sinnvoll, Kompetenzzentren zu bilden, sie auszubauen und zu stärken und das dann zu kopieren und irgendwie weiterzuentwickeln?

Zweitens. Zu dem Thema Schulpflichtigkeit: Sollte sie bis zum 18., bis zum 21. oder bis zum 25. Lebensjahr gelten? Wie machen es andere Bundesländer? Wie wichtig ist gerade dieser Punkt? Vielleicht können Sie das noch einmal herausarbeiten.

Drittens. Zu der Frage der Wissenschaftlichkeit: Sie haben gesagt, Sie seien als Wissenschaftler gefordert, die pädagogischen Kompetenzen zu entwickeln, die wir brauchen. Was passiert in dieser Landschaft? Ist das ausreichend, oder wird da zu wenig gemacht?

Frau **Massumi:** Herkunftssprachlicher Unterricht bzw. die Unterschiede, die bei den Herkunftssprachen festzustellen sind: Ich fand Ihre Frage interessant – ich würde auch unterstreichen, was Sie gesagt haben –, was überhaupt die Herkunftssprache ist. Wir haben sieben-, achtjährige Kinder, die vier oder fünf Sprachen sprechen. Jetzt stellt sich aber die Frage, auf welchem Niveau sie diese Sprachen sprechen. Das kommt hinzu. Aber im deutschen Schulsystem werden sie erst einmal behandelt, als wären sie sprachlos. Das ist ein großes Problem.

Da komme ich auf das zurück, was Sie gesagt haben: Sprache als Ressource zu sehen und sich zu überlegen, wie wir andere Sprachen als das Deutsche, Englische oder Französische stärker einbinden können. Ist das nicht ein großes Potenzial für die Gesellschaft und auch für den Arbeitsmarkt? Ich finde, das ist ein zentraler Punkt.

Die Einbindung von Sprachmittlern: Wenn ich von multiprofessionellen Teams spreche, meine ich damit ganz klar auch Sprachmittlerinnen und Sprachmittler, die insbesondere auch Familien mit einbinden sollen. Sie haben hier immer wieder auf Familien hingewiesen. Häufig wird das mangelnde Interesse der Familien beklagt. Das wage ich zu bezweifeln. Ich glaube, dass auch hier die Sprache häufig ein Problem ist.

Ich beharre immer wieder auf dem Erwerb der deutschen Sprache, nicht weil ich die deutsche Sprache so wichtig finde, sondern weil ich sehe, dass sie der Schlüssel zum Bildungssystem ist. Ich möchte eher infrage stellen, dass das der Schlüssel ist. Aber solange wir das im Bildungssystem so verankert haben, müssen wir schauen, dass wir das gewährleisten. Ich finde die Frage, die Sie gestellt haben, ganz wichtig: Wie können wir auch im Ausbildungssystem und im Schulsystem Möglichkeiten schaffen, um diese sprachlichen Ressourcen anzuerkennen und für uns nutzbar zu machen?

Die Vormundschaften sind ein anderer Punkt, den Sie angesprochen haben. Das ist ein ganz großes Problem. Es gibt Studien, die zeigen, wie problematisch das Konstrukt der Vormundschaft ist, gerade wenn das Vormundschaften über das Jugendamt sind. Die Anzahl der Mündel ist nämlich sehr hoch, und somit ist keine ausreichende Betreuung gegeben. Ich sage es einmal so: Das rechtlich Notwendige, z. B. das Leisten von Unterschriften, kann erfüllt werden, aber eine wirkliche Fürsorge ist im Moment nicht gewährleistet. Das ist nachgewiesen.

Auch aus diesem Grund plädiere ich wieder für die Netzwerkarbeit: So, wie es im Moment aussieht, kann die Schule allein das nicht leisten. Vielmehr muss man schauen, ob man nicht zur Unterstützung des Bildungssystems auch außerschulisch noch einmal Netzwerke aufbaut. Ich selbst habe mit zwei sehr unterschiedlichen Einrichtungen sehr intensiv zusammengearbeitet. Ich bin mir sicher, das war einer der Schlüssel für den Erfolg: zum einen das Konzept – das ich gleich noch einmal vorstellen möchte – und zum anderen die Zusammenarbeit mit diesem Netzwerk, wozu neben einer juristischen Beratung auch Hausaufgabenbetreuung und Berufsvorbereitung gehörten: Wie erstellt man Präsentationen? Wie schreibt man einen Lebenslauf? Es gab aber auch Beratungsstellen. Da kamen Mitarbeiter unterschiedlicher Professionen zusammen und bildeten eine Anlaufstelle für die Kinder und Jugendlichen.

Das beruhte auf keiner ehrenamtlichen Initiative – natürlich waren dort auch Ehrenamtliche tätig –, sondern dort arbeiteten die Angehörigen ganz vieler unterschiedlicher Professionen, die zum Teil das, was die Familien oder die Vormundschaften nicht leisten konnten, aufgefangen und die Kinder und Jugendlichen unterstützt haben. Man darf nämlich nicht vernachlässigen, dass die Kinder und Jugendlichen keine Lernmaschinen sind, sondern dass in ihnen auch noch unterschiedliche emotionale, soziale und psychische Faktoren wirken, die wir heute noch gar nicht angesprochen haben.

Auch die soziale Einbindung ist bis jetzt zu kurz gekommen. Jugendhilfe – das hört sich immer sehr problematisierend an. Es geht aber eher darum, wie wir einen ganzheitlichen Blick entwickeln, der über die Schule hinausreicht, und auch darum, wie wir das Bildungssystem – das aber für die Schule sehr wichtig ist – über die Institution Schule hinaus denken können.

Wie wir die Berufsvorbereitung stärken können: Sie haben nach konkreten Vorschlägen gefragt. Vielleicht kann ich Ihnen eine Möglichkeit vorstellen: etwas, was ich im Rahmen der Begleitung unterschiedlicher Schulen und an meiner eigenen Schule im Regierungsbezirk Köln als sehr effektiv empfunden habe und was sich auch an den Abschlüssen und den Übergängen in die Berufe gezeigt hat. Es gab unterschiedliche Formen der Berufsvorbereitung, die alle darauf ausgerichtet waren – selbst bei den nicht lateinisch alphabetisierten Schülerinnen und Schülern –, dass die Jugendlichen zu einem Berufsabschluss kommen.

Da stellt sich die Frage: Wie schafft man das? Ich habe immer gesagt, dass die Qualität und der Inhalt zentrale Fragen sind. Wir haben die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen relativ schnell in die Berufe geschickt, obwohl viele von ihnen die Vorstellung hatten, an die Hochschule zu gehen. Aber wir haben sie in die Praxis geschickt, weil wir wissen, dass wir in der Schule in einem Unterrichtssetting von 90 Minuten die Schülerinnen und Schüler auch mithilfe der besten Deutschlehrkräfte nicht befähigen können, die Anforderungen zu erfüllen, die gestellt werden.

In den Alphabetisierungsklassen hatten wir pro Halbjahr zwei Praktika in einem Berufsfeld, zusätzlich aber auch Unterricht in der Fachsprache. Im Aufbaukurs, der auf den

Alphabetisierungskurs folgte, wurden die Praktika verlängert. Im dritten Kurs, an dessen Ende sie einen Schulabschluss machen konnten, waren sie an drei Tagen in der Woche in der Praxis. Das heißt, zwei Tage waren sie in der Schule und hatten jeweils acht Stunden Unterricht, und drei Tage waren sie in der Praxis. Die Lehrerinnen und Lehrer sind in die Praxis gegangen und haben auch da die Schülerinnen und Schüler begleitet, unterstützt und beraten.

Am Ende des Schuljahres hatten sie natürlich immer noch nicht die besten Deutschnoten. Aber die meisten hatten einen Ausbildungsplatz, weil man sich in der Praxis gesagt hat: Okay, mit einem solchen Zeugnis kann ich wenig anfangen, weil noch einmal andere Maßstäbe gesetzt werden, aber ich kenne diese Jugendlichen aus der Praxis. Ich weiß, die sind zuverlässig, die bringen unglaublich viele Qualifikationen mit.

Wir hatten sehr gute Übergangsquoten: Übergänge in Berufe, aber auch Übergänge in den vollzeitschulischen Bereich unseres Regelsystems. Wenn die Jugendlichen über den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder über die Fachoberschulreife hinaus einen Abschluss machen wollten – die Fachhochschulreife konnten sie in den separierten Maßnahmen erlangen –, hatten sie die Möglichkeit, innerhalb des Berufskollegs weiterzukommen, und hatten dabei eine berufliche Perspektive und auch schon den Kontakt zum Arbeitsmarkt. Das hat in den Betrieben sehr viele Hemmschwellen gesenkt, aber auch bei den Kindern und Jugendlichen, die im Laufe der Zeit immer mehr Ängste aufbauen, auch weil sie, wenn sie Bewerbungen verschicken, feststellen, es ist unglaublich schwer, einen Ausbildungsplatz zu finden. Das ist die nächste Stellschraube.

In Bayern beispielsweise gilt die Berufsschulpflicht in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr. Auf Antrag kann sie dort bis zum 25. Lebensjahr verlängert werden. In Nordrhein-Westfalen ist das 21. Lebensjahr die Grenze. Was soll ich sagen? Ich denke, es ist deutlich geworden, die Berufsschulpflicht muss ausgedehnt werden. In Hessen setzt die Berufsschulpflicht erst mit der Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis ein. Dann hat man das Problem, dass man erst einmal einen Ausbildungsplatz bekommen muss. Das ist durchaus problematisch.

(Abg. René Rock: Kompetenzzentren!)

– In Schleswig-Holstein hat man Kompetenzzentren aufgebaut; die fokussieren sich sehr stark auf die deutsche Sprache. Ich denke, es spricht einiges dafür, Kompetenzzentren aufzubauen, um auf ansteigende Zahlen reagieren zu können. Gleichwohl darf die Schule nicht vernachlässigt werden, und die Verantwortung darf auch nicht auf die Kompetenzzentren abgeschoben werden. Ich glaube, das ist das Problem, wenn man Spezialisierungen vornimmt: dass sich das Gesamtsystem nicht dafür verantwortlich fühlt. Aber ich meine, die Kompetenzzentren oder die Sonderwege, die Sie angesprochen haben, sind eine gute Möglichkeit, um das zu verbinden und immer wieder auf steigende Zahlen reagieren zu können.

Vorsitzende: Frau Massumi, vielen Dank für die Darlegung aus der Perspektive einer Lehrerin, die zugleich Wissenschaftlerin ist. So etwas ist immer eine sehr befruchtende Kombination.

Nun folgt Frau Prof. Dr. Becker, die geladene Sachverständige der Fraktion der GRÜNEN. Sie haben uns im Vorfeld umfangreiche Unterlagen zur Verfügung gestellt.

Frau Prof. **Dr. Becker**: Frau Vorsitzende, meine Damen und Herren! Zunächst möchte ich mich ganz herzlich für die Gelegenheit bedanken, heute hier zu sprechen. Vorwegschicken möchte ich allerdings, dass ich mich zunächst ein bisschen schwergetan habe, Ihre Einladung anzunehmen, da ich auf sehr viele konkrete Fragen Ihres Fragenkatalogs schlicht keine Antwort geben kann. Ich werde daher zunächst ein bisschen darüber berichten, welche Informationen wir bisher über Geflüchtete haben, und dann in erster Linie auf das eingehen – das ist mein Spezialthema –, was man bisher über migrations-spezifische Bildungsungleichheit weiß, um daraus zum Teil Implikationen abzuleiten, die für die jetzige Situation relevant sein könnten.

(Präsentation Becker siehe Anlage – Folie 4)

Zunächst gehe ich auf die Datenlage ein. Dazu wurde jetzt schon einiges gesagt, weswegen ich das relativ schnell abhandeln werde. Die Zahlen, die Sie hier sehen, sind schon angesprochen worden. Die hellblauen Balken bilden die Anzahl der Asylsuchenden ab. Sie erkennen den sehr starken Anstieg im Jahr 2015 und danach den Rückgang. Die dunkelblauen Balken geben die Anzahl der gestellten Asylanträge wieder. Wie Frau Massumi gerade gesagt hat, entwickeln sich die Zahlen nicht im Gleichklang, sondern im Jahr 2015 hat sich ganz klar ein Stau ergeben. Man ist mit dem Bearbeiten der Asylanträge nicht hinterhergekommen. Sie sehen, dass es dafür im Jahr 2016 mehr gestellte Asylanträge gibt. Das sind diejenigen, die im Jahr 2015 noch nicht bearbeitet wurden.

(Becker Folie 5)

Hier finden Sie die Entwicklung bei den Asylanträgen in Zahlen dargestellt. Ich weise Sie besonders auf die zweite Spalte von rechts hin: die Erstanträge. Sie sehen, im Jahr 2015 hat etwa die Hälfte derjenigen, die registriert wurden, einen Asylantrag gestellt. In den Monaten Januar bis Oktober 2016 liegen die Zahlen deutlich darüber.

(Becker Folie 6)

Hier sind die Asylerstantragszahlen nach Bundesländern aufgeschlüsselt. Das war eine der Fragen. Sie ist inzwischen schon aufgegriffen worden. Für Hessen sind bisher knapp 60.000 Asylerstanträge insgesamt zu verzeichnen. Im letzten Jahr waren es weniger als 30.000. Das ist die Gesamtzahl der bisherigen Asylerstantragsteller.

(Becker Folie 7)

Besonders interessant ist für uns, wie die Altersstruktur aussieht. Darüber wurde gerade schon berichtet: Bei den Geflohenen handelt es sich vor allem um junge Leute. Nur knapp ein Viertel ist über 30 Jahre alt. Hier sehen Sie, wo die Schwerpunkte liegen: Den größten Anteil machen tatsächlich junge Erwachsene im Alter von 18 bis 24 Jahren aus. Es sind überwiegend männliche Personen. Das wird uns gleich zu dem Thema Ausbildung führen. Aber die Zahlen sind eigentlich in allen Altersgruppen relativ hoch. Einen großen Anteil macht, wie bereits erwähnt, auch die Altersgruppe der noch unter sechsjährigen Kinder aus. Das sind insgesamt etwa 14 %.

Ich möchte das jetzt ein bisschen zusammenfassen. Bisher habe ich Ihnen einfach die absoluten Zahlen vorgestellt: Wie viele sind es denn? Besonders wichtig ist natürlich, welche Bildungsvoraussetzungen diese Kinder und Jugendlichen mitgebracht haben. Dazu gab es in den Medien bisher sehr unterschiedliche Gerüchte. Einerseits hatte man geglaubt, den kompletten Fachkräftemangel durch den Zuzug kompensieren zu kön-

nen. Andererseits wurden einmal Zahlen vorgelegt, wonach 90 % der Geflüchteten Analphabeten seien. In der Tat hat man, was die Kinder und Jugendlichen betrifft, die hier angekommen sind, bisher keine verlässlichen Zahlen.

(Becker Folie 8)

Ich habe Ihnen hier die erste Abschätzung auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung mitgebracht. Etwa vor zwei Wochen haben sie eine erste Auswertung veröffentlicht. Diese Auswertung bezieht sich auf die Bildungsvoraussetzungen erwachsener Personen. Das heißt, es sind nur Personen ab 18 Jahren erfasst. Allerdings kann man vermuten, dass die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen teilweise analog aussieht.

Man erkennt bei der Schulbildung der Personen eine ganz starke Polarisierung. In dieser Studie hatten 37 % der Befragten in ihren Herkunftsländern eine weiterführende Schule besucht; etwa ein Drittel hat einen Abschluss, hat also eine Art Hochschulreife oder einen analogen Abschluss vorzuweisen. Allerdings hatten etwa 10 % der Befragten gar keine Schule besucht, und weitere 10 % sind nur auf eine Grundschule gegangen. Sie weisen also wirklich einen sehr niedrigen Bildungsstand auf. Wenig überraschend ist, dass sehr viele den Schulbesuch in ihren Herkunftsländern abgebrochen haben. Bezogen auf die berufliche Bildung kann man sagen, dass die jungen Erwachsenen zu einem großen Teil keine berufliche Ausbildung haben. In dieser Studie sind es 70 %, während etwa 20 % eine Universität oder ähnliche Institutionen in ihren Heimatländern besucht haben. 13 % haben einen Universitätsabschluss. Wir haben hier also eine sehr polarisierte Gruppe mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen.

Ein kurzes Fazit: Aufgrund der Altersstruktur besteht, wie bereits erwähnt wurde, ein besonders großer Bedarf bei der Ausbildungsvorbereitung und natürlich auch beim Nachholen von Bildungsabschlüssen. Wir haben gesehen, sehr viele haben ihre Schulkarrieren unterbrochen. Umso mehr wird das bei den Kindern und Jugendlichen der Fall sein, die zum Teil eine sehr lange Flucht hinter sich haben und daher schon für eine längere Zeit aus dem Bildungssystem herausgefallen sind. Aber wir haben einen durchaus beachtlichen Anteil an sehr jungen Kindern, sodass auch das Thema frühkindliche Bildung auf jeden Fall einen hohen Stellenwert bekommen sollte.

Bereits diskutiert wurde hier darüber, bis zu welchem Alter eine Schulbesuchspflicht bzw. ein Schulbesuchsrecht gelten sollte. Diese Regelungen sollte man überdenken; denn wir haben es mit sehr vielen 18- bis 20-Jährigen zu tun, die bisher keine berufliche Ausbildung haben; viele haben auch keinen Schulabschluss. Außerdem haben wir eine sehr große Heterogenität bezogen auf die Bildungsvoraussetzungen, die die Personen mitbringen. Das ist in Kürze die Ausgangssituation.

(Becker Folie 11)

Ich möchte jetzt zusammenfassen, was man in der Forschung bisher über migrationspezifische Bildungsungleichheiten herausgefunden hat. Als Erstes weise ich auf den simplen Befund hin, dass es da überhaupt einen Zusammenhang gibt. Das heißt, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im deutschen Bildungssystem im Durchschnitt schlechtere Bildungsergebnisse – ein allseits bekannter Befund –, wobei sich das in erster Linie auf die Nachfahren der sogenannten Gastarbeiter bezieht. Oft werden sie alle in einen Topf geworfen. Das ist höchst fragwürdig. Es gilt in erster Linie für diese Gruppen, insbesondere für türkischstämmige Personen, deren Eltern – oft mit niedriger Bildung – in den Siebzigerjahren im Zuge der Gastarbeitermigration nach Deutschland gekommen sind. Es gibt auch Gruppen, die im deutschen Bildungssystem sehr er-

folgreich sind, was oft nicht so wahrgenommen wird. Aber ich werde mich im Folgenden auf die Nachteile, unter denen diese Gruppen zu leiden haben, fokussieren.

Wenn man genauer hinschaut, stellt man fest, dass es meistens eigentlich keine migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten sind. Vielmehr hängt der Migrationshintergrund bei diesen Gruppen sehr stark mit dem sogenannten sozioökonomischen Status zusammen, also mit der sozialen Herkunft der Eltern, ihrer Bildung und ihrem Status. Das korreliert bei diesen Gruppen sehr stark. Wie gesagt, im Zuge der sogenannten Gastarbeitermigration kamen viele Personen mit niedriger Bildung, die hier in erster Linie in Billiglohnjobs tätig waren. Da weiß man aus ganz vielen Studien, dass Bildung und Qualifikation der Eltern einen sehr starken Einfluss auf die Bildungsergebnisse der Kinder haben. Auf der anderen Seite gibt es zusätzliche Faktoren, die durch die Migrationsbiografie bedingt sind. Dazu zählen z. B. Sprachkenntnisse. Wenn man das berücksichtigt, stellt man fest, dass von den ursprünglichen migrationsspezifischen Ungleichheiten meistens nicht viel übrig bleibt; in vielen Studien ist gar nichts mehr davon zu finden.

Die auf der unteren Hälfte der Folie aufgeführten Faktoren werde ich im Folgenden teilweise fokussieren, weil sie für das heutige Thema besonders relevant sind. Es fehlt in dieser Aufzählung allerdings noch die Schule. In einem Kasten habe ich grob alles zusammengefasst: vom kompletten Bildungssystem über die Merkmale von Schulen und Kitas bis zu den Klassen und dem Unterricht. All diese Faktoren haben natürlich auch auf die Bildungsergebnisse einen Einfluss. Hier findet auch Sprachförderung statt, über die wir hier schon die ganze Zeit diskutiert haben.

Als letzten Punkt verweise ich auf die Möglichkeit, hier kompensatorisch tätig zu sein. Das heißt, die Pfeile zwischen den Kästen auf der Folie sind nicht irgendwie festgezurrut oder gottgegeben, sondern wie stark der Zusammenhang beispielsweise zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungsergebnissen ist, hängt auch davon ab, was auf der Ebene der Schulen passiert und inwiefern es gelingt, diese Zusammenhänge abzuschwächen.

(Becker Folie 12)

Ich möchte zunächst auf das Thema Sprache eingehen. Dazu sind auch einige Fragen gestellt worden. Hier ist beispielhaft das Ergebnis einer Studie herausgegriffen, in der man sich angeschaut hat, inwiefern die Sprachkenntnisse von Grundschulern mit Bildungsergebnissen zusammenhängen. Die Kinder wurden, was die Sprachkenntnisse betrifft, in vier Gruppen unterteilt, je nachdem ob sie ihre Erstsprache und/oder Deutsch weniger gut oder gut können. Die Gruppen erhalten klassische Bezeichnungen. Von „sprachlicher Marginalität“ spricht man bei denjenigen, die beide Sprachen nicht gut können, von „monolingualer Segmentation“ bei denjenigen, die nur ihre Erstsprache gut beherrschen, aber nicht Deutsch, von monolingualer Assimilation bei denjenigen, die gut Deutsch können, aber nicht ihre Erstsprache, und von „kompetenter Bilingualität“ bei denjenigen, die beide Sprachen gut beherrschen.

Oben sind die Leistungen in den Bereichen Mathematik und Lesen dargestellt. Die schwarzen Striche in der Mitte bedeuten jeweils den Median. Sie sehen ganz klar, dass die Kinder, die gut Deutsch können, bessere Schulleistungen zeigen als diejenigen, die nicht gut Deutsch können, unabhängig davon, ob sie zusätzlich ihre Erstsprache gut können oder nicht.

Hieran sehen Sie: Es gibt einen ganz klaren Zusammenhang zwischen den deutschen Sprachkenntnissen und den fachlichen bzw. schulischen Leistungen. Ich würde gerne das unterstreichen, was Frau Massumi schon gesagt hat: Das liegt daran, wie unser Bildungssystem im Moment ist. Dieser Zusammenhang besteht vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen.

Darüber hinaus haben deutsche Sprachkenntnisse noch weitergehende Konsequenzen. So werden beispielsweise interethnische Kontakte erst dann ermöglicht, wenn man ein bestimmtes sprachliches Niveau erreicht hat. Auch dies hat sich für den weiteren Lebensweg als sehr wichtig herausgestellt, z. B. bei der Integration in den Arbeitsmarkt. An Sprache hängt also viel mehr als nur die fachliche Schulkompetenz. Auf die Frage, ob Sprache wirklich so wichtig ist, wäre meine Antwort auf jeden Fall Ja.

Eine Frage bezog sich auf die Bleibeperspektive. Aus der Migrationsforschung, von Arbeitsmigranten weiß man, dass, wenn jemand vorhat, dauerhaft in einem Land zu bleiben, also eine Bleibeabsicht äußert, dies positive Effekte auf den Erwerb der Landessprache hat. Sie sind motivierter und haben einen Anreiz, die Sprache zu lernen.

Demgegenüber ist mit einem prekären Aufenthaltsstatus – auch darüber haben wir gerade schon gesprochen – eine sehr starke Unsicherheit verbunden. Behrens und Westphal haben das als faktische Perspektivlosigkeit bezeichnet. Dies kann demotivierend wirken, Stress verursachen und sich insgesamt stark negativ auf das Wohlbefinden der Personen auswirken.

Zudem sollte man nicht vergessen, dass Arbeitgeber ein weniger großes Interesse haben, in die Qualifizierung und Ausbildung von Personen zu investieren, wenn sie nicht wissen, ob sie in einem halben Jahr überhaupt noch da sein werden.

Jetzt möchte ich auf Bereiche im Bildungssystem und in der Schule zu sprechen kommen; denn das ist heute das Hauptthema. Das ist kein neues Thema. Wir haben, historisch betrachtet, die sogenannten Ausländerklassen gehabt, in denen man Kinder mit wenig Deutschkenntnissen, wenn ein bestimmter Anteil vorhanden war, separat beschult hat. Dies wurde in der Literatur sehr deutlich als eine Form von institutioneller Diskriminierung identifiziert, weil dies nur in bestimmten Schulformen angeboten wurde. Wenn Kinder in der Grundschule keine ausreichenden Deutschkenntnisse hatten, mussten sie danach zwangsweise auf eine Hauptschule, weil die Vermittlung von Sprache z. B. in Gymnasien gar nicht angeboten wurde. Hierdurch wird strukturell der Zugang zu höherer Bildung verhindert. Auch verhindert dies interethnische Kontakte und informelle Sprachgelegenheiten. Insofern hat sich klar gezeigt, dass das dauerhaft kein guter Weg war.

Auf dieser Folie habe ich noch zwei weitere Punkte aufgelistet, die zwar nicht speziell den Kontext Ausländerklassen betreffen, aber insgesamt in der Forschung zu Schulleistungen gut belegt sind.

Das eine sind Schülerkompositionseffekte. Man weiß, dass die Leistungen von Schülern auch von den Mitschülern abhängen. Das Leistungsniveau der Mitschüler hat ebenfalls Effekte auf die individuelle Schulleistung.

Das andere sind Lehrererwartungseffekte. Auch Lehrkräfte haben Erwartungen bezüglich der Leistungsstärke der Kinder. Wenn sie in Klassen sind, in denen sie von vornherein nur sehr niedrige Erwartungen haben, dann beeinflusst das sehr wahrscheinlich die Art

des Unterrichtens, inwiefern ein anspruchsvoller Unterricht gemacht wird. Das wird zu Selffulfilling Prophecies führen, nämlich dass sie tatsächlich schlechter abschneiden.

Hierzu wäre meine Implikation, eine gesonderte Beschulung, also parallele Modelle, so kurz wie möglich zu halten. Ich sage aber nicht, dass man das gar nicht machen sollte; das hatten wir auch schon in der Diskussion vorher. Das Problem ist aber: Was soll man in der jetzigen Situation sonst machen?

Dies steht im Widerspruch zu dem, was man bisher bezüglich der Unterrichtsmodelle zum Zweitsprachenerwerb gefunden hat. Es gibt eine grundsätzliche Debatte, von der wir vorhin schon kurz gehört haben, ob es wirksamer ist, Kinder nur in einer Zweitsprache zu fördern, oder ob man parallel versucht, auch die Erstsprache zu fördern und eine Bilingualität zu ermöglichen. Das hat per se den Vorteil, dass die Kinder danach zwei Sprachen können, und ist an sich wünschenswert. Aber bezogen auf die Kompetenz der Zweitsprache kann man bisher wissenschaftlich nicht wirklich sagen, ob das eine oder das andere besser wäre. Vor allem Studien in den USA haben das mit Spanisch und Englisch oder in Kanada mit Französisch und Englisch belegt. Es ist schwierig, das zu übertragen. Da wir hier sehr viele verschiedene Herkunftssprachen haben, stellt sich ohnehin die Frage, inwiefern das praktisch überhaupt umsetzbar wäre. Insofern ist schon aufgrund von praktischen Erwägungen zu prüfen, wenn wir uns die einsprachigen Ansätze anschauen, was da besonders wirkungsvoll und vielversprechend ist.

Prinzipiell kann man zwischen sogenannten impliziten und expliziten Vermittlungsstrategien unterscheiden. Explizite Vermittlungsstrategien sind solche, die einen expliziten Sprachunterricht machen, in dem man Grammatikregeln und Ähnliches lernt, während implizite Vermittlungsstrategien eine alltagsintegrierte Sprachförderung bedeuten.

Die Forschung zeigt, dass die expliziten Vermittlungsstrategien oft überlegen zu sein scheinen. Das heißt, ganz ohne eine explizite Komponente scheint das Ganze schwierig zu sein. Allerdings ist festzuhalten, dass die verschiedenen Studien nicht immer miteinander vergleichbar waren, weil oft unterschiedliche Altersgruppen untersucht wurden. Auch wurden oft Lernende in einem späteren Alter angeschaut.

Die Quintessenz ist: Es kommt auch auf das Alter an. Insbesondere für ältere Lernende ist eine explizite Sprachförderung auf jeden Fall wichtig und sollte zusätzlich angeboten werden.

Das war bisher der Bereich der Intensivklassen. Aber was ist denn, wenn die Kinder in Regelklassen kommen? – Dann sollte die Sprachförderung natürlich nicht aufhören. Man kann nicht einfach sagen: So, die können das jetzt schon. – Vielmehr sind Maßnahmen wichtig, die den Erwerb der deutschen Sprache weiterhin fördern.

Die Punkte auf dieser Folie sind vom Aktionsrat Bildung übernommen worden, was er zusammengetragen hat. Das sind Maßnahmen, die für eine Aktivierung sorgen, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler am Unterricht zu beteiligen. Das klingt trivialer, als es ist; denn das ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Unterricht findet oft noch immer mit einem Kreis von nur wenigen Schülern statt, die motiviert und leistungsstark sind. Das Ziel muss aber sein, alle zum Reden zu bringen und am Unterricht zu beteiligen.

Vielversprechend sind insbesondere kooperative Lernformen, bei denen Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen miteinander interagieren und die Hemmschwelle gesenkt wird, um selbst zu sprechen. Wenn das gemischt ist, wenn also Personen dabei

sind, die sehr kompetent im Deutschen sind, dann können diejenigen, die weniger kompetent sind, davon profitieren.

Der Fachunterricht ist schon angesprochen worden. Es ist auf jeden Fall eine Aufgabe für den Mathe- und den Sportlehrer, auch in diesen Fächern eine Sprachförderung zu betreiben, nicht nur im Fach Deutsch, und die Fachsprache anzupassen; denn eine große Schwierigkeit ist, dass das Ganze oft sehr abstrakt ist. Insofern sind auch Maßnahmen gefragt, die die Voraussetzungen für die Lehrenden in Betracht ziehen und eine Sensibilisierung dafür ermöglichen. In diesem Bereich braucht man Fortbildungen für Lehrkräfte und Reflexionen des Unterrichts.

Schließlich komme ich zu einem Aspekt, der eigentlich selbstverständlich sein sollte und der ein ganz altes Thema ist, nämlich den Umgang mit Heterogenität. Damit beschäftigen wir uns schon seit Jahrzehnten. Im Grunde genommen ist das ein ganz alter Hut, auch das, was hier als mögliche Strategien beschrieben wurde. Wie gesagt: Das ist überhaupt nichts Neues.

Oft ist die erste Strategie: Man ignoriert einfach unterschiedliche Lernvoraussetzungen und orientiert sich an einem hypothetischen Schüler mit mittleren Kenntnissen. Dabei hat sich in der jetzigen Situation klar gezeigt, dass das nicht funktioniert; das kann man nicht machen.

Das, was wir bisher sehr stark besprochen haben, ist, dass man versucht, die Schüler irgendwie an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Das sind Maßnahmen wie Separierungen und dergleichen. Wahrscheinlich wird man im Moment gar nicht drum herumkommen, das ein Stück weit zu betreiben. Aber man sollte das Ziel nicht aus den Augen verlieren, dass das nicht der Dauerzustand sein kann und sein sollte.

Wir möchten hin zu einem adaptiven Unterricht, nämlich dass der Unterricht an die Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst wird und sie da abholt. In der Theorie klingt das immer ganz nett und überzeugend. Aber es ist sehr schwierig, das in die Praxis umzusetzen.

Ein Faktor, der sich als wichtig herausgestellt hat, um die Umsetzung hinzubekommen, ist in erster Linie die Einstellung. Man muss das überhaupt wollen. Man darf nicht mit der Einstellung hineingehen: Die Kinder sind so unterschiedlich. Das ist ein riesiges Problem. Wie soll ich damit nur fertigwerden? – Es ist naheliegend, das so zu interpretieren. Aber das ist die falsche Sicht auf die Dinge.

Es gab ohnehin nie so homogene Klassen, wie man sich das vorgestellt hat. Aber Schulen sind durch internationale Migrationsbewegungen auch in der Zusammensetzung immer heterogener geworden. Das ist der Normalfall. In Frankfurt beispielsweise haben inzwischen 60 % der Kinder in Schulen einen Migrationshintergrund, ganz unabhängig von geflohenen Kindern. Dass sie unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, ist normal. Das sollte man auch so begreifen.

Selbstverständlich erfordert dies alles auch sehr hohe Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte, und zwar diagnostische Kompetenzen, aber auch didaktisch-methodische Kompetenzen, womit wir schon beim Thema sind: Das alles kann man nicht schnell implementieren, sondern dafür sind dauerhafte Konzepte in der Lehramtsausbildung nötig.

Nun möchte ich Ihnen noch eine Folie mit Ergebnissen zeigen, die allerdings keine wissenschaftlichen Erkenntnisse sind. Wir haben im Sommer Workshops zum Thema Beschulung von geflohenen Kindern durchgeführt, an denen Personen aus Aufnahme- und Beratungszentren sowie Schulämtern und Lehrkräfte teilgenommen haben. Das ist ein Erfahrungsbericht aus der Praxis, den ich Ihnen jetzt gerne in Auszügen weitergeben möchte, wie gesagt, ohne schon belastbare wissenschaftliche Erkenntnisse dazu zu haben.

Bei den jeweiligen Berichten ist mir aufgefallen, dass im Moment anscheinend sehr viele Zufälligkeiten im Spiel sind, wo die Kinder letztendlich landen. Welche Schule, welche konkrete Klasse – das scheint sehr stark davon abhängig zu sein, wo gerade Plätze verfügbar sind.

Auch gibt es bestimmte Pfadabhängigkeiten, dass man Schulwechsel vermeiden möchte. Je nachdem, wohin die Kinder am Anfang zufällig gekommen sind, verbleiben sie oft auch dort. Das ist bei bestimmten Schulformen kritisch, insbesondere bei Hauptschulen. Wir haben auch gehört, dass Intensivklassen sogar in Förderschulen eingerichtet wurden und man dann völlig überrascht festgestellt hat, dass die Kinder sehr oft einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und man sie am besten gleich da behalten sollte. Das ist strukturell eine hochproblematische Situation, über die man einmal nachdenken sollte.

Wir haben schon angesprochen, dass das Thema Kapazitäten und Ressourcen sehr wichtig ist. Die Größe der Intensivklassen, die späteren Ressourcen für die Nachförderung im Rahmen der Regelklassen und die extreme Heterogenität wurden in dieser Runde schon bemängelt.

Auf der einen Seite soll man Alphabetisierung betreiben. Da wurde die gesonderte Beschulung als zu kurz empfunden, um das in anderthalb Jahren leisten zu können. Auf der anderen Seite gibt es Seiteneinsteiger aus dem EU-Ausland, die schon eine sehr hohe Bildung mitbringen und ganz andere Voraussetzungen haben. Die finden sich zumindest manchmal in der gleichen Intensivklasse.

Bei geflohenen Kindern und Jugendlichen treten sehr spezielle Punkte auf. Wir haben Konflikte ganz unterschiedlicher Art innerhalb der Schülerschaft und Traumatisierungen schon als Schlagworte gehört. Dafür sind Expertennetzwerke wichtig. Es wurde ganz klar benannt, dass die Vernetzung mit der Schulsozialarbeit noch hakt und dass dies noch verbessert werden muss.

Schließlich ist noch die Elternarbeit zu nennen. Auch hier wird beispielsweise die Verfügbarkeit von Sprachmittlern als Mangel thematisiert. Man war zum Teil darauf angewiesen, andere Schüler als Dolmetscher mitzunehmen und mit ihnen über die schulische Situation von Kindern zu sprechen, was als höchstproblematisch eingeschätzt wurde.

Insgesamt gibt es ein sehr großes Interesse für und einen Bedarf an Fortbildungen und Vernetzungen. Auch hat man sich eine dauerhafte Begleitung gewünscht, also keine kurzfristigen Maßnahmen, dass man einmal eine Fortbildung hat, sondern das sollte dauerhaft im Blick bleiben. Man hat kommuniziert: Das sind bisher Einzelinitiativen von Lehrkräften, die sich besonders engagieren. Aber es fehlt noch eine Struktur, die das Ganze stützt.

Damit bin ich bei meinem Fazit. Die Sprachförderung ist ein wichtiges Thema. Die explizite und implizite Förderung sollten verknüpft werden. Man sollte versuchen, dauerhafte

segregative Strukturen zu vermeiden, soweit das irgendwie möglich ist. Man braucht adäquate Ressourcen und qualifiziertes Personal, was sich natürlich sehr leicht auf eine Folie schreiben lässt. Wir haben schon in der Diskussion gesehen, dass es schwierig ist, dies ad hoc zu gewährleisten.

Auch die Elternarbeit ist ein sehr wichtiges Thema. Insbesondere im Bereich der frühen Bildung halte ich den Ausbau von Familienzentren für eine sinnvolle Maßnahme. Aber auch an den Schulen sollte man sich mehr Maßnahmen überlegen, die auch die Eltern aktiver mit einbeziehen.

Man hat Zielkonflikte, bei denen man sich überlegen muss – das ist Ihre Aufgabe als Politiker –, wie man sich da positioniert. Gerade bei der Separierung und der expliziten intensiven Sprachförderung versus Vermeidung von Exklusion und mehr impliziten Sprachgelegenheiten ist man in einem Konflikt und muss irgendwie damit umgehen. Auch ich kann Ihnen nicht sagen, was da die beste Lösung ist. Man weiß es bisher auch empirisch nicht. Das ist einfach ein Konflikt.

Genauso verhält es sich mit den Zuweisungen zu bestimmten Schulformen. Man schafft damit gewisse Pfadabhängigkeiten. Deswegen sind wahrscheinlich integrierte Gesamtschulen prinzipiell ein guter Ort, wo solche Schülerinnen und Schüler gut aufgehoben sind, um eine Mobilität nach oben besser gewährleisten zu können. Aber es sollten strukturell auch an Gymnasien Sprachfördermaßnahmen vorhanden sein, um überhaupt die Möglichkeit zu bieten, dorthin wechseln zu können.

Ich habe noch ein paar Anhänge zu den Punkten mitgebracht, die ich jetzt gekürzt habe, falls es noch Fragen dazu gibt. Aber so weit erst einmal. – Vielen Dank.

(Beifall)

Vorsitzende: Auch Ihnen vielen Dank. – Es gab spontan Meldungen von Frau Faulhaber und von Herrn Prof. Dr. Radtke.

Abg. **Gabriele Faulhaber:** Vielen Dank für den Vortrag. – Was mir besonders gefallen hat, ist, dass Sie auch die sozialen Faktoren einbezogen haben; denn ich denke, das ist ein großer Hinderungsgrund für Bildungsgänge.

Frau Massumi hat gesagt, wie schwierig es ist, den Lernstand von Migranten zu erfassen. Ich sehe das nicht nur bei der Migration so, sondern das ist auch in anderen Bereichen schwierig. Wie sehen Sie das? Wie muss der Lernstand erfasst werden, damit man überhaupt sagen kann, was der Bedarf ist, was vorhanden sein muss und wo eine Förderung erfolgen muss?

Ich möchte noch eine Anmerkung zu der sozialen Komponente machen. Sie haben von Gastarbeiterkindern gesprochen, deren Eltern oft einen niedrigeren Bildungsstand haben. Dann haben die Kinder ein größeres Problem, in der Schule einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen oder danach eine gute Ausbildung zu machen. Dies gilt auch für deutsche Kinder aus sozial deklassierten Bereichen. Sie sprechen oft keine Sprache, die es ihnen ermöglicht, eine Ausbildung zu absolvieren oder überhaupt einen anderen Bildungsabschluss zu erreichen. Worin bestehen da die Unterschiede? – Praktischerweise könnte man sie einfach gemeinsam fördern. Aber ich befürchte, da gibt es Unterschiede.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Frau Becker, vielen Dank für Ihren Vortrag. – Sie haben zum Schluss einen zentralen Punkt herausgestellt, nämlich den Zielkonflikt, und davon gesprochen, segregative Maßnahmen zu vermeiden. Gleichzeitig haben Sie betont, es komme auf eine explizite Sprachförderung an. Das ist ein unauflösbarer Widerspruch. Ich bitte Sie, mit uns zusammen noch ein bisschen weiter darüber nachzudenken, wie man die beiden Elemente, die angesprochen worden sind, nämlich gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb, verbinden kann. Frau Masumi hatte mit ihrem Beispiel der beruflichen Förderung schon einen Hinweis gegeben, dass es diesbezüglich eine Arbeitsteilung zwischen der Schule einerseits und außerschulischen Einrichtungen andererseits geben kann.

Ich denke hierbei insbesondere auch an Betriebe, an Gewerbe und Industrie, die dabei eine Rolle übernehmen. Sie alle haben laut gerufen: Wir brauchen so viele Flüchtlinge wie möglich. Es können gar nicht genug Flüchtlinge kommen. – Aber dann sollen sie jetzt auch etwas tun. Sie sollen den Schulen zu Hilfe kommen und das Element des, wie Sie gesagt haben, ungesteuerten Spracherwerbs übernehmen, und zwar für diejenigen jungen Leute, die gerne arbeiten möchten, die unbedingt sofort in einen sozialen Kontext kommen wollen und da eine Gelegenheit für einen ungesteuerten Spracherwerb haben. Das meine ich mit Sonderformaten für bestimmte Zielgruppen, die ganz besondere Erwartungen haben, entweder weil sie überaltert sind oder weil sie keine normale Biografie in der Schule durchlaufen haben usw. Das alles brauchen wir jetzt nicht zu wiederholen.

Ich glaube, das Interesse muss sich darauf richten – ich frage Sie, ob Sie dazu noch weitere Anregungen geben könnten –, Sonderformate zu entwickeln, die auf Dauer zur Verfügung gestellt und als Vorbereitung auf neue Ankömmlinge genutzt werden könnten.

Frau Prof. **Dr. Becker:** Vielen Dank für die Fragen. – Die erste Frage war, wie man den Lernstand erfassen kann. Das ist im Moment ein großes Problem. Dazu haben wir in den Expertenworkshops gehört, dass das allein schon von der Zeit her schwierig ist. Oft wird lediglich in einer Dreiviertelstunde ein Screening gemacht. Das ist im Prinzip nur eine ganz grobe Klassifizierung, beispielsweise, ob das Kind überhaupt alphabetisiert ist. Frau Masumi hat schon gesagt, dass das eine sehr komplexe Sache ist. Es fehlt einfach an den grundlegenden Voraussetzungen, um das zu machen. Es ist schon generell schwierig, wie man Kompetenzen von Kindern auch ohne Migrationshintergrund misst. Aber hier ist es besonders schwierig. Mein Eindruck ist, dass bisher noch keine wirklich gute Lösung in Sicht ist. Dazu kann ich Ihnen keine wirkliche Lösung anbieten.

Zum Thema sozialer Hintergrund möchte ich auf diese Folie verweisen. Das Dauerthema in Bezug auf die Bildungsungleichheit ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsergebnissen. Wie gesagt: Das ist eigentlich ein ganz alter Hut. Das, was ich hinsichtlich der geflohenen Kinder interpretiert habe, gilt selbstverständlich beispielsweise auch für Kinder aus niedrigen sozialen Schichten, nämlich dass sich der Unterricht an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen muss.

Aber es ist natürlich noch einmal etwas anderes, ob die Schülerinnen und Schüler prinzipiell die Umgangssprache mitbringen und nur die Bildungssprache das Problem ist oder ob sie gar keine sprachlichen Voraussetzungen im Deutschen haben. Das sind andere Themen, mit denen man da befasst ist. Sie alle einfach in einen Topf zu werfen, wird nicht funktionieren. Aber die Prinzipien, worüber man da nachdenkt, sind durchaus analog zu sehen.

Nun zu dem Zielkonflikt. Ich habe gesagt, dass man da in einer Zwickmühle ist. In der Tat geht es darum – Sie haben es „ungesteuert“ oder „implizit“ genannt –, Sprachgelegenheiten zu schaffen, wo immer es geht – das ist eine hilfreiche Strategie –, und zwar zusätzlich zu dem expliziten Sprachunterricht. Dies kann natürlich auch in außerschulischen Settings stattfinden. In diesem Zusammenhang sind alle Initiativen begrüßenswert, die Kooperationen und das lokale Angebot – sei es im Bereich der Ausbildung, mit lokalen Vereinen oder allen möglichen Partnern vor Ort, von einzelnen Projekten bis zu dauerhaften Strukturen – miteinander vernetzen. Dafür sind Sozialarbeiter und Ähnliches wichtig, damit das Ganze auch professionell begleitet wird. Man braucht Menschen, die verschiedene Kompetenzen mitbringen. Da sind verschiedenste Initiativen denkbar.

Wie gesagt: Informelle Sprachgelegenheiten in vielfältigen Settings sollten auf jeden Fall ermöglicht und gestärkt werden, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in Bezug auf Freizeitaktivitäten, Ausbildung und Ähnliches.

Vorsitzende: Den nächsten Frageblock bilden Herr May und Herr Degen.

Abg. **Daniel May:** Sehr geehrte Frau Becker, auch von meiner Seite vielen Dank für Ihren Vortrag. – Ich möchte Sie jetzt doch noch einmal in diese Zwickmühle bringen, nämlich in Bezug auf den Zielkonflikt, von dem Sie sprechen, und die zwei Pole, und zwar die Separierung mit ihren negativen Folgen auf der einen Seite und die Tatsache, dass die deutsche Sprache der Schlüssel zu allem ist auf der anderen Seite. Dazu hatten Sie die Folie mit dem Boxplot als Beispiel gebracht.

Ist das nicht eine Frage der Abfolge? Ist es nicht so, dass, wenn wir die Separierung nicht bis zu einem bestimmten Niveau, bis zu einem bestimmten Erfolg treiben, sie dann trotzdem auch im Regelbetrieb stattfinden würde, oder habe ich jetzt eine falsche Vorstellung davon? Können wir eigentlich gar nicht anders, als bis zu einem bestimmten Sprachniveau tatsächlich separate Deutschkurse durchzuführen?

Daran anschließend die Frage: Ist die Struktur, dies bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu tun, der richtige Ansatz, oder müsste das nicht bis zu einem bestimmten Sprachniveau sein? Dies alles unter der Voraussetzung, dass wir kein ideales Schulsystem haben, in dem wir so viele Lehrkräfte haben, die all das während des Regelbetriebs leisten können, was ansonsten beispielsweise in Intensivklassen stattfinden kann.

Abg. **Christoph Degen:** Ich möchte gerne auf die Separierung, auf Ausländerklassen und auf bestimmte Schulformen zurückkommen. In der Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte wird für Hessen sehr klar beschrieben, dass wir hier einen hohen Anteil von Ausländern an Gesamtschulen haben. Selbst der Kultusminister sagt, dies sei die beste Schulform, weil sie nach der Intensivklassenbeschulung alle Wege biete. Gleichzeitig gibt es genauso viele Klassen an Haupt- und Realschulen, während sich die gymnasialen Schulen da einen sehr schlanken Fuß machen bzw. dafür relativ wenig Zahlen vorliegen.

Sie haben darauf hingewiesen, dass man den Schulwechsel möglichst begrenzen sollte, dass man eine Schule nicht ständig wechseln sollte; auch das ist ein Zielkonflikt.

Ich bitte Sie um Ihre Einschätzung, wie man die Verteilung auf Schulformen regeln könnte bzw. sollte. Ich könnte auch argumentieren: Ich gehe immer erst einmal davon aus, dass die jungen Leute möglichst viel Potenzial haben und mit dem höchstmöglichen Bildungsabschluss anfangen. Auch das könnte eine Argumentation sein.

Frau Prof. **Dr. Becker:** Ich habe die Grafik aus der Studie von Frau Masumi kopiert, die auch beim Aktionsrat Bildung zitiert wurde. Das sind die verschiedenen Modelle, die es derzeit gibt, wie integrative Sprachförderung aktuell stattfindet. Oben ist die spezifische Sprachförderung, separiert, unten die allgemeine Sprachförderung, sprachliche Bildung. Letztlich wird man sich da irgendwie entscheiden müssen. Bisher ist nicht klar, was empirisch besser ist, was besser funktioniert. Nach dem Stand der bisherigen Forschung ist zu vermuten, dass dies durchaus altersabhängig ist, weil man weiß, dass sich junge Kinder beim Erlernen von Sprachen wesentlich leichter tun.

Es gibt das Modell, die Kinder ins kalte Wasser, in das Sprachbad hineinzuworfen, sie ohne Sprachkenntnisse sofort am Regelunterricht teilhaben zu lassen, in dem sie am Anfang erst einmal nichts verstehen, was natürlich frustrierend ist. Aber sie knüpfen dabei interethnische Kontakte und lernen dadurch die Sprache sehr schnell. Das als alleiniger Weg gerade bei älteren Sprachlernern ist allerdings schwierig.

Wie gesagt: Es hat sich bisher empirisch gezeigt, dass auch die explizite Komponente für den Sprachlernerfolg wichtig ist. Es scheint auch ein Stück weit altersabhängig zu sein.

Deswegen wäre es schön, wenn man das Ganze individuell angepasst machen könnte. Aber da man sich wahrscheinlich für irgendein Modell entscheiden muss, ist es nicht so abwegig zu sagen: Wir differenzieren das ein bisschen nach dem Alter und gehen rein pragmatisch unterschiedliche Wege.

Zu dem zweiten Zielkonflikt bezüglich der Schulformen: Ich stimme Ihnen zu, dass es eine gute Idee ist, Sprachförderung insbesondere an den Gesamtschulen zu betreiben, weil man dort alle Optionen hat. Man sollte aber nicht in die gleiche Falle tappen wie früher, dass das beispielsweise an Gymnasien gar nicht angeboten wird und für die Kinder überhaupt keine Möglichkeit besteht, auf ein Gymnasium zu wechseln, nur weil dort keine Sprachförderung mehr stattfindet. Es gibt bereits einige Gymnasien, die das machen.

Es gibt aber auch Kinder, die erst alphabetisiert werden müssen. Bei ihnen ist es eher unwahrscheinlich, dass sie sehr schnell auf ein Gymnasialniveau kommen. Insofern wird man in der Praxis bezüglich der Menge ein bisschen abwägen müssen, wie viele man da haben will. Die Gymnasien sollten aber auf jeden Fall dabei sein. Allerdings stellt sich die Frage, wie flächendeckend das nötig und sinnvoll ist.

Wir hatten in unseren Expertenworkshops eine Lehrerin an einem Gymnasium, das Intensivklassen hat. Die Schule versucht, einige Kinder bei sich zu behalten. Aber sie hat keine reinen Alphabetisierungsklassen. Die Kinder wurden von vornherein in andere Schularten gegeben. Für dieses Gymnasium wurden nur diejenigen genommen, die schon eine gewisse Vorbildung hatten, bei denen man glaubte, sie hätten vielleicht das Potenzial, dass sie auf dem Gymnasium bleiben könnten. Aber anscheinend ist das dann oft doch nicht der Fall. Deswegen gibt es Kooperationen, dass sie die Schulform wechseln.

Das ist natürlich schwierig: Da sind Kinder gerade ein bisschen angekommen, auch in einem sozialen Umfeld, und dann müssen sie schon wieder das Setting komplett wech-

seln und neue Freunde finden. Das versucht man natürlich zu vermeiden. Deswegen ist die Gesamtschule durchaus ein Weg, der vielversprechend erscheint, um, wenn man all dies berücksichtigt, den größtmöglichen Nutzen zu stiften und möglichst wenig Schaden anzurichten.

Abg. **Gerhard Merz:** Ihren Hinweis am Schluss auf die Zufälligkeit der Zuweisung zu bestimmten Bildungsmöglichkeiten – ich will es jetzt einmal sehr allgemein sagen – fand ich ziemlich überzeugend vor dem Hintergrund der Geschichten, die ich kenne, und auch in Anbetracht dessen, worüber wir vorhin diskutiert haben, nämlich über die sehr unterschiedlichen Sprachstände, die sprachlichen Voraussetzungen, um bei diesem Thema zu bleiben, und die unterschiedlichen familiären Kontexte.

Wäre es vor diesem Hintergrund nicht notwendig – wir reden ja auch über Trauma-Screening und Ähnliches –, vor jeder Einschulung ein Art Bildungs-Screening zu machen, inklusive des Bildungshintergrundes und auch insgesamt des familiären Hintergrunds des Kindes unter Einschluss von Sprachmittlern, damit man sich vernünftig verständlich machen kann und man besser weiß, mit wem und mit welcher familiären und sozialen Situation man es eigentlich zu tun hat?

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Ich möchte noch auf einen Punkt eingehen. Sie hatten zwischendurch kurz erwähnt, dass sich die Bleibeperspektive stark auf den Erwerb der Sprachfähigkeit auswirkt. Vielleicht kann man versuchen, das noch in einem größeren Rahmen zu denken – wir sind ja auch angehalten, im „best interest of the child“ zu agieren –: Was bedeutet es für Kinder – aus der Perspektive von Kindern gesprochen –, wenn die Bleibeperspektive unklar ist? Inwiefern beeinflusst das Kinder eventuell nicht nur beim Spracherwerb, sondern auch insgesamt für ihr Wohlbefinden? Vielleicht könnten Sie aus Ihrer Perspektive noch etwas dazu sagen. Das würde mich sehr interessieren.

Frau Prof. **Dr. Becker:** Zunächst zu den Screenings: Sie sollten durchgeführt werden, und sie werden auch durchgeführt. Das Problem ist aber, dass das im Moment nicht in ausreichendem Maße geschieht, wie man es eigentlich machen müsste. Das ist eine sehr schwierige Angelegenheit, also alles andere als trivial. Man bräuchte mehr Ressourcen, mehr Sprachmittler und Ähnliches, wenn man das intensiver machen wollte, auch um beispielsweise den familiären Hintergrund und die bisherige Bildung besser zu erfassen. Bisher wird das oft mit Händen und Füßen gemacht. Man schaut erst einmal, ob das Kind überhaupt schreiben kann. Das ist auch sehr situativ, je nachdem, ob man gerade einen Sprachmittler hat oder nicht. Diese Situation müsste man verbessern, um eine passgenauere Zuweisung machen zu können.

Zu der Frage der Bleibeperspektive: Man weiß bislang nicht wirklich viel Belastbares darüber. Das, was man bisher aus eher qualitativen Studien erfahren hat, ist, dass dies natürlich sehr belastend für alle Beteiligten wahrgenommen wird. Gerade für Kinder ist es ein großer Stress, nicht zu wissen, was in absehbarer Zukunft passiert. Das kann sich negativ auf die Motivation im Bereich Bildung auswirken: „Warum soll ich jetzt überhaupt noch zur Schule gehen, wenn ich ohnehin nicht weiß, ob ich im nächsten Jahr noch hier im Land sein werde?“, und damit insgesamt auf das Wohlbefinden. Das ist eine Situation, die gerade für Kinder sehr negativ ist.

Vorsitzende: Ich blicke in die Runde und stelle fest: Es liegen jetzt keine Wortmeldungen mehr vor. Daher Ihnen vielen Dank, Frau Prof. Dr. Becker. – Frau Greilich, ich gebe Ihnen nun das Wort.

Frau **Greilich:** Frau Vorsitzende, meine Damen und Herren! Vielen Dank für die Einladung. – Ich möchte mich Ihnen kurz vorstellen. Ich bin – das sehen Sie an dem Logo – nicht nur Schulleiterin einer beruflichen Schule in Gießen, sondern auch Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Direktorinnen und Direktoren an den beruflichen Schulen und den Studienseminaren für die beruflichen Schulen in Hessen.

Ich werde Ihnen jetzt eine etwas andere Präsentation zukommen lassen als die vorherige mit Zahlen bestückte Präsentation. Ich möchte Ihnen nämlich gerne aus der Praxis an einer beruflichen Schule berichten.

Wir sind eine berufliche Schule, die seit 20 Jahren Unterricht für Flüchtlinge und Zuwanderer anbietet. Wir haben das, bevor die große Flüchtlingswelle kam, vor allem für – damals hießen sie noch – unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die jetzt umAs heißen, in Zusammenarbeit mit der Caritas gemacht, weil die Caritas in Gießen in der Betreuung unbegleiteter minderjährige Flüchtlinge aktiv war.

Bevor es InteA gab, wovon Sie alle sicherlich schon viel gehört haben, waren wir Modellschule für InteA. Wir hatten schon vorher ein eigenes Projekt, wie wir Jugendliche, die bei uns im Landkreis Gießen geblieben sind, unterrichten können; denn es wurde deutlich, dass eine große Lücke für all diejenigen existiert, die in Deutschland bleiben und noch nicht so weit sind, dass sie in eine Regelschule kommen können. Deshalb haben wir damals etwas ausprobiert, was jetzt im Prinzip in InteA gemündet ist.

Wir beschulen in Hessen Flüchtlinge ab einem Alter von unter 16 Jahren in Intensivgruppen und Intensivklassen an allgemeinbildenden Schulen. Sobald sie 16 Jahre und älter sind, besteht eine Begrenzung; das muss man an dieser Stelle sehr deutlich sagen. Für über 18-Jährige gibt es nämlich eine Begrenzung, weil es dafür nur begrenzte Platzzahlen gibt. In diesem Alter landen sie an beruflichen Schulen. Im Alter von 20 Jahren können sie an Sprachlernkursen an Schulen für Erwachsene teilnehmen.

Jetzt kommt der entscheidende Punkt: Für Jugendliche, die älter als 21 Jahre sind, stehen im Moment nur Sprachkurse an Volkshochschulen und bei freien Trägern zur Verfügung. Die Schulen sind für sie versperrt, was aus Sicht der Schulen nicht hilfreich ist. Stellen Sie sich nur einmal vor, bei Ihnen stehen viele Jugendliche, die 21 Jahre alt sind bzw. die vom BAMF für 21 Jahre alt erklärt wurden. Dies nehmen Sie dann wahr, wenn die Geburtsdaten auf dem 1. Januar oder dem 1. Juli liegen. Dann können Sie sich ausrechnen, dass das Alter festgelegt bzw. definiert worden ist. Wir wissen nie: Sind sie wirklich 21 oder erst 18 Jahre alt? Wenn Sie in die Gesichter von Jugendlichen schauen, die lange auf der Flucht waren, dann werden Sie feststellen, dass das körperliche Alter definitiv anders ist als das Erfahrungsalter; denn mit dem, was im Besonderen junge Frauen auf der Flucht durchgemacht haben, können wir an den Schulen nicht vernünftig umgehen. Uns fehlen das Know-how und die Kompetenzen, diese jungen Menschen angemessen zu betreuen.

Wir alle nehmen wahr, dass die Sprache der beste Weg zur Integration ist – ich denke, darüber sind wir alle uns einig – und dass eine möglichst schnelle Integration in Regelklassen das Ziel sein muss, wie auch immer man dahin kommt. Gemeinsame Projekte –

diese Erfahrung haben wir jedenfalls an meiner Schule gemacht – sind ein super Einstieg, um dann langsam in das Regelsystem überzugehen.

Unter der Perspektive der beruflichen Schulen muss Geflüchteten die Chance auf einen Schulabschluss gegeben werden. Nur so können sie wirklich gerecht im deutschen Schulsystem weiterkommen, sofern kein Abschluss aus dem Herkunftsland vorliegt. Der geringste Teil der Jugendlichen bringt einen Abschluss aus dem Herkunftsland mit.

Grundsätzliches Ziel für alle muss sein, dass sie einen Platz auf dem ersten Arbeitsmarkt erhalten. Wir können sie nicht von Maßnahme zu Maßnahme expedieren; das macht keinen Sinn.

Ich komme jetzt zum Schwerpunkt, nämlich der beruflichen Bildung. Ich habe gesehen, laut dem Antrag der SPD-Fraktion soll es angeblich 157 berufliche Schulen in Hessen geben. Es wäre mir neu, dass es so viele berufliche Schulen gibt. Auf der Liste der AGD stehen lediglich 106 berufliche Schulen. Insofern gibt es da eine Diskrepanz, aber das ist egal. An etwa 100 beruflichen Schulen gibt es 411 InteA-Gruppen, in denen etwa 8.000 Flüchtlinge beschult werden.

Es gibt Schwerpunktschulen mit acht bis zehn Klassen, davon zwei Alphabetisierungs-klassen, und Kooperationsschulen mit vier Klassen, davon eine Alphaklasse.

Die Maßnahmen dauern 24 Monate plus/minus maximal drei Monate bis zum nächsten Halbjahreswechsel. Länger dürfen die Schüler nicht in der Schule bleiben; dann müssen sie hinaus. Sie müssen mindestens 16 Jahre und dürfen maximal 18 Jahre alt sein. Sie dürfen vorher nicht an einer anderen hessischen Schule gewesen sein. Das ist eine sehr enge Reglementierung, die uns Schwierigkeiten bereitet.

An dieser Stelle möchte ich gerne auf den in Ihrer Fragestellung genannten schlecht alphabetisierten Syrer, wie Sie ihn dargestellt haben, eingehen. Ich habe ein Beispiel aus unserer Schule:

Mohammed ist mit 15 Jahren mit seiner Familie aus Aleppo auf die Flucht gegangen. Er ist über das Mittelmeer geflohen und hat dabei seine Familie verloren. Aufgrund der Situation in Syrien war er in den vier Jahren seiner Schulzeit nur sehr selten in der Schule. Er kann nur wenig lesen und schreiben. Mohammed ist schwer traumatisiert und braucht sozialpädagogische und psychologische Betreuung.

Im Alter von 15 Jahren wurde Mohammed in eine Wohngruppe im östlichen Landkreis Gießen gebracht. Er lebte dort und besuchte die Intensivklasse einer dortigen Gesamtschule.

Nachdem er nun 16 Jahre alt ist, hat der Träger der Wohngruppe ihn in eine andere Wohngruppe verlegt, die deutlich näher an der Stadt Gießen ist. Weil aber die Regeln es so vorsehen, muss er in der Schule an der östlichen Grenze des Landkreises bleiben. Er fährt täglich über eine Stunde pro Strecke mit öffentlichen Verkehrsmitteln in diese Schule. Er ist unglücklich. Er verbringt zu viel Zeit im Bus. In dieser Zeit könnte er wunderbar Deutsch lernen. Außerdem möchte er gerne mit den Schülern, mit denen er in der Wohngruppe zusammenlebt, in eine Schule in seiner Nähe gehen. Dies wäre eine berufliche Schule, die ihm auch eine Perspektive geben könnte, wie es mit ihm beruflich weitergeht. Er kann aber nicht in diese Schule gehen, weil nicht vorgesehen ist, dass er sie besuchen darf.

Wie geht es in beruflichen Schulen für ihn weiter? Denn er könnte jetzt in die berufliche Schule wechseln und dort weiter lernen. Aber auch die berufliche Schule dürfte ihn nur zwei Jahre behalten.

Der junge Mann ist fast als Analphabet nach Deutschland gekommen. Er wird es sicherlich nicht in den genannten zwei Jahren schaffen, auf ein Sprachniveau B1 bis B2 nach dem Europäischen Referenzrahmen zu kommen, um in eine Ausbildung zu gehen; das ist schlechterdings unmöglich. Insofern müsste die Maßnahme deutlich verlängert werden.

Außerdem hätte Mohammed die Möglichkeit, in eine andere Maßnahme an einer beruflichen Schule zu wechseln. Aber auch diese Möglichkeit ist ihm versperrt.

Immerhin gibt es an der Schule, im Besonderen an der beruflichen Schule, eine sozialpädagogische Betreuung. Es gibt Sozialpädagogen, die diese jungen Menschen betreuen und ihnen helfen. Aber entscheidend ist: Ziel aller Arbeiten an Schulen muss es sein, dass die jungen Menschen schlussendlich einen Hauptschul- oder Realschulabschluss bekommen oder die Möglichkeit haben, über die verschiedenen anderen Maßnahmen, die es gibt, in eine Ausbildung zu kommen.

An dieser Stelle nur die Anmerkung: In eine Ausbildung zu kommen ist gut und schön. Aber meistens scheitert es daran, dass das Handwerk und die Industrie wahrnehmen, dass die jungen Menschen nicht ausreichend Deutsch können. Das heißt, sie können dem Berufsschulunterricht, aber auch der Fachsprache in den Betrieben zum Teil nicht folgen.

Bevor ein junger Mensch in die Schule kommt, müssen wir erst einmal den Status des Schülers bzw. der Schülerin klären. Der Status ist eine ganz spannende Sache. Die Frage ist nämlich: Stimmen überhaupt die Papiere, die dieser junge Mensch hat? Sind Zeugnisse vorhanden? Die Frage ist auch: Bleibt dieser junge Mensch, oder geht er weg?

Wir haben große Probleme damit, wenn es Zeugnisse gibt, sie schnell übersetzt und anerkannt zu bekommen. Auch da gibt es erhebliche Baustellen, die wir noch klären müssen.

Ein ganz wichtiger Punkt ist: Die über 16- bis 25-Jährigen machen etwa 30 % der Geflüchteten aus.

Einer besonderen Klärung bedarf auch, ob die Schülerinnen und Schüler möglicherweise einen Förderbedarf haben. Das heißt, die Förderschulberatung wäre an dieser Stelle auch noch zu erwähnen.

Bedauerlich ist – an dieser Stelle erwähne ich ihn noch einmal –: Der junge Mann aus dem Ostkreis, dann gewechselt in den Westkreis, darf aus einer Intensivklasse nicht in eine InteA-Klasse wechseln.

Das große Problem ist die Zahl der Alphabetisierungsklassen. Es ist vorgesehen, dass es pro vier Regelklassen InteA eine Alphabetisierungsklasse gibt. Wir nehmen aber wahr, dass die Zahl der zu Alphabetisierenden zunehmend wächst, und zwar nicht nur derjenigen, die in der lateinischen Schrift alphabetisiert werden müssen, sondern auch derjenigen, die grundsätzlich alphabetisiert werden müssen, weil es ganz unterschiedliche, extrem gebrochene Schulkarrieren gibt. Insofern ist das hochproblematisch.

Ich habe schon erwähnt, dass alle Maßnahmen, die im Moment laufen, auf zwei Jahre begrenzt sind, nicht nur die Maßnahmen an beruflichen Schulen, sondern auch an allgemeinbildenden Schulen. Das sind zwei Jahre plus/minus drei Monate jeweils bis zum nächsten Halbjahreswechsel.

Wir sehen große Bedarfe in der sozialpädagogischen und vor allem auch in der psychologischen Betreuung. In diesem Bereich ist einfach zu wenig vorhanden.

Besonders spannend ist – das betrifft Sie als diejenigen, die für das Land verantwortlich sind, nicht so sehr wie die Schulträger und die Finanzierer der Sozialhilfe – die Finanzierung der Fahrkarten, um von der Wohngruppe, die oft sehr dezentral ist, in die Schule zu gelangen. Wir müssen grauenvolle Verhandlungen darüber führen, welche Fahrkarten die Schülerinnen und Schüler bekommen, wann wir das Geld zurückbekommen und wie die jungen Leute ihre Fahrkarten überhaupt finanzieren. Über unsere Erfahrungen der letzten Jahre könnten wir viele Bücher schreiben. Das Ganze ist einfach gruselig.

Es ist diffus, wie die Anschlussperspektiven sind. Wir können nicht erkennen, dass es im Moment eine wirklich durchdachte Situation gibt, wie es bezüglich der Anschlüsse vernünftig weitergehen kann.

Es ist wichtig, dass die Geflüchteten von Anfang an lernen, wie wir in Deutschland miteinander leben und wie bei uns der Umgang von Männern und Frauen untereinander ist; das ist ganz wichtig. Es gibt auch Frauen, die Chef sein können. Das ist für manche nicht ganz gewohnt, aber auch das müssen sie lernen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler zukünftig einmal einen Schulabschluss erlangen sollen, dann müssen sie neben Deutsch auch Unterricht in Mathematik, Englisch, NaWi, PoWi und Ethik bekommen. Auch das sind eigentlich DaZ-Stunden; denn darin wird ihnen das Vokabular vermittelt, das sie für diese Fächer und auch langfristig für die Berufsorientierung brauchen.

Wichtig ist uns auch – das nehmen wir in verschiedenen Projekten wahr –: Wir brauchen deutlich mehr Toleranz deutscher Schülerinnen und Schüler gegenüber Geflüchteten. Dies funktioniert gut mit Projekten sowie im Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler miteinander. Aber es ist nicht erfreulich, wie wenig tolerant manche Schülerinnen und Schüler mit jungen Menschen umgehen, die geflüchtet sind. Da hilft es sehr viel, wenn die Geflüchteten einmal erzählen können, was sie auf ihrer Flucht erlebt haben. Das hilft jungen deutschen Schülerinnen und Schülern sehr dabei, wahrzunehmen, wie gut es ihnen in der Schule geht und dass sie in einem sehr friedlichen Land leben.

Wir brauchen – das ist heute schon mehrfach angekommen – Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Wir brauchen dies bei Lehrkräften. Wir brauchen dabei Kompetenz, aber auch Erfahrung. Die Erfahrung sammeln die Lehrkräfte jetzt im Learning by Doing; anders kann man das nicht sagen. Zugegebenermaßen fehlen an den hessischen Universitäten Bildungsgänge, in denen man das grundständig erlernen kann, und zwar nicht nur für allgemeinbildende Schulen, sondern auch für berufliche Schulen.

An dieser Stelle eine Anmerkung: Es müssen nicht immer nur Deutschlehrer sein, die DaF/DaZ lernen und lehren. Es können sehr gut auch Fremdsprachenlehrkräfte sein; denn die haben zumindest schon in der Didaktik etwas davon gehört, wie man eine Fremdsprache vermittelt. Auch Mathematik- oder Naturwissenschaftslehrer können nebenher eine DaZ-Kompetenz erwerben, damit sie auch diese Fächer sprachsensibel unterrichten können.

Lehrkräfte brauchen definitiv Kompetenzen bezüglich der Wahrnehmung von und des Umgangs mit traumatischen Störungen; denn sie nehmen im täglichen Umgang mit den Jugendlichen wahr, wenn irgendetwas anders ist, als es eigentlich sein sollte.

Jetzt möchte ich Ihnen gerne vorstellen, welche Lösungsmöglichkeiten es geben könnten, um junge Menschen in Deutschland – denken Sie bitte wieder an unseren jungen Syrer! – kompetent und gut vorbereitet in ein Arbeitsleben zu schicken.

Ganz entscheidend sind – ich bin nicht die Erste, die das sagt – eine flexible Handhabung der Altersgrenzen, und zwar in allen Bereichen, und damit die Erweiterung des Schulbesuchsrechts. Es geht gar nicht um eine Pflicht, sondern um ein Recht, weiter die Schule besuchen zu können. Ich will keine Schulpflichtausweitung, um Gottes willen! Ich möchte aber, dass die jungen Menschen das Recht haben, in die Schule zu gehen. Egal, ob 21, 23, 25 oder 27 Jahre – jeder Schritt über 18 Jahre hinaus ist ein wichtiger Schritt, den wir brauchen, damit wir die jungen Menschen vernünftig in Deutschland integrieren können; denn das muss langfristig das Ziel sein.

Jetzt erleben Sie jemanden, der nicht aus einer Großstadt kommt, sondern der auf dem flachen Land tätig ist. Der Landkreis Gießen – das wissen Sie alle – ist nicht ganz klein. Im nördlichen Hessen gibt es Kreise, die noch sehr viel größer sind, in denen Beschulung noch sehr viel dezentraler stattfindet.

Es kann nicht sein, dass wir Schüler nur in den Schulämtern aufnehmen dürfen, weil ausschließlich dort die Aufnahme- und Beratungszentren sind. Die Schüler stehen in den Sekretariaten der Schulen und wollen dort an der Schule aufgenommen werden. Also müssen wir die Kompetenz dorthin verlagern.

Wir brauchen an den tatsächlichen Bedarf angepasste Alphabetisierungsklassen. Es kann nicht sein, dass es heißt: Laut Statistik gibt es soundso viele Analphabeten unter den Flüchtlingen. Wir brauchen realistische Zahlen, damit wir kompetent arbeiten können.

Die Jugendlichen brauchen insgesamt mehr Zeit zum Spracherwerb. Ich schwanke da zwischen fünf und sechs Jahren. Manche schaffen es vielleicht schneller. Aber jeder Mensch ist anders. Insofern müssen wir jedem Menschen die Chance geben weiterzukommen.

Ganz wichtig ist: Wir müssen schulische Bildungsgänge für InteA-Absolventen über 18 Jahren öffnen. Dabei beziehe ich mich auf schulische Bildungsgänge an beruflichen Schulen; denn auch da können wir sehr viel besser auf die jungen Menschen eingehen.

Ein ganz entscheidender Punkt ist: Wir brauchen flexiblere Lösungen, wie die Geflüchteten zu Abschlüssen kommen. Im Moment sollen sie, obwohl sie Schüler sind, an Nichtschülerprüfungen teilnehmen. Das ist ein Widerspruch in sich; aber das ist nun einmal so. Entscheidend ist aber, dass bei diesen Nichtschülerprüfungen die Vorleistungen, die die jungen Menschen in der Schule erbracht haben, nicht bewertet und nicht mit in die Prüfung einbezogen werden können. Das kann nicht sein, und das darf nicht sein. Deshalb plädieren wir dafür, dass es auch Prüfungen im Rahmen der Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung geben muss.

Wir müssen insgesamt mehr Übergangsmöglichkeiten schaffen. Das Ganze muss sehr viel flexibler sein: Wir nehmen die Geflüchteten flexibel unterjährig auf, und wir können

sie auch flexibel unterjährig abgeben. Aber sie müssen – das ist das Entscheidende – bei diesen Übergängen begleitet werden. Das heißt, wir brauchen mehr sozialpädagogische Betreuung, die die jungen Menschen in die Ausbildung und in weitere Maßnahmen begleitet. Die können das nicht alleine. Auch viele junge Menschen, die wir an unseren Schulen erleben und die von Anfang an durch das deutsche Bildungssystem gegangen sind, können das nicht alleine. Sie bräuchten ebenfalls eine solche Betreuung.

Wir brauchen insgesamt mehr sozialpädagogische und vor allem mehr psychologische Betreuung, um mit den Traumata fertig zu werden. Das ist eine Folie, mit der ich Ihnen deutlich machen möchte – das ist ein Anknüpfungspunkt, der verhindert, dass wir Probleme in den Schulen bekommen –, dass wir die Geflüchteten und unsere deutschen Schüler gleich behandeln müssen. Auch die deutschen Schüler brauchen eine sozialpädagogische Betreuung beim Übergang von der Schule in den Beruf. Wir müssen vermeiden, dass jetzt alle unsere Energie in die Geflüchteten geht; das darf nicht passieren. Wir müssen darauf achten, dass innerhalb des Schulsystems alles ausgewogen bleibt; denn sonst kommt es zu Konflikten.

Die Schulen brauchen mehr Zeit für Leitung. Es kostet unendlich viel Zeit, mit all dem umzugehen, was sich an Reglement, an Kontakten ergibt. Unsere Sekretariate – auch hier werden wieder die Schulträger angesprochen – brauchen ebenfalls definitiv Zeit.

Wir alle müssen etwas dafür tun, damit die Wirtschaft bereit ist, Praktikanten aufzunehmen. Wir müssen die Bereitschaft wecken, dass die Wirtschaft nicht nur Praktika anbietet, sondern auch Auszubildende aufnimmt.

Es muss deutlich mehr Fortbildung vor allem im Bereich der Alphabetisierung und des sprachsensiblen Fachunterrichts stattfinden. Die jungen Menschen gehen alle irgendwann in eine Ausbildung, so hoffen wir, und die muss sprachsensibel stattfinden.

Es ist zu überlegen, ob duale Ausbildungen verlängert werden können, beispielsweise auf vier Jahre gestreckt, um noch mehr Zeit zu geben, Deutsch zu lernen.

Wir brauchen für die dualen Ausbildungen sprachensible Abschlussprüfungen. Zentrale Abschlussprüfungen der IHKs und der HWKs, also der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern, verstehen schon durchschnittliche Schüler, die durch das deutsche Bildungssystem gegangen sind, nur äußerst bedingt. Wer von außen herinkommt, wird kaum eine Chance haben, sie zu bestehen.

Es gibt ein deutsches Sprachdiplom Pro, das den jungen Menschen angeboten wird. Aber dies kennen die Betriebe gar nicht. Auch das muss dort bekannt werden.

Abschließend zum Umsetzen – das ist jetzt Ihre Aufgabe im Besonderen –: Das Schulgesetz und etliche Verordnungen müssten geändert oder ergänzt werden. Das betrifft das Kultusministerium.

Da es schon einen ganzen Wust von Programmen gibt, bitten wir darum: Bitte legen Sie keine weiteren Programme mehr auf, sondern lassen Sie uns in den Programmen arbeiten, die es bereits gibt! Das sind gute Programme.

Unterstützen Sie uns dabei, insgesamt Toleranz und Bereitschaft zum Miteinander aller zu wecken! – Vielen Dank.

(Beifall)

Vorsitzende: Frau Greilich, vielen Dank für Ihren Bericht aus der Praxis. – Frau Wiesmann, Sie haben sich zuerst gemeldet.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Vielen herzlichen Dank für das Papier und die mündlichen Erläuterungen dazu. – Ich habe eine Frage zu dem, was Sie am Schluss gesagt haben. Sie haben dafür plädiert, auf jeden Fall alles für alle – sprich: auch für die deutschen Schülerinnen und Schüler – anzubieten bzw. für diejenigen, die schon länger hier leben, die nicht in der spezifischen Flüchtlingssituation sind. Ich habe mit dieser Maxime, über die wir auch sonst öfter diskutieren, eine Schwierigkeit; denn ich glaube, wir haben einen großen Vorzug, weil wir ein sehr differenziertes Schulsystem haben, das versucht – und das auch nicht schlecht macht –, auf verschiedene Situationen und Bedürfnisse differenziert einzugehen. Dies heißt aber nicht, dass es nicht auch Gruppen gibt, bei denen man auch Gemeinsamkeiten hat.

Ich möchte das Ganze von Ihnen an einigen Beispielen noch näher ausgeführt haben; denn aus Ihrem Vortrag, aber auch aus den vorherigen Vorträgen entnehme ich: Es gibt sehr spezifische Anforderungen gerade der neuen Gruppe, die erst kürzlich nach zum Teil traumatischen Erfahrungen aus völlig anderen kulturellen Hintergründen als bisher die Migranten in all ihrer Verschiedenheit zu uns gekommen sind.

Ich würde ungern das allgemeine Statement stehen lassen, all das, was wir mit Sinn und Verstand für diese Bedürfnisse anbieten, uns ausdenken und uns vielleicht auch noch ausdenken müssen, auf jeden Fall auch allen anderen anzubieten. Insofern würde ich gerne wissen, was Sie genau meinen.

Sprachförderkonzepte, die Traumabewältigung mithilfe von Kompetenzen in den schon oft erwähnten multiprofessionellen Teams sowie Anforderungen der Konfliktbewältigung in der Schule und an interkulturelle Bildung sind vorhin schon ausführlich angesprochen worden. Das alles sind Anforderungen, die sich jetzt in neuer Schärfe und zum Teil ganz neu ergeben.

Ich bin sehr skeptisch, alle Maßnahmen – besonders das, was Sie zum beruflichen Schulsystem und zu den Anforderungen, zur Flexibilisierung gesagt haben; mehr Zeit für den Spracherwerb in unseren Bildungsgängen usw. – für alle durchzuflexibilisieren und alles allen zu geben. Ich glaube, damit werden wir den Problemen nicht gerecht, oder vielleicht habe ich Sie ganz falsch verstanden.

Frau **Greilich:** Vielleicht es ist eine Mischung aus dem, was ich gesagt habe, und dem, was Sie verstanden haben. – Die Mischung der vielen Kulturen, die wir im Moment in unseren Schulen haben, und die Mischung zwischen Geflüchteten und, ich nenne sie einmal, angestammten Schülern birgt ein gewisses Gefahrenpotenzial, weil die angestammten Schüler gelegentlich wahrnehmen: „Ihr gebt alles nur den Flüchtlingen“, was zu einer unglücklichen Neiddiskussion führt.

Meine Ausführungen sollten sich nur darauf beziehen, dass unsere angestammten Schülerinnen und Schüler gelegentlich auch einmal eine sozialpädagogische Begleitung brauchen, aber den Rest definitiv nicht. Dann habe ich mich zu pauschal ausgedrückt. Nein, um Gottes willen nicht.

Wir müssen bei allem, was wir an Schulen und für die Gesellschaft tun, und bei dem, was wir Flüchtlingen berechtigterweise Gutes tun, grundsätzlich darauf achten, dass nicht manche Gruppen in Deutschland das Gefühl haben, verloren zu gehen. Das ist der Hintergrund.

Abg. **René Rock:** Frau Greilich, Sie haben aus der derzeitigen Schulrealität in Hessen berichtet. Mich würde Ihre Einschätzung interessieren, wie es mit der Unterstützung im psychologischen Bereich aussieht, und zwar nicht nur hinsichtlich der Schüler-, sondern auch in Bezug auf die Lehrerseite. Vielleicht könnten Sie etwas Quantifizierendes dazu sagen, auch zu den Sozialpädagogen, die mittlerweile überall, an allen Ecken und Enden in Hessen fehlen.

Was ich aus Ihrem Vortrag entnommen habe und was wir in der Flüchtlingsdebatte im Sozialbereich gerade sehen, ist, dass wir von der Notsituation, in der wir erst einmal die grundlegenden Probleme bewältigen, jetzt zielorientiert in eine Phase umschwenken, die wir in Deutschland gewohnt sind. Sie haben die Übergänge, die Reglementierungen und die Einschränkungen beim Zugang zu Sprachkursen dargestellt. Habe ich das richtig verstanden, dass wir noch ein bisschen zu stark in der Bedarfsorientierung sind? Man sagt: Es gibt soundso viele Schüler, die die zwei Jahre machen müssen. Wir brauchen für diese zwei Jahre genügend Kurse. – Aber müssen wir in Bezug auf die Zielorientiertheit, die Sie zu Recht angemahnt haben, nämlich am Ende des Prozesses zumindest einen Hauptschulabschluss zu haben, nicht ein Stück weit umstrukturieren, wie man die Flüchtlinge in unserem System zu einem Schulabschluss führt? Müsste das nicht noch viel stärker betont werden? Vielleicht könnten Sie auch zu der zweiten Frage noch etwas sagen.

SV **Josef Kraus:** Frau Greilich, wir wissen einerseits – das haben wir heute noch einmal bestätigt bekommen –, dass relativ wenig Flüchtlingskinder aus nachvollziehbaren Gründen am Gymnasium ankommen. Wir wissen andererseits schon seit Langem, dass quer durch die Republik fast 48 % der Studierberechtigten, plus/minus 5 %, keinen Gymnasialabschluss, sondern den Abschluss einer berufsbildenden Schule haben, der zu einer Studierberechtigung führt. Welche Erfahrungen gibt es mit dieser Art von vertikaler Durchlässigkeit, was Flüchtlingskinder betrifft? Was könnte noch verbessert werden, um Kinder und Jugendliche fremdsprachlicher Herkunft über die sogenannten zweiten Wege zu einer Studierberechtigung zu bringen?

Frau **Greilich:** Ich fange einmal mit dem sozialpädagogischen Bedarf an. An den beruflichen Schulen gibt es pro InteA-Gruppe, die von Anfang an da waren, 0,2 Sozialpädagogenstellen und für die Gruppen, die später dazugekommen sind, 0,15 Sozialpädagogenstellen. Meine Schule ist eine Schwerpunktschule mit zehn Klassen; davon sind zwei Klassen nachgekommen. Sie können sich nun ausrechnen, wie viele Sozialpädagogen wir für diese Klassen haben. Aus meiner Sicht ist das nicht ausreichend.

Die Sozialpädagogen sollen den Jugendlichen Hilfe zukommen lassen, um Praktikumsplätze zu bekommen. Sie müssen mit ihnen auf Ämter gehen, sie dabei unterstützen, irgendwelche Formulare auszufüllen etc. Der Zeitaufwand ist riesig und wird aus meiner Sicht mit dieser Prozentzahl pro Klasse nicht abgebildet.

Das Land Hessen hat – um jetzt auf die psychologische Problematik zu kommen – elf Psychologen im Bereich des Kultusministeriums, die sich schwerpunktmäßig mit Flüchtlingen beschäftigen. Auch das ist aus meiner Sicht zu wenig; denn es geht nicht nur um die psychologische Betreuung der Geflüchteten, sondern es muss auch eine Supervision, eine Begleitung und eine Möglichkeit für die Lehrkräfte geben, sich psychologisch unterstützen zu lassen. Die Lehrkräfte hören während des Unterrichts ganz viel von den Erfahrungen der Flüchtlinge und müssen ja irgendwohin damit; denn da hören sie von Schicksalen, was sie nicht mal eben so in die Hosentasche stecken. Das sind wirklich sehr bewegende Erfahrungen, und dafür ist zu wenig vorhanden.

Damit komme ich auch gleich zu der Frage der Schulabschlüsse und des Bedarfs. Ja, zugegebenermaßen waren es zuerst ganz schrecklich viele Geflüchtete; es sind noch immer viele. Wenn wir wirklich wollen, dass diese jungen Menschen bei uns bleiben, dann müssen wir auch den Mut aufbringen zu sagen: Okay, wir geben ein bisschen mehr Geld hinein. – Denn die Finanzen sind grundsätzlich die begrenzendste Angelegenheit bei der ganzen Sache; dessen bin ich mir wohl bewusst. Aber wenn wir wollen, dass die Geflüchteten den Fachkräftemangel beheben, der in Deutschland existiert, was ja viele meinen, dann müssen wir auch bereit sein, dafür Geld zu investieren, dass sie dahin kommen, den Fachkräftemangel wirklich ausgleichen zu können. Das schaffen sie nur, wenn sie anständig Deutsch lernen, einen Schulabschluss haben, in eine duale Ausbildung gehen oder studieren und dann in einer anderen Form weitermachen.

Ich habe bisher nur wenige junge Menschen erlebt, die in ihren Herkunftsländern schulisch schon so weit waren, dass sie bei uns auf einem Abiturniveau wären; denen fehlt einfach nur die Sprache. Die sind relativ schnell, können sehr intensiv Deutsch lernen und dann an Hochschulen gehen. Wir haben aber das Problem, dass viele von denen keine Zeugnisse haben. Das heißt, sie müssen sich erst durch das deutsche Prozedere der Prüfungen arbeiten, ehe sie aufgenommen werden können, weil sie aus ihren Herkunftsländern zum Teil keine Zeugnisse haben. – Das ist das eine Problem.

Das andere Problem für die Aufnahme in Bildungsgänge wie beispielsweise die Fachoberschule oder die Höheren Berufsfachschulen ist, dass Englisch Voraussetzung ist. Ich weiß, dass das Ministerium derzeit über die Sprachenfolge nachdenkt. Deshalb stand auf meiner letzten Folie, es müssten Verordnungen geändert werden. Wenn ein Aufnahmekriterium für eine Fachoberschule, die bekanntermaßen eine studienqualifizierende Schulform ist, Englischkenntnisse sind, dann können diese jungen Menschen nicht aufgenommen werden. Das kann aber nicht sein, wenn sie exquisit Arabisch oder was auch immer können. Dieses „was auch immer“ kann aber wiederum ein Problem sein; denn sie müssen ihre Sprachkompetenz nachweisen. Wir haben da so viele Sprachen. Wir haben Dialekte aus Eritrea und Arabisch in seinen verschiedensten Ausprägungen, aus Ägypten, Syrien etc. Wir haben die verschiedenen Sprachen, die es in Afghanistan usw. gibt. Das ist ein riesiges Meer.

Wenn die Geflüchteten erst einmal einen Abschluss haben, auch in der dualen Ausbildung – auch damit können sie mittlerweile in Deutschland studieren –, dann ist das super. Aber dahin müssen sie erst einmal kommen. Dazu müssen sie Deutsch lernen.

Ich möchte an dieser Stelle deutlich machen: Wir müssen bei der Wirtschaft dafür werben, dass sie junge Menschen auch ohne Abschluss in eine Ausbildung nimmt. Das Problem ist aber, dass die Wirtschaft, im Besonderen das Handwerk, gerne einen Zettel haben möchte, auf dem „Hauptschulabschluss“ steht, weil damit Menschen nachweisen, dass sie wenigstens einigermaßen schreiben, lesen und rechnen können.

Abg. **Karin Hartmann:** Ich möchte Ihnen die gleiche Frage stellen, die ich vorhin Frau Massumi gestellt habe, nämlich was noch notwendig wäre für diejenigen, die den Schritt der Berufsausbildung schon gegangen sind, die aber sowohl im sprachlichen als auch im psychosozialen Bereich noch Unterstützung brauchen, um einen Berufsabschluss erreichen zu können, und die – außer auf dem freien Markt, wenn sie über 21 Jahre alt sind – keine Möglichkeit haben, Deutschkurse zu besuchen, es sei denn, sie werden auf freiwilliger Basis oder von einem anderen Träger an einer Berufsschule eingerichtet. Welche Notwendigkeit sehen Sie da, auch aus der Praxis heraus?

Ich habe vorhin auch gesagt: Nicht nur Flüchtlinge, sondern generell Zuwanderer stehen vor der Problematik, dass sie zwar einen Hauptschulabschluss und auch Deutschgrundkenntnisse haben, aber nicht so viel, dass sie in der Lage wären, dann, wenn sie eine Ausbildung machen, den theoretischen Teil der Ausbildungsprüfung zu bestehen.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Frau Greilich, vielen Dank für Ihren sehr interessanten Einblick in die Praxis. – Ich möchte an einen Punkt anknüpfen, den Sie zum Schluss genannt haben, nämlich als Sie auf die Bereitschaft gerade des Handwerks abgehoben haben, Jugendliche auch ohne formalen Abschluss aufzunehmen. Das bringt mich zu der Frage, die ich auch schon Frau Becker gestellt habe.

Nach meinem Eindruck von heute Vormittag scheint es so zu sein, dass gerade im berufsbildenden Bereich große Chancen bestehen, einerseits den Spracherwerb und die notwendigen formalen Voraussetzungen, die man braucht, und andererseits auch die Integration in den Beruf zu organisieren. Dabei kommen der Industrie, dem Handwerk und dem Gewerbe offensichtlich eine große Bedeutung zu.

Was kann man nach Ihren Erfahrungen tun, um sozusagen auf der Seite der Abnehmer die Bereitschaft zu Praktika, zu anderen Formen der Beteiligung zu erhöhen, damit die Kinder und vor allen Dingen die Jugendlichen frühzeitig in ein soziales Umfeld kommen, in dem – ich wiederhole mich jetzt – ein ungesteuerter Spracherwerb möglich ist, der dann von der anderen Seite im Sinne einer Formalisierung unterstützt werden kann? Können die Handwerkskammern etwas tun? Kann die Landesregierung etwas tun? Wer soll was tun, um die Industrie im weitesten Sinne auf die gesellschaftliche Verpflichtung hinzuweisen, damit sie bei dem Flüchtlingsproblem, an dessen Lösung sie ökonomisch offensichtlich interessiert ist, etwas tut? Ich nenne nur das Stichwort „Deregulierung“. Kann man da irgendetwas deregulieren?

Frau **Greilich:** Die beiden Fragen passen ganz wunderbar zusammen. – Wir müssen nach meiner Überzeugung in der dualen Ausbildung einfach neue Wege gehen, d. h. möglicherweise von einer dreijährigen auf eine dreieinhalb- oder vierjährige Ausbildung für die jungen Geflüchteten gehen. Auch könnte man, um bei den Formalien zu bleiben, einer Ausbildung eine Eingangsqualifizierung vorschalten. Zumindest ist es wichtig, dass Sprachunterricht kontinuierlich weiter angeboten wird, und zwar sinnvollerweise an den Schulen, weil man beim Spracherwerb auch gleich auf den jeweilig erlernten Beruf eingehen kann. Die Fachsprache kann deutlich besser vermittelt werden, wenn dies an einer beruflichen Schule stattfindet, als irgendwo anders. Auch muss es die Bereitschaft geben, dies finanziell etwas mehr zu unterfüttern und auszudehnen. – Das ist das eine.

Das andere ist: Die Berufsschullehrer – ich nenne jetzt bewusst die Berufsschullehrer, weil es ja um die dualen Bildungsgänge geht – müssen fortgebildet werden, damit sie

sprachsensibel unterrichten können. Es kommt allen zugute, auch denjenigen, die nicht geflüchtet sind, wenn sprachsensibel unterrichtet wird. Wir machen die Erfahrung: Diejenigen, die bei uns auch in Regelklassen sprachsensibler unterrichtet werden, kommen damit besser zurecht, weil dies sehr hilfreich ist. Das bedeutet schlicht und einfach, einen weiteren Berufsschultag einzuführen oder einen zweiten Berufsschultag deutlich länger zu machen. Irgendetwas muss da nach unserer Überzeugung passieren.

Zu Ihrer Frage, wie wir die Wirtschaft dazu bewegen können, mehr Jugendliche aufzunehmen: Da helfen nur Mund-zu-Mund-Propaganda und Überzeugungsarbeit. Ob da eine Werbekampagne der Landesregierung hilft, weiß ich nicht. Ich glaube es aber nicht. Wir müssen junge Menschen an die Hand nehmen. Anders funktioniert es nicht. Sozialpädagogen und Ehrenamtliche nehmen junge Menschen an die Hand, gehen in einen Betrieb, den sie kennen, und sagen: Lass den doch einmal bei dir ein Praktikum machen! – Dann merkt dieser Betrieb: Der ist neugierig und willig. Er kann zwar noch nicht so gut Deutsch, aber das wäre ein toller Arbeitnehmer. – Das ist eine unendlich mühsame Kleinarbeit. Aber nach meiner Überzeugung ist dies das Einzige, was hilft. Ich weiß kein anderes Konzept.

Wir arbeiten schon ganz eng mit Handwerkskammern zusammen. Die Geflüchteten gehen in die überbetrieblichen Ausbildungszentren und lernen unsere Berufe kennen. Das habe ich noch nicht erwähnt. Es ist ja nicht so, dass nur wir die nicht kennen, sondern die kennen uns, unser duales System und die vielfältigen Berufe, die es in Deutschland gibt, auch nicht. Wer aus Afghanistan kommt und dort an Autos herumgeschraubt hat, wird nicht schnell eine Ausbildung als Kfz-Mechatroniker bestehen können. Da sind kulturelle und ethnische Unterschiede vorhanden. Das deutsche Berufsbildungssystem und die deutschen Berufe sind so verzweigt und vielfältig, dass das schon in Europa kaum zu verstehen ist und für die Geflüchteten, die von weither kommen, schon gar nicht.

Frau **Hagelüken**: Ich möchte noch etwas ergänzen. – Wir sprechen immer über die Schulen. Herr Prof. Radtke, Sie haben es vorhin erwähnt: Die Institutionen der Wirtschaft haben diese Aktivitäten ganz klar als Unterstützung und Möglichkeit, den Fachkräftemangel zu mildern, in die Öffentlichkeit getragen. Aber was tut die Wirtschaft, um auch die Schulen dabei zu unterstützen? – In der Wirtschaft sind es meistens Klein- und Mittelbetriebe, die ausbilden, insbesondere im Handwerk.

In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen: Inwieweit bemüht sich die Wirtschaft auch um ihr eigenes Personal, nämlich um die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder, um diese wiederum mit den veränderten Ausbildungsbedingungen vertraut zu machen? – Es gibt zwar Fortbildungen. Aber ich weiß nicht, inwieweit die Wirtschaft ihre Ausbilder schult und qualifiziert oder sie überhaupt eine Akzeptanz und Toleranz gegenüber diesen Jugendlichen in die betriebliche Ausbildung mit einbringt. Ich frage mich: Was kann man tun, um die Wirtschaft zu verpflichten, andere Ausbildungsbedingungen zu schaffen? – Punkt eins.

Punkt zwei. Frau Greilich hat die Prüfungen schon erwähnt. Die Abschlussprüfungen in der dualen Ausbildung sind für unsere deutschen Jugendlichen manchmal unverständlich. Dies ist klar und deutlich zu ändern. Das liegt aber im Bereich der Wirtschaft.

Die Frage ist: Inwieweit kann die Schule mit all den Möglichkeiten, die bereits angeboten werden, und das Ministerium mit seinen Bemühungen die Wirtschaft verpflichten, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, um den Fachkräftemangel abzumildern?

Frau **Greilich**: Nur eine kurze Anmerkung dazu: Wir Lehrkräfte freuen uns immer darüber, wenn wir an Fachfortbildungen, im Besonderen im gewerblichen Bereich, teilnehmen können. Vielleicht sollten wir uns überlegen, ob wir die Fortbildungen im Bereich DaZ und sprachsensibler Unterricht nicht auch für Ausbilder aus der Wirtschaft öffnen. Das wäre ein Geben und ein Nehmen.

Vorsitzende: Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen und bedanke mich bei Ihnen, Frau Greilich, für Ihren Vortrag, in dem Sie praxisnah geschildert haben, wie es in den beruflichen Schulen aussieht.

Nun haben wir die große Freude, Sie, Herr Prof. Dr. Böttcher, heute einmal als Vortragenden zu erleben.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher**: Herzlichen Dank. – Ich möchte jetzt nicht die Stelle unseres für den heutigen Termin eingeladenen Sachverständigen einnehmen. Aber uns ist wichtig, dass zumindest die wesentlichen Ideen, die Herr Maaz hier vorgetragen hätte, im Protokoll stehen. Ich bitte dafür um Verständnis. Ich verspreche, dass ich keinen langen Vortrag halten werde. Es gibt eine Art soziales Gesetz. Wenn nämlich jemand sagt: „Ich mache es kurz“, dann dauert es meistens lang. Aber ich versuche, das Ganze in zehn Minuten hinzubekommen. Wie gesagt: Das ist uns wichtig. Ich danke dafür, dass ich diese Gelegenheit habe.

Herr Maaz hat mir eine Powerpoint-Präsentation zugeschickt, die Ihnen allen noch zugehen wird. Meinen kleinen Beitrag kann man im Grunde genommen als Anregung verstehen, in diese Präsentation zu schauen.

Wir haben zunächst einmal das Thema Migration und Bildung und erst im zweiten Teil das Thema Flucht und Bildung. So hat Herr Maaz seinen Powerpoint-Vortrag aufgebaut. Er ist weit entfernt von der Praxis. Das ist genau das Gegenteil von dem, was wir gerade gehört haben. Herr Maaz ist Abteilungsleiter der Steuerungs-AG im DIPF mit Sitz in Berlin. Das ist auch der Grund, weshalb er heute nicht hier sein kann. Nicht die Lufthansa streikt ja, sondern Cockpit. Das muss man einmal deutlich machen. Er hätte erst heute Abend um 23 Uhr wieder zurück sein können. Da er am Nachmittag einen Termin hat, bittet er 1.000-mal um Entschuldigung. Es war nicht möglich, das umzuplanen.

Der geplante Vortrag beruht im Wesentlichen auf Daten aus dem Bildungsbericht. Dieser ist – ich darf das einmal so sagen – Pflichtlektüre für alle, die sich mit dem Thema Bildung beschäftigen. Stefan Kühne ist derjenige, der das Ganze im DIPF managt. Aber der Chef verantwortet dies letztlich.

Wir haben es mit einer Sammlung von harten Daten zu tun. Ich möchte ganz kurz über die wesentlichen Befunde reden. Nicht ohne Grund hätte Herr Maaz seinen Vortrag mit einer Grafik begonnen, die sich auf Wanderungen innerhalb von Deutschland seit dem Beginn der Republik bezieht. Ich glaube, dass das wichtige Informationen sind. Diese Grafik macht sehr deutlich: Wir haben es mit einer ständigen Zu- und Abwanderung von Menschen zu tun. Wir haben seit 15 Jahren einen positiven Wanderungssaldo. Das heißt, de facto ist dieses Land ein Einwanderungsland. Manche Lücken, manche Defizite, die jetzt angesichts der Flüchtlingssituation auftauchen, sind ganz sicherlich auch Ergebnis einer dauerhaften Leugnung der Tatsache, dass wir ein Einwanderungsland sind.

Mit dem Blick auf die Bevölkerung, insbesondere auf die jüngere Bevölkerung, zeigen die Daten für ganz Deutschland gesehen, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2013 bei 21 % lag. Die Zuwanderung erfolgt insbesondere aus EU-Mitgliedstaaten. Aber: Der Anteil der Kinder unter zehn Jahren mit Migrationshintergrund liegt bei einem Drittel der altersgleichen Bevölkerung. Hieran sieht man die demografische Verschiebung, die insbesondere für das Bildungswesen relevant ist. Herr Maaz gibt noch den Hinweis: In einzelnen Ballungszentren – ich denke, Frankfurt ist dafür sehr einschlägig – liegt dieser Anteil bei mehr als 50 %.

Alle Daten, die im Bildungsbericht zwischen Migrationshintergrund und Nicht-Migrationshintergrund differenzieren, zeigen ausgeprägte Disparitäten bei Kindern und Jugendlichen.

Im vorschulischen Bereich – dies wissen wir aus früheren Sitzungen der Enquetekommission, die sich diesem Thema gewidmet haben – hat Deutschland in der Vergangenheit relativ große Anstrengungen unternommen. Das betrifft nicht nur die Drei- bis Sechsjährigen, also den Ausbau der klassischen Kindertagesstätten, sondern auch die Null- bis Dreijährigen. Dies zeigen die Daten deutlich. So hat sich beispielsweise der Anteil der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten verdoppelt. Das ist durchaus ein Stück weit eine Erfolgsmeldung. Dennoch kann weiterhin eine große Differenz zu Kindern ohne Migrationshintergrund festgestellt werden.

Spannend in diesem Bereich ist – dies haben wir schon bei unserer Veranstaltung diskutiert, in der es um die frühkindliche Bildung gegangen ist –: Mehr als ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Kindertageseinrichtungen, in denen die Mehrheit der Kinder zu Hause ebenfalls kaum oder wenig Deutsch spricht. Frau Becker hat vorhin das Faktum der Bedeutung von Kompositionseffekten innerhalb von Bildungseinrichtungen angesprochen. Das ist ein entscheidender Befund, der berücksichtigt werden muss, wenn wir tatsächlich ausgleichende Maßnahmen vornehmen wollen.

Man kann feststellen, dass Hessen hier deutlich über dem Durchschnitt liegt. Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Einrichtungen, in denen nicht nur die Mehrheit, sondern fast zwei Drittel der Kinder ebenfalls kaum oder wenig Deutsch sprechen, und zwar mit Schwerpunkten in Frankfurt bzw. in den Großstädten. Die Grafik zeigt auch Ausdifferenzierungen nach Jugendamtsbezirken. Das ist ein Hinweis darauf, dass es auch innerhalb eines Bundeslandes sehr unterschiedliche praktisch zu bewältigende Situationen gibt.

Auch der Bereich der nonformalen Bildung wird interessanterweise vom Bildungsbericht erfasst. Auch hier sieht man eine hohe Segregation, also die seltenere Nutzung von nonformalen Bildungsangeboten durch Kinder mit Migrationshintergrund. Aber es geht nicht nur um den Migrationshintergrund, sondern auch um das Verwobensein mit oder das Durchtränktsein von Problemen der sozioökonomischen Herkunft. Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund und Eltern mit Migrationshintergrund nutzen nonformale Bildungsangebote seltener. Wenn man ihnen eine gewisse Bildungskompetenz zuspricht, dann ist das ein wichtiger Befund, auf den auch das Bildungssystem indirekt reagieren muss.

Sprachliche Disparitäten sind schon deutlich vor dem Eintritt in die Schule messbar. Auch hier der Hinweis darauf, dass wir im Bereich der frühkindlichen Bildung etwas tun müssen.

Was die Qualifikationsstruktur betrifft, also die Output-Daten von schulischer und berufsschulischer Bildung, wenn man so will, so zeigen die Daten des Bildungsberichts, dass ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss oder weniger als halb so oft mit allgemeiner Hochschulreife sind. Hieran sehen wir die starke Segregation, die starke Diskriminierung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Der Bereich der beruflichen Bildung ist heute intensiv angesprochen worden. Das hätte auch Herr Maaz gemacht, indem er z. B. feststellt: Nur jeder zweite ausländische Jugendliche, der in das Berufsbildungssystem übergegangen ist, beginnt eine voll qualifizierte Ausbildung. Daran wird deutlich, wie wichtig es ist, auf die Schnittstellen und die Übergangspassagen im Bildungssystem zu schauen und den Blick auf die gesamte Bildungsbiografie aufrechtzuerhalten.

Ich überspringe nun eine ganze Menge; denn ich habe versprochen, dass ich das kurz mache. Insofern will ich auch versuchen, das Versprechen zu halten.

Ich muss noch einfügen: Ich habe heute Morgen mit Herrn Maaz gesprochen und habe die Erlaubnis, dass ich dies aus seinen Powerpoint-Folien vortragen darf. Ich mache das also nicht, ohne mit ihm darüber gesprochen zu haben.

Frau Massumi hat ausgeführt, wenn ich mich recht erinnere, dass man die beiden Themen Schutz- und Asylsuchende auseinanderhalten muss, also Migration als Dauerthema und Flucht, das ein relativ kurzfristiges, explosives Thema war. Dennoch sind die beiden Themen nicht völlig separat voneinander zu betrachten. Viele der Defizite, die wir in der Beantwortung der aktuellen Situation sehen, sind in früherer Nichttätigkeit, Nichtreaktion auf den Tatbestand, dass wir ein Migrationsland sind, begründet.

Wichtig ist der Hinweis von Herrn Maaz, dass es nicht nur darum gehen kann, spontan reaktiv zu sein – ich glaube, Frau Becker, Sie haben einen ähnlichen Begriff benutzt –, sondern dass man vielleicht auch so etwas wie ein System aufbauen müsste, damit man für notwendige spontane Reaktionen nicht etwas Willkürliches oder Unkontrolliertes macht. Die Feuerwehr ist auch nur dafür da, eine besondere Situation zu bearbeiten. Dennoch gibt es ein System, das auf entsprechende Ereignisse vorbereitet ist. Etwas Ähnliches könnte man sich auch für das Bildungssystem im Hinblick auf die Frage von Flucht vorstellen. Aber wir sehen leider, dass das Verständnis für Krieg und damit auch für die Notwendigkeit, Asyl zu beantragen, in Ländern, in denen es friedlich zugeht, sinkt.

Der Bildungsbericht – das ist eine Besonderheit des Bildungsberichts – stellt auch immer Daten zur Bildungsökonomie und zur Bildungsfinanzierung zur Verfügung. Es zeigt sich, dass wir auch im Hinblick auf den Finanz- und Personalbedarf bezüglich Flucht und Asyl überhaupt nicht vorbereitet waren.

Dankenswerterweise gibt es jetzt erste, wenn auch kontroverse Berechnungen von einigen Bildungsökonomien. Einer von ihnen ist mein ehemaliger Lehrer, mittlerweile 75 Jahre alt, nämlich Klaus Klemm. Er ist sozusagen der dominante Mann bei der Berechnung von pädagogischen Maßnahmen, was die Kosten angeht.

Es ist wichtig zu sehen, dass wir nicht immer nur von einem Mehr an Tätigkeiten sprechen können, die wir im Bildungswesen anbieten müssen. Vielmehr müssen wir auch fragen, welche Ressourcen dafür notwendig sind. Dabei geht es nicht nur um Geld, sondern es geht auch unmittelbar um Kompetenzen. Wir reden immer davon, dass wir

mehr Sozialpädagogen und mehr Lehrer brauchen. Aber die müssen erst einmal ausgebildet werden. Wir dürfen nicht davon ausgehen, dass sozusagen ein pädagogisches Plakat ohne Weiteres von Lehrerinnen und Lehrern oder anderen Professionellen in der Pädagogik bearbeitet werden kann, sondern daran werden hochkomplexe Anforderungen gestellt.

Entschuldigen Sie bitte, wenn ich jetzt eine Sekunde über das hinausgehe, was in den Tabellen steht. Wenn wir über Kosten im Bildungswesen sprechen, dann erinnere ich nur an die letzte Sitzung, in der wir über den digitalen Ausbau gesprochen haben. Mindestens drei Experten haben ganz explizit gesagt: Die 5 Milliarden Euro, die Herr Dobrindt eigentlich in die Infrastruktur stecken müsste, sind möglicherweise besser in Programmen angelegt, die Flüchtlingen und Migranten bessere Bildungschancen ermöglichen.

Herr Maaz hat einige der Daten selbst interpretiert und ein paar Forderungen daraus abgeleitet. Ich kann dies unter Auslassung einiger seiner Forderungen kurz resümieren.

Eine Forderung ist der weitere Ausbau vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote. Ich denke, das dürfte Konsens sein, zumal wir aus der Bildungsökonomie wissen, dass die Investitionen gerade hier am tragkräftigsten sind.

Gleiches gilt für die Entwicklung und Schärfung ganztagsschulischer Konzeptionen, schreibt Herr Maaz. Ich erinnere an das, was wir im Ganztags-Themenblock hatten, nämlich dass viele Angebote eine relativ schlechte Qualität haben und dass man nachbessern muss.

Die möglichst frühe Diagnose von Entwicklungsrückständen und deren Behebung wurde vorhin schon diskutiert.

Was ich persönlich für ganz besonders wichtig halte, ist die – Zitat Maaz – Entzauberung des oft als Worthülse benutzten Begriffs der individuellen Förderung und flächendeckende Umsetzung eines individuell fördernden Unterrichts. Auch Frau Becker hat darauf hingewiesen. Heterogenität ist eigentlich kein neues Thema. Aber die Pädagogik und möglicherweise auch die Politik haben sich zu wenig damit beschäftigt. Frau Greilich hat deutlich gemacht, wie heterogen die Sprachkompetenzen sind. Der pädagogische Ansatz der individuellen Förderung muss endlich ernster genommen werden.

Die Lehrerausbildung ist ein weiteres Stichwort. Über das, was hier steht, hinaus möchte ich noch kurz sagen: Das gilt nicht nur für Lehrer beispielsweise in DaZ-Modulen. Ob diese ausreichend sind, kann ich gar nicht beurteilen. Wir brauchen auch eine spezifische Ausbildung, und zwar nicht nur für die Lehrer allgemein und die Sprachlehrer, sondern das gilt für jede Fachdidaktik – das haben wir auch von Frau Greilich gehört – und natürlich auch für die sozialpädagogische Ausbildung.

Herr Maaz hat noch ein Thema aufgegriffen, das hier schon zwei-, dreimal diskutiert worden ist, nämlich dass migrationsspezifische Disparitäten sehr eng mit sozialen Disparitäten verbunden sind. Herr Radtke, Sie haben das vorhin ebenfalls angesprochen. Ich glaube, es ist ein wichtiger Hinweis, dass auch diese beiden Themen durchtränkt sind.

Im Hinblick auf die Frage von Asyl und Flucht macht Herr Maaz deutlich, dass zwar im Augenblick sicherlich temporäre Insellösungen für diese Personengruppen nötig und möglich sind, aber sie sollten keine Dauerperspektive sein.

Ich bedanke mich. Ich hoffe, dass ich die angekündigten zehn Minuten einigermaßen eingehalten habe.

(Beifall)

Vorsitzende: Herr Prof. Böttcher, es war für Sie direkt kurz. Vielen Dank. – Dies hat gezeigt, dass die Ausführungen der Sachverständigen doch sehr ineinandergreifen.

Frau Wiesmann, Sie haben sich zu Wort gemeldet.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich möchte mich dafür bedanken und gar nicht darauf eingehen, sondern nur ankündigen: Herr Luft hat uns zugesagt, dass er noch eine schriftliche Stellungnahme liefern wird. Soweit das in der nächsten Zeit passiert, bitte ich darum, dass wir sie in das Fundament der Dinge aufnehmen, die wir in der nächsten Sitzung gemeinsam auswerten.

Vorsitzende: Gibt es hierüber Einverständnis? – Ich sehe keinen Widerspruch. Dann verfahren wir so. – Frau Gerarts.

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Von meiner Seite herzlichen Dank für die Zusammenfassung. – An dieser Stelle möchte ich gerne noch zwei Punkte benennen.

Zum einen ist durch die Ausführungen sehr deutlich geworden – das ist heute insgesamt ein bisschen zu kurz gekommen –, dass wir hier über einen sehr großen Zeitraum in dem Sinne sprechen, als dass Kleinstkinder bis junge Erwachsene von der Thematik Flucht und Bildung betroffen sind. Das ist immer wieder nur einmal kurz herausgekommen. Sie haben jetzt deutlich ausgeführt, dass auch die vorschulische Bildung sehr essenziell ist. Dies möchte ich gerne im Protokoll festgehalten wissen.

Das andere ist eine kleine Ergänzung aus der Perspektive einer Person, die für ein internationales Kinderhilfswerk arbeitet. Sie haben gesagt, es sei jahrelang nicht beachtet oder nicht anerkannt worden, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Ich möchte gerne hinzufügen: Es gab auch jahrelang keine ausreichenden Investitionen für die Bekämpfung von Fluchtursachen. Ich finde, da muss man auch die globale Perspektive in den Blick nehmen und darf nicht nur Deutschland als kleinen Horizont betrachten, sondern man muss auch darüber hinausschauen. Ich finde, auch das ist sehr essenziell.

Vorsitzende: Das war ein gutes Abschlusswort für den öffentlichen Teil der Sitzung. – Ich bedanke mich bei den Anzuhörenden für ihre Ausführungen. Ich fand dies sehr interessant. Das ist kein einfaches Thema. Wir könnten sicherlich noch weiter darüber diskutieren.

Wiesbaden, 8. Dezember 2017

Für die Protokollierung:

Die Vorsitzende:

Michaela Öfftring

Sabine Bächle-Scholz

Migration, Flucht, Bildung

Stellungnahme im Rahmen der 15. öffentlichen Anhörung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“, 25.11.2016, Hessischer Landtag, Wiesbaden

Prof. Dr. Birgit Becker
Goethe Universität Frankfurt

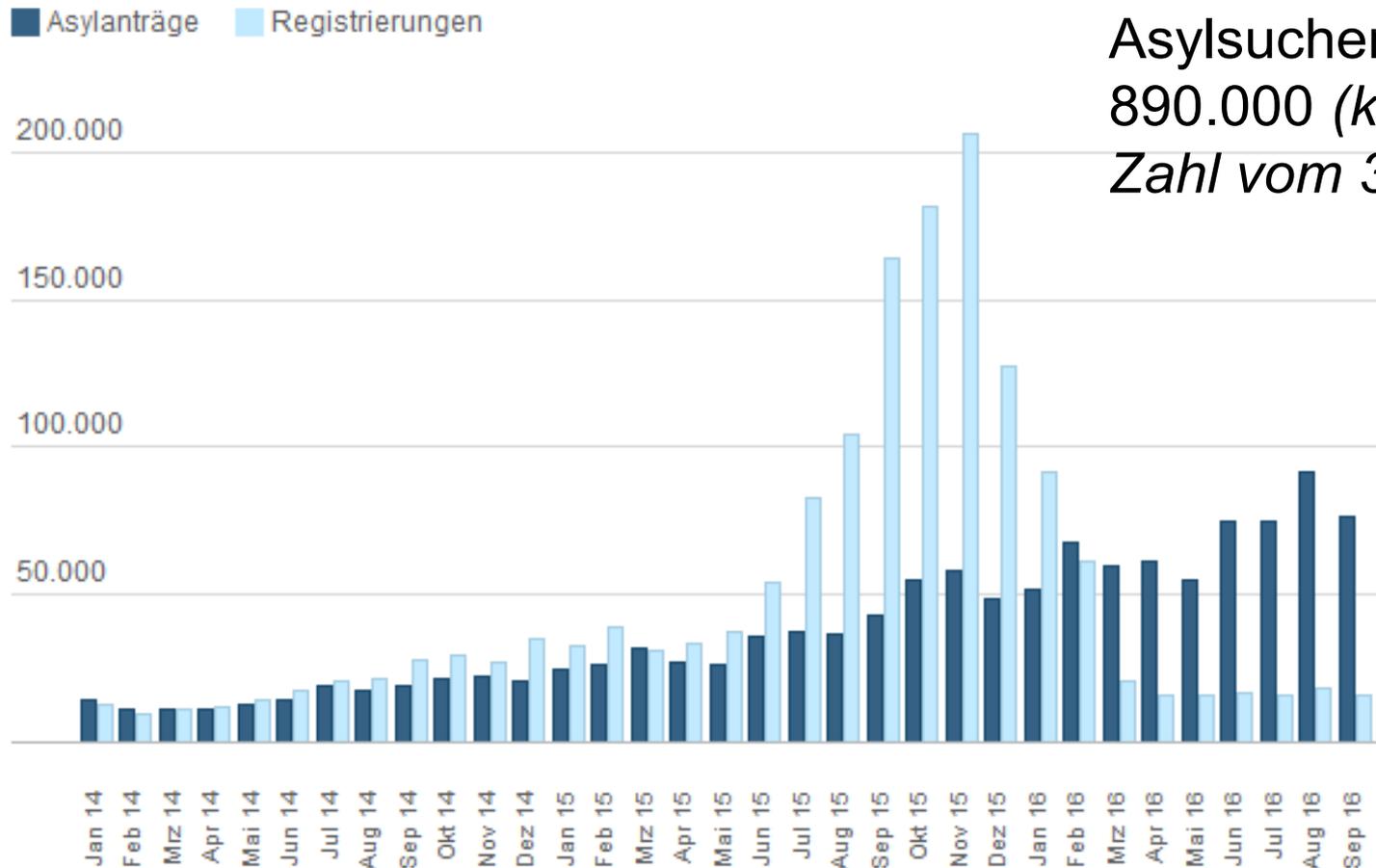
- **Datenlage: Informationen über Geflüchtete**
- **Fazit I**

- **Migrationsspezifische Bildungsungleichheit**
- **Fazit II**

Datenlage: Informationen über Geflüchtete

Datengrundlage: Registrierte Asylsuchende (EASY) und Asylanträge

Registrierte Asylsuchende (Zugänge) und gestellte Asylanträge ab 2014 (absolute Zahlen)



Asylsuchende 2015:
890.000 (*korrigierte
Zahl vom 30.09.16*)

Quelle: bpb 2016, BMI 2016

Asylanträge: Anzahl

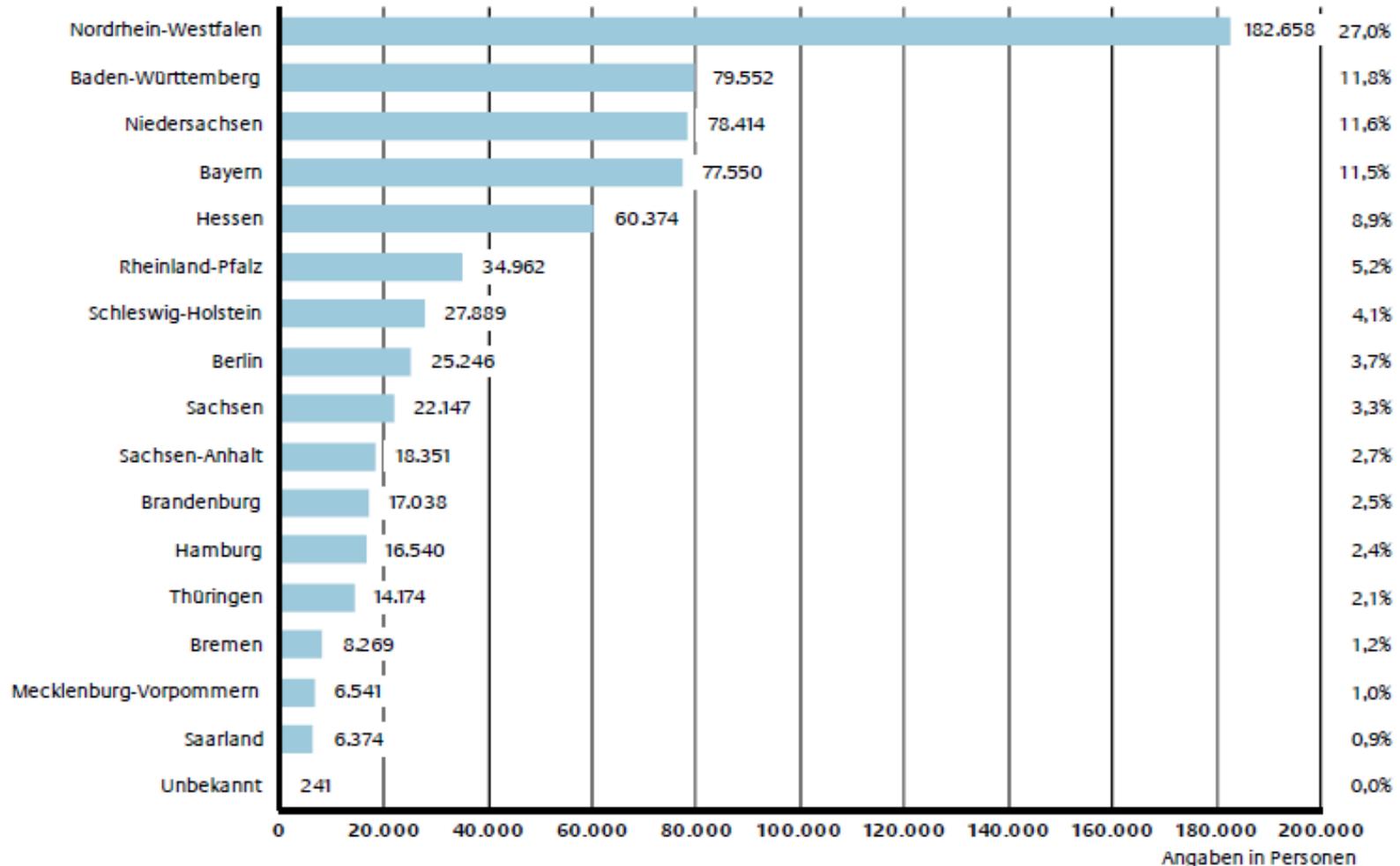
Asylantragszahlen seit 2012

Zeitraum	Asylanträge insgesamt	davon: Erstanträge	davon: Folgeanträge
2012	77.651	64.539	13.112
2013	127.023	109.580	17.443
2014	202.834	173.072	29.762
2015	476.649	441.899	34.750
Jan-Okt 2016	693.758	676.320	17.438

Quelle: BAMF 2016, S. 4

Asylanträge nach Bundesländern

Asylerstantragszahlen Jan-Okt 2016 nach Bundesländern



Quelle: BAMF 2016, S. 7

Asylerstantragszahlen Jan-Okt 2016 nach Altersgruppen

Altersgruppen	Anzahl	in Prozent
< 4 Jahre	69.754	10,3
4 bis 5 Jahre	26.355	3,9
6 bis 10 Jahre	57.827	8,6
11 bis 15 Jahre	49.719	7,4
16 bis 17 Jahre	38.986	5,8
18 bis 24 Jahre	159.419	23,6
25 bis 29 Jahre	95.603	14,1
30 Jahre und älter	178.657	26,4
Insgesamt	676.320	100,0

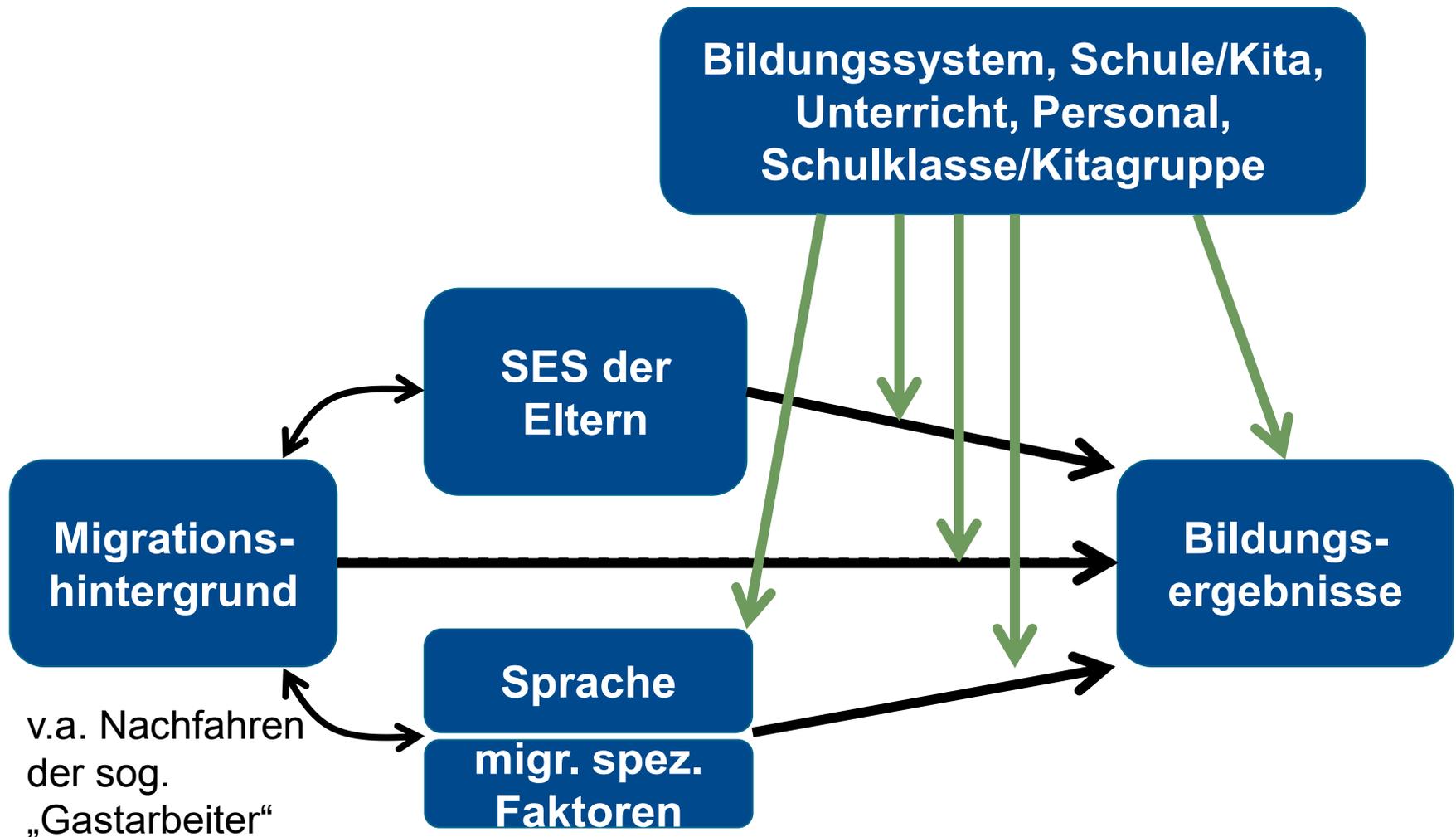
Quelle: BAMF 2016, S. 7

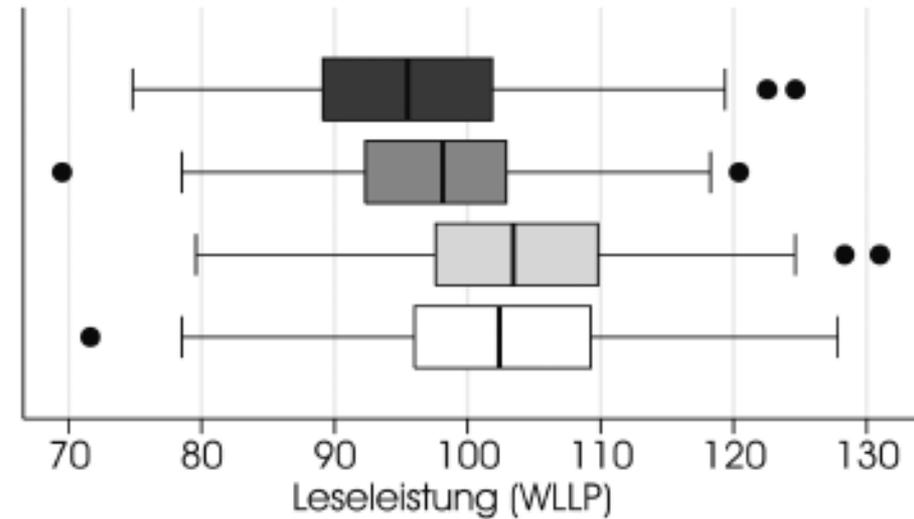
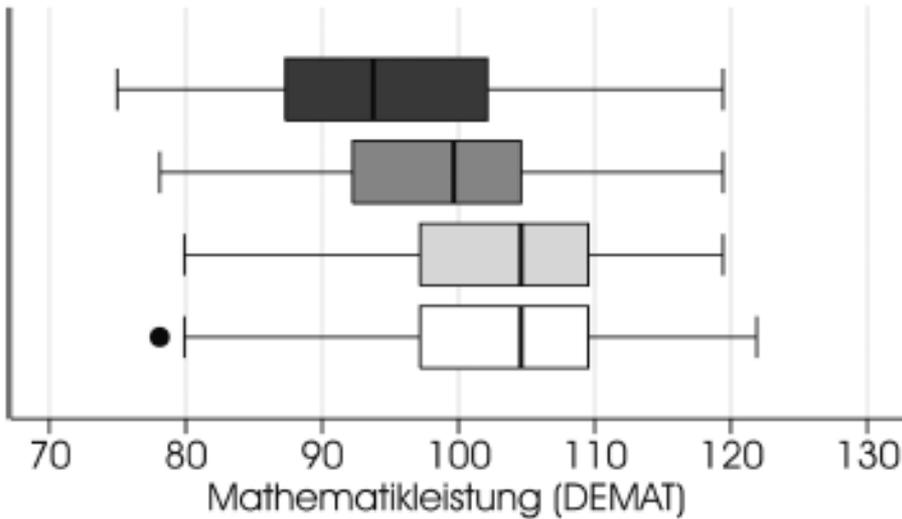
- **Stichprobe:** Geflüchtete, die von 1.1.2013-31.1.2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben + ihre Haushaltsmitglieder [Ausländerzentralregister-Stichprobe]
- **Bildung der geflohenen Erwachsenen (Romiti et al. 2016, S. 54ff.):**
 - *Schulbildung:* starke Polarisierung
 - ca. ein Drittel mit weiterführendem Schulabschluss, 9% keine Schule besucht, 10% nur Grundschule besucht; viele mit abgebrochener Schulbildung
 - *Berufliche Bildung:*
 - Ca. 70 % ohne berufliche Ausbildung, ca. 20% mit Universitätsbesuch im Herkunftsland

- Aufgrund der Altersstruktur der Geflohenen insb. großer Bedarf:
 - Ausbildungsvorbereitung
 - Nachholen von Bildungsabschlüssen
 - Frühkindliche Bildung
- Alter (Berufs-)Schulbesuchsrecht
- Es ist mit einer **sehr großen Heterogenität** in Bezug auf die bisherige Bildung in den Herkunftsländern zu rechnen

Migrationsspezifische Bildungsungleichheit

Migrationsspezifische Bildungsungleichheit





Quelle: Dollmann & Kristen 2010, S. 137

- Dt. Sprachkenntnisse → fachliche schulische Leistungen (Kempert et al. 2016)
- Dt. Sprachkenntnisse → interethnische Kontakte, Integration in den Arbeitsmarkt (Blossfeld et al. 2016)
- **Implikationen:**
 - Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine wichtige Bedingung für Bildungserfolg (und wirkt sich auch auf andere Lebensbereiche aus)

- Bleibeabsicht → Spracherwerb (Dustmann 1999)
- Leben in beständiger Unsicherheit aufgrund einem prekären Aufenthaltsstatus → „faktische Perspektivlosigkeit“ (Behrensen & Westphal, S. 47)
- **Implikationen:**
 - Investitionen in „gesellschaftsspezifische“ Fähigkeiten (wie Sprache oder spezielle Ausbildung) sind wahrscheinlicher bei vorhandener Bleibeperspektive
 - Leben in Unsicherheit kann negative Folgen für Motivation und Wohlbefinden haben
 - Arbeitgeber investieren weniger wahrscheinlich in die Ausbildung/Qualifizierung von Mitarbeitern bei unsicherer Bleibeperspektive

Strukturelle Bedingungen im Bildungssystem

- Separierung in „Ausländerklassen“ (Gomolla & Radtke 2009)
 - nur an best. Schulformen vorhanden → verhindert den Zugang zu höheren Schulformen
 - verhindert interethischen Kontakte und Sprachgelegenheiten
 - Schülerkompositionseffekte (Leistungsniveau in der Klasse)
 - Lehrererwartungseffekte
- **Implikationen:**
 - Gesonderte Beschulung (paralleles Modell) so kurz wie möglich

- Unterrichtsmodelle zum Erwerb einer Zweitsprache (Kempert et al. 2016):
 - Kein eindeutiges Befundmuster zur Wirksamkeit einsprachiger vs. zweisprachiger Ansätze bezogen auf das Lernen der Zweitsprache
 - *Einsprachige Ansätze*: implizite vs. explizite Vermittlungsstrategien; explizite Komponente scheint für den Lernerfolg wichtig zu sein, jedoch keine eindeutige Befundlage; es kommt auch auf das Alter an
- **Implikationen:**
 - Spezifische (explizite) Sprachförderung (insb. bei älteren Lernern) empfehlenswert zusätzlich zur allgemeinen Sprachförderung

- Förderung im Unterricht durch Gelegenheit zur Kommunikation ([Blossfeld et al. 2016, S. 188ff.](#)):
 - *Aktivierung*: möglichst viele SchülerInnen aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen
 - *Kooperative Lernformen*: Kommunikationsgelegenheiten in kleineren Gruppen
 - *Sprachsensibler Fachunterricht*: Anpassung der Fachsprache an die Lernsituationen; Sensibilisierung der Lehrkräfte
- **Implikationen:**
 - Fortbildungen der Lehrkräfte in Bezug auf diese Aspekte, videobasierte Reflexion des eigenen Unterrichts

- Strategien zum Umgang mit Heterogenität (Weinert 1997):
 - Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform)
 - Anpassung der Schüler an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform)
 - Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern (aktive Reaktionsform)
 - Gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform)
- Heterogenität als Normalfall (Einstellung!) (Trautmann & Wischer 2011, S. 109ff.)
- Adaptiver Unterricht erfordert hohe diagnostische und didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrkräfte (Trautmann & Wischer 2011, S. 114ff.)

- Expertenworkshops mit Personen aus Aufnahme- und Beratungszentren, Schulämtern und Lehrkräften (Juli 2016) → Erfahrungsberichte aus der Praxis:
 - Zufälligkeiten und Pfadabhängigkeiten bei der Zuweisung der Kinder auf konkrete Schulen und Klassen
 - Kapazitäten und Ressourcen
 - Extreme Heterogenität (bei Alphabetisierung: Zeit zu knapp)
 - Umgang mit Konflikten, Traumata
 - Elternarbeit
 - Vernetzung mit Schulsozialarbeit
 - Großes Interesse für und Bedarf an Fortbildungen und Vernetzungen sowie dauerhafte Begleitung (bisher: eher Initiative von Einzelnen)

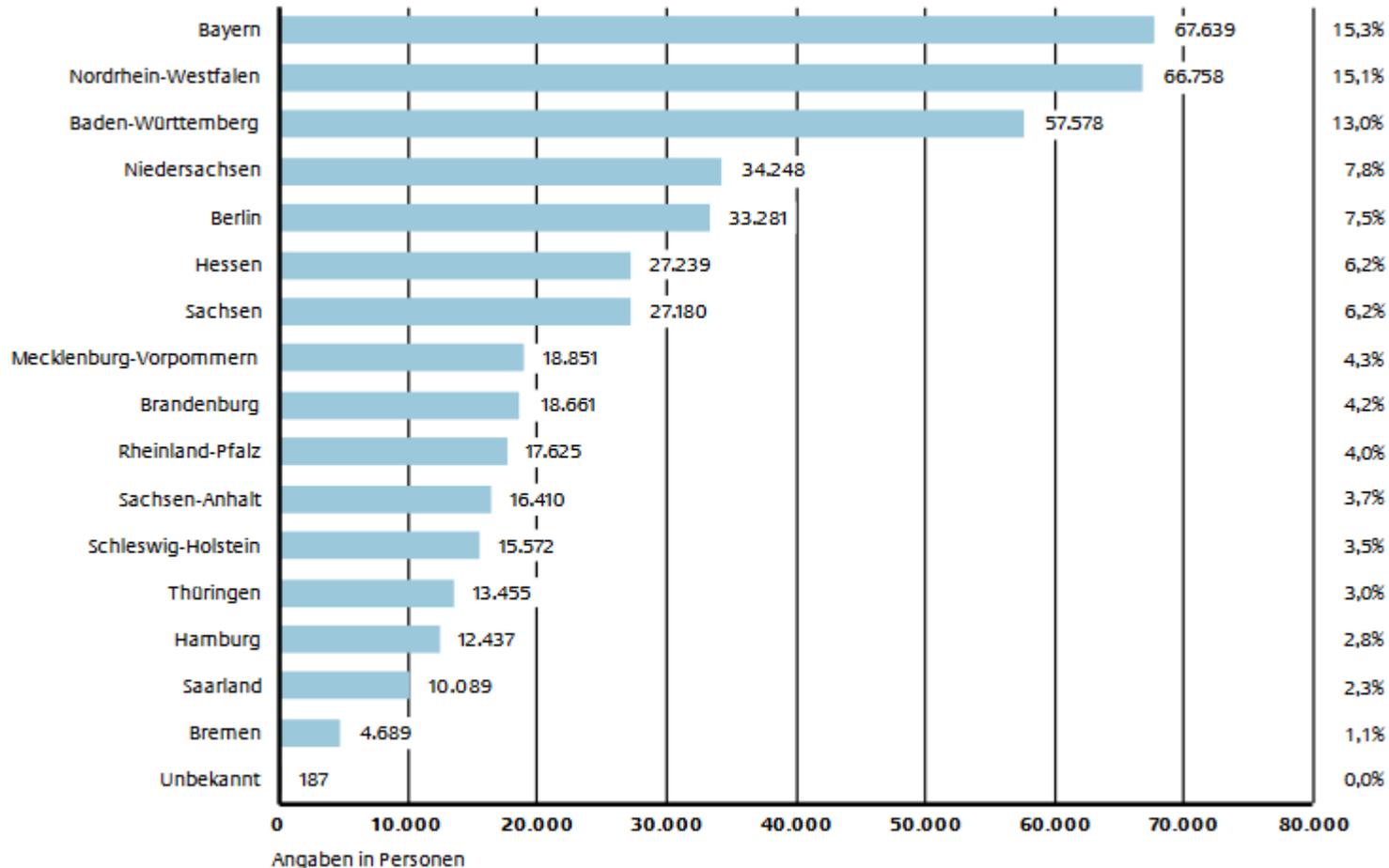
- Sprachförderung: explizite Förderung + implizite Förderung und weitere Kommunikationsgelegenheiten außerhalb des Unterrichts
- Vermeidung dauerhafter segregativer Strukturen
- Adäquate Ressourcen und qualifiziertes Personal
- Elternarbeit
- Zielkonflikte:
 - intensive spezifische (explizite) Sprachförderung vs. mehr Gelegenheiten für implizite Sprachförderung und soziale Kontakte, Vermeidung von Exklusion
 - Vermeidung von Schulwechseln vs. Wohnortnähe (bei Veränderung des Wohnortes), Schaffung von Pfadabhängigkeiten → IGS hier besonders empfehlenswert, aber es müssen z.B. Sprachförderangebote auch an Gymnasien vorhanden sein

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Behrensen, Birgit und Manuela Westphal (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. S. 45-58 in: Krappmann, Lothar, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bohmeyer und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.), Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt und Ludger Wößmann (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Brücker, Herbert, Nina Rother und Jürgen Schupp (Hg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB Forschungsbericht 14/2016. Nürnberg: IAB.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Oktober 2016. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2015. Nürnberg: BAMF.
- Bundesministerium des Inneren (2016): 890.000 Asylsuchende im Jahr 2015. Pressemitteilung vom 30.09.2016. <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/09/asylsuchende-2015.html> (zugegriffen: 18.11.2016).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016): Zahlen zu Asyl in Deutschland. Infografiken nach Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> (zugegriffen: 18.11.2016).
- Dollmann, Jörg und Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder. Zeitschrift für Pädagogik. 55. Beiheft: S. 123-146.

- Dustmann, Christian (1999): Temporary Migration, Human Capital, and Language Fluency of Migrants. *Scandinavian Journal of Economics* 101(2): S. 297-314.
- Gomolla, Mechtild und Frank-Olaf Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempert, Sebastian, Aileen Edele, Dominique Rauch, Katrin M. Wolf, Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow, Jessica Maluch und Petra Stanat (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. S. 157-241 in: Diehl, Claudia, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, Klaus (2016): Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf. http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16_expertise_klemm.pdf (zugegriffen: 1.11.2016).
- Romiti, Agnese, Herbert Brücker, Tanja Fendel, Yuliya Kosyakova, Elisabeth Liebau, Nina Rother, Diana Schacht, Jana A. Scheible und Manuel Siegert (2016): Bildung und Sprache. S. 45-62 in: Brücker, Herbert, Nina Rother und Jürgen Schupp (Hg.), *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. IAB Forschungsbericht 14/2016. Nürnberg: IAB.
- Schilling, Matthias (2016): Abschätzung des zu erwartenden Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarfs in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung gemäß §§ 22ff. SGB VIII für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die 2015 nach Deutschland zugewandert sind. http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16_expertise_schilling.pdf (zugegriffen: 1.11.2016).
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, Franz E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft: Lehrmethoden-Lernmethoden*: S. 50-52.

ANHANG

Asylerstantragszahlen 2015 nach Bundesländern



Quelle: BAMF 2015, S. 7

Asylerstantragszahlen 2016 nach Alter und Geschlecht

Altersgruppen	Asylerstanträge						prozentualer Anteil männlicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen	prozentualer Anteil weiblicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen
	insgesamt		Aufteilung der männlichen Antragsteller nach Altersgruppen		Aufteilung der weiblichen Antragsteller nach Altersgruppen			
bis unter 4 Jahre	69.754	10,3%	35.991	8,1%	33.763	14,6%	51,6%	48,4%
von 4 bis unter 6 Jahre	26.355	3,9%	14.018	3,1%	12.337	5,3%	53,2%	46,8%
von 6 bis unter 11 Jahre	57.827	8,6%	31.305	7,0%	26.522	11,5%	54,1%	45,9%
von 11 bis unter 16 Jahre	49.719	7,4%	30.896	6,9%	18.823	8,1%	62,1%	37,9%
von 16 bis unter 18 Jahre	38.986	5,8%	31.262	7,0%	7.724	3,3%	80,2%	19,8%
von 18 bis unter 25 Jahre	159.419	23,6%	121.303	27,3%	38.116	16,5%	76,1%	23,9%
von 25 bis unter 30 Jahre	95.603	14,1%	67.794	15,2%	27.809	12,0%	70,9%	29,1%
von 30 bis unter 35 Jahre	65.298	9,7%	43.078	9,7%	22.220	9,6%	66,0%	34,0%
von 35 bis unter 40 Jahre	42.992	6,4%	27.578	6,2%	15.414	6,7%	64,1%	35,9%
von 40 bis unter 45 Jahre	26.632	3,9%	16.839	3,8%	9.793	4,2%	63,2%	36,8%
von 45 bis unter 50 Jahre	18.018	2,7%	11.047	2,5%	6.971	3,0%	61,3%	38,7%
von 50 bis unter 55 Jahre	11.063	1,6%	6.371	1,4%	4.692	2,0%	57,6%	42,4%
von 55 bis unter 60 Jahre	6.714	1,0%	3.671	0,8%	3.043	1,3%	54,7%	45,3%
von 60 bis unter 65 Jahre	4.122	0,6%	2.188	0,5%	1.934	0,8%	53,1%	46,9%
65 Jahre und älter	3.818	0,6%	1.762	0,4%	2.056	0,9%	46,1%	53,9%
Insgesamt	676.320	100,0%	445.103	100,0%	231.217	100,0%	65,8%	34,2%

Quelle: BAMF 2016, S. 7

Schätzung der Anzahl der geflohenen unter 25-Jährigen

Tab. H4-1: Schätzung der Anzahl junger Menschen unter 25 Jahren, die 2015 als Schutz- und Asylsuchende nach Deutschland gekommen sind

Altersgruppe	Asylerstanträge		Hochrechnung ¹⁾ auf Erstregistrierte im EASY-System
	Insgesamt	Anteil an allen Asylerstanträgen	Anzahl
	Anzahl	in %	
Unter 6,5-Jährige	59.834	13,5	147.844
Unter 1-Jährige	16.981	3,8	41.959
1- bis unter 3-Jährige	16.343	3,7	40.382
3- bis unter 6,5-Jährige	26.510	6,0	65.503
6- bis unter 10-Jährige	26.738	6,1	66.067
10- bis unter 16-Jährige	34.045	7,7	84.122
16- bis unter 18-Jährige	20.471	4,6	50.582
18- bis unter 21-Jährige	48.748	11,0	120.452
21- bis unter 25-Jährige	60.924	13,8	150.538
Unter 25-Jährige insgesamt	247.151	55,9	610.689

1) Schätzung der Altersverteilung auf Basis der Altersverteilung in der Asylgeschäftsstatistik 2015.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik 2015; EASY-Statistik, eigene Berechnungen

Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht 2016, S. 197

Schätzung des Personal- und Finanzbedarfs

Abb. H4-3: Personal- und Finanzbedarf für die 2015 nach Deutschland zugewanderten schutz- und asylsuchenden jungen Menschen nach Bildungsbereichen und Varianten der Bleibeperspektive*

Bildungsbereich/Variante		Schutz- und asylsuchende Kinder und Jugendliche	Personalbedarf		Finanzbedarf
			Erzieherinnen bzw. Erzieher und Lehrkräfte	Sozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter	
		Anzahl			in Mio. Euro
Frühkindliche Bildung ¹⁾	Variante 1 (60%)	43.667 	7.055 		316 
	Variante 2 (80%)	58.223 	9.406 		421 
Grundschule	Variante 1 (60%)	39.600 	4.170 	260 	337 
	Variante 2 (80%)	52.860 	5.560 	350 	449 
Sekundarbereich I	Variante 1 (60%)	50.500 	6.320 	340 	500 
	Variante 2 (80%)	67.300 	8.420 	450 	666 
Ausbildungsvorbereitung	Variante 1 (60%)	66.150 	7.270 	1.650 	644 
	Variante 2 (80%)	88.300 	9.700 	2.210 	860 
Duales System	Variante 1 (60%)	72.200 	2.080 	1.810 	294 
	Variante 2 (80%)	96.200 	2.770 	2.410 	391 
Schulberufssystem	Variante 1 (60%)	18.000 	1.370 	450 	133 
	Variante 2 (80%)	24.100 	1.840 	600 	178 

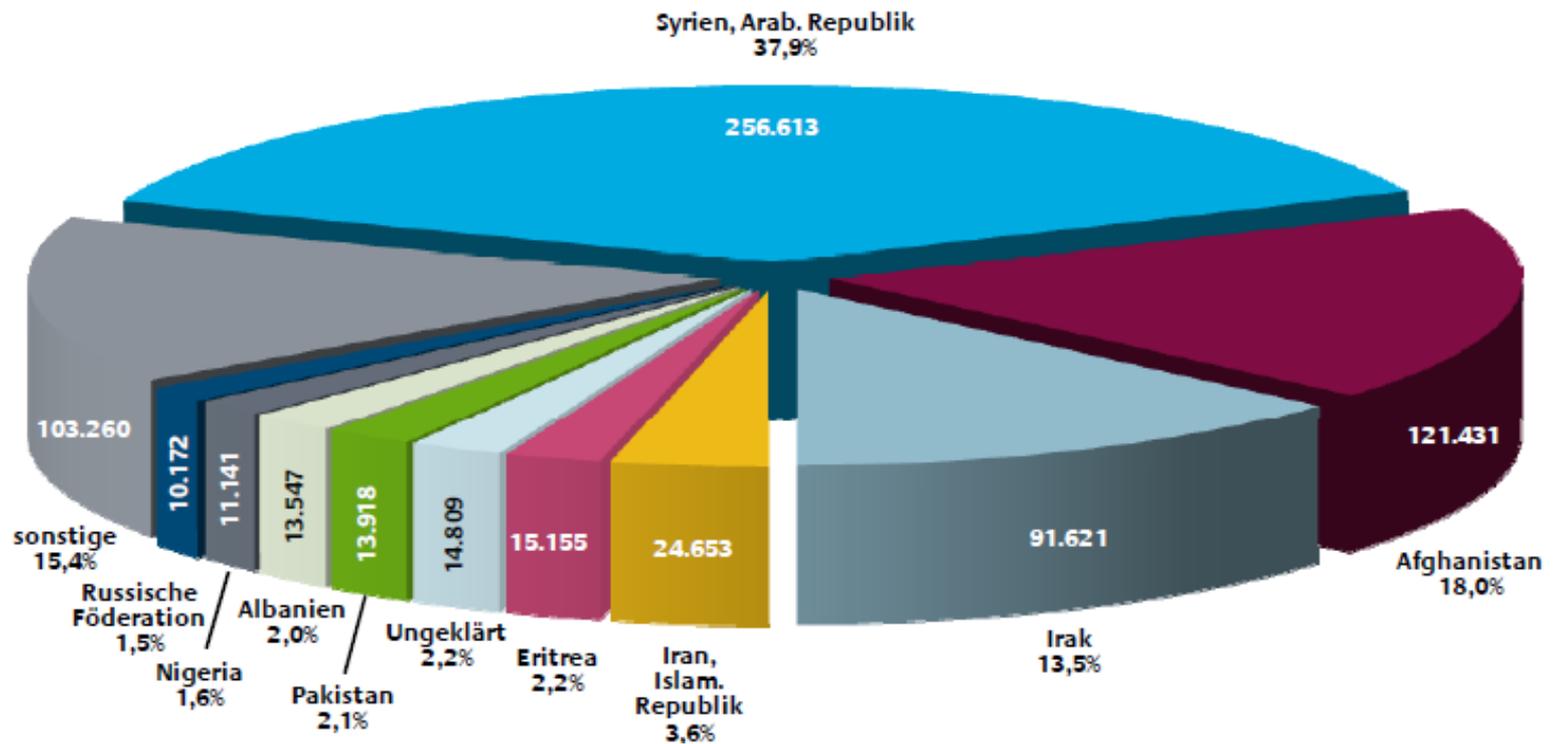
* Je nach Variante wird davon ausgegangen, dass 60% oder 80% aller 2015 im EASY-System registrierten Schutz- und Asylsuchenden auch 2016 in Deutschland leben.
 1) Die Spalte schutz- und asylsuchende Kinder gibt im frühkindlichen Bereich den Platzbedarf unter Berücksichtigung der migrationspezifischen Bildungsbeteiligungsquote an (H2) und nicht die Anzahl der nach Deutschland gekommenen Kinder (60%-Variante: 88.706 Kinder; 80%-Variante: 118.275 Kinder).

Quelle: Autorengruppe Bildungsbericht 2016, S. 201, basierend auf den Expertisen von Klemm 2016 und Schilling 2016

Herkunftsländer

Asylerstantragszahlen Jan-Okt 2016 nach Hauptherkunftsländer

Gesamtzahl der Erstanträge: 676.320



Quelle: BAMF 2016, S. 8

IAB-BAMF-SOEP-Befragung (Brücker et al. 2016)

- **Stichprobe:** 4.500 Geflüchtete, die von 1.1.2013-31.1.2016 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben + ihre Haushaltsmitglieder [Ausländerzentralregister-Stichprobe]
- Längsschnitt-Design (jährliche Wiederholungsbefragung)
- Persönliche Interviews, 7 Sprachversionen
 - *Erste Befragung 2016, bisher nur erwachsene Personen ab 18 Jahren befragt*
 - *2.349 Interviews bisher realisiert (auf diesen beruhen die hier berichteten Zahlen)*

Schulabschlüsse der geflohenen Erwachsenen

Anteile an den 18-Jährigen und Älteren in Prozent

	k.A.	keine Schule besucht	Schule ohne Abschluss verlassen	Mittelschulabschluss	weiter-führender Schulabschluss	sonstiger Schulabschluss
Staatsangehörigkeit						
Syrien	9	5	21	22	40	4
Afghanistan	11	26	31	11	17	4
Irak	8	15	31	25	19	2
Afrika	7	13	31	25	20	3
West Balkan	7	8	38	21	23	3
sonstige / Staatenlos	7	2	14	29	47	2
Insgesamt	8	9	24	23	32	3

Anmerkungen: "Schulbesuch" wurde angepasst zu "Schulbesuch mit Abschluss" wenn die Schule des Abschlusses höher als die besuchte Schule war.

Datenquelle: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (2016), vorläufige Daten, gewichtet.

Quelle: Romiti et al. 2016, S. 56

IAB-BAMF-SOEP-Befragung (Brücker et al. 2016)

Berufliche Ausbildung der geflohenen Erwachsenen

Anteile an den 18-Jährigen und Älteren in Prozent und durchschnittliche Bildungsjahre

	Anteil der 18 - Jährigen und Älteren in %		durchschnittliche Bildungsjahre	
	Besuch	Mit Abschluss	alle Besucher	Personen mit Abschluss
Ausbildung				
k.A.	1	-	-	-
Keine	69	-	-	-
Betriebliche Ausbildung/ berufliche Schule	9	6	3	3
Betriebliche Ausbildung/ berufliche Schule (derzeit)	3	-	nicht verfügbar	-
Universitäten/ Fachhochschulen	19	13	4	5
Universitäten/ Fachhochschulen (derzeit)	0	-	nicht verfügbar	-
Insgesamt	100	19	4	4

Anmerkungen: 1) Nur Abschlüsse von beruflichen Bildungseinrichtungen und Hochschulen im Ausland.

Datenquelle: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (2016), vorläufige Daten, gewichtet.

Quelle: Romiti et al. 2016, S. 57

- Herausforderung: Gewinnung von qualifiziertem Personal
- Aktuelle Deckung des Bedarfs (insb. mit DaZ-Zusatzqualifikation) schwierig, für kommende Jahre wird Überangebot an Lehramtsabsolvent/innen prognostiziert

Tabelle 11: Lehrerarbeitsmarkt

Jahr	Lehrereinstellungs-		Saldo
	bedarf	angebot	
2016	28.200	31.300	3.100
2017	26.900	31.700	4.800
2018	26.200	31.100	4.900
2019	25.600	31.600	6.000
2020	24.800	31.400	6.600
2016 bis 2020	131.700	157.100	25.400

Quelle: KMK 2015c, S. 14

Quelle: Klemm 2016, S. 17

Schulorganisatorische Modelle zur Sprachförderung

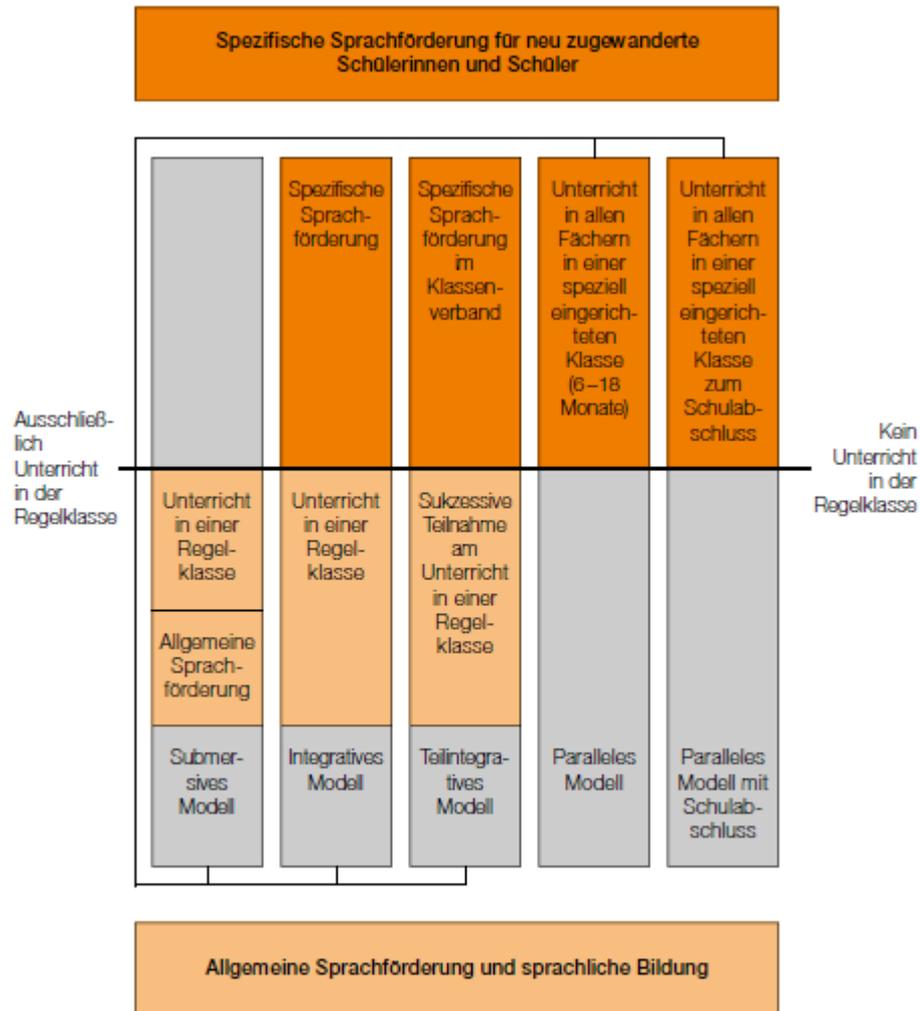


Abbildung 23: Schulorganisatorische Modelle für zugewanderte Kinder und Jugendliche (vgl. Masumi u. a. 2015, S. 45)

Quelle: Blossfeld et al. 2016, S. 193