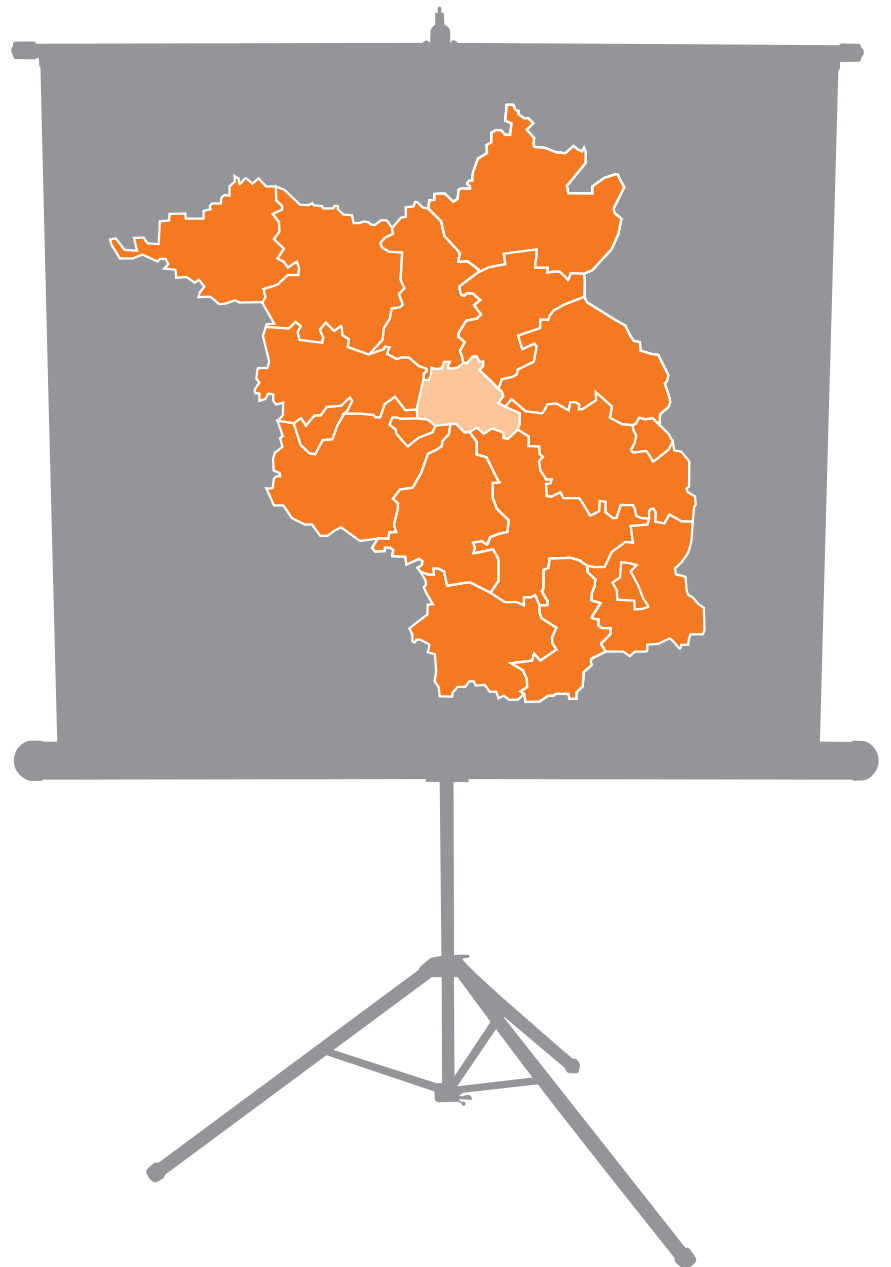




# Bildung im Einwanderungsland Brandenburg





# **Bildung im Einwanderungsland Brandenburg**

Diese Broschüre wurde gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds sowie durch das Land Brandenburg.



Wir danken dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg für die freundliche Erlaubnis, die „Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EinglV)“ in diese Broschüre aufzunehmen.

**Herausgeber**

© RAA Brandenburg, 2007  
Demokratie und Integration Brandenburg e. V.  
Benzstraße 11/12  
14482 Potsdam  
info@raa-brandenburg.de  
www.raa-brandenburg.de

**Redaktion**

Christine Lemke, Alfred Roos, Katja Worch

**Gestaltung und Satz**

Nana Mankowski, Agentur Vorsprung Berlin, [www.werbe-vorsprung.de](http://www.werbe-vorsprung.de)

**Druck**

Spree Druck Berlin GmbH, Berlin, [www.spreedruck.de](http://www.spreedruck.de)

## Inhalt

Danksagung .....	4
<b>Bildung im Einwanderungsland Brandenburg – Einleitende Bemerkungen .....</b>	<b>5</b>
<b>I. Ansätze der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg – Ein Einblick in die Praxis .....</b>	<b>11</b>
Rahmen der Untersuchung .....	11
Ausgangspunkte der Untersuchung und zentrale Fragen .....	11
Fokus der Untersuchung .....	13
Methodik der Untersuchung .....	14
Statistische Angaben zur Untersuchung .....	15
Regionale Standortbestimmungen und organisationsspezifische Rahmenbedingungen der befragten Einrichtungen .....	16
Anmerkungen zu den Interviews und dem Verlauf der Recherchen .....	19
Ergebnisse der Untersuchung .....	20
Zwischenfazit .....	35
Fazit und Schlussfolgerungen .....	43
<b>II. Dokumentation der Fachtagung „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“ .....</b>	<b>49</b>
<b>III. Überlegungen der RAA Brandenburg zum Handlungsfeld Integration – Interkulturelles Lernen an Schulen .....</b>	<b>59</b>
Zum Integrations-Begriff und zur Rolle der Schulen bei der Integration .....	59
Herausforderungen und Handlungsfelder schulischer Integrationsarbeit .....	60
<b>IV. Literatur .....</b>	<b>65</b>
Quellen im Internet .....	65
<b>A. Anhang .....</b>	<b>67</b>
Fragebogen – Schule .....	67
Fragebogen – Beruf .....	68
Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EingIV) .....	71

## Danksagung

Mit der Veröffentlichung dieser Broschüre geht für mich die über zweijährige spannende und intensive Arbeit im EQUAL-Projekt „competent & responsible: Schule–Beruf-Integration“ zu Ende. Die Untersuchung „Ansätze der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg“ und die Tagung „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“, die in dieser Broschüre dokumentiert werden, stellen die für mich besonders wichtigen Ergebnisse des Projektes dar. Im Rahmen des Projektes habe ich mit vielen Menschen sehr produktiv und fruchtbar zusammenarbeiten dürfen. Viele neue Impulse für die Arbeit und viele Resultate sind durch die gemeinsamen Diskussionen, Entwicklungen und Durchführungen von Vorhaben entstanden. An dieser Stelle möchte ich mich daher insbesondere bei den Menschen bedanken, die einen wichtigen Anteil am Entstehen und Gelingen der Untersuchung und dieser Broschüre sowie an der Organisation und Durchführung der Tagung hatten.

Zunächst möchte ich mich bei allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus den Schulen, berufsbildenden Einrichtungen und Organisationen der Integrationsarbeit für ihre Bereitschaft und Offenheit an dieser Untersuchung mitzuarbeiten, bedanken.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Nadine Fügner, die im Rahmen der Untersuchung nicht nur den größten Teil der Interviews durchführte, sondern den Verlauf der gesamten Untersuchung – von den Recherchen über die Erarbeitung einer Untersuchungskonzeption bis hin zur Auswertung – begleitete. Ihre Forschungserfahrungen und kompetente methodische Herangehensweise sowie die anregenden inhaltlichen Diskussionen während des Untersuchungsprozesses habe ich als sehr bereichernd und unterstützend erlebt. Herzlich bedanken möchte ich mich bei Michael Pifke, der im Vorfeld der Erarbeitung dieser Broschüre viele mühsame Literatur- und Internetrecherchen sowie erste redaktionelle Arbeiten übernahm. Auch für seine inhaltliche, organisatorische und nicht zuletzt technische Unterstützung vor und während der Tagung bin ich ihm überaus dankbar. Ein großes Dankeschön möchte ich an Michael Schwandt richten, der die Untersuchung aus einer Außenperspektive heraus gelesen und mir viele wertvolle Hinweise gegeben hat. Mein besonderer Dank gilt Christine Lemke, die nicht nur die Tagungsdokumentation verfasste, sondern die (end)redaktionelle Arbeit der Broschüre kompetent voranbrachte. Insbesondere danke ich ihr für ihre kritischen und produktiven Rückmeldungen hinsichtlich der Endfassung des Textes und für ihre unermüdliche Unterstützung!

Für die vielseitige Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der Tagung möchte ich mich bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RAA Geschäftsstelle und insbesondere bei Kerstin Kreßmann und Daniela Ibsch bedanken. Für die inhaltliche Gestaltung der Tagung bedanke ich mich ganz herzlich bei allen Referentinnen und Referenten, Moderatorinnen und Moderatoren sowie den Protokollantinnen und Protokollanten! Für die gute Zusammenarbeit hinsichtlich der Tagung danke ich den zwei Mitveranstalterinnen Frau Pilz für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und der Integrationsbeauftragten Prof. Dr. Karin Weiss.

Nicht zuletzt danke ich Petra Langguth und Alfred Roos sehr herzlich für ihr großes Vertrauen in meine Arbeit innerhalb des Projektes „competent & responsible“ sowie für ihre Unterstützung während der letzten zwei Jahre.

Katja Worch, November 2007

# Bildung im Einwanderungsland Brandenburg – Einleitende Bemerkungen

Alfred Roos

Das Thema Bildung in der Einwanderungsgesellschaft ist in den letzten Jahren sehr weit oben auf der öffentlichen und politischen Tagesordnung angelangt.<sup>1</sup> Gründe für die öffentliche Aufmerksamkeit finden wir dabei in den vergleichenden Bildungsstudien, insbesondere PISA, sowie im öffentlichen Aufschrei über den „Brandbrief“ der Rütlichschule in Berlin-Neukölln. Die Debatten, die durch den Hilferuf des dortigen Lehrerkollegiums ausgelöst wurden<sup>2</sup>, die Debatten um die Vergleichsstudien und der Besuch des UN-Sonderberichterstatters der UN, Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos, in Deutschland im Februar 2006 ließen – auch in der Diskussion des föderalen Bildungssystems – Bildungsfragen zu einem Hauptthema in den Medien werden. In Tageszeitungen tauchten Bildungsfragen nicht mehr „nur“ in den Feuilletons und auf der allwöchentlichen „Schulseite“ sondern auch auf der Wirtschaftsseite auf. Es handelt sich offensichtlich um elementare Zukunftsfragen der Gesellschaft.

Zu Recht haben die internationalen Vergleichsstudien das Thema Bildung und Zuwanderung – oder besser: die fehlenden Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund<sup>3</sup> – in den Vordergrund gerückt. Aber auch viele Kinder und Jugendliche mit einheimischen Eltern gehören heute zu den sogenannten „Bildungsverlierern“. Die soziale Herkunft hat einen derart hohen Einfluss auf den Bildungserfolg von Jugendlichen, dass eine wichtige – wenn auch sicher nicht von allen geteilte – Zielbestimmung von Schule, nämlich Chancengleichheit zu schaffen und zu gewährleisten, in dramatischer Weise verfehlt wird.

## Ungleichzeitigkeiten in der Bildungs- und Zuwanderungsdebatte

Wer sich mit dem Thema Bildung in der Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzt, der wird auf einige bundesdeutsche Eigentümlichkeiten hinweisen müssen, da die Debatte sonst in bedenkliche Schieflagen gerät.

- 
- 1 Sowohl die Fachtagung als auch die Untersuchung, die in dieser Broschüre dokumentiert sind, widmeten sich den Bereichen schulischer Bildung und dem Übergang Schule–Beruf. Diese explizite Einschränkung weist auf die eigenständige Bedeutung der außerschulischen Bildung für Chancengleichheit und Integration hin, die in dieser Broschüre im Wesentlichen nur an den Übergängen zum schulischen Bereich thematisiert werden kann.
  - 2 „Wir sind ratlos ... Wenn wir uns die Entwicklung unserer Schule in den letzten Jahren ansehen, so müssen wir feststellen, dass die Hauptschule am Ende der Sackgasse angekommen ist und es keine Wendemöglichkeit mehr gibt“ (Brief vom 28.02.2006).
  - 3 Menschen mit Migrations- oder Zuwanderungshintergrund sind folgendermaßen definiert:
    - zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer
    - in Deutschland geborene Ausländerinnen und Ausländer
    - eingebürgerte Ausländerinnen und Ausländer
    - Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler,
    - sowie Kinder mit zumindest einem Elternteil, das eines der genannten Merkmale erfüllt.
 Diese sich langsam etablierende Definition, die z. B. der Mikrozensus zu Grunde legt, macht deutlich, dass es sich nicht um „Ausländer“, also um Menschen ohne deutschen Pass in Deutschland handelt.

Das Thema „Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ kann als eine „nachholende“ Diskussion beschrieben werden. Sie findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem

1. sich die Bundesrepublik mit fast 40-jähriger Verspätung als Einwanderungsland zu begreifen sucht<sup>4</sup>,
2. die faktische Einwanderung sich allerdings nur noch in homöopathischen Dosen vollzieht und längst eine negative Einwanderungsbilanz vorliegt. Für zahlenmäßig besonders große Zuwanderungsgruppen der letzten Jahrzehnte sind die Grenzen entweder dicht (Flüchtlings- und Asylgesetzgebung, Nachzugsregelungen) oder es wurde die Einwanderung erschwert (jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion),
3. eine Vielzahl der „Problemschülerinnen und -schüler“ darüber hinaus nur noch schwer als „Ausländer“ zu identifizieren ist. Sie haben häufig einen deutschen Pass und leben in der zweiten oder sogar dritten Generation in Deutschland.

Wie zur Bestätigung alter marxistischer Weisheiten stellt sich die Veränderung der politischen Wahrnehmung, nämlich: das Eingeständnis des Einwanderungslandes ein Einwanderungsland zu sein, erst zu einem Zeitpunkt ein, an dem der zukünftige Fachkräftemangel nicht mehr wegzuzaubern ist und der zukünftige Bedarf nicht durch die (Nach-) Qualifizierung Einheimischer zu decken ist. Damit sind eben nicht nur die Gurkenpflücker aus Polen gemeint, die lieber die skandinavischen, britischen und irischen Angebote einer werbenden Einwanderungsgesellschaft annehmen, die ihnen eine dauerhaftere Perspektive eröffnen, als die halbherzigen, insbesondere befristeten GreenCard-Regelungen Deutschlands der letzten Jahre, die noch den abschreckenden Geruch der restriktiven Flüchtlings- und Zuwanderungspolitik der letzten Jahrzehnte trugen.<sup>5</sup>

Die Bildungs- und Zuwanderungsdebatte und ihre Verknüpfung werden natürlich an ihren Extremen wahrgenommen, die Stichworte sind oben genannt. Das föderale System der Bundesrepublik macht nun das Agieren nicht einfacher: Zuwanderungspolitik ist Bundes-, Bildungspolitik Ländersache. Integration findet vor Ort, in der Kommune oder im Stadtteil, statt. Der gegenseitige Verweis auf die Zuständigkeiten der jeweils anderen mag entlastend wirken. Unsere Frage ist nicht die der Zuständigkeit als vielmehr die Frage der Verantwortung gegenüber der Zukunft von Kindern und Jugendlichen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.<sup>6</sup>

## Brandenburgische Verhältnisse

Die Bildungs- und Zuwanderungsdebatte im Land Brandenburg unterscheidet sich deutlich von den Diskussionen in den alten Bundesländern und in Berlin. Die Situation in den brandenburgischen Städ-

- 
- 4 Der erste Ausländerbeauftragte der Bundesregierung und vormalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen Kühn forderte 1979 im gleichnamigen Memorandum das Eingeständnis, Einwanderungsland zu sein.
  - 5 Warum der von einigen befürchtete Run auf die Green Cards der rot-grünen Koalition nicht stattgefunden hat, kann jede/r sich leicht selbst erklären: Gehe ich als gut ausgebildete Fachkraft in ein Land, das mir jetzt schon ankündigt, dass ich in einigen Jahren wieder zu gehen habe, oder lieber in ein Land, das mir und meiner Familie eine dauerhafte Integrationsperspektive bietet, von gesichertem Daueraufenthalt, gegebenenfalls doppelter Staatsbürgerschaft bis dahin, dass ich als Zuwanderer – wenn nicht Präsident – so zumindest Gouverneur von Kalifornien werden kann.
  - 6 Erschwerend kommt die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Kommune und Land im Bereich der Bildung hinzu: Die Kommunen sind i. d. R. für die **hardware** zuständig (Gebäude etc.), das Land für die **software** (Lehrkräfte, Inhalte etc.). Dabei sind es dieselben auffälligen oder nicht-auffälligen Personen, mit denen sie es zu tun haben: Die Kinder und Jugendlichen im Dorf und in der Stadt sind die Schülerinnen und Schüler in der Schule. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme ist eine der Forderungen, für die wir werben und die wir als Voraussetzung zur dauerhaften Lösung der angesprochenen Defizite des Bildungssystems sehen.

ten hat wenig gemein mit der Situation in Stuttgart, Frankfurt/Main, dem Ruhrgebiet und in einigen Bezirken Berlins.<sup>7</sup> Doch nicht nur von der relativen und absoluten Zahl der „Ausländer“ her sind Vergleiche hier müßig. Auch die Zusammensetzung innerhalb der zugewanderten Bevölkerung unterscheidet sich deutlich. Brandenburg hat einen Ausländeranteil von knapp 2 Prozent (gegenüber 8,2 Prozent im Bund). Allerdings wird in der Statistik des Ausländerzentralregisters, dessen Zahlen wiederum nicht deckungsgleich mit den Zahlen sind, die die statistischen Ämter hergeben, die verhältnismäßig größte Gruppe der Zugewanderten in Brandenburg nicht mitgezählt: Es sind die zwischen 20.000 und 30.000 in Brandenburg verbliebenen der rund 56.000 einst zugewanderten Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, die einen deutschen Pass haben und deshalb keine „Ausländer“ sind. Die Zahl der verbliebenen Spätaussiedler lässt sich dabei nur schätzen, da sie als Deutsche nicht in den Meldestatistiken besonders erfasst werden. Der letzte Bericht der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg, Almuth Berger, aus dem Jahr 2006, der diese Zahlen aufführt, geht deshalb von einer Zahl von insgesamt ca. 80.000 Zugewanderten in Brandenburg aus, was einen Anteil von 3,5 Prozent der Gesamtbevölkerung bedeutet.<sup>8</sup>

Die regionale und soziale Herkunft der eingewanderten Bevölkerung begründet allerdings auch die Daten bezüglich der Schulabschlüsse von ausländischen Jugendlichen (Jugendliche, die keinen deutschen Pass besitzen) in Brandenburg. Die heutige Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, Prof. Dr. Karin Weiss, hat schon 2006 in einer Untersuchung auf die zum Teil exzellenten Bildungsabschlüsse von ausländischen Jugendlichen in Brandenburg hingewiesen.<sup>9</sup> Das sehr gute Ergebnis vieler ausländischer Jugendlicher hängt einmal mit der Tatsache zusammen, dass ein Großteil der Migranten in Brandenburg erstens einen hohen familiären und kulturellen Bildungsanspruch mitbringen und zweitens zum Teil schon sehr lange in Brandenburg ansässig sind. Nun könnte dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass Brandenburg erstens den Königsweg der Bildungsintegration gegangen sei und insofern ein Teil der jungen Migrantinnen und Migranten höhere Chancen als Einheimische haben, Abitur zu machen. Dass das Land Brandenburg zweitens bei den vielfältigen wirtschaftlichen und sozialen Problemen und den geringen Zuwandererzahlen daher an diesem Punkt nur wenig Aufmerksamkeit aufbringen müsse. Die folgenden kurzen Stichworte sollen zeigen, warum wir diese Schlussfolgerungen nicht teilen:

1. Die im Bundesvergleich exzellenten Bildungsabschlüsse von ausländischen Jugendlichen werden nur teilweise auch für die in der zitierten Untersuchung nicht berücksichtigten Spätaussiedlerjugendlichen gelten. Sie stellen aber die größte Gruppe von Migrantinnen und Migranten in den Schulen des Landes Brandenburg dar. Aus der Erfahrung der Beratungsarbeit der RAA Brandenburg und mit der deutlichen Einschränkung, dass wir belastbare Erhebungen nicht haben, können wir sagen, dass ein beachtlicher Teil der Spätaussiedlerjugendlichen als Verlierer aus dem schulischen Bildungssystem hervorgeht.

7 Bei den unter 5-Jährigen liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in 6 bundesdeutschen Städten laut Mikrozensus über 60 Prozent.

8 Annäherungen. Bericht der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg 2006. Nach dem Mikrozensus 2005 haben allerdings 4,7 Prozent der Bevölkerung in den neuen Bundesländern, in Brandenburg knapp 6 Prozent einen Migrationshintergrund. Diese Kategorie wurde erstmalig erhoben. Rund 17 Prozent dieser Personengruppe sind in Deutschland geboren, 34,6 Prozent leben länger als 10 Jahre in Deutschland (Karin Weiss, Migration, Integration und Bildung im Land Brandenburg. Vortrag bei der Fachtagung: „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“ am 27.9.2007 in Potsdam).

9 Vgl. Fachtagungsbericht über den Vortrag von Prof. Dr. Weiss in dieser Broschüre.



2. Die landesweit vergleichsweise geringen Zahlen von Personen mit Zuwanderungshintergrund verteilen sich regional sehr unterschiedlich. Aufgrund der Zusammensetzung der Zuwanderergruppen gibt es erstens sehr große regionale Unterschiede zwischen dem berlinnahen Raum und den ländlichen Regionen außerhalb des Verflechtungsraums mit Berlin. Sozialräumlich lassen sich zweitens aufgrund der Art der Zuwanderung (Zuweisung oder selbstbestimmte Ansiedlung) regionale Siedlungsschwerpunkte beschreiben und innerstädtisch in den größeren Städten Brandenburgs wiederum bestimmte Stadtteile identifizieren, in denen gelenkt oder aber auf eigene Wahl Zuwanderer wohnen. Ist schon nach dem Mikrozensus 2005 die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Brandenburg weit höher als der vormals gezählte „Ausländeranteil“, so erst recht der Anteil an der Gesamtbevölkerung in einigen Stadtteilen der brandenburgischen Städte. Dies gilt dann auch insbesondere für die Bildungseinrichtungen in diesen Ansiedlungsschwerpunkten. Hier gilt es, genauer hinzusehen und gegebenenfalls auch besondere Fördermöglichkeiten anzubringen.

### Zum Inhalt der Broschüre

Die Broschüre dokumentiert Ergebnisse unseres Projektes „competent & responsible“, das im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft *INCLUSION II* in Kooperation mit der Berlin-Brandenburgischen Auslandsgesellschaft und anderen Trägern über zwei Jahre aus Mitteln der Europäischen Sozialfonds und Mitteln des Landes Brandenburg gefördert worden ist. Das Projekt, das von Katja Worch geleitet wurde, gab der RAA Brandenburg die Möglichkeit, ihre Fragestellungen bezüglich der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weiterzuerfolgen und an vielen Stellen zu konkretisieren. So sind Beiträge des Projektes in die Arbeit einer internen Arbeitsgruppe „Integration und Schule“ eingeflossen. Die Anregungen und Ergebnisse des Projektes fließen so im Rahmen der alltäglichen Arbeit in den RAA-Niederlassungen, aber auch im Rahmen weiterer Modellprojekte, z. B. „Interkulturelles Lernen im ländlichen Raum“, in die Fortentwicklung unserer Arbeit ein.

Kern der Broschüre ist die Untersuchung, die Katja Worch zum Thema „Ansätze der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg“ durchgeführt hat. Die Ergebnisse bilden das **Kapitel I** der Veröffentlichung. Diese Ergebnisse enthalten gleichzeitig Schlussfolgerungen, die durchaus kontrovers in den unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert werden sollten und diskutiert worden sind. Sie stellen explizit die Position unseres RAA-Projektes dar und sind mit den im Text ausgewiesenen Einschränkungen bezüglich der Methoden und regionalen Reichweite der Untersuchung zu interpretieren. In **Kapitel II** dokumentiert Christine Lemke die Ergebnisse der Fachtagung „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“, die gemeinsam mit dem Bildungsministerium und der Integrationsbeauftragten des Landes am 27.09.2007 in Potsdam durchgeführt wurde. Sie hat aus Sicht der RAA Brandenburg deutlich gemacht, dass es auch in Brandenburg ein großes Interesse zum gemeinsamen Gespräch zwischen Bildungsinstitutionen, Politik, Verwaltung, Wissenschaft, Nichtregierungsorganisationen und nicht zuletzt auch Selbstorganisationen von Zuwanderern gibt. Dabei war uns wichtig, bei der Gestaltung der Referate und Workshops auf das Wissen und auf Akteure zurückzugreifen, die im Land Brandenburg versammelt sind. Die Auswertung der Veranstaltungsergebnisse hat dieses Vorgehen bestätigt.

Die im Rahmen des EQUAL-Projektes aufgeworfenen Fragen haben auch zu intensiven Diskussionen innerhalb der RAA Brandenburg geführt. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind in **Kapitel III** als programmatisches Positionspapier dokumentiert. Sie verdeutlichen Erfahrungen und Zielsetzungen der RAA Brandenburg in diesem zentralen Arbeitsfeld.

## **Vorhandene Ressourcen erschließen und nutzen**

Meine einleitenden Ausführungen will ich mit einigen Bemerkungen und Anregungen schließen:

1. Aus meiner Sicht sind viele Ressourcen für eine an Fragen der Chancengleichheit in Erziehung und Bildung orientierte Praxis im Land Brandenburg vorhanden. Diese zu benennen und zu bergen ist eine der Aufgaben dieser Broschüre. Die Bereitschaft, die vorhandenen Ressourcen aufzuspüren und zu nutzen, hängt wesentlich von der Haltung der Akteure gegenüber den Fragen der Integration ab. Erfolgreiche Strategien sind davon abhängig, ob es gelingt, den Blick nicht zuerst auf die Defizite von Kindern und Jugendlichen zu richten, sondern ihre Leistungen und Leistungspotenziale in den Vordergrund zu rücken. Nicht nur im Themenfeld der Integration fällt auf: Lehrkräfte sehen sich häufig als Einzelkämpfer. Damit stehen individuelle Be- und Überlastung im Angesicht der vielfältigen Probleme im Bildungssystem im Fokus der Aussagen. Die Chance, dass Lehrkräfte Integration fördern, ohne sich subjektiv überlastet zu sehen, steigt dann, wenn die Schulgemeinschaft die Integration und damit die Förderung von Chancengleichheit als gemeinsames Ziel beschrieben hat und ihr Schulprogramm danach ausrichtet.
2. Zumindest bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Fachtagung scheint eine ideologische Schlacht geschlagen zu sein: Herkunftssprache (Muttersprache) und das Erlernen der deutschen Sprache stehen nicht in Konkurrenz. Die Förderung beider Sprachen entspricht nicht nur den Anforderungen der europäischen Bildungsstandards, sondern es ist deutlich, dass für viele Kinder und Jugendliche nur die aufwändige Förderung beider Sprachen die gewünschten Erfolge zeitigt.
3. Die Frage der Förderung interkultureller Kompetenz ist nicht nur eine Frage, die sich in den Berliner Bezirken, Kreuzberg, Wedding und Neukölln stellt. Interkulturelle Kompetenz ist die Kompetenz im Umgang mit Heterogenität, mit „Fremdem“, gleich welcher Provenienz. Gerade hier lassen die Befragungen einen deutlichen Nachholbedarf erkennen. Aus Sicht der RAA Brandenburg – dies wird auch vom Ergebnis der Fachtagung bestätigt – braucht es deutliche Anstrengungen in diesem Feld, die über Projektstage mit „Inter- und Multikulturellem“ hinaus gehen. Die Förderung interkultureller Kompetenzen stellt eine Querschnittsaufgabe schulischer Bildung dar. Im schulischen Alltagsgeschäft heißt dies, dass eine Sensibilität bei allen an Schule beteiligten Personen zu fördern ist, Diskriminierungen – aus Gründen der geografischen und sozialen Herkunft, religiöser Orientierung, Behinderung, sexueller Orientierung, Hautfarbe usw. – wahrzunehmen und zu einer möglichst diskriminierungsfreien Schulkultur beizutragen. Dies ist nicht nur die Aufgabe des LER-, Politik- und Geschichtsunterrichts. Schon gar nicht lässt sich diese Aufgabe auf Projektstage und -wochen delegieren, so wichtig diese Formen des Lernens auch sind.

4. Bildungsstaatssekretär Jungkamp hat in seiner Begrüßungsrede zur Fachtagung auf den zweiseitigen Prozess hingewiesen, dass nämlich Integration durch Bildung nicht nur die Förderung von Zugewanderten sondern auch die Vorbereitung der Einheimischen auf die Einwanderungsgesellschaft bedeute. Die Förderung interkultureller Kompetenzen in der gesamten Gesellschaft ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg Brandenburgs in eine sich ständig ändernde und globalisierte Welt. Die Anforderungen der Globalisierung werden dabei nur erfüllt werden können, wenn das Leitziel der Landesregierung des „Toleranten Brandenburg“ weiter verfolgt wird. Von der Beantwortung der Bildungsfrage und der Frage der Chancengleichheit wird die Zukunftsfähigkeit des Landes abhängen. Dies braucht aus meiner Sicht Veränderungen in der Bildungslandschaft wie in der Integrationspolitik. Die Diskussionen haben gezeigt, dass dafür mehr als nur ein Fenster offen ist.

Zuguterletzt darf ich allen danken, die uns auf dem mehr als dreijährigen Weg dieses Projektes begleitet und unterstützt haben. Die Broschüre bildet aber keinen Abschluss unserer gemeinsamen Diskussion. Sie soll helfen und motivieren, weitere Schritte gemeinsam zu gehen.

# I. Ansätze der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg – Ein Einblick in die Praxis

Katja Worch

## Rahmen der Untersuchung

Die Zuwanderung von Menschen anderer Nationalität oder Herkunft in das Land Brandenburg ist ein fester Bestandteil der gesellschaftlichen Situation und Entwicklung, auch wenn der Zuwandereranteil an der brandenburgischen Gesamtbevölkerung im Vergleich zu anderen Bundesländern mit knapp 6 Prozent (vgl. Mikrozensus 2005) gering ist<sup>10</sup>. Damit stellt sich auch in Brandenburg die Frage von Integration und Chancengleichheit, also nach der gleichberechtigten sozialen, politischen und ökonomischen Teilhabe zugewanderter Menschen. Für das Erreichen von Integration und Chancengleichheit müssen entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Sowohl in den aktuellen Fachdebatten als auch in gesellschaftlichen und politischen Diskursen wird in diesem Zusammenhang Bildung immer wieder als zentraler Aspekt für Chancengleichheit und eine gelingende Integration herausgestellt. Kitas, Schulen und berufsbildende Einrichtungen spielen daher als Bildungsinstitutionen eine entscheidende Rolle. Die in diesem Kapitel vorgestellte Untersuchung „Ansätze der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg – Ein Einblick in die Praxis“ hat einerseits das Ziel, bestehende Integrations-, Förder- und Unterstützungsangebote in Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg zu beschreiben. Andererseits wird die Untersuchung Einblicke in den Umgang der Bildungsinstitutionen mit dem Phänomen Migration sowie den Handlungsfeldern Integration und Interkulturalität geben.

## Ausgangspunkte der Untersuchung und zentrale Fragen

In Bezug auf Bildung, Migration und Integration gibt es im Land Brandenburg einige für Bildungsinstitutionen relevante Verordnungen, Empfehlungen und Konzepte. Hier sind vor allem

- die „Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ (Eingliederungsverordnung – EingIV)<sup>11</sup> von 1997,
- die „Konzeption zur schulischen Netzwerkarbeit an den allgemeinbildenden Schulen“<sup>12</sup> aus dem Jahr 2003,

10 Zu den seit den 1990er Jahren zugewanderten Gruppen gehören hauptsächlich Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, jüdische Kontingentflüchtlinge aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und Flüchtlinge. Der Aufenthalt dieser Gruppen im Land Brandenburg geschieht per Zuweisung aufgrund sozial- und zugewanderungsrechtlicher bundesdeutscher Gesetzgebung. Die Bindung an den zugewiesenen Wohnort bleibt solange bestehen, wie Sozialleistungen bezogen werden bzw. im Fall von Asylbewerbern das Verfahren anhängig ist. Das heißt, ein großer Teil der Zuwanderung nach Brandenburg sowie der Aufenthalt ist unfreiwillig.

11 Die Eingliederungsverordnung befindet sich im Anhang dieser Broschüre. Sie ist außerdem unter der Internetadresse des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg einsehbar: [www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=lbm1.c.348750.de](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=lbm1.c.348750.de), 15.11.2007.

12 Die „Konzeption zur schulischen Netzwerkarbeit an den allgemeinbildenden Schulen“ ist leider nicht mehr verfügbar.

- die „Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer und zur Verbesserung der Lebenssituation der Flüchtlinge im Land Brandenburg 2005 – 1. Fortschreibung der Landesintegrationskonzeption 2002“<sup>13</sup>, kurz Landesintegrationskonzept, sowie
- die „Landesintegrationskonzeption“ aus dem Jahr 2002 zu nennen.

Während die Eingliederungsverordnung den gesetzlichen Rahmen für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund festlegt, dienen die Konzeptionen vor allem der Beschreibung der Bildungssituation sowie der Probleme, die in der schulischen Praxis auftreten können. Auch zeigen sie Handlungs- und Umsetzungsempfehlungen für eine gelingende Integration auf. Unter anderem wird im Landesintegrationskonzept auf die Notwendigkeit einer (interkulturellen) Öffnung von Institutionen hingewiesen. Das Landesintegrationskonzept ist als politische Handlungsanleitung der Landesregierung zu verstehen.

Im Gegensatz dazu steht die Tatsache, dass es bisher keine veröffentlichten Berichte zu existierenden Handlungsansätzen und Angeboten schulischer und beruflicher Integration im Land Brandenburg gibt. Systematisierende Darstellungen, inwiefern und wie genau die Eingliederungsverordnung in den Bildungseinrichtungen umgesetzt wird, sind nicht vorhanden. Auch fehlen fundierte Kenntnisse über die konkrete Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hinzu kommt die problematische Datenlage hinsichtlich dauerhafter Zuwanderung in das Land Brandenburg überhaupt<sup>14</sup>. Aussagen über die tatsächliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in brandenburgischen Bildungseinrichtungen und damit auch über den tatsächlichen Umfang von Integrationsleistungen der Einrichtungen sind aufgrund dieser Datenlage außerordentlich schwierig. Gleichzeitig zeigt die Nachfrage an Fortbildungen und Unterstützungsangeboten, die seitens von Schulen an die RAA herangetragen werden, dass es einen Handlungsbedarf in den Bildungseinrichtungen gibt.

In vielen Bildungseinrichtungen, vor allem in den Ansiedlungsschwerpunkten<sup>15</sup>, werden zwar verschiedene Ansätze zur Unterstützung und Begleitung von Integrationsprozessen praktiziert. Allerdings zeigt sich häufig, dass Theorie und Praxis, d.h. die Fachdebatten zu pädagogischen Konzepten für Bildung in der Einwanderungsgesellschaft einerseits und die praktizierten Ansätze in den Bildungseinrichtungen andererseits, kaum miteinander verknüpft sind. Auch die Auseinandersetzung hinsichtlich der Themenfelder Migration und Integration geschieht häufig ohne gegenseitige Bezugnahme. In der pädagogischen Alltagspraxis der Bildungseinrichtungen wird wenig Rückbezug auf Fachdebatten und -diskussionen genommen. Sie scheinen innerhalb der Einrichtungen kaum Relevanz zu haben. Im Gegenzug dazu scheinen entwickelte pädagogische Ansätze und Fachdebatten an den Bedürfnissen der Praxis in Brandenburg vorbei zu gehen, da oftmals die spezifische Situation und die Problemlagen der Bildungseinrichtungen vor Ort zu wenig in den Blick genommen werden. Aus diesen Überlegungen heraus standen für die Untersuchung folgende Fragen im Mittelpunkt:

13 Das Landesintegrationskonzept ist unter der Internetadresse des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg abrufbar: [www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?gsid=lbm1.c.239217.de&\\_siteid=7](http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?gsid=lbm1.c.239217.de&_siteid=7), 15.11.2007.

14 Vergleiche hierzu die Einleitenden Bemerkungen von Alfred Roos und den Tagungsbeitrag von Prof. Dr. Weiss.

15 Die sogenannten Ansiedlungsschwerpunkte sind Städte und Gemeinden, in denen aufgrund gesetzlich festgelegter Zuweisung Zuwanderinnen und Zuwanderer angesiedelt werden.

1. **Welche Möglichkeiten schulischer und beruflicher Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schule und Ausbildung sind rechtlich vorgesehen und wie werden diese in den verschiedenen Bildungseinrichtungen umgesetzt? Welche Ansätze von Integration werden darüber hinaus in den Bildungseinrichtungen praktiziert?**
2. **Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Phänomen Migration und den Themenfeldern Integration und Interkulturalität konkret in den Einrichtungen und welche Schwerpunkte und Bedarfe sehen Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Praxis?**

## Fokus der Untersuchung

Die Untersuchung bildete einen Schwerpunkt des EQUAL-Projektes „competent & responsible: Schule–Beruf-Integration“<sup>16</sup>. Diverse Bildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen stellten weitere Schwerpunkte des EQUAL-Projektes dar. Durch verschiedene demokratiepädagogische Ansätze und Bildungsseminare sollten einerseits Jugendliche ermutigt werden, Möglichkeiten der gesellschaftlichen Mitgestaltung wahrzunehmen und eigene soziale Kompetenzen zu stärken. Andererseits richteten sich die Bildungsangebote des Projektes u. a. zu den Themen Integration und Demokratiepädagogik an Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Die Einbettung der Untersuchung in ein Gesamtprojekt bedeutet, dass sie nicht im Rahmen eines eigenständigen Forschungsvorhabens stattfand. Sie erhebt daher auch nicht den Anspruch, primär wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen und einen repräsentativen Einblick zu geben. Durch den eingeschränkten Rahmen war es notwendig, die Untersuchung auf einige Teilaspekte zu beschränken und die Untersuchungsfragen auf bestimmte Ausschnitte zu fokussieren. Aus diesen Entscheidungen heraus wurde der Fokus der Untersuchung 1. auf einen Teilbereich des brandenburgischen Bildungssystems, nämlich den Übergang Schule–Beruf, 2. auf die Perspektive der Bildungseinrichtungen bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und 3. auf die zwei Schulamtsbereiche Brandenburg an der Havel und Perleberg gelegt.

### Fokus 1: Übergang Schule–Beruf

In der Untersuchung wird der Übergang Schule–Beruf genauer in den Blick genommen. Dazu nahmen an der Untersuchung Schulen der Sekundarstufe I und II sowie berufsbildende oder berufsqualifizierende Einrichtungen teil. Dieser Fokus hängt vor allem mit dem Schwerpunkt des EQUAL-Projektes zusammen. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass die Thematik Integration im Land Brandenburg auch in der Grundschule eine große Bedeutung hat. Erfahrungen der Bildungseinrichtungen sowie von Trägern der Integrationsarbeit zeigen, dass sich für den Bereich der Primarstufe in einigen Regionen eine durchaus größere und wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund abzeichnet. Daher steht die Notwendigkeit einer Untersuchung auch für den Bereich der frühen Bildung und der Primarstufe außer Frage.

16 Mit diesem zweijährigen Modellprojekt beteiligte sich die RAA Brandenburg an der Entwicklungspartnerschaft (EP) „INCLUSION II – Netzwerk für MigrantInnen im Land Brandenburg“. Die EP hatte im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL das Ziel, neue Ansätze von gesellschaftlicher Integration im Land Brandenburg in der Praxis zu erproben, weiter zu etablieren und neue Strategien gegen Diskriminierung zu entwickeln. Das Projekt fand von Juni 2005 bis November 2007 in den ausgewählten Schulamtsbereichen Brandenburg an der Havel und Perleberg statt.

## **Fokus 2: Perspektive der Bildungseinrichtungen bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Bildungseinrichtungen haben einen gesetzlichen Bildungsauftrag. Sie spielen daher eine entscheidende Rolle im Prozess der Integration und bei der Ermöglichung von Chancengleichheit. Die Fragestellungen der Untersuchung zielen hauptsächlich auf die Relevanz und die Umsetzung der gesetzlich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur schulischen und beruflichen Integration. Es ist entscheidend, ob und wie diese Möglichkeiten in der Praxis umgesetzt werden und wie in den Einrichtungen mit der Thematik tatsächlich umgegangen wird. Daher wurde in dieser Untersuchung die Perspektive der Einrichtungen bzw. einzelner Lehrerinnen und Lehrer und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gewählt. Die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen, die zum einen die Adressaten der institutionellen Angebote sind und zum anderen aber auch Beteiligte am Bildungs- und Integrationsprozess, müssen hier leider unberücksichtigt bleiben. Diese Perspektiven sollten möglichst an anderer Stelle verstärkt in den Blick genommen werden.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt demnach auf dem institutionellen Umgang einzelner Schulen und berufsbildenden Einrichtungen und auf dem Umgang einzelner Lehrkräfte mit Integration. Es sollen durch die Untersuchung konkrete Erfahrungen der Bildungseinrichtungen und einzelner Lehrkräfte „eingefangen“ werden. Auch sollen sowohl die in der pädagogischen Praxis auftretenden Probleme als auch die möglichen Handlungsspielräume der einzelnen Einrichtungen sowie der einzelnen in ihnen arbeitenden Praktikerinnen und Praktiker ermittelt werden. In der Untersuchung geht es daher weniger um objektivierbare Aussagen, sondern um die Auseinandersetzung Professioneller in den Bildungseinrichtungen mit dem Handlungsfeld Integration. Aus diesem ersten Einblick heraus werden dann Überlegungen hinsichtlich der Herausforderungen für das Handlungsfeld Integration und Chancengleichheit formuliert.

## **Fokus 3: Schulamtsbereiche Brandenburg an der Havel und Perleberg**

Die Untersuchung fand, bedingt durch die räumliche Ausrichtung des EQUAL-Projektes, in zwei sich in ihrer Sozialstruktur stark unterscheidenden Schulamtsbereichen statt. Das sind der Schulamtsbereich Brandenburg an der Havel mit den Landkreisen Potsdam-Mittelmark, Havelland und den kreisfreien Städten Potsdam und Brandenburg/H. und der Schulamtsbereich Perleberg mit den Landkreisen Oberhavel, Prignitz, Ostprignitz-Ruppin. Während der Schulamtsbereich Brandenburg eher durch eine vergleichsweise hohe Bevölkerungsdichte und zum Teil freiwilliger Zuwanderung gekennzeichnet ist, so gehört der Schulamtsbereich Perleberg mit Ausnahme des südlichen Landkreises Oberhavel zu den dünn besiedelten Regionen des Landes Brandenburg, die zusätzlich mit einer dramatischen Abwanderung zu kämpfen haben. Dennoch gibt es auch hier durch die Zuweisung von Migrantinnen und Migranten Ansiedlungsschwerpunkte.

## **Methodik der Untersuchung**

Die Untersuchung wurde in dem Zeitraum von Januar 2006 bis August 2007 durchgeführt und ausgewertet. Den Hauptschwerpunkt bilden Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Betreuerinnen und Betreuern in ausgewählten Bildungseinrichtungen.

Das Erhebungsverfahren war in mehrere Schritte untergliedert. Zunächst gab es eine Recherche bezüglich der für das Land Brandenburg relevanten Gesetze, Statistiken, Veröffentlichungen und Integrationskonzepte. Diese wurden aufgearbeitet und dienten als Grundlage für die Untersuchung. Gleichzeitig wurde mittels einer Recherche eine Übersicht über die schulischen sowie berufsbildenden und berufsqualifizierenden Bildungseinrichtungen in den ausgewählten Landkreisen erstellt und mögliche weitere relevante Einrichtungen recherchiert. Die Recherche der schulischen Einrichtungen basiert neben einer Literatur- und Internetrecherche u. a. auf den Schulverzeichnissen und auf der Grundlage einer internen Liste der Schulämter, aus denen Zahlen junger Migrantinnen und Migranten mit Förderbedarf an den Schulen ersichtlich werden. Die Recherche nach Trägern berufsbildender und -qualifizierender Einrichtungen erfolgte u. a. auf der Grundlage von Trägerverzeichnissen der Arbeitsagenturen und der Jugendämter sowie mittels einer Telefon- und Internetrecherche. In einem weiteren Schritt fanden mit allen recherchierten Bildungseinrichtungen kurze Telefoninterviews statt, in denen u. a. nach bestehenden Integrationsangeboten und Erfahrungen mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten gefragt wurde. Die Auswahl geeigneter Interviewpartnerinnen und -partner für ein persönliches Interview (Face-to-Face-Interview) erfolgte auf Basis der Informationen aus den Telefongesprächen. Ausschlaggebend waren die Erfahrungen der Einrichtungen mit Migrantinnen und Migranten. Häufig befinden sich die ausgewählten Bildungseinrichtungen in den Ansiedlungsschwerpunkten der Landkreise.

Die etwa einstündigen persönlichen Interviews wurden mittels eines Leitfadens (siehe Anhang) durchgeführt und ausführlich protokolliert. Einige Interviews wurden darüber hinaus aufgenommen und auszugsweise transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach inhaltlichen Themenkomplexen, die sich eng an den Dimensionen des Leitfadens und der Untersuchungsfragen orientieren. Ein Auswertungsschwerpunkt lag in der Systematisierung und Beschreibung der Umsetzung von gesetzlich gegebenen Möglichkeiten der Förderung in den Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus ging es aber auch darum, Besonderheiten und Handlungsansätze aus den Interviews herauszuarbeiten, an denen die alltägliche Praxis hinsichtlich von Integration in Bildungseinrichtungen deutlich wird, unabhängig davon, ob diese Praxisansätze Beispiele aus einzelnen Bildungseinrichtungen beschreiben oder in vielen Bildungseinrichtungen praktiziert werden.

## Statistische Angaben zur Untersuchung

Die insgesamt 36 Interviews wurden mit Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus 17 Schulen und 22 berufsbildenden Einrichtungen sowie Einrichtungen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer beruflichen Orientierung begleitend und beratend unterstützen, geführt<sup>17</sup>. Die Durchführung der Interviews fand in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 statt. Mit der Untersuchung wurden in den beiden Schulamtsbereichen etwa 15 Prozent der Schulen der Sekundarstufe I und II erreicht. Aufgrund der Unübersichtlichkeit der Trägerlandschaft im Bereich Berufsorientierung und -bildung sind statistische Angaben hier schwieriger zu ermitteln. Durch unsere Recherchen konnten in den zwei Schulamtsbereichen etwa 60 Standorte von Einrichtungen (Oberstufenzentren und Träger der Berufsbildung und -qualifizierung) ermittelt werden.

<sup>17</sup> Aufgrund der Zusammenarbeit von verschiedenen Bildungseinrichtungen fanden einige Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus verschiedenen Einrichtungen gemeinsam statt.



## Regionale Standortbestimmungen und organisationspezifische Rahmenbedingungen der befragten Einrichtungen

Die Situation der Bildungseinrichtungen und -institutionen im Land Brandenburg ist geprägt durch die allgemeine demographische Entwicklung und die schwierige wirtschaftliche Lage in fast allen Regionen. Diese Situation geht mit einer kontinuierlich hohen Arbeitslosigkeit und Abwanderung einher, all dies verstärkt durch die Weite des ländlichen Raumes in den äußeren Regionen des Landes. Dies hat Auswirkungen auf die allgemeinbildenden und berufsbildenden Einrichtungen und wird im Übergang Schule–Beruf besonders deutlich.

Die Arbeit in **allgemeinbildenden Schulen**<sup>18</sup> stand in den vergangenen Schuljahren im Zeichen der Umstrukturierung des Schulsystems, in dessen Folge, neben den bestehenden Gesamtschulen, Oberstufenzentren und Gymnasien als weiterführende Schulen, die neue Schulform der Oberschule entstand. Darüber hinaus waren die letzten Jahre von Schulschließungen, Zusammenlegungen, Verteilungen von Schulklassen auf andere Schulen sowie von Auflösungen und Umverteilungen von Lehrkräftekollegien geprägt. Diese Situation spiegelt sich auch in den Interviews wider. Die befragten Schulen arbeiten unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen, was sich auch an den unterschiedlichen Schülerzahlen zwischen 180 und 780 ablesen lässt. Mehrere Schulen standen direkt vor oder nach einer Fusion beziehungsweise der Umgestaltung von Real- oder Gesamtschule zur Oberschule. In einigen Fällen ist damit auch der Verlust der Oberstufe verbunden. Der Wechsel der Schulform geht langfristig mit der Verringerung der Zügigkeit einher. Gerade in den ländlichen Gebieten, so wird in den Interviews deutlich, ist mit den Schulschließungen gleichzeitig eine Konzentration der Standorte mit großem Einzugsgebiet verbunden. Damit einhergehend steigt in einigen der befragten Schulen auch die Anzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies trifft die Schulen meist unvorbereitet. Im Hinblick auf die Umstrukturierung und Zusammenlegung von Schulen sprechen die Interviewpartnerinnen und -partner häufig die Unzufriedenheit und Frustration der Lehrkräfte sowie ihre Ängste vor einem „Niveauperlust“ an. Aber auch einige der neu strukturierten Schulen stehen aufgrund der weiterhin geringen Schülerzahlen vor der Frage einer langfristigen Standortsicherung. Viele Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben, dass es an den Schulen als Folge dieser Situation wenig Planungssicherheit gäbe und Kontinuität in den Kollegien durch die vielen Veränderungen kaum möglich sei.

### Einblick in den berufsbildenden Bereich im Land Brandenburg

Der Bereich der beruflichen Bildung in Brandenburg ist sehr ausdifferenziert und vielschichtig. Neben der „klassischen“ betrieblichen Ausbildung und den für einige Bereiche regulären vollzeitschulischen Ausbildungsgängen machen überbetriebliche Ausbildungsgänge sowie Angebote der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsqualifizierung einen bedeutenden Anteil im beruflichen Bildungsbereich des Landes Brandenburg aus. Finanziert durch staatliche Förderprogramme oder durch Mittel der Bundesagentur für Arbeit (BA) werden mit diesen ergänzenden Angeboten zur betrieblichen

18 Die organisationspezifischen Rahmenbedingungen von allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Einrichtungen sind sehr unterschiedlich. Daher werden sie, wenn es notwendig erscheint, getrennt betrachtet und durch die textliche Hervorhebung angekündigt.

Ausbildung Versuche unternommen, die Anzahl der fehlenden Ausbildungsplätze auszugleichen und spezifische Ausbildungsplätze für benachteiligte Jugendliche zu schaffen. Nach Angaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) waren im Jahr 2005 von den 51.317 Auszubildenden im Land Brandenburg 33,8 Prozent in einer überbetrieblichen Ausbildung. 66,2 Prozent absolvierten eine betriebliche Ausbildung (vgl. BIBB 2005).

Der theoretische Teil der betrieblichen Ausbildung findet im Land Brandenburg an den Oberstufenzentren (OSZ) statt (vgl. MASGF 2004). Das OSZ spielt jedoch auch für die anderen Ausbildungsformen und Angebote der Berufsvorbereitung eine wichtige Rolle, denn auch die theoretischen Anteile dieser Berufsbildungsformen werden fast ausschließlich in den OSZ absolviert. Es gibt im Land Brandenburg verschiedene Formen der überbetrieblichen Ausbildung. Die zwei wichtigsten Formen sind die Berufsausbildung in außerschulischen Einrichtungen (BAE) nach dem SGB III (Benachteiligtenförderung mit sozialpädagogischer Betreuung) und die Ausbildung in Form des Kooperativen Modells. Die Ausbildung im Kooperativen Modell wird durch das Ausbildungsplatzprogramm Ost gefördert und dient vor allem dem Ausgleich fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze. Die Ausbildung nach dem SGB III obliegt der Agentur für Arbeit. Neben der unterschiedlichen Finanzierung und Zielgruppenspezifika unterscheiden sich diese Ausbildungsformen vor allem hinsichtlich ihrer Aufnahmevoraussetzungen in die Ausbildung, nämlich durch Zuweisung der Agentur für Arbeit (BAE nach SGB III) oder durch Bewerbung an das OSZ (Kooperatives Modell) sowie hinsichtlich des Status der Auszubildenden entweder als Auszubildende mit Ausbildungsvertrag (BAE nach SGB III) oder als Schülerin/Schüler (Kooperatives Modell). Die fachpraktische Ausbildung sowie die Begleitung und Betreuung findet vorwiegend in überbetrieblichen Ausbildungsstätten statt, die von freien Trägern getragen werden. Es gibt daher auch eine Vielzahl von freien Trägern, die im berufsbildenden Bereich tätig sind.

Den berufsvorbereitenden Bereich betreffend bestehen im Land Brandenburg auch eine Vielzahl an unterschiedlichen Möglichkeiten. So absolvieren berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die keinen Ausbildungsvertrag bekommen haben oder in keiner Fördermaßnahme der Bundesagentur für Arbeit sind, an den OSZ eine Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. MASGF 2004, 13). Andere Jugendliche absolvieren berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, die von der BA oder von dritter Seite (z. B. EU, Stiftungen) gefördert werden und in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen stattfinden. Auch hier findet die sozialpädagogische Betreuung und Begleitung in den Bildungseinrichtungen der freien Träger statt, während der theoretische Teil vorwiegend in den OSZ absolviert wird. Die Bildungsmaßnahmen der Berufsorientierung haben vorrangig das Ziel, Jugendliche auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, um sie dann in eine reguläre, im besten Fall in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln und damit die Eingliederung und Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Aufgrund der schwierigen Arbeitsmarktsituation werden in zunehmendem Maße zudem andere Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen beispielsweise im Anschluss an eine Ausbildung oder nach einem Schulabbruch für Jugendliche und junge Erwachsene relevant. Diese Maßnahmen reichen von Computerkursen und MAE-Maßnahmen (Mehraufwandsentschädigung – 1,30 Euro Jobs) bis hin zu spezifischen Angeboten mit Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten. Sie werden ebenfalls von freien Trägern der Berufsbildung angeboten.

I

II

III

IV

A

Die meisten Träger der befragten **berufsbildenden Einrichtungen** sind ausgewiesene Träger der Berufsorientierung und Berufsausbildung und/oder der Qualifizierung. Hinsichtlich ihrer Rechtsform, gibt es neben den öffentlichen Berufsschulen, den Oberstufenzentren (OSZ), einige Einrichtungen deren Träger eingetragene Vereine sind. Andere Einrichtungen sind zum Teil gemeinnützige GmbHs oder aber Aktiengesellschaften. Darüber hinaus sind manche Einrichtungen Teil eines bundesweit agierenden freien Trägers, andere sind nur in der Region, manche nur mit einem einzigen Standort vertreten. Einige freie Träger sind durch Einrichtungen an unterschiedlichen Standorten in der Untersuchung zweimal vertreten. Sie arbeiten oftmals an verschiedenen Standorten mit unterschiedlichen Zielgruppen und Schwerpunkten. Der überwiegende Teil der berufsbildenden Einrichtungen arbeitet hauptsächlich mit Jugendlichen als Zielgruppe. Einige der freien Träger sind daher auch Träger der Jugendhilfe. Entsprechend der in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BVB) und den überbetrieblichen Ausbildungen inhärenten Kooperationen gibt es auch zwischen den von uns befragten Einrichtungen Kooperationen<sup>19</sup>. In einigen Fällen wurden jedoch diese Trägerzusammenhänge und die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Trägern erst im Laufe der Untersuchung deutlich. So stellte sich beispielsweise in einigen Fällen erst in den Interviews heraus, dass dieselben Jugendlichen teilweise in drei verschiedenen der befragten Einrichtungen unterschiedliche Teile ihrer Ausbildung oder Qualifizierung ableisten. Für die Jugendlichen selbst dürfte diese Struktur erst recht kaum durchschaubar sein.

Von den 22 der befragten beruflichen Einrichtungen bieten 13 Einrichtungen Ausbildungen an. Im Rahmen der Untersuchung spielen dabei überbetriebliche, d. h. geförderte Ausbildungen eine wichtige Rolle, denn diese gehören vor allem bei freien Trägern zu den zentralen Bildungsangeboten. 11 Einrichtungen führen BVB durch. Neun dieser Einrichtungen haben sowohl Ausbildungen als auch BVB in ihrem Angebot. Zwei weitere Einrichtungen richten sich mit ihren BVB-ähnlichen Maßnahmen speziell an Migrantinnen und Migranten. Darüber hinaus bietet eine Reihe der befragten freien Träger andere Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen an. Darunter fallen Umschulungen, MAE-Maßnahmen (Mehraufwandsentschädigungsmaßnahmen), Computerkurse und Bewerbungstrainings. Speziell für Migrantinnen und Migranten sind solche Maßnahmen fast immer mit weiterführenden Sprachkursen oder den verpflichtenden Integrationskursen verbunden. Diese Maßnahmen richten sich aber überwiegend an Migrantinnen und Migranten, die bereits eine Berufsausbildung haben oder deren Ausbildung in Deutschland nicht anerkannt ist.

Die in den Interviews am häufigsten genannte Akquiseform und die damit verbundene Finanzierung ist die Zuweisung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Agentur für Arbeit, die Arbeitsgemeinschaften (ARGE) sowie bei Trägern, die als Jugendhilfeträger anerkannt sind, das Jugendamt. Dies betrifft sowohl Maßnahmen der Berufsvorbereitung, geförderte Ausbildungen sowie sämtliche Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Die betriebliche Ausbildung, die Ausbildung im Kooperativen Modell und die Ausbildungsakquise bei einem freien schulischen Ausbildungsträger geschieht nicht auf Zuweisung sondern durch Bewerbung. Daneben gibt es bei den interviewten Trägern auch Maßnahmen, die als zeitlich befristete Modellprojekte durchgeführt werden und durch Förderprogramme der EU (z. B. EQUAL) oder Stiftungen finanziert werden. Die Rahmenbedingungen, unter denen viele der befragten freien Träger arbeiten, stehen im engen Zusammenhang mit den

<sup>19</sup> Vergleiche hierzu den Kasten „Einblick in den berufsbildenden Bereich im Land Brandenburg“ auf Seite 16 in dieser Broschüre.

dargestellten Finanzierungs- und Akquisemöglichkeiten. Die durch die Agentur für Arbeit geförderten BVB werden, um nur ein Beispiel zu nennen, jährlich neu ausgeschrieben. Für die Träger bedeutet das eine hohe Unsicherheit bezüglich der Finanzierung. Im Gegensatz zur Arbeit in den OSZ heißt dies, dass kontinuierliches Arbeiten häufig nicht möglich ist und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selber in hochgradig prekären Arbeitsverhältnissen stehen. An dieser Stelle muss die Frage aufgeworfen werden, ob dies nicht zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Qualität der Bildungsarbeit und die Motivation der Mitarbeitenden sowie der Teilnehmenden hat. Fraglich wird Qualität von geförderten Projekten im Übergang Schule–Beruf spätestens dann, wenn MAE-Mitarbeitende ohne fachliche und pädagogische Kompetenzen im Bereich der berufsbildenden Maßnahmen als Betreuerinnen und Betreuer eingesetzt werden. Andererseits lässt sich in den befragten Einrichtungen der freien Träger teilweise ein innovatives Potenzial an Projektideen erkennen, mit denen versucht wird, zielgruppengerechtere Angebote zu erproben und umzusetzen. Eine Reihe der freien Träger blickt auf verschiedenste Ansätze und Modellprojekte der beruflichen Förderung zurück, leider oft ohne die Möglichkeit einer Verstetigung von solchen Projekten.

### **Anmerkungen zu den Interviews und dem Verlauf der Recherchen**

Die etwa einstündigen Interviews fanden immer in den Einrichtungen selbst statt. Sie waren meist von einer offenen Gesprächsatmosphäre gekennzeichnet, in der es eine große Bereitschaft seitens der Interviewpartnerinnen und -partner gab, sich zu den Themen Integration, Migration und Interkulturalität zu äußern. Gleichzeitig wurde in den Interviews deutlich, dass diese Thematiken in den wenigsten Einrichtungen eine vorrangige Rolle spielen. Vielmehr sind die Einrichtungen in der komplexen Gemengelage aus den oben beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen, den Anforderungen von außen, Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Problemlagen zu sehen, wodurch überwiegend andere Themen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen. Die Offenheit, mit der eine Vielzahl von Interviewpartnerinnen und -partnern schwierige Arbeitsbedingungen ansprachen, kritische Anmerkungen zum Verhältnis zwischen den Einrichtungen und übergeordneten Behörden machten, aber auch die Probleme hinsichtlich von Integrationsprozessen schilderten, erweckte bei den Interviewerinnen den Eindruck eines großen Mitteilungsbedürfnisses. Es wurde, so der Eindruck, die Möglichkeit genutzt, die Situation der Einrichtungen für Außenstehende zu beschreiben und auf die Sichtweise der Bildungseinrichtungen und der Menschen, die dort arbeiten, aufmerksam zu machen. Dabei wurde auf der einen Seite oft nicht deutlich, aus welcher Rolle, also aus der des Professionellen oder der privaten Person, heraus Dinge thematisiert wurden. Auch wurde häufig die eigene Praxis beschrieben, ohne auf den dazugehörigen strukturellen Rahmen Bezug zu nehmen. Auf der anderen Seite sind die Interviewten Expertinnen und Experten hinsichtlich regionaler Strukturen und Rahmenbedingungen im Übergang Schule–Beruf sowie teilweise auch in der Integrationsarbeit. Informationen aus den Interviews wurden daher von den Verantwortlichen der Untersuchung während des gesamten Untersuchungsprozesses immer wieder zum Ausgangspunkt für weitere Literatur- und Internetrecherchen. Die Interviews geben damit gleichzeitig einen erweiternden und vervollständigenden Einblick in das Untersuchungsfeld Übergang Schule–Beruf in Brandenburg. Die Verantwortlichen der Untersuchung standen dadurch während des gesamten Untersuchungsprozesses selbst in einen kontinuierlichen Lern- und Reflexionsprozess.

I

II

III

IV

A

## Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Sie werden zunächst in prägnanten Sätzen benannt und danach ausführlich beschrieben und konkretisiert. Bei den Ergebnissen geht es in erster Linie um die Möglichkeiten schulischer und beruflicher Integration, die Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund rechtlich zur Verfügung stehen sowie um die Frage, ob und wie diese Möglichkeiten in der täglichen Praxis der Bildungseinrichtungen umgesetzt werden. Neben den zentralen Ergebnissen werden inhaltlich anknüpfende Teilergebnisse aus den Interviews sowie weiterführende Informationen in eingeschobenen Kästen präsentiert. Diese können unabhängig vom Gesamttext gelesen werden. Der Ergebnisteil wird durch zwei Fazits zusammengeführt. Die zentralen Ergebnisse stehen für beide Bildungsbereiche, d. h. für den schulischen und den berufsbildenden Bereich.

1.

**Die unzureichende Datenlage über die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen bestätigte sich in der Untersuchung in mehrfacher Hinsicht.**

Bereits bei der Auswahl der Bildungseinrichtungen für die Interviews wurde die Problematik einer unzureichenden Datenlage offenbar. Es existieren keine offiziellen Statistiken bzw. Überblicksdaten darüber, in welchen Bildungseinrichtungen sich wieviele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden. Die Recherche nach diesen Schulen und berufsbildenden Einrichtungen gestaltete sich dadurch intensiver und langwieriger als geplant. Einen ersten Anhaltspunkt bei der Recherche bildeten die internen Listen der Schulämter (für den Bereich der Schulen), in denen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nach der Eingliederungsverordnung an den einzelnen Schulen dokumentiert ist. Grundlage für diese Liste bilden die jährlichen Anträge der jeweiligen Schulen auf Bereitstellung von diesbezüglichen Förderstunden. Außerdem wurden Zahlen durch Telefoninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der schulischen und berufsbildenden Einrichtungen ermittelt. Das bedeutet jedoch, dass diese Zahlen auf Schätzungen der Einrichtungen selbst beruhen. In den Interviews wird zudem deutlich, dass die Erfassung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den befragten Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt wird. In einigen Schulen bilden die oben genannten Anträge an das jeweilige staatliche Schulamt die Grundlage der Statistik. In anderen Schulen wird eine schulinterne Statistik geführt, in der die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Herkunftsland gefragt werden. In wiederum anderen Schulen wird gar keine Statistik geführt. Hier beruhen die Aussagen auf Schätzungen der Interviewpartnerinnen und -partner<sup>20</sup>. Überhaupt scheinen die Vorgaben für die zu führende Statistik in den Schulen nicht eindeutig zu sein. Ein Interviewpartner fasst die Problematik wie folgt zusammen: „ (...) wir erfassen das auch erstmals in diesem Jahr in der Statistik ein bisschen genauer. Also es wurde schon gesagt, ob er Ausländer ist oder nicht. Aber in aller Regel haben sie die deutsche Staatsbürgerschaft und demzufolge steht da erst einmal: nein. Spätaussiedler wurden mal erfasst, aber dann war das irgendwie weg. Für uns ist das manchmal ein bisschen schwierig, dies alles rauszukriegen. Das gebe ich ehrlich zu, weil

20 Neben der Unterschiedlichkeit der Führung der Statistiken in den einzelnen Schulen ist noch einmal auf die Problematik der Definition hingewiesen: Aus einer unterschiedlichen Definition des Begriffs Migrationshintergrund oder Herkunft können sich unterschiedliche Daten ergeben. Es ist beispielsweise möglich, dass Schülerinnen und Schüler, die keinen offensichtlichen Sprachförderbedarf haben, in Deutschland geboren sind, die deutsche Staatsangehörigkeit oder einen „unauffälligen“ Migrationshintergrund haben, nicht mitgedacht oder mitgenannt werden.

wir natürlich nur ganz bestimmte Daten erheben dürfen, die legitimiert sind über die Statistik bzw. im Schülerstammblatt. In der Statistik ist es jetzt etwas vertieft worden. Da wird also gefragt, sogar so tief, seit wann in Deutschland lebend. Da wird auch gefragt, wird in der Familie deutsch gesprochen. Und das ist natürlich unwahrscheinlich schwierig, auch bei dieser Menge von Schülern, das alles zu erfassen. Das wird jetzt erfasst oder erfragt. Aber das eigentliche Schülerstammblatt, woüber wir die Informationen wieder herausnehmen müssten, über den Klassenlehrer erfragt usw. und so fort, gibt das noch gar nicht her. Insofern, denke ich, wenn man da genaue Zahlen haben will, muss man zwei Dinge tun: Man muss sie statistisch erfassen. Man muss aber den Schulen letztendlich das Instrumentarium dafür geben, um es in irgendeiner Art und Weise möglichst schnell zu erfassen und in der Tiefe zu erfassen.“

Somit ist festzuhalten, dass keine gesicherten oder objektiven Aussagen über die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den befragten Bildungseinrichtungen gemacht werden können. Die Aussagen aus den Interviews können jedoch als Anhaltspunkte gesehen werden. Demnach machen Jugendliche mit Migrationshintergrund in den befragten allgemeinbildenden Schulen (ohne OSZ) mit einem Anteil zwischen drei und sechs Prozent durchaus einen gewissen Anteil der Schülerschaft aus. Ihr Anteil in berufsbildenden Einrichtungen ist jedoch mit Ausnahme der Maßnahmen speziell für Migrantinnen und Migranten sehr gering. Im berufsbildenden Bereich sind die Jugendlichen noch am häufigsten in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen oder in überbetrieblichen Ausbildungen zu finden. Dafür haben die Interviewpartnerinnen und -partner unterschiedliche Erklärungen. Zum Einen wanderten die Jugendlichen zum Zweck der Ausbildungsaufnahme oder zum Studium in die alten Bundesländer ab. Zum Anderen weisen einige Interviewpartnerinnen und -partner darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Alters, fehlender Schulabschlüsse oder sprachlicher Schwierigkeiten von den Arbeitsagenturen nicht in geförderte Maßnahmen vermittelt würden und/oder sich ausschließlich in migrantenspezifischen Maßnahmen befänden.

Die prozentual gesehen größte Gruppe in den befragten Einrichtungen stellen die Jugendlichen mit Russisch als Muttersprache dar. Die Erfahrungen der befragten Schulen und berufsbildenden Einrichtungen mit jugendlichen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sind seit Beginn der 1990er Jahre am kontinuierlichsten. Die Mehrheit dieser Jugendlichen, die derzeit die Sekundarstufe I bzw. II oder berufsbildende Einrichtungen besuchen, sind nicht in Deutschland geboren. Sie sind bisher häufig noch im Schulalter zugewandert. Das bedeutet, dass sie „verspätet“ in das deutsche Schulsystem eingetreten sind<sup>21</sup>.

21 Aufgrund der Tatsache, dass es zum jetzigen Zeitpunkt kaum noch Zuwanderung in das Land Brandenburg gibt, werden in den Bildungseinrichtungen zukünftig bald mehr Kinder sein, die bereits in Deutschland geboren sind oder das Bildungssystem vollständig durchlaufen.

2.

**Die Beherrschung der deutschen Sprache wird in allen Interviews als wichtigste Grundlage für gelingende Integration in Schule und Arbeitsmarkt angesehen. Maßnahmen der Sprachförderung bilden daher den Schwerpunkt der schulischen und beruflichen Integration. Die strukturellen und gesetzlich gegebenen Möglichkeiten der Sprachförderung werden aus Sicht der Interviewten jedoch oftmals als unzureichend beschrieben. Diese Einschätzung führt in einigen der befragten Bildungseinrichtungen dazu, eigenständige Wege der sprachlichen Förderung zu beschreiten.**

2.1

**Die Beherrschung der deutschen Sprache wird in allen Interviews als wichtigste Grundlage für gelingende Integration in Schule und Arbeitsmarkt angesehen.**

Die meisten Interviewpartnerinnen und -partner sehen den gesellschaftlichen Auftrag ihrer Bildungseinrichtungen darin, alle Kinder und Jugendliche durch die Vermittlung von (formaler) Bildung ausbildungsfähig zu machen und auf das spätere (Berufs-) Leben vorzubereiten bzw. sie in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren. In Bezug auf Migrantinnen und Migranten wird von den Interviewten die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtigste Grundlage und als Erfolgsfaktor für den weiteren Werdegang angesehen. So äußerte die Mehrzahl der Interviewten, dass auch mit sehr guten fachlichen Leistungen oder beruflichen Qualifikationen Migrantinnen und Migranten ohne deutsche Sprachkenntnisse Schulabschlüsse nicht erreichen könnten und den Einstieg in den Arbeitsmarkt nicht schafften. Eine Interviewte formuliert die möglichen Folgen mangelhafter Deutschkenntnisse im folgenden Zitat sehr prägnant: „Ja, die sprachliche Barriere ist aber eine ganz große, die alles andere ja nach sich zieht. Wenn ich mich nicht richtig verständigen kann, beziehungsweise die anderen nicht richtig verstehe, dann kann ich nicht richtig handeln. Also es ist dann irgendwo ein Kreislauf.“

Im **schulischen Kontext**, so kommt in mehreren Interviews zum Ausdruck, könnten fehlende Sprachkenntnisse eine aktive Teilnahme am Unterricht verhindern, was dann wiederum zu Motivationsverlust und letztendlich zu Schulverweigerungshaltungen führen könne. Auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Motivation wird im folgenden Zitat hingewiesen: „Unsere Erfahrungen bei unseren Schulverweigererprojekten (...) sind, wenn Zuwanderer die Schule verweigern, dann hat das meist den Grund, dass sie die Sprache nicht können. Das hängt unmittelbar damit zusammen, dass sie eben nicht verstehen. Sie sind nun mal Jugendliche und wenn sie in den Leistungen keine Erfolge haben, dann kompensieren sie das irgendwie.“ Hinzu kommt, dass Jugendliche, laut einzelner Interviewter, in der Schule häufig wenig Anerkennung für ihre Lernerfolge in der deutschen Sprache bekämen, was auch zu Motivationsverlust führen könne.

Im **Übergang Schule–Beruf** stellen unzureichende Deutschkenntnisse, gerade durch die allgemein prekäre Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation im Land Brandenburg, eine zusätzliche Hürde dar, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Diese Problematik wird im folgenden Zitat unterstrichen: „Wir haben generell eine schwierige Situation, was die Arbeitslosenzahlen betrifft. D. h. dann natürlich immer auch, dass jemand der irgendwo ein Handikap hat, z. B. die nicht perfekte Sprache, der hat wenige Chancen (...) Es hat keinen Sinn hier zu sagen, dass alles wunderbar ist und wir alle vermitteln. Ganz oft wenn eine Vermittlung klappt, dann auf einem niedrigeren Niveau.“ Die Erfahrung einiger Interviewpartnerinnen und -partner zeigt darüber hinaus, dass Jugendliche trotz fachlicher Kompetenzen aufgrund von Defiziten in der deutschen Sprache automatisch in die Benachteiligten- oder Rehausbildung vermittelt werden. In einigen Interviews werden in diesem Zusammenhang die Testverfahren und Bestimmungen der Agentur für Arbeit erwähnt, die zwar für eine Vermittlung

in Ausbildung und Eingliederung in Maßnahmen relevant seien, in denen jedoch migrationsbedingte sprachliche Defizite keine Berücksichtigung fänden.

Die zentrale Aufgabe der Schulen und berufsbildenden Einrichtungen wird daher von den meisten Interviewpartnerinnen und -partnern in der Bereitstellung von Unterstützungsangeboten beim Erlernen der deutschen Sprache sowie in der Begleitung des Integrationsprozesses gesehen. Den Bildungseinrichtungen kommt, so eine Interviewpartnerin, dabei die Aufgabe zu, den Zugewanderten dabei zu helfen, Hindernisse abzubauen. Gleichzeitig wird von Seiten der Interviewpartnerinnen und -partner die Bereitschaft und Motivation zum Erlernen der Sprache von den Jugendlichen eingefordert.

### **Motivation und Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner**

Die Interviewpartnerinnen und -partner zeichnen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Motivation und der Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ihre Einschätzungen machen sie meist an konkreten Beispielen sowohl erfolgreicher als auch schwieriger Bildungsbiographien *einzelner* Jugendlicher fest. Die Erfahrungen beziehen sich dabei vor allem auf Jugendliche, die „verspätet“ bzw. im Jugendalter in das deutsche Schulsystem eingetreten sind. Diese Gruppe macht den größten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den befragten Bildungseinrichtungen aus.

Die meisten schulischen Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben den überwiegenden Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als motiviert. Viele seien engagiert, brächten gute Leistungen und strebten einen guten bis sehr guten Abschluss an. Damit einhergehend seien auch gute Erfolge beim Erlernen der deutschen Sprache verbunden. Allerdings wird auch häufig von Problemen und Schwierigkeiten berichtet, in deren Folge es in einigen Fällen zum Nichterreichen von angestrebten Schulabschlüssen oder zu Nichtversetzungen kommt. Tendenziell lässt sich aus den Erfahrungen der Interviewten ableiten, dass Jugendliche in betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsgängen zu meist gute Sprachkenntnisse vorweisen bzw. dass diese Lehrlinge motiviert sind, bestehende Sprachschwierigkeiten zu überwinden. Die Motivation der Jugendlichen, so einige Interviewte, sei mit der Hoffnung verbunden, Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Eine Interviewpartnerin aus dem Bereich der überbetrieblichen Ausbildung sieht in ihrer Arbeit mit Migrantinnen und Migranten eher eine dankbare Aufgabe, da diese (vor allem Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler) nur Sprachdefizite hätten und im Gegensatz zu vielen anderen keine sozialen Defizite aufwiesen. In diesem Zusammenhang betont sie, dass diese Jugendlichen eigentlich nicht in die Benachteiligtenförderung gehörten, nur weil sie Sprachdefizite hätten. Die Erfahrungen der Interviewpartnerinnen und -partner aus dem Arbeitsbereich Berufsorientierung oder aus Integrationsprojekten zeichnen im Gegensatz dazu häufiger ein problematischeres Bild, sowohl was die sprachlichen Kompetenzen als auch die Motivation der Jugendlichen angeht. Laut vieler Interviewter hätten die Jugendlichen in den Übergangsmaßnahmen oftmals mit vielfachen sozialen Problemlagen zu kämpfen. In diesem Zusammenhang wird in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass derartige Problemlagen auch unter Einheimischen zu finden seien und es da kaum Unterschiede gäbe. Dies läge wiederum in der Tatsache begründet, dass die „schwierigen Fälle“ von Jugendlichen natürlich in diese Maßnahmen vermittelt würden.

Die Interviewpartnerinnen und -partner benennen einige motivationshemmende und -fördernde Faktoren, mit denen sie die Motivation bzw. Demotivation der Jugendlichen begründen und anhand derer sie

I

II

III

IV

A



den Erfolg oder Misserfolg festzumachen versuchen. Insbesondere dem Elternhaus schreiben viele Interviewpartnerinnen und -partner einen bedeutenden Einfluss auf die Motivation und die Leistungen der Jugendlichen zu. Hier sei vor allem der Bildungshintergrund der Eltern sowie der Grad der Unterstützung durch das Elternhaus bedeutend. So betonen einige Interviewte den oftmals hohen Bildungsgrad der Eltern und den bildungsbewussten Hintergrund vor allem bei russisch-muttersprachigen und vietnamesisch-muttersprachigen Jugendlichen, der sich positiv auswirke. Ein weiterer wichtiger Faktor, der häufig in den Argumentationen der Interviewten eine Rolle spielt, ist die individuelle Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Jugendlichen. Das heißt sowohl für einen gelingenden als auch für einen misslingenden Bildungsverlauf machen einige Interviewpartnerinnen und -partner vor allem die Jugendlichen selbst verantwortlich. Begründet wird dies häufig mit persönlichen Eigenschaften der Einzelnen. Das folgende Zitat macht diese Begründungsebene im positiven Sinn deutlich: „Wir haben jetzt am OSZ in dieser Erzieherklasse auch ehemalige Schüler unserer Schule, die hier erst relativ spät angekommen sind, die aber *bienenfleißig* waren, die wirklich alles aufgesaugt haben, (...) was wir ihnen an Möglichkeiten gegeben haben.“ Andere genannte Merkmale, die zur positiven Beschreibung dienen, sind *leistungsstark, motiviert, angepasst, unauffällig und selbstbewusst*. Misslingende oder schwierige Laufbahnen werden damit beschrieben, dass die betreffenden Jugendlichen „keinen Bock“ hätten, keine Bereitschaft zum Lernen zeigten, die Sprachförderangebote nicht wahrnahmen und sich in „Gangs“ zusammenschlossen, allgemein ablehnend aufträten, zu dauerhaften Schulschwänzern würden oder hohe Ansprüche stellten, ohne selbst aktiv zu sein. Auffällig sind (hier vor allem im schulischen Bereich) die Aussagen über Schülerinnen und Schüler mit Spätaussiedlerhintergrund: In einigen Schulen werden sie als Vorzeigeschülerinnen und -schüler gelobt, die den Lehrkräften mit Respekt entgegenträten. In anderen Interviews wird von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern vor allem im Zusammenhang mit für die Schule problematischen Jugendlichen gesprochen, die sich in „Clans“ zusammenfänden und keinen Respekt zeigten.

Einige Interviewpartnerinnen und -partner machen des Weiteren eher auf strukturelle und gesellschaftliche Faktoren aufmerksam, die beispielsweise mit der Migration, der Institution Schule oder den Arbeitsmarktchancen zusammen hängen und die Einfluss auf die Motivation der Jugendlichen haben. So wird beispielsweise mehrfach auf die Problematik der unfreiwilligen Migration aufmerksam gemacht. Es gäbe eine Reihe von Jugendlichen, die unfreiwillig nach Deutschland eingewandert seien und die dadurch eine eher negative und ablehnende Grundhaltung zeigten. In diesem Zusammenhang spricht eine Interviewpartnerin über Probleme jugendlicher Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, die mit 14 oder 15 Jahren nach Deutschland gekommen sind: „Wir haben sie sehr entwurzelt erlebt. Oftmals haben die Eltern die Entscheidung nach Deutschland auszureisen getroffen und ihre Kinder nicht gefragt oder übergeben.“ In einem Interview wird auch auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen und deren Folgen für die Motivation der Jugendlichen hingewiesen. Insbesondere bei Jugendlichen mit Asylhintergrund könne die individuelle Aufenthalts- und Lebenssituation und die damit verbundenen existenziellen Ängste dazu führen, Maßnahmen abubrechen. Laut einiger Interviewter könne auch das Alter der Jugendlichen eine Rolle hinsichtlich ihrer Motivation spielen. Abschlüsse würden in Deutschland oftmals nicht anerkannt. Eine im Herkunftsland bereits begonnene Ausbildung könne daher sowohl motivationsfördernd – hier hätten die Jugendlichen für sich schon ein konkretes Ziel vor Augen – als auch motivationshemmend – hier überwiege die Frustration der Nicht-Anerkennung – wirken. Die schwierige allgemeine Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage wird zusätzlich als motivationshemmend angesehen. Damit oft verbunden seien die familiären Erfahrungen der Jugendlichen mit Arbeitslosigkeit und Hartz IV. Eine Interviewte aus einem strukturschwachen Teil Brandenburgs problematisiert die feh-

lenden Perspektiven der Jugendlichen, aber auch derer Familien: „Ich glaube, es ist auch so ein bisschen die fehlende Perspektive. Die macht sich bei dem einen stärker bemerkbar, bei dem anderen weniger. Der eine kämpft darum, eine gute Perspektive zu haben, der andere sagt sich, na ja, ist ja sowieso nichts, was soll ich denn machen, wenn ich aus der Schule bin. Dann komme ich in so eine berufsvorbereitende Klasse. Dann bin ich nachher 18. Bei dem derzeitigen Lehrstellenmangel ist es für diese Schüler dann äußerst schwierig. Und wenn sie dann auch noch nicht einmal richtig Deutsch sprechen können, ist es äußerst problematisch (...) Die Motivation fehlt dann, wenn sie keine richtige Perspektive für sich sehen. Und es spielt dann auch eine Rolle, wenn ich frage, es sind also die meisten Elternhäuser in diesen Familien arbeitslos.“ Ein struktureller Faktor der von einzelnen Interviewten genannt wird, betrifft die Bildungseinrichtungen selbst. So führe auch die Nichtanerkennung von Lernerfolgen und ein fehlendes Bewusstsein für die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Motivationsverlust und Frustration, in deren Folge das Nichterreichen von angestrebten Schulabschlüssen oder Schulverweigerungshaltungen stehen könne.

## 2.2

### Maßnahmen der Sprachförderung bilden den Schwerpunkt der schulischen und beruflichen Integration.

Die gesetzlichen Möglichkeiten der Sprachförderung sind für die allgemeinbildenden Schulen sowie die Oberstufenzentren in der „Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ sowie den „Verwaltungsvorschriften über Unterrichtsorganisation in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007“ verbindlich geregelt. Des Weiteren besteht im Rahmen der Benachteiligtenförderung im berufsbildenden Bereich und in Form Ausbildungsbegleitender Hilfen (ABH) die Möglichkeit der Sprachförderung<sup>22</sup>. Im Folgenden wird die Umsetzung der Sprachförderung in Schulen nach der Eingliederungsverordnung sowie die Umsetzung der Sprachförderung im berufsbildenden Bereich erläutert.

#### Gesetzlicher und struktureller Rahmen der Sprachförderung

##### Für allgemeinbildende Schulen und Oberstufenzentren

Die „Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ (Eingliederungsverordnung – EinglV) vom 19.07.1997 regelt durch eine Reihe von besonderen Maßnahmen die Aufnahme von schul- und berufsschulpflichtigen<sup>23</sup>

22 Die Erläuterungen des gesetzlichen und strukturellen Rahmens sind im Kasten „Gesetzlicher und struktureller Rahmen der Sprachförderung“ nachzulesen.

23 Nach dem brandenburgischen Schulgesetz (BbgSchulG) schließt an eine 10-(schul)jährige Vollzeitschulpflicht die Berufsschulpflicht an. Sie gilt normalerweise für alle, die in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen, bis zum Ende des Ausbildungsverhältnisses. Für Jugendliche, die in keinem Ausbildungsverhältnis stehen, gilt sie bis zum Abschluss des Schuljahres, in dem das 18. Lebensjahr vollendet wird oder vor Vollendung des 18. Lebensjahres nachdem eine mindestens einjährige berufliche Förderung abgeschlossen ist (BbgSchulG 2002, § 38 f).

fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen in Brandenburger Schulen und deren Eingliederung in das Schulsystem. Der Erwerb und die erweiterte Förderung der deutschen Sprache sowie Maßnahmen, die den Erwerb von Schulabschlüssen fördern, stehen im Mittelpunkt der Verordnung. Kinder und Jugendliche, die bestimmte Kriterien erfüllen, haben nach § 1 Absatz 1 der Eingliederungsverordnung „ein Recht auf eine schulische Förderung und den Ausgleich von Benachteiligungen.“ (EinglV 1997, § 1 Absatz 1). Die Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache sind nach der Eingliederungsverordnung auf zwei unterschiedliche Arten möglich: in Vorbereitungsgruppen und in Förderkursen. Als weitere Fördermaßnahme kommt die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts hinzu. Diese Maßnahmen ersetzen für die Schülerinnen und Schüler den Regelunterricht entweder vollständig oder teilweise, oder sie sind eine ergänzende Maßnahme zum Regelunterricht (EinglV 1997, § 4). Über den Förderbedarf von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern im Rahmen der EinglV entscheiden die Schulleiterinnen und -leiter. Die Entscheidung über die Form der Fördermaßnahmen und über die Ver- und Zuteilung von Lehrerwochenstunden trifft dagegen das staatliche Schulamt aufgrund von Verwaltungsvorschriften (EinglV 1997, § 4 Absatz 2). Die dazugehörigen relevanten Verwaltungsvorschriften, die „Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007“ legen fest, dass für die Sprachfördermaßnahmen nach der EinglV je Schüler oder Schülerin eine Lehrerwochenstunde zur Verfügung steht (vgl. VV-Unterrichtsorganisation, Nummer 3 Absatz 3).

#### **Vorbereitungsgruppen (vgl. EinglV 1997, § 5)**

„Der Unterricht in Vorbereitungsgruppen dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache und der Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht.“ (ebd. § 5 Absatz 1) und ersetzt den Regelunterricht in großem Umfang durch einen eigenen Unterrichts- und Stundenplan, der u. a. für die Sekundarstufe I durch die EinglV vorgegeben ist. Die Einrichtung solcher Gruppen ist an bestimmte Bedingungen, beispielsweise an eine gewisse Anzahl von Schülerinnen und Schülern geknüpft und kann jahrgangs- und schulübergreifend sein. Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I verbleiben bis zu 12 Monaten in diesen Vorbereitungsgruppen und sollten laut EinglV in bestimmten Fächern wie beispielsweise Sport, Musik und Kunst auch schon während dieser Zeit in den Regelunterricht integriert werden.

#### **Förderkurse (vgl. ebd. § 6)**

Förderkurse werden in Form von Förderstunden organisiert, die dazu dienen „mindestens ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache“ (ebd. § 6) zu erlangen. Es ist jedoch möglich, diese Förderstunden auch für den Förderunterricht in Mathematik und Fremdsprachen einzusetzen. Diese Form der Förderung von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen ist auf höchstens zwei Jahre beschränkt und kann auch jahrgangs- und schulübergreifend organisiert werden. In der EinglV werden sowohl die Unterrichtsorganisation als auch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Stunden geregelt. Die Anzahl der Stunden „beträgt bei mindestens fünf Einzugliedernden grundsätzlich bis zu zwei Unterrichtsstunden täglich und ersetzt in der Regel den Unterricht in einem Fach. Bei weniger als fünf Einzugliedernden ist grundsätzlich nur von bis zu einer Unterrichtsstunde pro Tag auszugehen. Für die gymnasiale Oberstufe werden diese Förderkurse nach der Einführungsphase (11. Jahrgangsstufe) grundsätzlich nicht mehr angeboten (ebd. § 6 Absatz 5). Berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler werden in Vorbereitungsgruppen und Förderkursen mit dem Ziel gefördert, „den Anforderungen in der Ausbildungsstätte in ausreichendem Maße folgen zu vermögen“ (ebd. § 12 Absatz 1). Darüber hinaus besteht für berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die keine Deutschkenntnisse haben, die Möglichkeit, vor Antritt der Ausbildung Intensivsprachkurse bei anerkannten kommunalen oder

freien Trägern zu besuchen. In diesem Fall können die Schülerinnen und Schüler von der Berufsschulpflicht vom Schulamt befreit werden (vgl. ebd. § 12 Absatz 2).

#### **Muttersprachlicher Unterricht (vgl. ebd. § 7)**

Muttersprachlicher Unterricht ist die dritte besondere Fördermaßnahme, die durch die EingIV geregelt ist. Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an dieser Fördermaßnahme ist freiwillig und sollte so organisiert sein, dass es angesichts der anderen Fördermaßnahmen und des Regelunterrichts nicht zu einer Überbelastung der Schülerinnen und Schüler kommt. Muttersprachlicher Unterricht wird angeboten, wenn eine Mindestanzahl von 12 Schülerinnen und Schüler diese Maßnahme in Anspruch nehmen will. Auch dieses Angebot kann jahrgangs- und schulübergreifend sein. Diese Fördermaßnahme kann personell und organisatorisch auch in die Hand von freien Trägern gelegt werden, soweit es nach haushaltsrechtlichen Vorgaben möglich ist<sup>24</sup>.

#### **Für berufsbildende Einrichtungen**

Neben den bereits in der EingIV genannten Möglichkeiten der Sprachförderung, die ausschließlich die berufsschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler an den OSZ betreffen, gibt es im berufsbildenden Bereich keinen ähnlich verbindlichen Rahmen für eine gezielte Sprachförderung wie im schulischen Bereich. Allerdings bieten verschiedene Programme der Benachteiligtenförderung Möglichkeiten der Sprachförderung. Die den überbetrieblichen Ausbildungsformen und berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BVB) inhärente individuelle sozialpädagogische Betreuung und der sogenannte Stützunterricht sowie individuell zu beantragende ABH (Ausbildungsbegleitenden Hilfen) sind potenzielle Möglichkeiten, die für die Sprachförderung genutzt werden können.

In allen **befragten Schulen** werden Förderstunden nach der Eingliederungsverordnung für Schülerinnen und Schüler, die eine andere Muttersprache als die Sprache Deutsch haben, angeboten. Diese werden beim jeweiligen Schulamt beantragt, nachdem innerhalb der Schule der Förderbedarf ermittelt wurde. Nach bewilligter Beantragung werden vom Staatlichen Schulamt für diesen Förderunterricht Lehrerwochenstunden zugewiesen. Aus den Interviews wird deutlich, dass für die besonderen Fördermaßnahmen nach der Eingliederungsverordnung jeweils eine Lehrerwochenstunde (LWS) in der Woche pro Schülerin oder Schüler vom Staatlichen Schulamt genehmigt wird. In einer Schule wird neben den Förderkursen die Förderform der Vorbereitungsgruppe nach § 5 der EingIV umgesetzt<sup>25</sup>.

Die Organisation des Unterrichts der Vorbereitungsgruppe ist durch die EingIV relativ verbindlich geregelt (vgl. EingIV 1997). Über Fragen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation der genehmigten Förderkurse wird innerhalb der jeweiligen Schule entschieden. Die Entscheidung fällt in den allgemeinen Aufgabenbereich der Schulleitung. Der Unterricht wird in fast allen befragten Schulen in Form von

24 Im Land Brandenburg wird der muttersprachliche Unterricht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport von der RAA Brandenburg koordiniert. Als Ansprechpartnerin für interessierte Schulen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern steht Frau Christina Kirchmann in der RAA Frankfurt/Oder zur Verfügung: E-Mail: c.kirchmann@raa-brandenburg.de, www.raa-brandenburg.de.

25 Die Förderform der Vorbereitungsgruppe wird in den untersuchten Schulamtsbereichen für den Sekundarbereich nur an einer Schule umgesetzt. Nach der Schließung der Schule, in der das Interview durchgeführt wurde, ist die Vorbereitungsgruppe mit der zuständigen Lehrkraft jetzt an einer anderen Schule angesiedelt.

Kleingruppenunterricht angeboten, bestehend aus zwei bis vier Schülerinnen und Schülern. Somit kann gewährleistet werden, dass jeder Schülerin und jedem Schüler mit Förderbedarf mehr als eine Stunde pro Woche nämlich zwei bis vier Stunden angeboten werden kann. Über die Hälfte der Interviewpartnerinnen und -partner weisen darauf hin, dass die Förderstunden in ihren Schulen zum Teil auch für Englisch-Förderunterricht genutzt würden, da auch hier ein großer Nachholbedarf bei den Einzugliedernden bestünde.

Die Unterrichtsorganisation der Förderstunden wird in den Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Aus den Interviews werden zwei hauptsächlich praktizierte Vorgehensweisen ersichtlich. Entweder findet der Förderunterricht parallel oder zusätzlich zum regulären Unterricht statt.

Knapp über die Hälfte der befragten Schulen bietet den Förderunterricht zusätzlich zum regulären Unterricht an. Zwei Ganztagschulen nutzen beispielsweise die verpflichtenden AG-Angebote im sogenannten Erlebnisband für den zusätzlichen Förderunterricht. Allerdings gibt es in den Interviews unterschiedliche Aussagen über die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler an Fördermaßnahmen teilzunehmen. Die Vorgehensweise des zusätzlichen Förderunterrichts in den Schulen bedeutet für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, dass sie bis zu vier Stunden zusätzlichen Unterricht in der Woche absolvieren. Die anderen befragten Schulen nutzen die Möglichkeit des parallelen Förderunterrichts. Aber auch hier gibt es verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden beispielsweise aus dem Deutschunterricht oder in manchen Fällen auch aus anderen Fächern, wie beispielsweise dem Geschichtsunterricht oder Russischunterricht (Russisch-Muttersprache) herausgenommen und erhalten in dieser Zeit in einer Kleingruppe Deutsch- und/oder Englisch-Förderunterricht. Diese Gruppen sind zum Teil auch jahrgangsübergreifend. Insbesondere Interviewpartnerinnen und -partner aus Gesamtschulen verweisen auf die relativ einfache Organisation dieser Form des Förderunterrichts durch das bestehende Kurssystem. In zwei Schulen wird ein anderes paralleles Vorgehen praktiziert. Die Schülerinnen und Schüler bleiben im Klassenverband, und eine zusätzliche Deutsch-Förderlehrerin kommt in die Klasse, um mit ihnen Kleingruppenunterricht zu gestalten. Den Vorteil dieses Modells sieht die Schule darin, dass die Integration in den Klassenverband aufrechterhalten werde und die Schülerinnen und Schüler weiterhin die Möglichkeit hätten, den Unterricht mit zu verfolgen. Zugleich bestünde die Hoffnung, laut der praktizierenden Schule, dass das Verständnis der übrigen Schülerinnen und Schülern gegenüber den nicht-deutsch-muttersprachigen Jugendlichen wüchse und die zusätzliche Lehrerin auch anderen Schülerinnen und Schülern Hilfestellung geben könne. Diese Möglichkeit werde vor allem dann genutzt, wenn es mehrere Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in einer Klasse gäbe.

Hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte für den Förderunterricht nach der EingIV wird deutlich, dass es in den wenigsten Schulen Lehrkräfte mit einer zusätzlichen Qualifikation gibt. In den meisten Schulen werden hauptsächlich Deutsch-Russisch-Lehrkräfte eingesetzt. In manchen Schulen sind es aber auch Russisch- oder Deutsch-Englisch-Lehrkräfte. In nur drei der befragten Schulen haben die zuständigen Lehrkräfte eine Zusatzqualifikation „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. langjährige auch außerschulische Erfahrungen mit dem Lehren von Deutsch als Fremdsprache. Drei Interviewpartnerinnen und -partner weisen bezugnehmend auf die inhaltliche Gestaltung des Förderunterrichts darauf hin, dass dieser einer anderen Methodik und Vorgehensweise bedürfe als der übliche Förderunterricht. Es liege aber, so eine Interviewpartnerin, an der unterrichtenden Lehrkraft, sich „entsprechendes Material auch (zu) besorgen“.

Die befragten Gesamtschulen verweisen darüber hinaus auf Angebote, die über die Eingliederungsverordnung hinausgehen. So stünden den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auch andere Möglichkeiten der Förderung, die prinzipiell allen offen stünden, zur Verfügung. Das seien zum Beispiel Klassenleiterstunden oder die sogenannten (fachbezogenen) Arbeitsstunden, in denen unter Aufsicht und Hilfestellung einer Lehrkraft Hausaufgaben gemacht und Nachhilfe erhalten werden kann. Insgesamt, so wird in den meisten Interviews deutlich, spielt die Unterrichtsorganisation sowie der Einsatz von Lehrkräften für den Förderunterricht nach der Eingliederungsverordnung in der Gesamtorganisation des allgemeinen schulischen Unterrichts eher eine untergeordnete Rolle.

Aus den Interviews im **berufsbildenden Bereich** gehen zwei unterschiedliche Wege hervor, die die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten im Übergang Schule–Beruf betreffen: Zum Einen sind das Angebote in den regulären berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BVB) sowie in den betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungen, in denen Jugendliche mit Migrationshintergrund lernen und arbeiten. Hier geschieht die Sprachförderung vor allem durch Stützlehrkräfte und die Möglichkeiten, die sich in den Maßnahmen durch die sozialpädagogische Betreuung ergeben (betrifft nicht die betriebliche Ausbildung). Zum Anderen sind das die spezifischen Fördermaßnahmen, die in erster Linie für jugendliche Migrantinnen und Migranten entwickelt wurden.

Demnach wird im Rahmen der BVB sowie in den verschiedenen Formen der überbetrieblichen Ausbildung bei fast allen freien Trägern individuelle Sprachförderung geleistet, entweder im sogenannten obligatorischen Stützunterricht<sup>26</sup> und/oder im Rahmen der individuellen sozialpädagogischen Betreuung. Die Entscheidung über eine sprachliche Förderung und die Inhalte dieser Förderung obliegt den jeweiligen Stützlehrerinnen und -lehrern. Auf diese Weise werden die Fördermaßnahmen auch bei den verschiedenen befragten freien Trägern unterschiedlich gehandhabt. Einzelne Interviewpartnerinnen und -partner machen explizit darauf aufmerksam, dass die sprachliche Förderung in ihren Einrichtungen innerhalb des Ausbildungsrahmens stattfindet und nicht zusätzlich. In der Sprachförderung selbst geht es vor allem um Fachsprache und Fachbegriffe sowie um ausbildungs- und prüfungsrelevante Fragen. Darüber hinaus übersetzen einige der befragten Stützlehrkräfte Fachbegriffe beispielsweise ins Russische, um den Auszubildenden den Lern- und Verstehensprozess zu erleichtern. Die Interviewten aus den befragten OSZ sehen hingegen wenige Möglichkeiten der spezifischen Förderung von Migrantinnen und Migranten. Trotz der auch für die OSZ verbindlichen EinglV gibt es unterschiedliche Aussagen über die tatsächlichen Möglichkeiten, Förderstunden zugewiesen zu bekommen. Eine weitere Schwierigkeit einer angemessenen Förderung in den OSZ sehen die Interviewpartnerinnen und -partner in der Struktur der Ausbildung und der BVB. Die Jugendlichen würden nur sehr wenig Zeit in der Berufsschule verbringen. Daher werde die Betreuung und individuelle Förderung von Migrantinnen und Migranten, wie im folgenden Zitat konstatiert wird, eher den Bildungsträgern der BVB und den überbetrieblichen Einrichtungen überlassen: „Wir als Schule haben jetzt keine Möglichkeiten, da irgendwo, wenn das deutlich wird, da sind drei, vier, fünf Migranten, die Schwierigkeiten in der Sprache und Fachlichkeit haben, jetzt zu sagen, wir geben da noch extra Stützunterricht mit rein. Das ist einfach nicht vorgesehen. Dafür haben wir keine Stunden.“

26 Der Stützunterricht ist individueller Förderunterricht im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung bzw. im Rahmen der BVB, der sich an den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren soll.

Hinsichtlich Fördermaßnahmen wird in einem Interview auf externe Angebote verwiesen, die von Seiten der Schule Auszubildenden bei Bedarf empfohlen würden. Hierzu gehörten die Ausbildungsbegleitenden Hilfen (ABH), die jeder Auszubildende bei der Agentur für Arbeit beantragen könne: „Dann natürlich, wenn es Schwierigkeiten gibt, also auch Lernschwierigkeiten gibt, die sich ja anschließen können an solche sprachlichen Schwierigkeiten, gibt es die Möglichkeit von Ausbildungsbegleitenden Hilfen (ABH). Da kriegt er also fachlich noch mal ein bisschen hinterher gereicht. Und die ABH-Träger sind durchaus in der Lage auch sprachlich zu fördern.“

Neben den regulären Programmen und Maßnahmen gibt es im Untersuchungsraum eine Reihe von Trägern, die sich mit ihren Angeboten der Berufsorientierung und Qualifizierungsmaßnahmen speziell an jugendliche Migrantinnen und Migranten wenden, die bisher noch keine Berufsausbildung haben. Nur dort ist die explizite Sprachförderung Teil des Programms. Ein Träger z. B. bietet einen Ausbildungsberuf an, der ergänzt wird durch einen Deutschkurs. Die spezifischen Maßnahmen zeichnen sich gegenüber den regulären beruflichen Förderprogrammen oftmals dadurch aus, dass sie als mehrjährige (Modell-) Projekte von dritter Seite finanziert werden, u. a. durch den Bund, die EU, Stiftungen, Landkreise, Kommunen sowie die Argen, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge oder durch Programme des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie (MASGF) und der Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH (LASA). In der Regel sind damit besondere Rahmenbedingungen der Maßnahmen verbunden, durch die besser auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen werden kann. So beträgt beispielsweise die Dauer der berufsvorbereitenden Maßnahmen bei zwei der befragten Träger im Vergleich zu den regulären BVB zwölf statt zehn Monate, wobei in der zusätzlichen Zeitspanne intensiver Deutschunterricht angeboten wird. Allerdings handelt es sich bei den migrantenspezifischen Maßnahmen, bis auf eine Ausnahme, ausschließlich um berufsvorbereitende Maßnahmen und nicht um Ausbildungen. Wie auch schon im schulischen Bereich wurde in den Interviews mit den Lehrkräften des berufsbildenden Bereichs deutlich, dass der angebotene Sprachförderunterricht in den wenigsten Fällen von einer ausgebildeten „Deutsch als Fremdsprache“-Lehrkraft unterrichtet wird. Von 22 befragten berufsbildenden Einrichtungen können nur Lehrkräfte in sechs Einrichtungen eine angemessene aufgabenrelevante fachliche Qualifikation vorweisen. Von diesen sechs Einrichtungen sind vier Integrationskursträger.

### 2.3

#### **Die strukturellen und gesetzlich gegebenen Möglichkeiten der Sprachförderung werden aus Sicht der Interviewten jedoch oftmals als unzureichend angesehen.**

In den Interviews mit beteiligten **Schulen** werden Problemfelder benannt, die mit der Förderung und Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang stehen. Dies betrifft vor allem die praktischen Rahmenbedingungen, in denen eine Förderung möglich ist. In den meisten Interviews wird bemängelt, dass die Förderstunden für eine bedarfsorientierte Förderung mit einer Lehrerwochenstunde pro Schülerin oder Schüler nicht ausreichend seien und die Schule bei vergleichbar „schwierigen Fällen“ kaum Möglichkeiten habe, die Schülerinnen und Schüler angemessen zu unterstützen. Für an sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler böten, so ein Interviewpartner, die Förderangebote die Möglichkeit, sich schnell zu integrieren. Für eher leistungsschwache oder unmotivierte Schülerinnen und Schüler sei es der Schule dagegen kaum möglich, diese aufzufangen. Gerade die unauffälligen leistungsschwachen Jugendlichen würden im System oft herunterfallen. Dies betreffe vor allem Jugendliche, die bedingt durch ihre Migration „verspätet“ in das deutsche Schulsystem eingetreten seien. Auch der beschränkte Zeitrahmen von zwei Jahren

der Förderung nach der Eingliederungsverordnung wird in den Interviews bemängelt. Die meisten Interviewpartnerinnen und -partner äußern darüber hinaus, dass sie sich gerade im Hinblick auf die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Ministerien und Schulämtern im Stich gelassen fühlten, da zu wenig Ressourcen der Unterstützung zur Verfügung gestellt würden. Ein anderes Problemfeld wird in der sofortigen Aufnahme und Eingliederung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Schulen aufgrund der bestehenden Schulpflicht gesehen. Einige Interviewpartnerinnen und -partner plädieren in diesem Zusammenhang dafür, dass den Schülerinnen und Schülern zunächst ein „Crashkurs“ Deutsch angeboten werden solle, bevor sie in die Schulen aufgenommen würden, da sie sonst oft Schwierigkeiten hätten, dem Unterricht zu folgen. Dieser Wunsch drückt sich in einem Zitat wie folgt aus: „Also auf jeden Fall wäre es günstiger, wenn Kinder nach Deutschland kommen, wenn sie sich hier sesshaft machen wollen, also die Eltern mit ihren Kindern, dass sie dann erst einmal einen intensiven Deutschunterricht haben, nur Deutsch. Dass sie erst einmal lernen, die deutsche Sprache zu beherrschen und dass sie dann erst in die Schule kommen. Denn mit den wenigen Stunden, die wir haben, können wir das in so ganz komplizierten Fällen nicht schaffen.“ Hinsichtlich des an manchen Schulen praktizierten Förderunterrichts als zusätzlichen Unterricht weist ein Interviewpartner auf das Problem möglicher Überforderung der Schülerinnen und Schüler hin. Andere Interviewpartner sprechen in diesem Zusammenhang von fehlender Motivation seitens einiger Schülerinnen und Schüler, ihre Förderstunden wahrzunehmen. Dies gälte besonders, wenn dem verpflichtenden Förderunterricht, so wie in einigen Ganztagschulen, attraktivere Angebote beispielsweise im Sport- oder Kreativbereich gegenüber stünden.

Die größte Schwierigkeit sehen die Interviewpartnerinnen und -partner aus dem **berufsbildenden Bereich** in den knappen zeitlichen und personellen Ressourcen für die Sprachförderung. In dem folgenden Zitat wird dieser begrenzte Umfang der Förderung innerhalb der regulären (nicht migrantenspezifischen) BVB und überbetrieblichen Ausbildungen deutlich. Darüber hinaus verdeutlicht das Zitat die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen freie Träger der Berufsorientierung und Berufsausbildung arbeiten: „Gezielter Sprachunterricht wird (...) nicht angeboten. Dafür haben wir die Kapazitäten nicht. Wir sind eigentlich Angestellte im Auftrag der Agentur für Arbeit. Wir bewerben uns auf deren Ausschreibungen und da ist auch genau vorgegeben, welches Personal wofür eingesetzt wird und dementsprechend dann auch bezahlt. Unsere Einrichtung ist zwar groß, aber so üppig sind dann die Finanzen auch nicht und letztendlich leben wir ja von öffentlichen Geldern. So dass man z. B. einen Sprachkurs zentral anbieten könnte, dafür haben wir die Mittel einfach nicht. Stattdessen müssen es die Stützlehrer mitmachen. Das wird dann im Unterricht integriert und dann teilweise auch im Einzelunterricht bzw. Stützunterricht aufgenommen. Doch man muss sagen, dass der Stützunterricht ganz intensiv schon gestaltet und ausgenutzt wird und dass da oft nicht einmal eine kleine Ecke für sprachliche Sachen bleibt. Wir haben es so immer mit einfließen lassen, dass eben auch im normalen Alltag, ob das in der praktischen Ausbildung ist oder dann im Stützunterricht, viel mit den Jugendlichen gesprochen wird. Aber so direkt und gezielte Sprachmaßnahmen haben wir nicht.“ Einige Interviewpartnerinnen und -partner weisen darüber hinaus auf Versäumnisse hin, die möglicherweise schon in der schulischen Förderung lägen. Eine Interviewpartnerin macht, wie im folgenden Zitat deutlich wird, auf die Bedeutung ihrer berufsvorbereitenden Maßnahme für jugendliche Migrantinnen und Migranten aufmerksam: „umso größer wird die Bedeutung (...) unserer Maßnahmen: dass immer noch ein Auffangbecken existiert, was vorher nicht geleistet wird, weder in der Schule noch dann in den Deutschkursen, oder geleistet werden kann (...) Dass wieder andere Projekte da sein müssen, die praktisch diese Leute auffangen, um das auf irgendeine Weise nachzuholen.“

I

II

III

IV

A



## 2.4

**Diese Einschätzung führt in einigen der befragten Bildungseinrichtungen dazu, eigenständige Wege zur sprachlichen Förderung zu beschreiten.**

Diese Einschätzung führt in einigen wenigen der befragten Bildungseinrichtungen – vor allem in Schulen – zu der Überlegung, eigenständige Wege, mit teilweise individuellen Handlungsansätzen zur sprachlichen Förderung zu gehen. Dabei muss allerdings festgehalten werden, dass diese Handlungsansätze oftmals nur einmaligen oder temporären Charakter haben bzw. nur in Einzelfällen angewandt werden. Darüber hinaus hängen sie immer auch vom persönlichen Einsatz Einzelner ab. Im Folgenden kann zwischen Handlungsansätzen, die aufgrund institutioneller Ressourcen und persönlichem Engagement innerhalb einer Einrichtung geleistet werden und Ansätzen, die durch Kooperationen möglich werden, unterschieden werden.

Im **schulischen Bereich** werden Förderansätze durch die Ausschöpfung bzw. Umwidmung zeitlich befristeter freier Ressourcen möglich. In einer befragten Schule beispielsweise wurden freie Stunden für einen Schüler genutzt, der über wenig Deutschkenntnisse verfügte. Die Schule organisierte für ihn einen intensiven Sprachkurs anstatt ihn in ein 3-wöchiges Betriebspraktikum zu schicken. Hier übernahmen vor allem die Lehrkräfte, die durch das Betriebspraktikum ihrer Schülerinnen und Schüler freie Ressourcen hatten, den Deutschunterricht<sup>27</sup>. In einer anderen Schule besteht für einzelne Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Facharbeiten auf Russisch zu schreiben, die dann von einer Russisch-Lehrkraft wiederum für die Fachlehrkräfte übersetzt werden. In einer **berufsbildenden Einrichtung** übersetzte eine Stützlehrkraft aus eigener Motivation heraus ein Fach-Lehrbuch ins Russische, um den Auszubildenden den Verstehensprozess im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte und Fachbegriffe zu erleichtern.

Wichtige Auslöser für Kooperationen zwischen **Schulen** und außerschulischen Einrichtungen stellen meist Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern dar, deren Lösung im Rahmen der schulinternen Förderung oder der Eingliederungsverordnung organisatorisch nicht mehr möglich ist. In mehreren Fällen wurde seitens der Schule eine Kooperation mit einem außerschulischen Träger eingegangen, um individuelle Förderwege für jeweils einen einzelnen Schüler mit großen sprachlichen Defiziten bzw. mit Schulverweigerungshaltung zu gehen. Die Schülerinnen und Schüler wurden für einige Wochen aus dem Unterricht herausgenommen und absolvierten bei dem kooperierenden Träger einen Deutschintensivkurs. Nur dadurch hätten, so ein Interviewpartner, die Schüler noch eine Chance, einen Schulabschluss zu bekommen.

Einige Schulen nutzen auch Sprachangebote externer Organisationen. Diese Angebote sind zumeist Gruppenangebote. Ein Beispiel für solch ein Angebot, welches Schulen zumindest in Potsdam und Umgebung zur Verfügung steht, ist das Mercatorprojekt.<sup>28</sup> Andere Angebote, die an einzelnen Schulen praktiziert werden, sind spezieller Russischunterricht für Muttersprachler durch einen Verein oder ehrenamtliche Nachhilfe und Deutschförderung durch Eltern.

27 Die Praxis eigenständiger Ansätze ist als Reaktion auf konkrete Probleme im pädagogischen Alltag der Bildungseinrichtungen zu sehen. Die Ansätze, die in einzelnen Fällen praktiziert und hier geschildert werden, sagen jedoch nichts darüber aus, ob sie schulrechtlich Bestand haben bzw. erlaubt sind.

28 Das Projekt wird für das Land Brandenburg vom Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam koordiniert. Es bietet verschiedenen Schulen Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an, der vorwiegend von Lehramtstudierenden durchgeführt wird. Das Projekt ist ein bundesweites Projekt der Mercatorstiftung und wird darüber finanziert.

Welche Probleme zu einer Kooperation führen können, welche Voraussetzungen und Kooperationspartner nötig sind, macht folgendes Zitat aus der Sicht einer Interviewpartnerin einer außerschulischen Einrichtung deutlich: „Dieses Mädchen war am Gymnasium und hat zweimal die achte Klasse gemacht, weil sie natürlich nicht weitergekommen ist. Sie hat ja natürlich keine Möglichkeit, erst mal die Sprache zu lernen und dann in die Schule zu gehen, sondern sie muss in der Schule die Sprache lernen. Und das ist das, was ich immer kritisiere, aber schon seit Jahren leider erfolglos tue: dass auch die Kinder die Möglichkeit haben sollen, zuerst die Sprache zu lernen und dann in die Schule zu gehen. Ich denke, man kann es keinem Lehrer zumuten, nebenbei, neben dem Fachlichen, was er vermitteln soll, auch noch einem oder zwei Kindern bzw. Jugendlichen die Sprache zu vermitteln. Das geht einfach nicht (...) Der letzte Ausweg waren wir dann. Wir müssen sehen, dass das Schulamt sie aus der Schule raus lässt. Die Zustimmung brauchen wir. Das war aber kein Problem. Das haben wir schon öfter gehabt, dass es möglich war, einen Jugendlichen für ein halbes Jahr raus zu nehmen, also erst in einen Sprachkurs zu gehen und dann wieder in die Schule. In Einzelfällen ist das möglich. Jedenfalls macht unser Schulamt das möglich. Und dieses Mädchen hat so eifrig und so gut gelernt. Das war wirklich eine wahre Freude, diesen Lernfortschritt dann immer auch zu sehen.“

In den **befragten beruflichen Einrichtungen** sind aufgrund der Struktur formale Kooperationen zwischen verschiedenen Einrichtungen, beispielsweise dem OSZ und dem freien Träger, zwar gegeben. Hinsichtlich der Sprachförderung sind diese jedoch wenig relevant. Über die oben beschriebenen Sprachförderangebote hinausgehend kommt es nur vereinzelt zu Kooperationen. Ein Beispiel ist die Kooperation zwischen einer berufsbildenden Einrichtung mit dem Jugendmigrationsdienst (JMD) vor Ort. Der ehrenamtlich geführte Sprachkurs des JMD von anderthalb Stunden pro Woche wird genutzt, um die Auszubildenden zusätzlich sprachlich zu unterstützen. Auch in diesem Interview wird betont, dass diese Förderung innerhalb des zeitlichen Rahmens der Ausbildung und nicht zusätzlich erfolge.

### **Schulabschlüsse und Werdegänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den befragten Bildungseinrichtungen**

Die Aussagen über den weiteren Werdegang der Jugendlichen mit Migrationshintergrund stützen sich überwiegend auf die persönlichen Erfahrungen und das Wissen der Interviewpartnerinnen und -partner aus ihren Einrichtungen. Dabei beziehen sich die Aussagen in erster Linie auf einzelne, d.h. konkrete Jugendliche. Von einer systematischen Erfassung der Werdegänge beziehungsweise Rückläufe von Informationen, sowohl an die Schulen als auch an die Einrichtungen im berufsbildenden Bereich, kann nicht gesprochen werden. Die Schilderungen der Interviewten ergeben ein sehr vielschichtiges – nicht zu vereinheitlichendes – Bild über die Schulabschlüsse und Werdegänge. Es werden dennoch Tendenzen sichtbar, die einen Einblick in den schulischen und nachschulischen Werdegang der Jugendlichen geben können.

In den befragten Oberschulen schließen die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Schule mit der erweiterten Fachoberschulreife (Realschulabschluss), einige auch mit der Berufsbildungsreife (Hauptschulabschluss) ab. Gerade Interviewpartnerinnen und -partner aus den Oberschulen und Gesamtschulen weisen im Hinblick auf den beruflichen Werdegang jedoch häufig auf die generelle Schwierigkeit der Ausbildungsplatzsuche nach dem Schulabschluss hin. Neben den Schwierigkeiten durch die allgemein problematische Ausbildungslage sowie die Konkurrenz mit Abiturienten

I

II

III

IV

A

um Ausbildungsplätze kämen noch migrationspezifische Erschwernisse hinzu wie z. B. mangelnde Deutschkenntnisse (vgl. zweites Ergebnis). In Fällen, in denen Jugendliche erst im Jugendalter nach Deutschland zugewandert seien, käme zudem das Alter erschwerend hinzu. Hier bestünde beim Austritt aus der Schule oftmals keine Schul- und Berufsschulpflicht mehr, so dass diese Jugendlichen von vielen Maßnahmen der Berufsvorbereitung ausgeschlossen seien. Die problematische Lage am Ausbildungsmarkt führe, so wird in zwei Interviews formuliert, mitunter dazu, dass einige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Möglichkeit der Wiederholung des Schuljahres nutzten. In Gesamtschulen ist solch eine Wiederholung grundsätzlich möglich und wird genehmigt, wenn damit die Aussicht auf Verbesserung des Schulabschlusses verbunden ist. Einige Interviewpartnerinnen und -partner wiesen darauf hin, dass in einzelnen – wenn auch wenigen Fällen – Jugendliche die Schule ohne Schulabschluss verließen.

An den Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe machen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zum größten Teil gute Realschulabschlüsse und das Abitur, um danach eine Ausbildung oder ein Studium zu beginnen. In den befragten Gymnasien machen alle Jugendlichen das Abitur und beginnen dann mehrheitlich ein Studium. Ein Interviewpartner berichtet aus seiner Schule, dass gemessen an der Gesamtschülerzahl, eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Abitur mache. Zwischen den Erfahrungen der Interviewpartnerinnen und -partner, die im Ausbildungsbereich und denen, die im weiten Feld der berufsvorbereitenden und -qualifizierenden Maßnahmen tätig sind, lassen sich Unterschiede erkennen. Während im Ausbildungsbereich durchweg von positiven Erfahrungen hinsichtlich der Werdegänge und Abschlüsse berichtet wird, zeigen die Erfahrungen im Bereich Berufsvorbereitung und Qualifizierung ein problematischeres Bild. Das Ziel, Jugendliche in betriebliche Ausbildungen zu vermitteln, gelänge hier nur in einzelnen Fällen. Die meisten der Jugendlichen in BVB würden in geförderte überbetriebliche Ausbildungen vermittelt. In einigen Interviews wird erwähnt, dass einzelne Jugendliche mit Migrationshintergrund nach dem BVB aufgrund der Sprachdefizite eine Empfehlung für eine Rehaausbildung bekämen. Es käme aber auch vor, dass die Jugendlichen nach den Qualifizierungsmaßnahmen in Arbeit – vor allem in den zweiten Arbeitsmarkt – oder in weitere Maßnahmen vermittelt würden.

Die Erfahrungen in den befragten Schulen zeigen darüber hinaus, dass häufig Familien nach Beendigung der Schulzeit ihrer Kinder in die alten Bundesländer abwandern oder die Jugendlichen Brandenburg verlassen, um zu studieren. Diese Erfahrungen werden ebenfalls im berufsbildenden Bereich häufig gemacht. Viele Migrantinnen und Migranten verlassen sowohl nach dem Ausbildungsabschluss als auch nach Qualifizierungsmaßnahmen das Land Brandenburg, um in Berlin, den alten Bundesländern oder in der Schweiz nach Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeit zu suchen. Dies wird von den Interviewten wiederum der schwierigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage in Brandenburg zugeschrieben.

3.

**In einigen der befragten Bildungseinrichtungen gibt es neben der sprachlichen Förderung weitere, darüber hinausgehende Angebote, die der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen.**

Weiterführende Integrationsangebote sind zum größten Teil explizite Beispiele aus einzelnen Einrichtungen und nur selten strukturell verankert. Eine Ausnahme bilden die Programme der Benachteiligtenförderung im berufsvorbereitenden und im Ausbildungsbereich. Hier bestehen durch die inhärente individuelle sozialpädagogische Betreuung potenziell Möglichkeiten für sozialpädagogische Unterstützung. Diese Angebote richten sich zwar nicht spezifisch an Migrantinnen und Migranten, werden jedoch in einigen Einrichtungen genutzt, um Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren migrationsspezifischen Lebenslagen zu unterstützen. Unterstützung erhalten die Jugendlichen beispielsweise beim Ausfüllen von behördlichen Formularen, bei Übersetzungen, bei der Beantragung von Hartz IV-Anträgen und bei Ämtergängen. In einem Fall wurde ein Jugendlicher durch die Sozialpädagogin bei der Beantragung der deutschen Staatsbürgerschaft unterstützt. In den spezifischen berufsvorbereitenden Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten macht die Beratung und Begleitung zur Lösung von migrationsspezifischen Problemen einen wichtigen Schwerpunkt aus. Darüber hinaus steht hier insbesondere die Lobbyarbeit für Migrantinnen und Migranten im Vordergrund, beispielsweise in Form von Werbung für Ausbildungs- und Arbeitsplätze bei Arbeitgebern oder einer Sensibilisierung von Behördenmitarbeiterinnen und -mitarbeitern für migrationsbedingte Herausforderungen und Bedürfnisse der Jugendlichen. Wie im folgenden Zitat deutlich wird, scheint dies auch notwendig zu sein: „Die Anwesenheit der Mitarbeiter (...) reguliert das Verhalten einiger Mitarbeiter in den Behörden und Ämtern und sorgt für eine bessere Hilfestellung“.

In einigen **schulischen Interviews** wird deutlich, dass häufig einzelne Lehrkräfte oder Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen Ansprechpersonen für migrationsspezifische und soziale Problemlagen sind. Auch hier kommen Jugendliche beispielsweise mit Bitten um Übersetzungen von Formularen und Hartz IV-Anträgen zu den Lehrkräften. Als Vorteil, so einige Interviewte, habe sich erwiesen, dass es an Brandenburger Schulen noch viele Russischlehrkräfte gäbe. Für die Russisch-Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, die in den Schulen die größte Gruppe mit Migrationshintergrund ausmachen, könnten diese zu Vertrauenspersonen werden. In einzelnen Schilderungen der schulischen Interviewpartnerinnen und -partner wird dabei besonders deutlich, wie sehr diese Angebote auf die Eigeninitiative der Schule bzw. das Engagement einzelner Lehrkräfte zurückgehen. Ein Interviewpartner bringt dies auf den Punkt, indem er äußert, dass die Schulen mit der Integration und Organisation der Förderangebote allein gelassen seien. Man könne von Glück sagen, wenn die Jugendlichen auf das Verständnis der Lehrkräfte und Mitschüler stießen.

### Zwischenfazit

Die betrachteten Aspekte der Sprachförderung lassen sich zu einem ersten Fazit zusammenfassen. Vorab ist festzuhalten, dass die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulen einschließlich der OSZ mit der Eingliederungsverordnung zunächst einen rechtlichen und damit verbindlichen Rahmen hat. Dieser garantiert das „Recht auf eine schulische Förderung und den Ausgleich von Benachteiligungen“ (EinglV, § 1 Absatz 1). Dieser Rechtsanspruch ist jedoch auf die Förderdauer von zwei Jahren begrenzt und wird zudem durch die Festlegung der Lehrerwochenstunden in den „Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007“ (VV-Unterrichtsorganisation) eingeschränkt. Demnach

I

II

III

IV

A

können Schulen jeweils nur eine Lehrerwochenstunde pro Einzuzugliedernde beim zuständigen Staatlichen Schulamt beantragen. Eine bedarfsorientierte, durchgängige und individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern kann so nicht immer geleistet werden.

Die Umsetzung der Sprachförderangebote ist vorrangig den einzelnen Schulen überlassen. Dies betrifft sowohl die Unterrichtsorganisation als auch die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts. So wird die Unterrichtsorganisation in den befragten Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Unterschiede betreffen vor allem die Frage, ob der Förderunterricht als ergänzender oder den Regelunterricht ersetzender Unterricht praktiziert wird. Grundsätzlich sind nach der EingIV beide Varianten möglich. Dabei ergeben sich für die Umsetzung durchaus Dilemmata. In Schulen, in denen Förderunterricht ergänzend angeboten wird, bedeutet die Förderung für die Kinder und Jugendlichen einen zeitlichen Mehraufwand. Dieser Mehraufwand vergrößert sich nochmals, wenn die Kinder und Jugendlichen darüber hinaus das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch nehmen wollen. Neben dem Mehraufwand ergibt sich noch eine andere Problematik. Wird der Sprachunterricht als ergänzendes Angebot im verpflichtenden Ganztagsbereich angeboten, werden die Kinder und Jugendlichen damit von vornherein von anderen Ganztagsangeboten ausgeschlossen, was eher intergrationshemmend als -fördernd sein dürfte. Es stellt sich damit im Hinblick auf eine chancengleiche Bildung die Frage, inwieweit der zusätzliche Unterricht nicht das Recht auf den Ausgleich von Benachteiligung, wie es im § 1 der EingIV formuliert ist, außer Kraft setzt, da er andere Benachteiligungen nach sich zieht. Eine weitere Problematik wird in der Frage nach der Priorität der Organisation des Förderunterrichts innerhalb der Gesamtorganisation des allgemeinen Unterrichts in den Schulen und in der inhaltlichen Ausgestaltung des Förderunterrichts offenbar. Nur in wenigen Interviews wird beispielsweise auf die besondere Didaktik der Sprachförderung von Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache sowie auf den Bedarf an besonderen Lehrmaterialien hingewiesen. Überhaupt gibt es nur in drei befragten Schulen Lehrkräfte mit einer Qualifikation „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“. Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass an den Schulen wenig Bewusstsein für eine entsprechende Qualifizierung besteht und/oder Qualifizierungen nicht angeboten werden. Vielmehr werden, so die Erfahrungen aus den Interviews, die Lehrkräfte oftmals eher zufällig, je nach freien Ressourcen eingesetzt. Eine kritische Auseinandersetzung mit Konzeptionen zur Sprachvermittlung und deren Inhalten scheint es sowohl auf der Ebene der einzelnen Schule als auch auf der Ebene der Schulaufsicht nicht zu geben. Die inhaltliche Ausgestaltung bleibt damit den einzelnen Lehrkräften überlassen. Hier sollte auf der Grundlage des Landesintegrationskonzeptes eine Konkretisierung der EingIV in Bezug auf die Anforderungen an den Deutschunterricht vorgenommen werden (vgl. Landesregierung des Landes Brandenburg 2002, Teil IV, Abschnitt 1.5).

Neben den in allen Schulen praktizierten Förderkursen sieht die EingIV zwei weitere Formen der sprachlichen Förderung vor: die Vorbereitungsgruppen und den muttersprachlichen Unterricht. Aus den Interviews geht hervor, dass diese Angebote in den untersuchten Regionen nur selten umgesetzt werden. Warum dies so ist, muss in dieser Untersuchung unbeantwortet bleiben. Es können an dieser Stelle nur einige Fragen aufgeworfen werden: Sind diese Möglichkeiten der Sprachförderung den Schulen eventuell zu wenig bekannt? Werden sie vielleicht als unnötig erachtet? Gibt es von Seiten der Jugendlichen kein Interesse daran? Gibt es, ähnlich den Einschränkungen durch die VV-Unterrichtsorganisation, weitere Einschränkungen, die eine Genehmigung der Angebote erschweren oder einen unrealistischen Mehraufwand für die einzelnen Schulen bedeuten?

Im **berufsbildenden Bereich** gibt es im Gegensatz zum schulischen Bereich keinen verbindlichen Rahmen für eine gezielte Sprachförderung ähnlich der Eingliederungsverordnung. Sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten findet dennoch statt, hier jedoch fast ausschließlich in Programmen der Benachteiligtenförderung bzw. spezifischen Maßnahmen für diese Zielgruppe. Vor allem die Möglichkeiten des Stützunterrichts und der sozialpädagogischen Betreuung machen eine bedarfsgerechte und individuelle Förderung zumindest potenziell möglich. Neben der Frage nach der konkreten Umsetzung in den einzelnen Einrichtungen stellt sich allerdings auch die Frage, inwieweit diese späte Förderung den Jugendlichen bei der derzeitigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation in Brandenburg noch Wege eröffnen kann. Die 'Zuständigkeit' für die Sprachförderung im beruflichen Bildungsbereich ist außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen angesiedelt, obwohl auch dort der verbindliche Rahmen der Eingliederungsverordnung gilt. Ob und in welcher Form Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten geleistet wird, liegt vielmehr in der Verantwortung der einzelnen Einrichtungen der freien Träger und der Lehrkräfte, ohne dass es dafür spezifische Ressourcen oder einen klaren Auftrag gibt.

Betrachtet man die Erkenntnisse aus der Analyse des strukturellen Rahmens zusammen mit den Interviews entsteht der Eindruck, dass die Förderung der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in beiden Bildungsbereichen nicht ausreichend durch gesetzliche/strukturelle Rahmenbedingungen abgesichert ist. Das Angebot von integrativen Maßnahmen scheint vielmehr abhängig von den einrichtungs- und ortsspezifischen Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungseinrichtungen sowie vom Einsatz der einzelnen Bildungseinrichtungen und dem Engagement einzelner Pädagoginnen und Pädagogen zu sein.

Einrichtungs- und ortsspezifische Unterschiede ergeben sich – wie bereits erläutert – einerseits durch die unterschiedliche Handhabung der Förderangebote sowie durch ihre Quantität und Qualität in den jeweiligen Einrichtungen. Auch die Schul- oder Einrichtungsform und das vorhandene Fachpersonal können eine wichtige Rolle spielen. So haben Schulen mit Ganztagsangebot oder Schulen mit sozialpädagogischem Personal potenziell einen größeren Gestaltungsspielraum für Förder- und Unterstützungsangebote. Auch schulische und berufsbildende Einrichtungen, die im Rahmen ihrer Integrationsangebote mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten und Angebote von außen nutzen, können ihren eigenen Handlungs- und Angebotsspielraum erweitern. An dem bereits zitierten Beispiel (vgl. Seite 33) wird für den schulischen Bereich deutlich, welche Partner es dazu braucht und welche Wege damit möglich werden. Andererseits sind auch die realen Möglichkeiten, die Bildungseinrichtungen nutzen könnten, sehr unterschiedlich. So haben Einrichtungen im stadtnahen Raum potenziell mehr Möglichkeiten zur Verfügung, beispielsweise durch die Nutzung von Unterstützungsangeboten der Hochschulen oder Träger der Integrationsarbeit. In strukturschwachen Regionen sind solche Angebote weniger vorhanden. Allerdings zeigte sich in mindestens zwei Interviews auch, dass gerade in einer strukturschwachen Region die Netzwerke derjenigen, die im Themenfeld Integration arbeiten, gut funktionieren können. Die verschiedenen Beispiele aus einzelnen Bildungseinrichtungen, in denen über den gesetzlichen Rahmen der Sprachförderung hinausgehende Förder- und Unterstützungsangebote umgesetzt werden, zeigen jedoch, dass trotz begrenzter Rahmenbedingungen sowie einrichtungs- und ortsspezifischer Unterschiede durchaus Möglichkeiten der individuellen und bedarfsgerechten Förderung bestehen. Diese Wege sind jedoch immer mit einem deutlichen personellen und materiellen Mehraufwand für die einzelne Einrichtung und für alle Beteiligten verbunden. Kindern und Jugendlichen, so lässt sich abschließend sagen, stehen damit sehr unterschiedliche Bedingungen und Möglichkeiten für eine Förderung zur Verfügung. Sie stoßen in den Schulen und berufsbildenden Einrichtungen auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen.

I

II

III

IV

A

4.

**In den befragten Bildungseinrichtungen gibt es unterschiedliche Haltungen und Positionen zum Thema Integration. Diese können den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen und die entsprechenden Förderangebote innerhalb der Bildungseinrichtung mitbestimmen.**

Integration wird, so kann zunächst als eine sehr allgemeine Aussage aus den Interviews herausgestellt werden, als Prozess der Eingliederung in Schule, berufliche Einrichtungen, in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft verstanden. Einen deutlichen Fokus legen die Interviewpartnerinnen und -partner bei der Definition des Integrationsbegriffs auf die Ebene der beruflichen bzw. schulischen Integration, in deren Verantwortungsbereich sich die Bildungseinrichtungen selbst verorten. Hauptaugenmerk im schulischen Bereich liegt neben der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen vor allem auf der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf berufsrelevante Kompetenzen. Für die Mehrzahl der Interviewten aus dem berufsbildenden Bereich ist die Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt das Ziel von Integration. In mehreren Interviews wird darüber hinaus ein allgemeiner Integrationsanspruch der Bildungseinrichtungen betont, der alle Kinder und Jugendlichen mit einbezieht. Aus den konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten einzelner Interviewpartnerinnen und -partner wird darüber hinaus deutlich, dass sich die konkrete Integrationsarbeit in ihren Bildungseinrichtungen schwerpunktmäßig eher auf verhaltensauffällige oder sozial benachteiligte Jugendliche ausrichtet.

Über diese sehr allgemeinen Aussagen hinaus kann in keiner Weise von einem einheitlichen oder konsistenten Verständnis von Integration gesprochen werden. Vielmehr spiegeln sich in den Interviews unterschiedliche gesellschaftliche Positionen wider. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch spezifische Tendenzen hinsichtlich der Herleitung und Begründung von Integrationsproblemen feststellen, die zu einem spezifischen Umgang mit dem Gegenstand führen können. Dies soll im Folgenden an den Sichtweisen der Interviewten hinsichtlich des Sprechens der Muttersprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen und der Notwendigkeit des Erlernens der deutschen Sprache dargestellt werden. Es lassen sich diesbezüglich zwei wesentliche Tendenzen aus den Aussagen der verschiedenen Interviewpartnerinnen und -partner herausarbeiten: In einigen Interviews, so eine Tendenz, wird das Sprechen der eigenen Muttersprache vor allem als Hindernis für den Integrationsprozess dargestellt. Dies zeige sich vor allem in der Gruppenbildung und der Abgrenzung beispielsweise russischsprachiger Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern in den Pausen oder in der Verweigerungshaltung der Jugendlichen, Förderangebote wahrzunehmen und Deutsch zu lernen. Der Umgang der Schulen mit diesen Phänomenen spiegelt sich in Sprachverboten beziehungsweise in der aktiven Einforderung, im schulischen Bereich Deutsch zu sprechen wider. In einzelnen Interviews wird darüber hinaus die Forderung erhoben, auch innerhalb der Familien Deutsch zu sprechen. Bei der zweiten sich herauskristallisierenden Tendenz werden zwar ebenfalls der Gebrauch der Muttersprache und die Probleme bezüglich der Bereitschaft einzelner Jugendlicher Deutsch zu lernen thematisiert. Zur Analyse der vorhandenen Probleme werden hier jedoch mögliche Ursachen und Umstände mitgedacht, die nicht nur die Bereitschaft und die Haltung der einzelnen Jugendlichen problematisieren, sondern auch strukturelle oder migrationsspezifische Dimensionen in die Überlegungen mit einbeziehen. Dazu gehören beispielsweise die (teilweise) Unfreiwilligkeit der Migration, ausländerrechtliche Bedingungen oder auch integrationshemmende Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen selbst. In den Schulen, in denen solche Ansichten formuliert werden, führt dies nicht zu Sprachverboten, sondern zu Überlegungen, wie auf die Problemlagen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im pädagogischen Alltag eingegangen werden kann. So wird in diesen Schulen eher auf Dolmetscher, beispielsweise bei Elterngesprächen, zurückgegriffen. Ein In-

interviewpartner hält es zum Beispiel für notwendig, in der Schule ein Verständnis für Sprachprobleme zu schaffen. Es müsse mehr darum gehen, die Ressourcen und Kompetenzen der zugewanderten Jugendlichen sichtbar zu machen und nicht nur ihre sprachlichen Probleme wahrzunehmen.

Die Darstellung der unterschiedlichen Sichtweisen versucht zu veranschaulichen, dass aus ähnlichen Problemlagen heraus, unterschiedliche Handlungsoptionen und -ansätze für den Umgang mit Migration und dem Thema Integration folgen können. Wichtig scheint hier die Reflexion von möglichen Ursachen, verbunden mit der Frage nach der Verantwortlichkeit für eine gelingende bzw. scheiternde Integration, zu sein. In vielen Interviews, sowohl aus schulischen als auch berufsbildenden Einrichtungen, wird die Fokussierung auf Anpassungsforderungen an die Adresse der Migrantinnen und Migranten deutlich. Die Hauptverantwortung für einen gelingenden Integrationsprozess und die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit wird dabei vor allem bei den einzelnen Jugendlichen verortet. Es wird betont, dass der Wille, die Verantwortlichkeit, die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Eingliederung bei den zu Integrierenden liege und die Aufgabe der Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft vor allem darin bestehe, diese bei *ihrer* Eingliederung zu unterstützen. Dabei wird die deutsche Sprache, vielfach auch die deutsche Kultur, als Referenzrahmen beschrieben. Auftretende Probleme mit einzelnen Jugendlichen werden häufig individualisiert betrachtet. Die Reaktion seitens der Bildungseinrichtungen sind demnach eher Ansätze, die Sanktionen nach sich ziehen oder den Erfolg bzw. Misserfolg individuell begründen.

In einigen Interviews wird über den Rahmen der individuellen Verantwortung hinaus die Verantwortlichkeit der Gesellschaft stärker hervorgehoben und der beidseitige Prozess von Integration betont. Vor diesem Hintergrund werden gesellschaftliche Veränderungen angemahnt, aber auch, so wie im folgenden Zitat deutlich wird, die Verantwortlichkeit der Bildungseinrichtungen und der einzelnen Lehrkräfte: „In unserer Arbeit bedarf es einer besonderen Sensibilität der Lehrkräfte in der täglichen Arbeit mit den Schülern, die Hürden der Schüler anzuerkennen und den Begriff des individuellen Lernens praktisch umzusetzen.“ Hier wird die Notwendigkeit der Anerkennung der Leistungen, welche die Jugendlichen beim Erlernen der deutschen Sprache erbringen, angesprochen. In einigen Interviews wird auch eine stärkere Anerkennung von Kompetenzen, beispielsweise der Mehrsprachigkeit, in den Bildungseinrichtungen gefordert. Um die Bedeutung der Integrationsleistungen der Jugendlichen verstehen zu können, stellt eine Interviewpartnerin folgende Überlegungen an, in der sie den migrationsspezifischen Kontext hervorhebt: „Denn man muss wirklich viel Geduld haben, ehe man Erfolg hat mit dem Spracherwerb. Das fehlt ganz oft ja bei Behörden, aber ich sehe es auch bei Schulen. Schulen sagen, ja Mensch, die können immer noch kein Deutsch. Warum denn nicht? Sie sind doch schon so lange hier. Und das Elterhaus hilft nicht, weil die Eltern das selber nicht können. Wenn man sich selber mal überlegt, in welcher Situation normalerweise Kinder sind: Sie hören nur eine Sprache – die Muttersprache – in der sie dann aufwachsen. Und hier haben wir die Situation, dass in den unterschiedlichen Altersstufen die Kinder und Jugendlichen herkommen und mit dem muttersprachlichen Niveau hier herkommen, was auch noch nicht ganz ausgebildet ist, und dann eine neue Sprache erlernen sollen. Das verstehen auch ganz viele nicht und deshalb sage ich: Geduld braucht man da und eben einfach auch Verständnis.“ Die mehrdimensionale Reflexion von Integrationschwierigkeiten und auffälligen Verhaltensweisen von Jugendlichen und ein Wissen über migrationsspezifische Lebenslagen führt in diesen Bildungseinrichtungen häufiger zu Handlungsansätzen, die nicht bei Sanktionen stehen bleiben. Diese Einrichtungen versuchen dann häufiger an den Bedürfnissen und Bedarfen einzelner Jugendlicher orientierte Angebote zu schaffen. Sie sehen sich dabei ebenfalls in der Verantwortung, den Integrationsprozess aktiv zu fördern.

I

II

III

IV

A



5.

**Interkulturalität wird in nur wenigen Bildungseinrichtungen als relevantes Thema wahrgenommen. Der Begriff „Interkulturalität“ wird in den Interviews häufig in Verbindung mit Problemen interpretiert. Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen als Aufgabe von Bildungseinrichtungen wird nur in einzelnen Interviews angesprochen. Oftmals stehen eher Strategien zur Vermeidung von realen und vermeintlich interkulturellen Konflikten im Mittelpunkt des Umgangs mit Interkulturalität.**

Augenfällig wird in den Interviews zunächst, dass der Begriff „Interkulturalität“ meist in einen problembehafteten Kontext gestellt wird. Dabei wird auf verschiedene Problemfelder Bezug genommen, die jedoch in den einzelnen Interviews wiederum auf sehr unterschiedliche Weise ausgelegt werden. Ein Problemfeld, das benannt wird, betrifft mögliche Konflikte, die im Zusammenleben innerhalb der Einrichtungen auftreten können. Hier werden beispielsweise rechtsextreme Einstellungen, Rechtsextremismus, rassistische Ausgrenzungen und Beschimpfungen angesprochen. In einem Teil der Interviews wird hingegen betont, dass es diesbezüglich keine oder kaum Probleme in den Einrichtungen gäbe. Bestehende Konflikte zwischen den Jugendlichen, so die Einschätzung mehrerer Interviewpartnerinnen und -partner, hätten eher mit zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. jugendspezifischen Problemen zu tun und nicht so sehr mit der Herkunft oder mit interkulturellen Konflikten. In einigen Interviews wurde zudem appelliert, dass vielmehr darauf geachtet werden solle, Unterschiede nicht in besonderem Maße hervorzuheben. Gerade durch die Gleichbehandlung könnten, so die Argumentation, Spannungsfelder zwischen den Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen vermieden werden. In diesem Zusammenhang plädieren zwei Interviewpartner dafür, auftretende Konflikte nicht automatisch in den Mittelpunkt zu stellen. Andere Interviewpartnerinnen und -partner sprechen demgegenüber Rechtsextremismus, Ausgrenzung oder Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen von Jugendlichen innerhalb ihrer Einrichtungen explizit an. In diesen Einrichtungen wird durch die Thematisierung der Konflikte im Unterricht beispielsweise in Form von Diskussionen oder in Form von Projekten darauf reagiert. In einzelnen der befragten Einrichtungen werden im Fall von Konflikten und rassistischen Vorfällen Sanktions- und Schlichtungsverfahren eingeleitet.

In vielen Interviews wird der Fokus auf Migrantinnen und Migranten in den Bildungseinrichtungen gelegt. Einerseits wird häufig betont, dass es aufgrund der geringen Anzahl keine Probleme mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gäbe und/oder diese in den Einrichtungen gut integriert seien. Andererseits werden in verschiedenen Interviews Konflikte angesprochen, die sich vor allem in der Gruppenbildung und im problematischen Verhalten einiger männlicher Schüler widerspiegelten. Verhaltens- und Integrationsprobleme werden von mehreren Interviewten vor allem bei Aussiedlern und türkischen Jugendlichen wahrgenommen. Auch auf die teilweise schwierige Zusammenarbeit mit den Eltern wird in einigen (vor allem schulischen) Interviews hingewiesen.

Neben der Problembezogenheit in Bezug auf das Thema Interkulturalität werden in den Interviews häufig Projekte beschrieben und aufgezählt, die die Interviewten dem Themenbereich zuordnen. Dabei wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität hauptsächlich in kurzfristigen Projekten und Projektwochen stattfindet. Häufig steht dabei der Begegnungsgedanke mit „anderen Kulturen“ im Vordergrund. Typische Beispiele aus den Interviews sind die Thematisierung von Gebräuchen, die Vorstellung verschiedener Herkunftsländer, Workshops zum Thema Kochen, Trommelworkshops oder das Einladen von Asylbewerbern und ausländischen Studierenden. In einzelnen Bildungseinrichtungen werden auch Schul- und Berufsschulpartnerschaften

im europäischen Ausland genutzt, um die Thematik aufzugreifen. In einzelnen Interviews wird über die Aufzählung von Projektangeboten hinaus, auf die bildungsbezogene und gesellschaftliche Bedeutung von Interkulturalität aufmerksam gemacht. Es sei gerade im Hinblick auf die Globalisierung der Gesellschaft eine Chance, durch die Vielfalt an der Schule das interkulturelle Zusammenleben zu üben, so ein Interviewpartner. Es müsse darum gehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten auch in der Schule zu thematisieren. Außerdem halte er es für wichtig, sensible Themen wie das „Anders-Sein“ aber auch Rechtsextremismus im Unterricht anzusprechen. Dabei sehen einige Interviewte vor allem in der Förderung von sozialen Kompetenzen in den Bildungseinrichtungen sowie in Fortbildungen zu bestimmten Themen die Möglichkeit, ein insgesamt positives und wertschätzendes Klima an der Schule zu schaffen. Jedoch verweist nur eine Interviewpartnerin darauf, dass Interkulturalität auch die Frage nach der interkulturellen Zusammensetzung des Mitarbeiter(innen)teams aufwerfen würde.

### **Ressourcen und Forderungen bezüglich der Integrationsarbeit aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner**

Aus den unterschiedlichen Erfahrungen und spezifischen Rahmenbedingungen ihrer Einrichtungen heraus formulieren die Interviewpartnerinnen und -partner Forderungen und Veränderungsvorschläge hinsichtlich der schulischen und beruflichen Integrationsarbeit, die sich vor allem an die (bildungs-)politischen Entscheidungsträger richten. Zudem machen sie auf die bereits vorhandenen Ressourcen im eigenen Verantwortungsbereich bzw. auf Ressourcen, die möglicherweise noch aktiviert werden könnten, aufmerksam. Neben der eigenen Verantwortlichkeit im schulischen und berufsbildenden Bildungsbereich weisen die Interviewten darauf hin, dass Integrationsarbeit und die Stärkung sozialer Kompetenzen eine gemeinsame Aufgabe aller gesellschaftlichen Kräfte und nicht nur der Bildungseinrichtungen sei. Insgesamt geschieht die Reflexion dieser Aspekte in den einzelnen Interviews mit unterschiedlicher Ausführlichkeit und Prioritätensetzung.

### **Forderungen und Vorschläge**

Wie in den Untersuchungsergebnissen schon dargestellt wurde, wird die sprachliche Förderung seitens der meisten Interviewten als prioritäre Aufgabe in den Bildungseinrichtungen angesehen. Für diese Förderung müssten jedoch auch entsprechende Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Dies sei allerdings, so wird in vielen **schulischen Interviews** geäußert, mit den gegebenen Ressourcen sowie mit den dafür zusätzlich zur Verfügung gestellten Ressourcen oftmals nicht möglich. Einige Interviewte machen in diesem Zusammenhang auf den Widerspruch aufmerksam, häufig mit immer neuen Forderungen zur Schaffung von angemessenen Bildungsangeboten konfrontiert zu sein, aber gleichzeitig Kürzungen von finanziellen und personellen Mitteln im Bildungsbereich hinnehmen zu müssen. Eine konkrete Forderung ist die nach qualifizierten, möglichst auch mit migrationsspezifischem Wissen ausgestatteten, sozialpädagogischen Fachkräften in die Schulen. Allerdings scheint es für einige Schulformen generell schwierig zu sein, Fachkräfte zu bekommen. Das folgende Zitat eines Interviewpartners aus einem OSZ zeigt, dass damit die Verantwortlichkeit für die sozialpädagogische Arbeit hauptsächlich außerhalb der schulischen Bildungseinrichtungen zu verorten ist: „Es ist ein riesiges Problem Schulsozialarbeiter zu bekommen. Wir verlassen uns letztendlich an dieser Stelle auf die Fachpraxis, also auf die Stützlehrer und Sozialpädagogen aus den überbetrieblichen Ausbildungsstätten.“ Auf die Aufgaben und Verantwortlichkeiten seitens der Schule macht ein anderer Interviewpartner auf-

I

II

III

IV

A

merksam. Für ihn sollten Projekte, Integrationsangebote und sozialpädagogische Angebote sinnvollerweise in und durch die Bildungseinrichtung geleistet werden. Darüber hinaus sollten sie dauerhaft sein und nicht nur punktuell. Es bleibt in den Interviews jedoch nicht bei pauschalen Forderungen nach größerer personeller und materieller Unterstützung und verstärkter Investitionen in den Schulen. Es werden vielmehr auch Vorschläge gemacht, die die engen finanziellen Ressourcen mit berücksichtigen. Beispielsweise wird mehrfach die Kooperation mit anderen Schulen als Möglichkeit benannt, um sozialpädagogische Fachkräfte zu beschäftigen. Die Idee dabei ist, dass diese dann anteilig an mehreren Schulen tätig sein könnten. Auch die gemeinsame Organisation des sprachlichen Förderunterrichts durch eine qualifizierte Lehrkraft könnten sich einige Schulen vorstellen.

Auch in vielen Interviews aus dem **berufsbildenden Bereich** wird die Forderung erhoben, sprachliche Angebote auszuweiten und dafür materielle sowie personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Einige Interviewte berichten, dass es im Laufe der Jahre eine Vielzahl von Projekten gegeben hätte, in denen Ansätze zur Vermittlung der Sprache, hier im speziellen der Fachsprache, entwickelt und erprobt worden seien. Solche Erfahrungen würden jedoch durch veränderte Förderbedingungen in vielen Fällen nicht mehr berücksichtigt. Hier bräuchte es eine veränderte Förderpolitik, die mehr auf Praxiserfahrungen aufbaut. In mehreren Interviews wird auch eine verbesserte und zielgerichtete Zuweisungspraktik der Agentur für Arbeit gefordert. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten vor allem in Maßnahmen von Trägern vermittelt werden, die Erfahrungen im Bereich der Integrationsarbeit vorweisen könnten. Insbesondere die Interviewpartnerinnen und -partner der freien Träger im berufsbildenden Bereich sprechen die bestehenden Rahmen- und Arbeitsbedingungen als Problem an. Jährliche Ausschreibungen und kurzfristige Arbeitsverträge führten nicht immer dazu, dass die Arbeit als motivierend betrachtet werde. Daher werden mehrfach bessere Rahmenbedingungen gefordert, die es ermöglichen, eine kontinuierliche Arbeit zu leisten. In einer stärkeren beruflichen Orientierung innerhalb der Schulen sowie in der engeren Kooperation zwischen Schulen und berufsbildenden Einrichtungen könnten, so der Wunsch einiger Interviewter, Probleme vermindert werden, die jetzt in den oftmals kurzfristigen Maßnahmen nicht aufgefangen werden könnten. Die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dürfte sich, so fordert es eine Interviewpartnerin noch einmal ausdrücklich, nicht nur auf qualifizierende oder sprachliche Förderung beziehen. Auch Freizeitaktivitäten müssten integraler Bestandteil einer Integrationsarbeit der Bildungseinrichtungen sein.

### **Genutzte und zu aktivierende Ressourcen seitens der Bildungseinrichtungen**

In vielen Interviews wird auf die Beherrschung des Russischen einiger Lehrkräfte innerhalb der Einrichtung hingewiesen. So stellten die zahlreichen Russischlehrkräfte oder Russisch sprechenden Lehrkräfte und Ausbilderinnen und Ausbilder in den Brandenburger Bildungseinrichtungen eine wichtige Ressource dar. Sie würden beispielsweise als Dolmetscher eingesetzt beziehungsweise seien teilweise Ansprechpartnerinnen und -partner oder gar Vertrauenspersonen für die russisch-muttersprachigen Jugendlichen. Auch eigene Auslandserfahrungen des Lehrpersonals würden in einigen Fällen einen positiven Effekt auf die Beziehung zu jugendlichen Migrantinnen und Migranten haben. Eine weitere wachzunehmende Chance, um Integrationsproblemen vorzubeugen, wird in der Elternarbeit gesehen. Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner äußern in diesem Zusammenhang, dass hier noch zu aktivierende Ressourcen innerhalb der eigenen Einrichtung lägen. Die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Schule, so eine Idee, könne sich beispielsweise in Ganztagsangeboten widerspiegeln oder

im Bemühen der Schule um Sprachkursangebote für Eltern. Auch die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren vor Ort (Träger der Jugendarbeit und des berufsbildenden Bereichs, Kommunen, Jugendmigrationsdienste und Schulen) wird in einigen Interviews als bereits genutzte und weiterhin verstärkt zu nutzende Ressource herausgestellt. Gerade in Zeiten schwieriger Rahmenbedingungen würden dadurch Kompetenzen sowie personelle und finanzielle Potenziale gebündelt. In anderen Interviews wird dagegen die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen eher als noch ungenutzte Ressource beschrieben. Auf die potenziellen Möglichkeiten einer koordinierten Kooperation und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird im folgenden Zitat aufmerksam gemacht: „Ich würde mich zum Beispiel auch freuen, wenn viele unterschiedliche Aktivitäten von unterschiedlichen Organisationen und Gruppen und Förderkreisen, wenn man sich in dem Rahmen mehr zusammensetzen würde und vielleicht untereinander das besser koordinieren. Und dass den Schülern dann auch besser geholfen werden kann, als wenn überall irgendwo jemand ein bisschen ...“.

Insbesondere die Einrichtungen, die spezifisch mit Migrantinnen und Migranten arbeiten, sehen in der Lobbyarbeit für diese Gruppe ein Potenzial, das noch stärker von den Bildungseinrichtungen aktiviert und vorangetrieben werden müsse. Hierbei solle es vor allem darum gehen, die Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten, z. B. die Mehrsprachigkeit, stärker in den Mittelpunkt zu stellen.

## Fazit und Schlussfolgerungen

Bildungsprozesse lassen sich durch eine Vielzahl von Dimensionen kennzeichnen. Das Gelingen von individuellen oder durch Bildungsinstitutionen initiierten Bildungsprozessen wird einerseits u. a. durch persönliche Motivation, biographische Voraussetzungen und individuelle Fähigkeiten beeinflusst. Andererseits hängt das Gelingen aber auch entscheidend vom Bildungsverständnis der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen, von den Fähigkeiten und Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen, von ihrem Wissen und nicht zuletzt von den gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen ab. Die Verantwortlichkeit für Bildungsprozesse liegt somit nicht in *einer* Hand, sondern bei einer Vielzahl von direkt und indirekt daran Beteiligten. Wie bereits ausgeführt (vgl. Seite 14) liegt in diesem Fazit der Fokus jedoch auf den Professionellen und Verantwortlichen, die im brandenburgischen Bildungsbereich tätig sind: den Lehrkräften, Schulleitungen, Betreuerinnen und Betreuern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in den Bildungseinrichtungen und Organisationen, aber auch den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und den Verantwortlichen in den Verwaltungen. Die Betonung der Frage nach der Verantwortlichkeit der Professionellen aus den Bildungsinstitutionen und -einrichtungen sowie aus der Bildungspolitik leitet sich aus dem Bildungsauftrag ab, den sie inne haben. Sie stellen somit die professionelle Seite innerhalb des Bildungs- und Integrationsprozesses dar, mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und damit an Zukunftsperspektiven zu ermöglichen<sup>29</sup>.

29 Die Fokussierung auf die Verantwortlichkeit der Institutionen bedeutet jedoch nicht, die Verantwortlichkeit der einzelnen Jugendlichen für den Bildungs- und Integrationsprozess grundsätzlich in Frage zu stellen oder zu negieren. Auch sie tragen unbestritten eine Verantwortung für ihre Zukunft.

Dieses allgemeine Ziel bezieht sich dabei grundsätzlich auf alle Kinder und Jugendlichen. Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund steht jedoch in der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt, auch wenn sie in der Mehrzahl der Brandenburger Bildungseinrichtungen eher eine relativ kleine Gruppe darstellt. Für die alltägliche pädagogische Arbeit kann die Anzahl an sich nicht relevant sein. Es muss, will man dem Ziel nach gleichberechtigter Teilhabe gerecht werden, um den einzelnen Menschen gehen, denn jeder Einzelne hat ein Recht auf gleiche Bildungschancen. Dass nicht alle die gleichen Startbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten haben, steht dabei außer Frage. Daher darf Chancengleichheit nicht eine gleiche Förderung und Unterstützung bedeuten. Vielmehr muss es, auch im Rahmen von Schule, um individuelle Förderung und Unterstützung gehen. Wie dieses Ziel in Brandenburg, trotz knapper Ressourcen und ungleichen Voraussetzungen erreicht werden kann, kann nur in einem gemeinsamen Verständigungsprozess aller Verantwortlichen verhandelt werden.

Die zusammenfassende Betrachtung der zentralen Untersuchungsergebnisse bildet in dem vorliegenden Fazit den Ausgangspunkt für die Diskussion von Perspektiven und Handlungschancen für die Integrationsarbeit in Brandenburger Bildungseinrichtungen. Die gesetzlich und strukturell gegebenen Möglichkeiten der Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Schule und berufsbildenden Einrichtungen im Land Brandenburg spielen in den Ergebnissen eine zentrale Rolle. Wird nun dieser strukturelle Rahmen der Förderung insgesamt betrachtet, zeigt sich, dass Angebote und Ressourcen innerhalb und zwischen den beiden Bildungsbereichen sehr unterschiedlich und ungleich verteilt sind. In jedem der beiden Bildungsbereiche sind unterschiedliche Lücken in der Förderung feststellbar. Im berufsbildenden Bereich fehlt, wie im Zwischenfazit bereits beschrieben, ein verbindlicher Rahmen der Sprachförderung. Für den schulischen Bereich gibt es dagegen durch die Eingliederungsverordnung einen verbindlichen Rahmen. Neben der sprachlichen Eingliederung liegt hier der Schwerpunkt auch auf der leistungsbezogenen Eingliederung in das Schulsystem<sup>30</sup>. Über die sprachliche Förderung hinausgehende Unterstützungs- und Beratungsangebote sind jedoch kaum strukturell verankert. Dies trifft sowohl für den schulischen als auch für den berufsschulischen oder betrieblichen Bildungsbereich zu<sup>31</sup>. Es bleibt damit letztendlich hauptsächlich eine zusätzliche Aufgabe der Schulen und Berufsschulen, migrationspezifische Betreuungsleistungen für Jugendliche zu organisieren und auf spezifische Probleme der Jugendlichen zu reagieren. Diese Leistungen werden dabei häufig aus eigenen finanziellen und personellen Ressourcen der Einrichtungen aufgebracht. Lediglich der strukturelle Rahmen im Bereich der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung bietet potenziell Möglichkeiten, migrationspezifische Themen und Probleme zu bearbeiten (vgl. Zwischenfazit). Das heißt, Betreuungsleistungen und Unterstützungsangebote in diesem Teilbereich des berufsbildenden Sektors werden durch die freien Träger geleistet und nicht primär von den staatlichen Bildungsinstitutionen (Berufsschulen). Ob der gegebene Rahmen dann auch für die Bearbeitung von migrationspezifischen Problemlagen sowie zur sprachlichen Förderung genutzt wird, liegt jedoch auch hier in den Händen des Trägers, der Bildungseinrichtung und der Mitarbeitenden. Somit bleibt festzuhalten, dass der gegebene strukturelle Rahmen den Einrichtungen in beiden Bildungsbereichen wenig Orientierung bietet, was die Anforderungen an eine Integrationsarbeit angeht. Auch hinsichtlich der Unterstützung von Einrichtungen bei der Umsetzung bietet der strukturelle Rahmen wenig Möglichkeiten.

30 Auf den strukturellen Rahmen der sprachlichen Förderung und dessen Grenzen in beiden Bildungsbereichen wird im Zwischenfazit ausführlich eingegangen.

31 Eine Ausnahme bilden die Angebote der Schulsozialarbeit, wenn es diese gibt.

Auf der strukturellen Ebene – das kann aus den bisherigen Ausführungen geschlussfolgert werden – gibt es keine umfassend durchdachte und konsistente Konzeption für die Förderung von Integrationsprozessen. Dies zeigt sich u. a. in dem starken Fokus auf die sprachliche Förderung, der Defizitorientierung der Angebote sowie in dem fehlenden Qualitätsrahmen für die Qualifikation von Lehrkräften und dem anderen pädagogischen Personal. Auch eine durchgängige und bedarfsgerechte Förderung von Kita über Schule bis hin zum beruflichen Einstieg lässt der strukturelle Rahmen nicht erkennen. In diesem Zusammenhang werden die Auswirkungen bestehender Lücken der Förderung besonders im Bereich der Berufsvorbereitung sichtbar. Hier werden die Jugendlichen aufgefangen und nachträglich zu fördern versucht, die aufgrund sprachlicher, fachlicher oder sozialer Probleme wenig Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben. Sollte es nicht vielmehr darum gehen, eine nachhaltige Förderung und Integration bereits an den Orten zu schaffen, an denen Kinder und Jugendliche früh und über einen längeren Zeitraum in Bildungs- und Lernprozesse involviert sind? Diese Orte sind im Allgemeinen die Schulen. Hier müsste das Ausschlaggebende getan werden, um den Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe und gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Es stellt sich also grundsätzlich die Frage, ob nicht die staatlichen Bildungsinstitutionen neben dem Auftrag der Wissensvermittlung auch stärker als bisher einen allgemeingesellschaftlichen und (sozial-)pädagogischen Bildungsauftrag wahrnehmen sollten. Dass diese Arbeit in den Einrichtungen durchaus vielfach geleistet wird, steht außer Frage. Es geht in diesem Zusammenhang vielmehr um die Forderung einer Verankerung dieser Aufgaben in den Bildungseinrichtungen, was letztendlich auch die Bereitstellung von Ressourcen und eine Veränderung der Selbstdefinition bedeutet. Auch die weiterhin bestehende Abgrenzung zwischen schulischem und berufsbildendem Bildungsbereich scheint eine große Hürde für eine durchgängige Unterstützung und Förderung zu sein.

Zwischen der strukturellen Ebene und der Umsetzungsebene gibt es Parallelen: Auch auf der Umsetzungsebene, also in den Bildungseinrichtungen selbst, sind die praktizierten Ansätze kaum konzeptionell in das pädagogische Gesamtkonzept der Einrichtungen eingebettet. Einen umfassenden Integrationsbegriff, der nicht nur die Anforderungen der sprachlichen Förderung formuliert und nicht nur auf die Kompensation von Defiziten der Jugendlichen ausgerichtet ist, gibt es kaum. Besonders die letzten beiden Ergebnisse spiegeln die Nachrangigkeit weiterer Dimensionen wider, die für eine umfassende Integrationskonzeption relevant sein könnten. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und zunehmender Heterogenität oder interkulturelle Bildung als pädagogische Ansätze, um Kinder und Jugendliche auf die Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten, finden sich in den Überlegungen der befragten Einrichtungen nur vereinzelt wieder (vgl. Ergebnisse vier und fünf). Diese Dimensionen spielen übrigens auch innerhalb des strukturellen Rahmens keine wichtige Rolle. Auf der Umsetzungsebene fällt die überwiegende Begrenzung der Integrationsangebote auf die Förderung der *deutschen Sprache* ins Auge. Hieran wird deutlich, dass selbst die Möglichkeiten des gegebenen strukturellen Rahmens in den Einrichtungen nicht immer ausgeschöpft werden. Dies betrifft beispielsweise, wie im Zwischenfazit angesprochen, die Förderung der Muttersprache. Die teilweise kreative Nutzung offener Handlungs- und Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung von Integrationsangeboten in einigen Bildungseinrichtungen verweist im positiven Sinn auch auf die Vorteile eines nicht zu sehr festgelegten strukturellen Rahmens. Die Bildungseinrichtungen können hier in bestimmten Bereichen autonome Entscheidungen treffen. Sie werden in ihrem Handeln durch die strukturelle Ebene nicht immer kontrolliert, aber eben auch kaum unterstützt.

Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass das Ineinandergreifen von Maßnahmen der strukturellen Ebene und der Umsetzungsebene nicht durchweg zu funktionieren scheint. Eine gegenseitige Be-

I

II

III

IV

A

zunahme sowie der Austausch und die Multiplikation von Erfahrungen zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems finden scheinbar wenig statt. Aber auch innerhalb der Bildungseinrichtungen ist dies häufig beobachtbar. Das könnte einen der Faktoren darstellen, der eine nachhaltige und durchgängige Integrationsarbeit in den Bildungseinrichtungen erschwert. Es kommt u. a. dazu, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen häufig immer wieder *einzel*n vor eigentlich nicht immer neuen Herausforderungen stehen und dann aber von Neuem beginnen, allein Lösungen zu entwickeln.

Die Umsetzung von Integrationsangeboten in den Bildungseinrichtungen hängt jedoch nicht allein vom strukturellen Rahmen ab. Besonders durch die beiden letzten Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Seite 38 ff) wird eine weitere entscheidende Ebene offenbar. In welchem Umfang und wie Integrationsarbeit in den Einrichtungen stattfindet, scheint stark von Haltungen und Positionen in Bezug auf das Thema Integration abhängig zu sein. Dabei kommt es darauf an, welche Priorität die jeweilige Einrichtung und die dort Arbeitenden dem Prozess der Integration beimessen und wie die Reflexion über vorhandene oder mögliche Probleme geschieht. Es sind häufig einzelne Personen in den Einrichtungen, die konkrete Integrationsarbeit leisten und diese tragen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass vor allem dann Handlungs- und Gestaltungsspielräume genutzt und bedarfsgerechte Integrationsangebote geschaffen werden, wenn mehrere Dimensionen von Verantwortung für Integrationsprozesse (individuelle, gesellschaftliche, bildungsbezogene und einrichtungsspezifische Dimensionen) in die Überlegungen einbezogen werden. Hier zeigt sich nun ein möglicher Zusammenhang zwischen bestimmten Haltungen und der Übernahme von Verantwortung. Die Reflexion über die Richtung der Verantwortlichkeit für Integrationsprozesse entscheidet häufig über konkretes Handeln. Wird der Integrationsprozess nicht nur als Anpassung und zu erbringende Leistung der Jugendlichen gesehen, sondern auch als Aufgabe der Bildungseinrichtungen bzw. als gesellschaftliche Aufgabe begriffen, führt dies zu dem Verantwortungsbewusstsein, Möglichkeiten zur Integration seitens der Bildungseinrichtungen zur Verfügung zu stellen. Ähnlich zeigt sich dies auch im Hinblick auf das Thema Interkulturalität und auf den Umgang mit Heterogenität, welche innerhalb der Diskussion um Integration in den Einrichtungen als untergeordnete und nicht unbedingt damit in Verbindung stehende Themen gesehen werden. Auch hier führt das Bewusstsein bezüglich sich verändernder gesellschaftlicher Verhältnisse und der eigenen Verantwortlichkeit häufiger dazu, in den Bildungseinrichtungen Räume für eine Auseinandersetzung zu schaffen. Neben bestimmten Haltungen spielen darüber hinaus auch Wissen und Information eine wesentliche Rolle. So zeigt sich in den Interviews, dass Bildungseinrichtungen, die externe Bildungsangebote kennen, sich Unterstützungsangebote von außen organisieren oder Kooperationen mit Organisationen eingehen, um die eigene Integrations- und Bildungsarbeit mit anderen Ressourcen zu erweitern. Auch hier sind es überwiegend einzelne Personen in den Einrichtungen, die über diese Informationen verfügen. Das Wissen und die Haltungen der Interviewpartnerinnen und -partner sind nicht immer gleichzusetzen mit der gesamten Einrichtung. Inwieweit Themen wie Integration und Interkulturalität in den Einrichtungen und den Kollegien wirklich präsent sind, bleibt damit offen. Zu einer bewussten und einrichtungsspezifischen Integrationsarbeit kommt es vermutlich eher dann, wenn die Initiative von der Leitungsebene ausgeht bzw. von dieser unterstützt wird.

In Bezug auf die im Fazit eingangs formulierte Frage nach den Verantwortlichkeiten muss hier zusammenfassend festgehalten werden, dass es nicht vom Engagement und den Haltungen einzelner Lehrkräfte oder einzelner Bildungseinrichtungen abhängig sein kann, ob genügend Angebote in den Einrichtungen vorhanden sind. Die Qualität, die Quantität und die Gewährleistung einer Vergleich-

barkeit bezüglich der Integrationsangebote müssen in einem gewissen Maße durch einen strukturellen und institutionellen Rahmen in *allen* Bildungsbereichen abgesichert sein. Andererseits bedarf es, wie besonders die letzten beiden Ergebnisse der Untersuchung zeigen, aber auch mehr als gesetzlicher Verordnungen oder Weisungen übergeordneter Behörden, damit Integrationsarbeit in den Bildungseinrichtungen stattfindet.

Aus der bisherigen Analyse ergeben sich nun einige Schlussfolgerungen für notwendige Veränderungen sowie für die Weiterentwicklung von Perspektiven einer gelingenden Integrationsarbeit in Brandenburger Bildungseinrichtungen. Es bedarf, so die erste und vordringlichste Schlussfolgerung, der Entwicklung eines umfassenden Begriffs von Integration und einer ineinander greifenden Integrationskonzeption für den gesamten Bildungsbereich. Das ist aber nur möglich, wenn es auf allen Ebenen des Bildungsbereichs zu einem Verständigungsprozess über die Tatsache von Einwanderung im Land Brandenburg kommt. Vor diesem Hintergrund ist eine gemeinsame Auseinandersetzung, wie Kinder und Jugendliche in den Bildungseinrichtungen im Land Brandenburg – unabhängig davon, ob sie momentan in einem heterogenen und multikulturellen Umfeld aufwachsen – auf die Herausforderungen einer heterogenen und globalisierten Gesellschaft stärker vorbereitet werden können, notwendig. Die von der Landesregierung verabschiedete Integrationskonzeption sowie die verschiedenen Handlungsvorschläge des Landesintegrationsbeirates sind nur einige Beispiele, die von einer intensiven Auseinandersetzung auf politischer Ebene zeugen und gleichzeitig Anknüpfungspunkte für eine vertiefende Auseinandersetzung bieten. Obwohl das Bewusstsein für die Relevanz dieser Themen innerhalb des Bildungssystems und unter Pädagoginnen und Pädagogen seit Jahren im Land Brandenburg wächst, sollte die Diskussion jedoch gerade im Hinblick auf die besondere gesellschaftliche Verantwortung der Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik und der Professionellen stärker als bisher auf eine breitere Basis gestellt werden.

An die Seite von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie den Verantwortlichen in den Verwaltungsebenen gerichtet, bedarf es – so die zweite Schlussfolgerung – einer Überarbeitung des strukturellen und gesetzlichen Rahmens, um zielgenauer mehr personelle, finanzielle und Beratungsressourcen zur Verfügung zu stellen (vgl. hierzu auch Zwischenfazit, Seite 35 ff). Dafür ist die Systematisierung, Koordinierung und Abstimmung bisher häufig einzeln wirkender Maßnahmen und Ansätze unabdingbar. Erst so wird eine durchgängige und bedarfsgerechte Integrationsarbeit möglich. Des Weiteren gehört in jedem Fall auch die Schaffung eines verbindlichen Qualitätsrahmens für die Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Pädagoginnen und Pädagogen u. a. in den Themenfeldern Integration, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung dazu. Bei der Überarbeitung des Rahmens müsste es auch um die Frage gehen, inwieweit zu leistende Integrationsarbeit in den Bildungseinrichtungen auch zusätzlicher zeitlicher und personeller Ressourcen bedarf. Ingesamt betrachtet ist für die pädagogische Arbeit in den schulischen und in den berufsbildenden Bildungseinrichtungen eine größere Stabilität von Strukturen und Ressourcen unabdingbar. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist die Einrichtung von Zuständigkeiten in Form von Ansprechpartnerinnen und -partnern für das Handlungsfeld Integration, sowohl in den Ministerien als auch in den Verwaltungen und einzelnen Bildungseinrichtungen. An dieser Stelle muss unterstrichen werden, dass damit keineswegs formale sondern vor allem inhaltliche und mit genügend zeitlichen Ressourcen ausgestattete Zuständigkeiten gemeint sind. Zum Einen wären die festen Ansprechpartnerinnen und -partner diejenigen, die über den gesetzlichen Rahmen sowie über Fördermöglichkeiten und externe Bildungsangebote informieren und die Pädagoginnen und Pädagogen stärker ermutigen könnten, vorhandene Ressourcen auszuschöpfen, Unterstützung einzufordern und Verantwortlichkeiten wahrzunehmen. Zum Anderen könnten sie als Mittler zwischen den ver-

I

II

III

IV

A



schiedenen Verantwortungsebenen innerhalb des Bildungsbereichs fungieren sowie insbesondere den Austausch und die Weiterentwicklung der Integrationsarbeit kontinuierlich begleiten.

Die dritte Schlussfolgerung betrifft die Schaffung von verschiedenen Formen des Austauschs, bei denen praktizierte Förderansätze vorgestellt und diskutiert werden können und diesbezügliche Erfahrungen bekannt gemacht werden. Auch die Sicherung und effiziente Nutzung von vorhandenen Arbeitsergebnissen und Erfahrungen sowie ein verantwortungsvoller Umgang damit sollte in diesem Zusammenhang als eine prioritäre Aufgabe angesehen werden<sup>32</sup>. Diese Formen des Austausches müssen sowohl zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen aber auch innerhalb einer Einrichtung stattfinden und einer Kontinuität unterliegen<sup>33</sup>. Mit der Unterstreichung eines *gemeinsamen* Verständigungs- und Entwicklungsprozesses soll der Tatsache Ausdruck verliehen werden, dass im Handlungsfeld Integration bereits sehr viele Kompetenzen im Land Brandenburg vorhanden sind. So existieren beispielsweise selbst in strukturschwachen Regionen Netzwerke, bestehend aus Bildungseinrichtungen, Jugendarbeit, Integrationsarbeit und Verwaltung, die mit unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen im Bereich Migration und Integration tätig sind. Das heißt, es gibt sowohl in den lokalen Netzwerken als auch in den befragten Einrichtungen in dieser Hinsicht viele zielgruppenspezifische Projekterfahrungen, Kompetenzen und eine kontinuierliche Reflexion über Integrationsprozesse. Dennoch: Potenziale bleiben häufig dadurch ungenutzt, dass die Angebote oftmals von Einzelnen getragen werden oder Maßnahmen unbekannter Weise nebeneinander her laufen. Es bedarf daher einer bewussten Wahrnehmung bereits vorhandener Ressourcen im gesamten Bildungsbereich. Eine größere Einbindung und das Engagement der primären Bildungseinrichtungen, also der Schulen, in bestehende lokale Integrationsnetzwerke könnte die Systematisierung und Abstimmung bezüglich einer Integrationsarbeit im Bildungsbereich voranbringen. Der Aufbau von nachhaltigen Kooperationen zwischen primären Bildungseinrichtungen und Organisationen, die in der Integrationsarbeit bzw. Bildungsarbeit tätig sind, ist als wichtige Perspektive für eine umfassende Integrationsarbeit anzusehen. Sie führen letztendlich nicht nur zu notwendigen Synergien, sondern durch ihre unterschiedlichen Perspektiven auch zu einer Erweiterung von Kompetenzen und Ressourcen.

In der gemeinsamen Übernahme von Bildungsverantwortung vor Ort liegt die große langfristige Chance, eine durchgängige und systematische Integrationsarbeit zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Untersuchung und die Schlussfolgerungen des Fazits sollen Ihnen als Leserin und Leser Anlässe zur Diskussion und damit Impulse in Richtung eines gemeinsamen Aushandlungsprozess geben.

32 Anhand eines Beispiels soll die Notwendigkeit der Sicherung verdeutlicht werden. Wie in der vorliegenden Broschüre benannt, gibt es die „Konzeption zur schulischen Netzwerkarbeit an den allgemeinbildenden Schulen“. Diese wurde in dem auf Landesebene angesiedelten Integrationsbeirat, der aus Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien, der Wohlfahrtsverbände, der Migrantenselbstorganisationen, Kirchen und Vereinen besteht und als beratendes Organ der Landesregierung fungiert, erarbeitet. Die Konzeption enthält Handlungsanleitungen und Vorschläge zur Integrationsarbeit in Schulen. Allerdings ist sie den Schulen und den Interviewten kaum bekannt. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Konzeption im Internet nirgends abrufbar ist und nicht mehr öffentlich zugänglich zu sein scheint.

33 Vgl. dazu die zweite Schlussfolgerung in diesem Fazit.

## II. Dokumentation der Fachtagung „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“

**Zusammenstellung und Redaktion: Christine Lemke**

Die folgende Dokumentation fasst die Grußworte, Vorträge und Workshops der Fachtagung „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“, die am 27.09.2007 in Potsdam stattfand, inhaltlich zusammen. Auf der gemeinsamen Veranstaltung der RAA Brandenburg, der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wurden verschiedene Aspekte von Bildung und Erziehung in der (Ein-)Wanderungsgesellschaft aufgegriffen und Fragen nach den gesellschaftlichen Bedingungen von Integration im Land Brandenburg gestellt. In den Workshops kamen dabei vor allem Praktikerinnen und Praktiker zu Wort, die mit konkreten Bildungs- und Förderangeboten Kinder und Jugendliche unterstützen bzw. überinstitutionelle Ansätze der Integration praktisch umsetzen.

**Alfred Roos**, Geschäftsführer der RAA Brandenburg, eröffnete die Fachtagung und bekräftigte in seiner Begrüßung, dass die Bildungsfrage für die Zukunft moderner Gesellschaften eine entscheidende Rolle spiele. Alle erfolgreichen westeuropäischen Gesellschaften seien Einwanderungsgesellschaften. Damit sei die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern eine zentrale Bedingung für diesen Erfolg. Trotzdem sei es nicht selbstverständlich, so Alfred Roos weiter, dass zu einer Fachtagung mit dem Thema „Bildung im (Ein-)Wanderungsland Brandenburg“ so viele Anmeldungen registriert würden und deshalb sogar Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgesagt werden müsse. Die Bildungsdebatte in Brandenburg sei eher von der öffentlichen Wahrnehmung der Abwanderung und des Rückganges der Zahl der Schülerinnen und Schüler als von Fragen der Integration von Kindern mit Zuwanderungshintergrund geprägt. Mit der Zusammensetzung der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie der Referentinnen und Referenten sei das erste Ziel der Veranstalter erreicht: Nämlich Politik, Verwaltung, Bildungsbereich, Wissenschaft und Akteure im Bereich der Integrationsarbeit miteinander ins Gespräch zu bringen, da es gemeinsame Anstrengungen bräuchte, um die Zukunftsfähigkeit der Region zu sichern.

**Burkhard Jungkamp**, Staatssekretär des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, hob in seinem Grußwort hervor, dass trotz der über 15 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund, was etwa ein Fünftel der Gesamtbevölkerung ausmache, Deutschland nicht ausreichend auf die Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft eingestellt sei. Neben der deutschen Gesetzgebung betreffe dies insbesondere das deutsche Bildungssystem. Hier seien ausgewiesenermaßen die Schulen dazu aufgefordert, gleiche Chancen für Bildungserfolge für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bereitzustellen. Obwohl im Land Brandenburg die Anzahl der Zuwanderinnen und Zuwanderer landläufig als gering beschrieben werde, hätten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund das gleiche Recht auf Bildung wie alle anderen auch. Im weiteren Verlauf seines Grußwortes plädierte Staatssekretär Jungkamp für einen „mehrdimensionalen“ Begriff von Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Es sei auf der einen Seite Bildung der Zuwanderer, aber auf der anderen Seite auch Bildung als Vorbereitung auf Einwanderung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft vonnöten.

Als Vertreter der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft *INCLUSION II* ging **Kilian Kindelberger**, Geschäftsführer der Berlin-Brandenburgischen Auslandsgesellschaft, in seinem Grußwort auf die ge-

I

II

III

IV

A

stärkte Vernetzung der Arbeit für jugendliche Migrantinnen und Migranten im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft *INCLUSION II* ein. Dabei hob er die Bedeutung des EQUAL-Programms insgesamt hervor. Dadurch hätten in den letzten fünf Jahren im Land Brandenburg einige innovative Projekte im Bereich des Übergangs Schule–Beruf, der Existenzgründung und im Bereich der Aus- und Weiterbildung realisiert werden können, die speziell für Migrantinnen und Migranten größere Chancen zur Eingliederung in den brandenburgischen Arbeitsmarkt ermöglicht hätten. Im Hinblick auf das Ende der Förderrichtlinie von EQUAL Ende 2007 betonte Kindelberger, dass diese langjährigen Projekterfahrungen nicht verloren gehen dürften. Er unterstrich in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Bereitstellung und weiterer Finanzierung spezifischer Förderung und Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten gerade vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung im Land Brandenburg. Im Rahmen der Förderung hob er vor allem auch die Stärkung der Selbstorganisation von Zuwanderinnen und Zuwanderern hervor.

Nach den Begrüßungsreden eröffnete **Prof. Dr. Karin Weiss**, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, den thematischen Teil der Tagung mit einem Vortrag zum Thema „**Migration, Integration und Bildung im Land Brandenburg**“. Zu Beginn ihres Beitrages konstatierte Prof. Dr. Weiss eine in letzter Zeit im Bildungsbereich stattfindende Diskussion, die sich mit einem im Wandel befindlichen Begriff von Bildung auseinandersetze. In dieser Diskussion werde Bildung nicht mehr als reine Wissensvermittlung, sondern vielmehr als eine der wichtigsten Humanressourcen zur Herausbildung mündiger und handlungsfähiger Personen und somit auch als herausragendes Instrument zu einer gelungenen Integration angesehen. Vor diesem Hintergrund verwies Prof. Dr. Weiss auf den 2006 verabschiedeten nationalen Integrationsplan, der sich diesen Bildungsbegriff zu Eigen mache und sich die Umsetzung des Rechtes auf allgemeine und berufliche Bildung, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, zum Ziel setze. Im weiteren Verlauf ihres Vortrages fragte Prof. Dr. Weiss nach den konkreten Umsetzungen des Integrationsplanes im Land Brandenburg. Sie ging von der besonderen Situation im Land Brandenburg aus, nach der in Brandenburg die Anzahl der Zuwanderer zwar erst nach der Wende zugenommen hätte, im Vergleich zu der gesamten Bundesrepublik mit – nach Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2005 – nur 2,6 Prozent der Bevölkerung aber immer noch als sehr gering angesehen würde. An dieser Stelle wies sie jedoch darauf hin, dass die niedrigen Ergebnisse der meisten Erhebungen täuschten, da sie einer bestimmten Definition von Zuwanderung geschuldet seien. In den Erhebungen würden nur Ausländer erfasst. Die große Anzahl an zugewanderten Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern, so genannte „Volksdeutsche“, werde in diese Statistiken von vorne herein nicht mit einbezogen, obwohl diese die größte Gruppe von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Brandenburg ausmachten. Eine Erhebung von 2005 unter Miteinbeziehung *aller* Personen mit Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeit, hätte einen Prozentsatz von knapp 6 Prozent für das Land Brandenburg ergeben und zeichne somit ein anderes Bild der gegenwärtigen Situation. Für das brandenburgische Schulsystem bedeute dies, dass es mehr als nur 2 Prozent Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, oft auch mit anderer Muttersprache, mit ihren besonderen Bedürfnissen und Ressourcen zu berücksichtigen habe. Das käme im Land Brandenburg besonders in jenen Regionen verstärkt zum Tragen, in denen aufgrund der Verteilung von Zuwanderinnen und Zuwanderern auf verschiedene Ansiedlungsschwerpunkte Kinder mit Migrationshintergrund teilweise einen prozentualen Anteil von 15–20 Prozent in den Schulen und Kindertagesstätten ausmachten.

Insgesamt sprach Prof. Dr. Weiss dem brandenburgischen Bildungssystem gute Voraussetzungen in seiner Handhabung der beschriebenen Sachlage zu. Betrachte man die Bildungsabschlüsse der aus-

ländischen Jugendlichen, so zeige sich schnell, dass diese relativ gut seien. Dies läge sicherlich unter anderem daran, dass die ausländischen Kinder und Jugendlichen oft aus Familien stammten, die einen hohen Bildungsanspruch hätten bzw. selbst über gute Bildungsressourcen verfügten. Prof. Dr. Weiss betonte, dass dies allerdings nicht heißen dürfe, dass diese Kinder und Jugendlichen keine Bildungsangebote benötigten, die ihrer Migrationsgeschichte gerecht würden. Nicht nur die sprachliche Kompetenz, die über eine andere Muttersprache vermittelt würde, auch der bikulturelle Hintergrund, in dem diese Kinder und Jugendlichen aufwüchsen, müssten als Ressource und Bildungschance begriffen und entsprechend im Bildungssystem gefördert werden. Schule und Kindertagesstätten müssten sich für interkulturelle Bildung und Erziehung öffnen. Beides sei als Schlüsselqualifikation für jede bzw. jeden zu verstehen und zugleich als Querschnittsaufgabe der Schule bzw. für die gesamte Gesellschaft. Zum Abschluss ihrer Rede sprach sich Prof. Dr. Weiss nachdrücklich dafür aus, diesen von ihr formulierten Anspruch in Brandenburg zu verwirklichen.

In dem anschließenden Vortrag gab **Katja Worch**, RAA Brandenburg, Einblicke in Ergebnisse der von ihr geleiteten und innerhalb des EQUAL-Projektes „competent & responsible: Schule–Beruf-Integration“ zwischen 2006 und 2007 erarbeiteten Untersuchung „**Ansätze der schulischen und beruflichen Integration in Brandenburg**“. Zunächst umriss Katja Worch einige Ausgangsüberlegungen als motivierende Momente für das Zustandekommen der Untersuchung. Es gebe z. B. für Brandenburg bisher keine Statistik, die die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund repräsentativ darstelle. Es gebe außerdem keinerlei brandenburgspezifische Veröffentlichungen zu Handlungsansätzen und Bedarfen in den schulischen und beruflichen Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus fehlten überhaupt fundierte Daten über die konkreten Situationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Brandenburg. Das Anliegen der Untersuchung sei die genauere Befragung des Verhältnisses zwischen gegebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen für integrative Maßnahmen in den Bildungseinrichtungen und den Möglichkeiten ihrer Umsetzung in der schulischen sowie berufsbildenden Praxis. Es wurden dazu insgesamt 36 Pädagoginnen und Pädagogen aus Schulen und aus Einrichtungen des berufsbildenden Bereiches in den Schulamtsbereichen Perleberg und Brandenburg interviewt. Im Verlauf der Untersuchung bestätigte sich als eines der ersten Ergebnisse die vermutete unklare Datenlage über die Anzahl von Schülerinnen und Schülern und Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Aber auch die konkreten Vorgehensweisen mit integrativen Maßnahmen, wie dem im Vordergrund stehenden Sprachförderunterricht, seien insgesamt eher unklar und würden sehr unterschiedlich gehandhabt und ausgelegt. In der Befragung habe sich herausgestellt, dass die Mehrzahl der Pädagoginnen und Pädagogen die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtigste Grundlage für gelingende Integration in Schule und Arbeitsmarkt ansehe und dass Maßnahmen der Sprachförderung aus diesem Grund den Schwerpunkt der schulischen und beruflichen Integration bildeten. Dabei würden jedoch die strukturellen und gesetzlich gegebenen Möglichkeiten als unzureichend empfunden. Diese Einschätzung führe dann in einigen der befragten Bildungseinrichtungen dazu, eigenständige Wege zur sprachlichen Förderung zu beschreiten. Als Schlussfolgerung formulierte Katja Worch, dass zwar Möglichkeiten der individuellen, bedarfsgerechten Förderung trotz enger Rahmenbedingungen gegeben seien und diese auch erhöhte Erfolgsaussichten durch Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Akteuren zeigten, diese Kooperationen jedoch immer mit einem Mehraufwand und mit Eigeninitiative seitens der Beteiligten verbunden seien. Es sei vor diesem Hintergrund der Eindruck entstanden, dass die Förderung der Integration von Jugendlichen nicht ausreichend durch gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen abgesichert sei, sondern vielmehr vom Einsatz der einzelnen Bildungseinrichtungen und/oder dem Engagement einzelner Pädagoginnen und Pädagogen abhängen. Entscheidend sei bei

I

II

III

IV

A

all dem jedoch der Umgang mit und das Wissen um Migration und Integration. Das Thema Interkulturalität werde aber in den wenigsten Bildungseinrichtungen als bewusstes Thema wahrgenommen und in erster Linie in Verbindung mit Konflikten und Problemen interpretiert. Interkulturelle Kompetenz werde dabei häufig auf die Vermeidung von Konflikten reduziert. So werde der Umgang mit Interkulturalität als Querschnittsaufgabe für alle an Schule und beruflicher Bildung Beteiligten nur sehr selten thematisiert. Katja Worch formulierte zum Abschluss ihres Vortrages einige grundsätzliche Folgerungen. Sie unterstrich die Notwendigkeit der (Selbst-)Wahrnehmung des Landes Brandenburg als (Ein-)Wanderungsland. Sie forderte damit einhergehend die Bündelung und Erweiterung von Ressourcen und Kooperationen sowie die Sicherung und effiziente Nutzung von vorhandenen Erfahrungen und Arbeitsergebnissen als auch den regen Austausch zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems.

Der folgende Beitrag von **Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen** von der Universität Potsdam befasste sich mit „**Förderkonzepten für Kinder mit Migrationshintergrund**“. Prof. Dr. Schröder-Lenzen nahm Bezug auf den nationalen Integrationsplan und dessen Zielvorgabe einer „Integration durch Sprache“. Dabei hob sie die Anforderung an die Länder nach besonderer sprachlicher Förderung der Verkehrssprache Deutsch hervor. Konkret würde von den Ländern erwartet, einerseits zusätzliche Fördermaßnahmen für Einrichtungen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zu schaffen und andererseits eine systematische und zielgerichtete Elternarbeit durchzuführen. Prof. Dr. Schröder-Lenzen stellte in diesem Zusammenhang das BLK-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) vor, an dem sich seit 2005 insgesamt zehn Bundesländer, unter anderem auch Brandenburg, beteiligen. Ein wichtiges Ziel von FörMig sei, eine Gesamtkonzeption sprachlicher Förderung zu entwickeln, die eine durchgängige und institutionenübergreifende Sprachförderung garantiere und die Brüche an den Übergängen des Bildungssystems vermeide. Die Konzentration von FörMig liege demnach auf den unterschiedlichen bildungsbiografischen Schnittstellen, wie dem Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, von der Grundschule in die Oberschule, vom Abschluss des Sekundarbereichs in die berufliche Bildung oder in den Beruf.

Mit Rückgriff auf sprachwissenschaftliche Grundannahmen sowie spezifische neurologische Befunde zur Entwicklung von Erst- und Zweitsprache argumentierte Prof. Dr. Schröder-Lenzen für die von FörMig gegenwärtig praktizierten Förderkonzepte für Kinder mit Migrationshintergrund und insbesondere die unabdingbare Notwendigkeit, sie schon im Elementarbereich einzusetzen. Sie wies dabei auf das unter ihrer wissenschaftlichen Leitung durchgeführte Brandenburger FörMig-Projekt hin und stellte seinen Ansatz vertiefend dar. Das Brandenburger FörMig-Projekt habe seinen Schwerpunkt in der Sprachförderung von Kindern in der Schuleingangsphase. An vier Potsdamer Grundschulen und den mit ihnen kooperierenden Kindertagesstätten und Horten werde ein „integratives“ Sprachförderkonzept entwickelt, das sich in die landeseigenen Förderkonzepte und Rahmenlehrpläne einfügen lasse und gleichzeitig auch die Sprachförderung aller Kinder, unabhängig von ihrer Herkunftssprache, zum Ziel habe. Diese Entscheidung trüge der besonderen Situation in Brandenburg Rechnung, da es in Brandenburg nur wenige Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse gäbe. Zudem seien auch bei monolingual deutschen Kindern sprachliche Entwicklungsschwierigkeiten festzustellen. Die spezifischen Rahmenbedingungen von FörMig ermöglichten es, Sprachförderung in besonderer Weise „ganzheitlich“ zu gestalten, nämlich indem Erzieherinnen und Lehrkräften Wege aufgezeigt werden, Sprachförderung sowohl in allen Bildungsbereichen von Kita und Hort als auch in allen Lernbereichen der Grundschule umzusetzen. Um die Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen zu gewährleisten, würden in projektbezogenen Qua-

litätszirkeln umfangreiche Sprachfördermaterialien entwickelt und erprobt. Darüber hinaus werde in Elternworkshops die Bedeutung der sprachlichen Entwicklung für alle Schulleistungsbereiche herausgestellt und durch praktische Angebote eine elterliche Unterstützung der Schriftsprachentwicklung der Kinder gefördert. In jeweils halbjährlichen Abständen würden im Verlauf der ersten und der zweiten Klasse die Schulleistungen der Kinder mit standardisierten Testinstrumenten gemessen. Diese Befunde würden an die Lehrkräfte zurückgemeldet, damit sie die jeweils entsprechenden Sprachfördermaßnahmen einleiten könnten. Der Erfolg der beschriebenen Maßnahmen werde begleitend evaluiert und könne für den Verlauf der ersten beiden Förderjahre berichtet werden.

Im Anschluss an die Überblicksvorträge wurden fünf **Workshops** zu zielgruppenspezifischen Aspekten und praktischen Ansätzen von Integration in Schule und Ausbildung, zu Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz angeboten. Die Workshops wurden jeweils von einer Moderatorin oder einem Moderator begleitet und von verschiedenen Referentinnen und Referenten – aus dem universitären Feld wie aus der pädagogischen Praxis – eingeführt und thematisch vertieft.

**Workshop I „Ansätze der integrativen Sprachförderung und Elternarbeit in Kita und Grundschule“**, moderiert von Jörg Stopa von der RAA Brandenburg, wurde mit drei Referaten eingeführt.

Das erste Referat hielt **Dr. Renate Heusinger** von der Universität Potsdam. Sie ist Mitarbeiterin des Projektes FörMig in Brandenburg. Dr. Heusinger umriss in ihrem Referat noch einmal die Ausgangspunkte des Projektes FörMig. Sie hob besonders die frühzeitige und integrative Sprachförderung *aller* Kinder und insbesondere der Kinder mit Migrationshintergrund von der Kita an bis in die Schulingangsphase einschließlich des Übergangs von Kita zur Grundschule hervor. Integrative Sprachförderung in der Kita bedeute bei FörMig Sprachförderung, die in die alltäglichen Lebenszusammenhänge der Kinder eingebettet sei, an die sprachliche Entwicklung der Kinder anknüpfe und damit einhergehend die Bildungsbereiche der Kita gezielt nutze. Dabei spielten die so genannten Qualitätszirkel bzw. die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher eine große Rolle. Zum Konzept der integrativen Sprachförderung gehöre ein spezifisches Material zur inhaltlichen und didaktisch-methodischen Anregung für die Erzieherinnen und Erzieher. Dieses Material solle exemplarisch verdeutlichen, wie Sprachförderung noch bewusster und differenzierter mit den Aktivitäten und konkreten Handlungen der Kinder in den verschiedenen Bildungsbereichen der Kita verbunden werden könne. Dr. Heusinger unterstrich in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit einer frühzeitigen Förderung des muttersprachlichen Unterrichts.

Das zweite Referat wurde von **Dr. Anneliese Felger-Pärsch**, Mitarbeiterin im Projekt FörMig der Universität Potsdam, gehalten. Dr. Felger-Pärsch behandelte in ihrem Referat die Arbeit mit den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund in integrativen bzw. heterogenen Gruppen. Sie stellte Methoden und Materialien für die Elternarbeit vor. Ein wichtiger Schwerpunkt der Elternarbeit bestehe in den Elternworkshops, die zu unterschiedlichen Themen der Sprachförderung angeboten werden. Sie sollen einerseits dazu beitragen, dass Eltern die Sprachkompetenz als wichtige Schlüsselqualifikation für eine erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder begreifen und andererseits über Anregungen und Hinweise motiviert bzw. befähigt werden, die Sprachentwicklung ihrer Kinder in der Familie selbst zu unterstützen. Des Weiteren berichtete sie von den positiven Erfahrungen gelingender Kommunikation mit Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, die bei dem Einsatz von Übersetzerinnen (mehrsprachige Elternbriefe etc.) in der Elternarbeit gesammelt wurden.

I

II

III

IV

A

**Spresa Maculja** von der RAA Brandenburg hielt das dritte Impulsreferat. Sie schilderte zunächst ihre eigenen Erfahrungen als Migrantin und gab dann einige Beispiele aus ihrer Tätigkeit als Lehrerin für muttersprachlichen Unterricht. In ihrem Referat hob sie die individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Ressourcen hervor, die nutzbar würden, wenn muttersprachlicher Unterricht frühzeitig an Grundschulen gelehrt werde. Spresa Maculja vertrat den Standpunkt, dass durch das Erlernen der Muttersprache eine Selbstwertschätzung eintrete, die das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache sowohl unterstütze und erleichtere als auch die zukünftige gesellschaftliche Partizipation und ökonomische Selbständigkeit fördere. In diesem Zusammenhang sprach sie sich dafür aus, dass Eltern unabhängig von ihren Kindern gezielten Deutschunterricht erhalten sollten. Gleichzeitig solle dies aber in keinem Fall bedeuten, dass sie miteinander nicht mehr in der Muttersprache kommunizierten. Des Weiteren war sie der Auffassung, dass gesellschaftliche Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Sensibilisierung für Interkulturalität bzw. Entwicklung und Ausbau von interkultureller Kompetenzen in der Aufnahmegesellschaft und in sämtlichen öffentlichen Einrichtungen dazu beitragen könne, brachliegende Potenziale zu aktivieren.

In der anschließenden Diskussion wurde noch einmal die Notwendigkeit frühest möglicher Sprachförderung schon von der Kita an betont. Auch wurde, entgegen dem oftmals angeführten Argument der geringen Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Brandenburg, der allgemeine Bedarf an Sprachförderung nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch für Kinder deutscher Muttersprache hervorgehoben. Das inhaltlich im Mittelpunkt stehende Projekt FörMig erhielt großen Zuspruch und seine weitere Verbreitung wurde als sinnvoll erachtet. An Stelle von vereinzelten temporären Pilotprojekten sollte es sich dabei aber um flächendeckende Fördermaßnahmen handeln. Die Teilnehmenden des Workshops waren auch der Ansicht, dass es notwendig sei, ausgereifere Qualitätskriterien für das Feld der Sprachförderung zu erarbeiten. Insgesamt zeigte sich die Mehrzahl der Teilnehmenden davon überzeugt, dass von der integrativen Sprachförderung alle Kinder profitieren sollten.

Im **Workshop II** ging es um „**Ansätze von Integration und Sprachförderung durch Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen**“. Die Moderation hatte Rosemarie Pilz vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) inne. Die beiden Referate wurden von **Birgit Habermann** von der Ländlichen Erwachsenenbildung Prignitz-Havelland und von **Christin Schaefer**, Projekt Mercator an der Universität Potsdam, gehalten.

Im ersten Beitrag präsentierte **Birgit Habermann** die Arbeit der Ländlichen Erwachsenenbildung (LEB) Prignitz-Havelland. Der gemeinnützige Verein habe seit 15 Jahren Erfahrungen auf dem Gebiet der Sprachvermittlung für Zuwanderer und deren Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt. An verschiedenen Schulungsstätten seien standortbezogene Profile entwickelt worden. Das Team von Diplomlehrkräften und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen hätte sehr erfolgreich über viele Jahre neben den Erwachsenen auch deren Kinder gefördert. Die heutigen Programme seien auf Jugendliche, die lerndistanziert sind oder schulverweigerndes Verhalten zeigen, in so genannten Schulverweigererprogrammen ausgerichtet. Diese seien nicht speziell für Migrantinnen und Migranten konzipiert. Allerdings könnten Jugendliche mit Migrationshintergrund selbstverständlich an diesen Programmen teilnehmen. Birgit Habermann betonte ausdrücklich, dass Schulverweigererprogramme dringend notwendig seien, böten sie doch vielen Jugendlichen die einzige Chance, überhaupt zu einem Schulabschluss zu kommen. Die Gründe für schulverweigerndes Verhalten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund seien natürlich auch unterschiedlich, so Birgit Habermann.

Es sei jedoch feststellbar, dass in vielen Fällen die fehlenden deutschen Sprachkenntnisse der Auslöser für Folgeprobleme seien. Anhand einiger Beispiele aus der Praxis erläuterte Birgit Habermann die individuelle Sprachförderung der LEB, die in Absprache mit und im Zusammenspiel von Schule, Elternhaus, Behörden, Regeldiensten und letztlich den Jugendlichen selbst stattfände. Abschließend äußerte Birgit Habermann den Wunsch, speziell für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr gezielte, auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Angebote der systematischen sprachlichen Förderung bereit zu stellen.

**Christin Schaefer** schloss mit der Vorstellung des Mercator-Projektes am Standort Potsdam an. Das Projekt werde von der Universität Potsdam in Kooperation mit den Schulen vor Ort seit dem Schuljahr 2005/06 durchgeführt. Inhaltlicher Schwerpunkt des von der Stiftung Mercator angebotenen kostenlosen Förderunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sei eine Unterstützung der „Sprache der Schule“, womit der Erwerb sprachlicher Konzepte und Fachbegriffe gemeint ist. Den Schülerinnen und Schülern stehe ein dichtes Lernangebot mit ergänzendem Fachunterricht, Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und Vorbereitungskurse für Nachprüfungen zur Verfügung. Gefördert werde in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 in Kleingruppen von drei bis sieben Teilnehmenden zwischen zwei und vier Stunden pro Woche, meist in den Räumen der Schule. Aber nicht nur die Kinder und Jugendlichen profitierten, sondern auch die den Förderunterricht erteilenden Studierenden. Sie könnten durch das Projekt professionelle Kompetenz erwerben und innovative Methoden in der Praxis erproben. Christin Schaefer wies des Weiteren auf die Tätigkeiten der Stiftung Mercator hin, die vor ca. 30 Jahren ihren Ausgang an der Universität Essen–Duisburg nahmen. Mittlerweile würden in 14 Bundesländern etwa 6.000 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der Sekundarstufen I und II durch ca. 1.100 Studierende auf die oben beschriebene Art und Weise gefördert.

In den Diskussionsbeiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops wurde deutlich, dass Sprachförderung viel früher und systematischer für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angeboten werden müsse. Dies müsse jedoch politisch gewollt sein und es müssten finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden. Auch sprachen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dafür aus, dass erfolgreiche und sinnvolle Modellprojekte wie z. B. die Förderprojekte von Mercator nach Ablauf der Förderungsdauer vom Staat nachhaltig etabliert werden sollten. Sprachförderung dürfe nicht nur auf die „Schultern der Lehrer“ abgewälzt werden, sondern müsse auch von anderer Stelle organisiert werden.

**Workshop III „Der Übergang Schule–Beruf in der (Ein-)Wanderungsgesellschaft“** wurde von Nadine Fügner von der RAA Brandenburg moderiert und mit Referaten von **Margrit Puls**, Jugendmigrationsdienst Prignitz, EvaMigrA e. V. sowie von **Dr. Sandra Wagner**, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie (MASGF), eingeführt.

**Margrit Puls** beschrieb in den allgemeinen Ausgangsbedingungen ihres Beitrages den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung als einen großen Einschnitt im Leben eines jeden Jugendlichen. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kämen jedoch erschwerende Momente hinzu. Dazu zählten häufig mangelnde Sprachkenntnisse, wenig Kenntnisse über Zugangsvoraussetzungen, Strukturen von Behörden und Bildungseinrichtungen und oftmals nicht passgenaue Bildungsabschlüsse. Zudem stünden die geringe Zahl an betrieblichen Ausbildungsplätzen sowie Vorbehalte von Betriebsleitern gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern mit einem Lebenslauf mit Migrationshintergrund einer Berufsausbildung häufig im Wege. Auch von behördlicher Seite werde zu selten erkannt, dass Zu-

I

II

III

IV

A



wanderung einen Gewinn und eine Bereicherung für die deutsche Gesellschaft bedeute. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Arbeit beim Jugendmigrationsdienst Prignitz, die von den zuvor beschriebenen Bedingungen geprägt sei, hielt Margrit Puls eine Sensibilisierung für die besonderen Herausforderungen, vor denen junge Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem stehen und die damit verbundene interkulturelle Öffnung der Verwaltungen und der Regeldienste für unerlässlich. Auch müssten Schulungen zu interkultureller Kompetenz alle Verwaltungsmitglieder erreichen. Sie forderte nachdrücklich die Einstellung und Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund in den öffentlichen Dienst und sah eine verstärkte sowie konstruktive Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Beratungs- und Regeldiensten als wichtige Aufgabe an.

**Dr. Sandra Wagner** legte zu Beginn ihres Redebeitrages die spezifische Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Land Brandenburg dar. Demnach befänden sich im Land Brandenburg Migrantengruppen, die über hohe Qualifikationen und umfangreiche Kompetenzen verfügten. Dies spiegele sich in den erreichten Bildungsabschlüssen sowie in der steigenden Rate von Ausbildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten wider. Für das Übergangsmanagement Schule–Berufswelt ließe sich daraus ableiten, dass dieses nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verbessert werden sollte. Gleichzeitig seien bisherige Anstrengungen zur Sensibilisierung von Personalverantwortlichen in Betrieben sowie Akteuren in Kammern und Berufsverbänden weiterhin notwendig, um Bewerbungsverfahren offen für Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund zu gestalten. Dies begänne bei der kritischen Revision der Anforderungsprofile scheinbar kulturneutraler Test- und Auswahlverfahren und setze sich über das gesamte Bewerbungsverfahren fort. Dr. Wagner verwies auf einige konkrete Initiativen der Landesregierung, die sich den von ihr genannten Problemfeldern widmeten. Ein Projekt z. B. unterstütze jugendliche Migrantinnen und Migranten bei der Vermittlung in betriebliche Ausbildung durch individuelles Coaching. Ein anderes Projekt, die so genannten Migranten-Lotsendienste, begleite Menschen mit Migrationshintergrund in die Selbständigkeit. Darüber hinaus, so Dr. Wagner, spiele die Ausbildung und Förderung von interkultureller Kompetenz eine entscheidende Rolle im Ringen um gute Wirtschaftsbeziehungen. In dem Projekt „Transnationale Qualitätspartnerschaft in der beruflichen Bildung“ und in der Brandenburger INNO-PUNKT-Kampagne 2006 „Beschäftigung durch interkulturelle Kompetenz“ habe man bestätigt gefunden, dass wirtschaftlicher Erfolg durch interkulturelle Kompetenz im Umgang mit Kunden, Geschäftspartnern und Mitarbeitern möglich wird. Der wirtschaftliche Erfolg hänge dabei sowohl von kompetenten Geschäftsleitungen als auch von der interkulturellen Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Betriebe ab. Dr. Wagner schloss ihr Referat mit der Anmerkung, dass besonders angesichts des demographischen Wandels und des auch in Zukunft weiter zunehmenden Fachkräftebedarfs, gut ausgebildete, qualifizierte junge Menschen für die weitere wirtschaftliche Entwicklung Brandenburgs und seines Arbeitsmarktes von herausragender strategischer Bedeutung seien.

Die ausschlaggebenden Thesen, die sich im Laufe der Diskussionen der Workshopteilnehmenden ergaben, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ein entscheidendes Element von gelungener Integration sei Arbeit. Dies sei als Querschnittsaufgabe für lokale Netzwerke und für überregionale Lobbyarbeit anzusehen. Integrationsarbeit könne nur gelingen, wenn sich alle Akteure vor Ort beteiligten. Dabei sei interkulturelle Kompetenz für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Behörden, Ämtern und Regeldiensten grundsätzlich notwendig und es sei auch eine stärkere Sensibilisierung der Arbeitgeber und der Ausbildungsbetriebe erforderlich. Für Problemanalysen und die Entwicklung von Lösungsansätzen sei jedoch eine hinreichende Datenerhebung bzw. Erfassung der Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund in Brandenburg unerlässlich.

**Workshop IV** befasste sich mit „**Ansätzen interkultureller Pädagogik und vorurteilsbewusster Bildung**“.

**Rainer Spangenberg** von der RAA Brandenburg führte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops in die Grundannahmen und Methoden des „Anti-Bias-Ansatzes“ ein. Das englische Wort „Bias“ bedeute Einseitigkeit, Schiefelage, Voreingenommenheit. Nach einer Vorstellungsrunde mit einer Anti-Bias-Methode und einer Anti-Bias-Übung zur Thematik: „Wahrnehmung – Voreingenommenheiten/Vorurteile – Stereotype“ stellte er den Anti-Bias-Ansatz als Ansatz vorurteilsbewusster interkultureller Bildung mit Anwendungsbeispielen aus den Arbeitsfeldern Kita, Schule und außerschulischer Jugend(bildungs)arbeit und Erwachsenenbildung vor. Dabei unterstrich er, dass ein Verständnis, welches interkulturelle Bildung auf die „Inszenierung“ von Begegnungen mit „Ausländern“ und/oder die auf Toleranz zielende Beschäftigung mit „fremden Kulturen“ beschränke, kritisch zu sehen sei. Dadurch würde interkulturelles Lernen zu sehr auf die Beschäftigung mit „Exotischem“ oder „Außergewöhnlichem“ reduziert werden. Problematisch dabei sei vor allem die Verengung des Kultur-Begriffs auf nationale oder ethnische Herkunft, die Gefahr der Verstärkung von Stereotypen und die „Blindheit“ gegenüber der Bedeutung von Unterschieden und gegenüber Vielfalt in der eigenen, vermeintlich homogenen, Gruppe.

Unter Interkultureller Bildung würde hier vielmehr die pädagogische Initiierung und Gestaltung der Auseinandersetzung mit Vielfalt in sozialen Zusammenhängen sowie der handlungsorientierten Reflektion des individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Umgangs damit verstanden. Der Anti-Bias-Ansatz sei in diesem Sinne hervorragend geeignet, „Sackgassen“ oder „Fallen“ einiger Ansätze interkultureller Bildung zu vermeiden. Anti-Bias-Arbeit sei darauf ausgerichtet, vorurteilsbewusst Schieflagen in Balance zu bringen und ziele auf gesellschaftliche Verhältnisse, in denen alle Menschen gleiche Chancen auf Anerkennung, Teilhabe und Entfaltung haben. (Pädagogische) Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz verfolge vier aufeinander aufbauende Ziele:

1. Alle Beteiligten erfahren Respekt und Wertschätzung in ihrer individuellen und Bezugsgruppen-Identität.
2. Erfahrungen mit Vielfalt werden so gestaltet, dass alle Beteiligten sich damit wohl fühlen und Empathie und Respekt entwickeln können.
3. Sensibilität für und kritisches Denken gegenüber Einseitigkeiten, Voreingenommenheiten und Diskriminierung werden angeregt.
4. Die Handlungskompetenzen, sich aktiv gegen Diskriminierung zur Wehr zu setzen, werden gestärkt.

Der Anti-Bias-Ansatz böte demnach Handlungsvorschläge für vorurteilsbewusste interkulturelle Bildung auf drei Ebenen des pädagogischen Handelns:

1. die vorurteilsbewusste Gestaltung der – sprachlichen und nonverbalen – Interaktion,
2. die vorurteilsbewusste Gestaltung der (Lern-)Umgebung (Raumgestaltung, Materialien etc.),
3. die vorurteilsbewusste Gestaltung der (pädagogisch initiierten und begleiteten) Lernprozesse (Projekte, Unterrichtseinheiten, Gesprächsrunden u. ä.).

Zu diesen drei Ebenen wurden im Workshop didaktische Prinzipien, Praxisbeispiele und Übungen aus den Arbeitsfeldern Elementarbildung, Schule und außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung vorgestellt. Des Weiteren bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schließlich Schritte zur „vorurteilsbewussten“ Analyse der jeweiligen Lerngruppe und Einrichtung an die Hand.

I

II

III

IV

A

**Workshop V** wendete sich unter der Moderation von Angela Fleischer-Wetzel von der RAA Brandenburg dem Thema „**Integration findet vor Ort statt – Vernetzung kommunaler Strukturen und überregionaler Anbindung**“ zu.

Eingangs referierte **Thomas Thieme**, Netzwerkkoordinator der Caritas Fürstenwalde, zum Thema „Vernetzung der Akteure der Integrationsförderung im Westteil des Landkreises Oder-Spree“. Im Mittelpunkt seines Referates standen das Konzept und die Struktur des Netzwerkes des Landkreises Oder-Spree sowie die Erfahrungen in der konkreten Arbeit des Netzwerkes. Er zeigte sich davon überzeugt, dass für eine gelungene Integration Bildung – und somit auch Sprachförderung – einen hohen Stellenwert habe und „Bildungsträger“ in einem besonderen Maße gefordert seien. Integrationsarbeit fände im Gemeinwesen vor Ort statt. Daher sei auch in erster Linie eine Vernetzung der Akteure vor Ort erforderlich. Thomas Thieme erklärte, dass es in Fürstenwalde in den letzten sieben Jahren gelungen sei, eine breite Palette von Akteuren einzubinden, insbesondere die örtlichen Sozialleistungsträger, die Ausländerbehörde, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und eben die verschiedenen Bildungsträger sowie als weitere Netzwerkpartner die Stadtverwaltung, die Migrationsfachdienste, den Integrationsbeirat sowie Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, Großvermieter und Polizei. Nach anfänglichen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Konkurrenzsituationen, unklaren Rollenprofilen der verschiedenen Netzwerkpartner und Differenzen hinsichtlich der Definition von Integration gelänge es zunehmend besser, die vorhandenen Ressourcen, Kenntnisse und Einschätzungen produktiv zu nutzen. Ein wesentlicher Faktor bei der Vernetzung sei jedoch die Einbeziehung der Zuwanderinnen und Zuwanderer selbst, um nicht über sie, sondern mit ihnen zu reden und die Bedarfe realistisch einzuschätzen. Dabei sei insbesondere der Integrationsbeirat unverzichtbarer Bestandteil des Netzwerkes. Um Förderstrukturen und -programme abzustimmen sowie von Kompetenzen und Erfahrungen anderer zu profitieren, schienen auch überregionale Anbindungen (z. B. Arbeitsgruppen auf Landesebene) in bestimmtem Umfang sinnvoll. Eine überregionale Vernetzung hinsichtlich der Ausgestaltung der praktischen Arbeit in der Integrationsförderung sei jedoch kontraproduktiv.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops wiesen darauf hin, dass es noch nicht gelungen sei, alle Institutionen bzw. Ämter in die Netzwerkarbeit einzubinden bzw. einzubeziehen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Schulen gestalte sich schwierig. Ein weiteres Diskussionsthema war die sich schwierig gestaltende Einbeziehung von Eltern. Es müssten daher Mittlerinnen und Mittler zwischen den Schulen und den Eltern gefunden werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops waren sich einig, dass die Arbeit mit den Eltern gestärkt werden müsse. Als Lösungsweg für diese Problematik wurde der Vorschlag unterbreitet, die Migrantinnenorganisationen und die Selbsthilfegruppen als Mittler zwischen der Schule und den Eltern zu gewinnen. Des Weiteren kamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu der Schlussfolgerung, dass die berufliche Integration ein entscheidendes Element der Integration sei. Bildung und berufliche Integration seien daher wichtige Handlungsfelder für die Arbeit der Netzwerke. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zudem darüber einig, dass die Sprache eine wichtige Voraussetzung für Integration darstelle. Sprache sei ein Schlüssel für Bildung, Partizipation und Erwerbsarbeit. Auch die sozial-räumliche Konzentration von Migrantinnen und Migranten wurde in der Diskussion aufgegriffen. Hier waren die Meinungen geteilt. Eine räumliche Konzentration in bestimmten Wohnvierteln könne nicht per se als integrationshemmend betrachtet werden. Oft verfügten solche Quartiere über informelle ethnische Netzwerke, die Hilfeleistungen anböten. Außerdem sei die räumliche Konzentration eher sozial als ethnisch bedingt. Stadtteilbezogene und sozial-räumliche Netzwerkarbeit sei deshalb unabdingbar für die Integrationsarbeit.

### III. Überlegungen der RAA Brandenburg zum Handlungsfeld Integration – Interkulturelles Lernen an Schulen

#### Rainer Spangenberg und die AG „Integration und Schule“

Der folgende Text ist als programmatischer Selbstverständigungstext der RAA Brandenburg zu verstehen. Ihm liegen einerseits die Erfahrungen der eigenen bildungsbezogenen Arbeit im Land Brandenburg zugrunde. Andererseits wird der aktuelle Stand der RAA-internen Diskussion um mögliche Handlungsansätze zur Förderung von Chancengleichheit, Integration und Interkultureller Kompetenz dargestellt. Dabei spielt die Reflexion der eigenen langjährigen Arbeit, die Evaluation und Weiterentwicklung der pädagogischen Ansätze eine wichtige Rolle. Entstanden ist dieser Text im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung innerhalb der RAA-internen Arbeitsgruppe „Integration und Schule“. Die wiedergegebenen Überlegungen zum Handlungsfeld Integration und die ausgeführten pädagogischen Handlungsansätze beziehen sich auf spezifische Fachdebatten sowie auf die von der Landesregierung verabschiedete „Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer im Land Brandenburg“ von 2002<sup>34</sup>.

#### Zum Integrations-Begriff und zur Rolle der Schulen bei der Integration

In der oben genannten Konzeption der Landesregierung werden Integration und die damit einhergehende Aufgabe der brandenburgischen Gesellschaft folgendermaßen definiert: „Integration kann zusammenfassend als ein langjähriger gegenseitiger Prozess definiert werden, der Einzelpersonen aus ethnischen Gruppen auf allen gesellschaftlichen Ebenen chancengleiche Teilhabe ermöglicht, ohne von den Zugewanderten eine Assimilation im Sinne einer Aufgabe der eigenen kulturellen Identität zu verlangen, und der Anforderungen an die Zugewanderten, aber auch an die Aufnahmegesellschaft stellt. Grundsätzlich ist die Zuwandererintegration nach der o. g. Definition als dauerhafte gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu verstehen. Aufgabe aller an dem Integrationsprozess beteiligten Personen und Institutionen ist es, diesen Prozess aktiv mit dem Ziel erfolgreicher Integration zu gestalten. Dies gilt in erster Linie für die Zuwanderinnen und Zuwanderer selbst, die die Annahme der vielfältigen öffentlichen und privaten Angebote zur Förderung ihrer Integration auch als persönliche Verpflichtung gegenüber der aufnehmenden Gesellschaft begreifen müssen. Aber auch die aufnehmende Gesellschaft muss sich der Integrationsaufgabe stellen, indem sie sich auf allen Ebenen für die Zugewanderten öffnet und so ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.“ (Landesregierung Land Brandenburg 2002, Teil I, Abschnitt 2 und 3)

Schulen sind Einrichtungen und Orte der Gesellschaft, in denen – anders als in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen – Menschen unterschiedlicher sozialer, geographischer, nationaler, ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft zusammen lernen und regelmäßig Zeit miteinander verbringen. Das betrifft sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene. Schule und die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen haben also einen nicht unerheblichen Einfluss darauf, welche Erfahrungen

34 Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer im Land Brandenburg. Kabinettsbeschluss vom 7. Mai 2002 im Internet unter: [http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?id=35956&\\_siteid=7](http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?id=35956&_siteid=7); 15.11.2007

Menschen mit Zuwanderungshintergrund mit der brandenburgischen Aufnahmegesellschaft und welche Einheimische und Zugewanderte miteinander machen.<sup>35</sup>

Als Bildungseinrichtungen haben Schulen außerdem einen starken – wenn auch begrenzten – Einfluss auf die Chancen junger Menschen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Als öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sind sie in der Verantwortung zu gewährleisten, dass alle Kinder und Jugendlichen, gleich welcher ethnisch-kulturellen oder sozialen Herkunft, welchen Geschlechts und welcher individuellen Fähigkeiten bzw. Einschränkungen, von ihren Angeboten profitieren können.

Das verweist bereits darauf, dass

1. Integration – hier als Ermöglichung chancengerechter Teilhabe definiert – eine Aufgabe von Bildungseinrichtungen unabhängig von der Zahl der Menschen mit Zuwanderungshintergrund ist, die sie jeweils besuchen, und dass
2. schulische und vorschulische Integrationsbemühungen allen Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen sollten.

## **Herausforderungen und Handlungsfelder schulischer Integrationsarbeit<sup>36</sup>**

Schulische Integration bedeutet demnach, dass neben der Eingliederung der Zuwanderinnen und Zuwanderer, auch die Aufnahmebereitschaft der einheimischen Schülerinnen und Schüler sowie aller am schulischen Alltag Beteiligten gefördert werden. Sie sollen Verantwortung für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler übernehmen und Zuwanderung als etwas Normales begreifen lernen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte die Vielfalt ebenfalls als Chance und nicht nur als Mehrbelastung wahrnimmt.

Unterstützend dazu können diesbezüglich folgende Maßnahmen wirken:

- Die Fördermöglichkeiten im Rahmen der Eingliederungsverordnung werden ausgenutzt und haben hohe Priorität.
- In Lehrerfortbildungen erfolgt die Auseinandersetzung mit Themen, die die Integration von Menschen mit Zuwanderungshintergrund betreffen (Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Integration, Zuwanderung etc.).
- Die Schulen entwickeln ein eigenes Integrationskonzept, in dem Integration als Prozess beschrieben wird, der von Einheimischen und Zugewanderten geleistet wird.
- Die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Zuwanderung, Umgang mit Unterschieden etc. erfolgt im Unterricht und im Rahmen von Projekten.

35 Wenn wir in diesem Text von Zuwanderinnen und Zuwanderern sprechen, meinen wir Menschen, die nicht in Deutschland geboren sind, einen mehr oder weniger großen Teil ihres Lebens außerhalb Deutschlands verbracht haben und dann hierher gekommen sind – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, ihrem Aufenthaltsstatus in Deutschland oder ihrer Aufenthaltsdauer. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und ihre Familienangehörigen, ehemalige DDR-Vertragsarbeiterinnen und -vertragsarbeiter oder Flüchtlinge. Schreiben wir „Menschen mit Zuwanderungshintergrund“, meinen wir darüber hinaus in Deutschland geborene Nachkommen von Zuwanderinnen und Zuwanderern, in zweiter oder gar dritter Generation – oder Nachkommen aus binationalen Partnerschaften.

36 Die Potenziale, Aufgaben und Herausforderungen der Schulen hinsichtlich des Integrationsprozesses werden auch in der Konzeption der Landesregierung konkret benannt. Vergleiche hierzu: Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer im Land Brandenburg 2002, Teil IV, Abschnitt 1.5

- (Nicht nur) im Rahmen der Elternarbeit werden konkrete Kooperationen und ein Austausch mit anderen Akteuren (z. B. kommunale Integrationsbeauftragte, Migrationsberatungsstellen, Vereine) eingegangen.

### **Bedarfsgerechte Unterstützung beim Erwerb ausreichender Deutsch-Kenntnisse und bei der Eingliederung; Muttersprachlicher Unterricht**

Sprache stellt ein unerlässliches Kommunikationsmittel dar. Soweit Kinder bzw. Jugendliche mit geringen Deutsch-Kenntnissen eine Schule besuchen, ist ein ausreichendes zusätzliches Angebot an Deutsch-Förderunterricht unabdingbar, um sprachliche Benachteiligungen schnell abzubauen sowie den schulischen Anschluss möglichst ohne Rückstufung in eine niedrigere Klassenstufe zu ermöglichen.

Gemäß § 4 der „Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ des MBS<sup>37</sup> (vgl. MBS 1997) stellen die staatlichen Schulämter Schulen dafür Stellen oder Personalmittel zur Verfügung. Mit den zugeteilten Stunden können Vorbereitungsgruppen oder Förderkurse gemäß §§ 5 bzw. 6 der Eingliederungsverordnung eingerichtet werden. Diese dürfen bei Bedarf bis zu vier Jahrgangsstufen jahrgangsstufenübergreifend und mit Zustimmung des zuständigen staatlichen Schulamtes auch schulübergreifend eingerichtet werden.

Für eine optimale Ausnutzung dieser Fördermöglichkeiten der Eingliederungsverordnung

- müssen Schulen, die seitens der Schulämter zur Verfügung stehenden Stundenkontingente für einzugliedernde fremdsprachige Schülerinnen und Schüler rechtzeitig beantragen und dann auch tatsächlich für diesen Zweck einsetzen,
- sind Absprachen zwischen den Schulen in einer Kommune wichtig, um gegebenenfalls gemeinsam Vorbereitungsgruppen bzw. Förderkurse einzurichten,
- ist die Kooperation mit Akteuren der Integration oder anderen Bildungseinrichtungen im Gemeinwesen zur Ergänzung schulischer Fördermaßnahmen hilfreich.

Im Sinne einer zügigen Eingliederung fremdsprachiger Kinder bzw. Jugendlicher in die deutsche Regelschule dürfen Deutsch-Sprachkenntnisse nicht das alleinige Kriterium bei der Einstufung der Betroffenen sein. Vielmehr müssen die gesamten Kenntnisse der Einzelnen angemessen berücksichtigt werden. Als Maßstab dürfen nicht die gleichen Anforderungen, wie bei nicht zugewanderten Schülerinnen und Schülern angelegt werden, sondern muss der Zuwanderungshintergrund Berücksichtigung finden. Die Einstufung in eine altersgerechte Klassenstufe, um Demotivation und damit verbundene Konflikte zu vermeiden, erfordert eine gezielte individuelle Förderung nicht nur hinsichtlich der Deutsch-Kenntnisse.

Gegenüber der Förderung der deutschen Sprache wird die Bedeutung der Stärkung muttersprachlicher Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund häufig unterschätzt. Für Kinder mit Zuwanderungshintergrund ist es nur schwer möglich, die neue Sprache zu erlernen und sich mit dem Fachunterricht inhaltlich auseinanderzusetzen, wenn ihre Mutter- bzw. Familiensprache nicht

37 Die Eingliederungsverordnung befindet sich im Anhang dieser Broschüre.

gefördert wird. Muttersprachlicher Unterricht erleichtert das Verstehen der deutschen Sprache sowie der fachlichen Kontexte, weil diese zunächst in der Muttersprache nachvollzogen werden können. Die Auseinandersetzung mit der Muttersprache fördert die Sprachkompetenz allgemein und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, fundiert zweisprachig zu agieren. Des Weiteren findet dabei die Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Hintergründen und Wurzeln statt, die sonst in der Mehrheitsgesellschaft kaum einen Platz findet. Somit trägt die Förderung der Mutter- bzw. Familiensprache im hohen Maße zur Identitätsbildung und -stärkung bei. Auch Angebote muttersprachlichen Unterrichts werden gemäß § 7 der Eingliederungsverordnung gefördert<sup>38</sup>.

### **Interkulturelle Öffnung der Schule – Gestaltung eines integrationsfördernden Schulklimas**

Für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund ist in der Regel nicht nur die Behebung von deren Defiziten hinsichtlich der Beherrschung der deutschen Sprache entscheidend, sondern die Frage, wie weit sie sich anerkannt und gleichberechtigt fühlen.

Die Integration von Menschen mit Zuwanderungshintergrund sollte als ein Prozess verstanden werden, der alle Schülerinnen und Schülern aber auch das Lehrerkollegium mit einbezieht. Häufig werden Kinder mit Zuwanderungshintergrund und ihre Eltern – wenn sie denn bewusst wahrgenommen werden – unter defizitären Gesichtspunkten betrachtet: Sie verstehen die deutsche Sprache nicht ausreichend, kennen sich im Regelwerk der Schule nicht aus, und es ist schwierig mit ihnen zu arbeiten. Ihre Sprache und ihre eigene Identität spielt im schulischen Alltagsgeschäft nur selten eine positive Rolle. Um diese Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext zu integrieren, ist es zunächst notwendig, sie zu stärken, und vom defizitären Ansatz weg zur Anerkennung der damit verbundenen Vielfalt zu kommen.

Das Prinzip der Anerkennung individueller Besonderheiten und des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt kommt nicht nur Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, sondern allen Beteiligten im Sozialraum Schule zugute.

Konkrete Elemente bzw. Handlungsansätze für ein integrationsförderndes Schulklima sind

- die Entwicklung eines schulischen Integrationskonzepts, in dem Integration als Prozess beschrieben wird, der von allen an Schule Beteiligten getragen wird,
- die gemeinsame Auseinandersetzung im Kollegium mit verschiedenen Aspekten der Integration (Hintergründe von Zuwanderung, Zuwanderungspolitik, die Situation bestimmter Zuwanderergruppen, etc.) im Rahmen von Lehrerfortbildungen,
- interkulturelle Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, um adäquat auf die Situation von Kindern mit Zuwanderungshintergrund sowie auf deren Eltern eingehen zu können,
- eine ausdrückliche Willkommenskultur, die zum Beispiel Rituale zur Eingliederung neuer Schülerinnen und Schülern in die Einrichtung und in die jeweilige Klasse einschließt,

---

38 Im Land Brandenburg wird der muttersprachliche Unterricht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport von der RAA Brandenburg koordiniert. Als Ansprechpartnerin für interessierte Schulen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern steht Christina Kirchmann in der RAA Frankfurt/Oder zur Verfügung: E-Mail: c.kirchmann@raa-brandenburg.de, www.raa-brandenburg.de.

- eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, die den Fokus auf individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse statt auf Defizite legt,
- die individuelle Förderung jedes und jeder Einzelnen,
- gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund die Balance zwischen besonderer Förderung (vor allem hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache) einerseits und Eingliederung in den Regelunterricht andererseits,
- die Anerkennung der Familiensprachen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund,
- ein aktives und empathisches Zugehen auf die Eltern,
- Kooperation mit anderen Akteuren im Gemeinwesen.

Diese Elemente finden ihren Ausdruck auf mehreren Ebenen:

- in der für Schülerinnen und Schüler und ihren Eltern erkennbaren Haltung der einzelnen Lehrkräfte,
- in gemeinsamem Handeln und gemeinsamen Abstimmungsprozessen innerhalb des Kollegiums, der schulischen Gremien, den Schülern und mit externen Akteuren,
- in der Gestaltung der Räume und des Schulgeländes.

### **Interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe – fächerübergreifende Vermittlung interkultureller Kompetenzen**

Auch wo es nur wenige Menschen mit Zuwanderungshintergrund gibt, deren Integration Schulen vor konkrete Herausforderungen stellen könnte, sind Schülerinnen und Schüler mit gesellschaftlicher Heterogenität konfrontiert, begegnen „Fremden“, Ausgrenzung und Diskriminierung. So stellt der Erwerb interkultureller Kompetenzen für Kinder und Jugendliche in einer kulturell zunehmend vielfältigen und international vernetzten Gesellschaft, nicht zuletzt im Hinblick auf ihre Chancen einer späteren erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt, eine Notwendigkeit dar.

Interkulturelle Bildung und hier insbesondere im Sinn einer vorurteilsbewussten Bildung (vgl. u. a. Wagner 2006) gemeint, steht für die ausdrückliche Thematisierung von Vielfalt mit Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie für die handlungsorientierte Reflexion des individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Umgangs damit. Interkulturelle Bildung stellt damit ein wichtiges fächerübergreifendes Handlungsfeld für Schulen dar – unabhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, die sie aktuell besuchen.

Interkulturelle Bildung als Vermittlung interkultureller Kompetenzen beinhaltet bzw. strebt an (vgl. u. a. Leiprecht 2006):

- die Reflexion über eigene Besonderheiten, (auch kulturelle) Zugehörigkeiten, Interpretations-, Deutungs- und Ausgrenzungsmuster sowie den eigenen Umgang mit „Fremdem“,
- die Beschäftigung mit von eigenen verschiedenen kulturellen Hintergründen bei gleichzeitiger Hinterfragung naturalisierender und kulturalisierender Vorstellungen von Menschen bzw. von Menschengruppen,
- die Anerkennung der Existenz gesellschaftlicher Heterogenität (zum Beispiel in kultureller, sozialer oder sprachlicher Hinsicht) als Normalität und das Erkennen und Erweitern eigener Handlungsspielräume darin,

I

II

III

IV

A



- die Sensibilisierung für bzw. die Vermittlung von Kenntnissen über Ursachen, Funktionen und Mechanismen von Ausgrenzung und Diskriminierung und Ermutigung zum Eintreten dagegen.

Für die Umsetzung interkultureller Bildung, sowohl innerhalb des Unterrichts als auch in Form fächerübergreifender Projekte können und sollten Schulen die Kooperation mit anderen Akteuren im Gemeinwesen suchen und Lehrkräfte Fortbildungsangebote in Anspruch nehmen.

## IV. Literatur

*Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006).* Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

*Leiprecht, Rudolf (2001/2006, 2.Auflage).* Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.) (2001/2006; 2. vollständig überarbeitete Auflage). International Lernen – Lokal Handeln. Frankfurt am Main: IKO, S. 17–52.

*Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg (Hg.) (2004).* Berufsausbildung im Land Brandenburg. Eine Information für Unternehmen, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern. <http://www.ausbildungskonsens-brandenburg.de/download/bak.pdf>

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2003).* Konzeption zur schulischen Netzwerkarbeit an den allgemein bildenden Schulen des Landes Brandenburg. Nicht mehr verfügbar.

*Statistisches Bundesamt – Pressestelle (Hg.) (2006).* Der Bericht. Leben in Deutschland – Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005 Wiesbaden.

*Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hg.) (2006).* Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin: Verlag am Netz.

### Quellen im Internet

*Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2005).* Entwicklung der außerbetrieblichen Ausbildung sowie Gesamtentwicklung in den Ausbildungsbereichen. [www.bibb.de/de/27259.htm](http://www.bibb.de/de/27259.htm). Tabelle 1 Teil 2: Zahl der Auszubildenden zum 31.12.2005  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_erste-schwelle\\_meldung-02-2006\\_tabelle1.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_erste-schwelle_meldung-02-2006_tabelle1.pdf), 15.11.2007.

*Die Ausländerbeauftragte des Landes Brandenburg Almuth Berger (Hg.) (2005).* Migration in Brandenburg. [http://www.masgf.brandenburg.de/media/1333/migration\\_gb.pdf](http://www.masgf.brandenburg.de/media/1333/migration_gb.pdf), 15.11.2007.

*Die Ausländerbeauftragte des Landes Brandenburg Almuth Berger (Hg.) (2006).* Annäherungen. Bericht der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg 2006.  
[http://www.masgf.brandenburg.de/media/1333/bericht\\_ab06.pdf](http://www.masgf.brandenburg.de/media/1333/bericht_ab06.pdf), 15.11.2007.

I

II

III

IV

A

*Landesregierung Land Brandenburg (Hg.) (2002).* Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer im Land Brandenburg. Kabinettsbeschluss vom 07. Mai 2002 [http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?id=35956&\\_siteid=7](http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?id=35956&_siteid=7), 15.11.2007.

*Landesregierung Land Brandenburg (Hg.) (2005).* Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibeberechtigter Zuwanderer und zur Verbesserung der Lebenssituation der Flüchtlinge im Land Brandenburg 2005 - 1. Fortschreibung der Landesintegrationskonzeption 2002 - vom 12.7.2005 [www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?gsid=lbm1.c.239217.de&\\_siteid=7](http://www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php?gsid=lbm1.c.239217.de&_siteid=7), 15.11.2007.

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (1997).* Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. [www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=lbm1.c.348750.de](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=lbm1.c.348750.de) oder [http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.14990.de](http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.14990.de), 15.11.2007.

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2002).* Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08. Januar 2007. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.48392.de> oder [http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.43332.de](http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43332.de), 15.11.2007.

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2005).* Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 vom 1. Februar 2005 (VV-Unterrichtsorganisation). <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.91339.de> oder [http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.13527.de](http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.13527.de), 15.11.2007.

## A. Anhang

### Fragebogen – Schule

#### 1. Vorstellung des Arbeitsfeldes der/des Befragten

- 1.1. Was macht den Arbeitsbereich Ihrer Institution aus? Was ist Ihr Aufgabenbereich?  
(Nachfragen: Profil der Schule, Schülerzahlen, Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, Altersstruktur)

#### 2. Bedingungen und Strategien für die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schule und Beruf

- 2.1. Was verstehen Sie allgemein unter Integration?
- 2.2. Welche Rolle spielen Schulen und berufsbildende Einrichtungen Ihrer Meinung nach für die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Was können Schulen und berufsbildende Einrichtungen diesbezüglich leisten?
- 2.3. Ist Interkulturalität Thema an Ihrer Schule?

#### Schulische Integrationsangebote und -projekte

- 2.4. Welche Integrations- bzw. Förderangebote für Schüler mit Migrationshintergrund gibt es an Ihrer Schule? Bitte erklären Sie diese ausführlich. (Gibt es dazu Infomaterial?)  
(Stichworte: Eingliederungsverordnung, spezielle Projektwochen, Einbezug der Eltern (z. B. mit Hilfe von Dolmetschern), Tandems, Förderung der Mehrsprachigkeit, Qualifikation der Lehrkräfte (Sprache, Interkulturelle Kompetenz), Kontinuität der Angebote)
- 2.5. Wie sind die beschriebenen Förderangebote entstanden? (Nachfragen: Weg der Beantragung, Umfang und Art der Förderung im Rahmen der Eingliederungsverordnung, Entwicklung und Umsetzung, Verantwortlichkeiten, Kooperationspartner?)
- 2.6. Wie schätzen Sie die Kompetenzen (Sprache, Motivation) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein, wenn sie an Ihre Schule kommen? Bringen die Förderangebote den gewünschten Erfolg?
- 2.7. Bietet Ihre Schule „Berufsorientierung“ (z. B. Schulpraktika) an? (Wie werden diese Angebote von den Schülern und speziell von Schülern mit Migrationshintergrund angenommen?) Arbeiten Sie in diesem Bereich mit Kooperationspartnern zusammen?
- 2.8. Wie sieht der weitere Werdegang der Jugendlichen nach dem Schulabschluss aus?

### **3. Aussichten und Anmerkungen**

- 3.1. Sehen Sie in Ihrem Verantwortungsbereich interne Ressourcen und externen Unterstützungsbedarf für die schulische Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die gegenwärtig ungenutzt sind, aber aktiviert werden könnten?
- 3.2. Besteht aus Ihrer Sicht ein Bedarf an einer Erweiterung der Integrationsangebote von politischer Seite im schulischen Bereich für Jugendliche mit Migrationshintergrund?

## **Fragebogen – Beruf**

### **1. Vorstellung des Arbeitsfeldes der/des Befragten**

- 1.1 Was macht den Arbeitsbereich Ihrer Institution aus? Was ist Ihr Aufgabenbereich? (Nachfragen: Profil des Trägers, Teilnehmerzahlen, Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Altersstruktur)

### **2. Bedingungen und Strategien für die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schule und Beruf**

- 2.1 Was verstehen Sie unter Integration?
- 2.2 Welche Rolle spielen Schulen und berufsbildende Einrichtungen Ihrer Meinung nach für die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Was können Schulen und berufsbildende Einrichtungen diesbezüglich leisten?
- 2.3 Ist Interkulturalität Thema in ihrer Einrichtung?

### **Berufliche Integrationsangebote und -projekte**

- 2.4 Welche beruflichen Integrations- bzw. Förderangebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es in Ihrer Einrichtung? Bitte erklären Sie diese ausführlich. (Gibt es dazu Infomaterial?)  
(Stichworte: Berufsvorbereitende Maßnahmen, BAE-Berufsausbildung im außerbetrieblichen Bereich, Kooperatives Modell – Zusammenarbeit mit OSZ; Teilnehmerzahlen!, Qualifikation der Lehrkräfte (Sprache, Interkulturelle Kompetenz), Kontinuität der Angebote)
- 2.5 Wie sind die beschriebenen Förderangebote entstanden? (Nachfragen: organisatorischer Ablauf, Entwicklung und Umsetzung, Verantwortlichkeiten, externe Hilfestellungen?) Arbeiten Sie mit Kooperationspartnern zusammen?
- 2.6 Wie schätzen Sie die Kompetenzen (Sprache, Motivation) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein, wenn sie zu Ihnen kommen? Bringen die Förderangebote den gewünschten Erfolg?

2.7 Wie sieht Ihrer Erfahrung nach, der weitere Werdegang der Jugendlichen nach Abschluss der Berufsvorbereitung bzw. Ausbildung aus?

### 3. Aussichten und Anmerkungen

3.1 Sehen Sie in Ihrem Verantwortungsbereich interne Ressourcen und externen Unterstützungsbedarf für die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die gegenwärtig ungenutzt sind, aber aktiviert werden könnten?

3.2 Besteht aus Ihrer Sicht ein Bedarf an einer Erweiterung der Integrationsangebote von politischer Seite im schulischen oder berufsfördernden Bereich für Jugendliche mit Migrationshintergrund?

I

II

III

IV

A



# **Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Eingliederungsverordnung – EingIV)**

Vom 19. Juni 1997

(GVBl.II/97, [Nr. 20], S. 533),

geändert durch Verordnung vom 29. August 2001

(GVBl.II/01, [Nr. 18], S. 551)

Auf Grund des § 13 Abs. 3 Nr. 6 in Verbindung mit § 36 Abs. 2, § 56, § 57 Abs. 4, § 58 Abs. 3, § 60 Abs. 4 und § 61 Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 12. April 1996 (GVBl. I S. 102) verordnet die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport:

## **Inhaltsverzeichnis**

- § 1 Allgemeines
- § 2 Unterrichtsbeginn
- § 3 Aufnahme
- § 4 Unterrichtsorganisation
- § 5 Vorbereitungsgruppen
- § 6 Förderkurse
- § 7 Muttersprachlicher Unterricht
- § 8 Fremdsprachenregelung
- § 9 Sprachfeststellungsprüfung
- § 10 Leistungsbewertung, Zeugnisse
- § 11 Sonderpädagogischer Förderbedarf
- § 12 Berufliche Bildung
- § 13 Inkrafttreten

Anlagen 1 und 2: Studentafeln für Vorbereitungsgruppen

## **§ 1 Allgemeines**

(1) Kinder und Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist oder die als Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz vor Aufnahme in die Schule keine ausreichenden Deutschkenntnisse erwerben konnten (Einzugliedernde), haben ein Recht auf schulische Förderung und den Ausgleich von Benachteiligungen.

(2) Diese Verordnung regelt Besonderheiten der Aufnahme, der Fördermaßnahmen, der Leistungsbewertung, des Fremdsprachenunterrichts, des muttersprachlichen Unterrichts und des Erwerbs der Abschlüsse.

(3) Die besonderen Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gemäß den §§ 5 bis 9 dienen den Zielen oder Möglichkeiten, Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erwerben und zu erweitern, deutsche Schulabschlüsse und Berechtigungen zu erwerben und nach den Möglichkeiten der Schule die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und weiterzuentwickeln.

I

II

III

IV

A



(4) Einzugliedernde nehmen ihre Mitwirkungsrechte in der Klasse wahr, in die sie gemäß § 3 aufgenommen wurden. Die in den Fördermaßnahmen unterrichtenden Lehrkräfte sind während der Zeitdauer einer Eingliederungs- oder Fördermaßnahme Mitglieder der jeweiligen Klassenkonferenz gemäß § 88 Abs. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes.

## **§ 2 Unterrichtsbeginn**

Der regelmäßige Unterricht beginnt spätestens zwei Wochen nachdem Einzugliedernde im Land Brandenburg schulpflichtig geworden sind.

## **§ 3 Aufnahme**

(1) Über die Aufnahme entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter nach Prüfung der Zeugnisse und Unterlagen sowie einem Gespräch mit der oder dem Einzugliedernden und deren oder dessen Eltern, zu dem sprachkundige Lehrkräfte oder andere sprachkundige Personen bei Bedarf hinzugezogen werden sollen. Die Bewertung und Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise, Abschlüsse und Berechtigungen erfolgt unter Berücksichtigung der Bewertungsvorschläge der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen durch die vom für Schule zuständigen Ministerium festgelegte Stelle.

(2) Die Aufnahme in die Jahrgangsstufe 1 richtet sich nach der Grundschulverordnung. Eine Zurückstellung lediglich wegen unzureichender deutscher Sprachkenntnisse ist unzulässig.

(3) Bei der Aufnahme vollzeit- oder berufsschulpflichtiger Einzugliedernder ist von der bisherigen Jahrgangs- und Kurseinstufung oder einem entsprechenden Bildungsgang auszugehen. Ist die Vorbildung für die Aufnahme in eine dem Alter entsprechende Jahrgangsstufe zweifelhaft, erfolgt die Teilnahme am Unterricht im Einvernehmen mit den Eltern grundsätzlich in der nächstniedrigeren Jahrgangsstufe. Dies gilt insbesondere bei unmittelbarer Aufnahme in eine Vorbereitungsgruppe. Auf Wunsch der Eltern erfolgt jedoch die Teilnahme am Unterricht zunächst in der dem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe. Zuvor sind die Eltern zu beraten. Das weitere Verfahren bei Entscheidungen nach Satz 2 kann gemäß Absatz 4 erfolgen. Bei einer altersgemäßen Einstufung kann gemäß Absatz 5 verfahren werden.

(4) Wer dem Unterricht in der nächstniedrigeren Jahrgangsstufe erfolgreich folgen kann, nimmt auf Beschluß der Klassenkonferenz am Unterricht der dem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe teil, wenn zu erwarten ist, daß die Leistungen für den Besuch dieser Jahrgangsstufe ausreichen. Die Eltern sind zu benachrichtigen.

(5) Wer ab Jahrgangsstufe 2 trotz Teilnahme an den besonderen Fördermaßnahmen gemäß den §§ 5 und 6 dem Unterricht nicht erfolgreich folgen kann, wird nach einer Unterrichtszeit von höchstens drei Monaten auf Beschluß der Klassenkonferenz in die nächstniedrigere Jahrgangsstufe zurückgestuft. Die Entscheidung darf nur auf der Grundlage von mindestens durchschnittlich nicht ausreichenden Leistungen getroffen werden. Die Eltern sind zu benachrichtigen. Die Regelungen zum

freiwilligen Rücktritt in die vorangegangene Jahrgangsstufe zum Ende des ersten Schulhalbjahres oder zur Wiederholung des Schuljahres auf Antrag der Eltern gemäß § 59 Abs. 5 des Brandenburgischen Schulgesetzes bleiben unberührt.

(6) Die Aufnahme in die Jahrgangsstufe 7 erfolgt gemäß Abschnitt 2 der Sekundarstufe I-Verordnung unter Berücksichtigung der besonderen Sprachsituation der Einzugliedernden gemäß § 10 Abs. 3.

(7) Die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe erfolgt gemäß der Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung. Berechtigte zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, denen die Fachoberschulreife bescheinigt worden ist, die aber nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, sollen die Jahrgangsstufe 10 wiederholen, um an besonderen Fördermaßnahmen gemäß den §§ 5 oder 6 teilzunehmen.

(8) Bei der Klassenbildung sollen Einzugliedernde möglichst gleichmäßig auf die Parallelklassen der jeweiligen Jahrgangsstufen verteilt werden. Der Gesamtanteil soll in der Regel 30 vom Hundert nicht übersteigen.

## § 4

### Unterrichtsorganisation

(1) Der Unterricht nach den geltenden jeweiligen Stundentafeln und Rahmenlehrplänen (Regelunterricht) wird vollständig oder teilweise ersetzt oder ergänzt durch besondere Fördermaßnahmen gemäß Absatz 3, soweit nicht in der Jahrgangsstufe 1 oder zur Unterstützung des Erlernens einer ersten Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 5 der Förderunterricht im Rahmen der Grundschulverordnung oder der Sekundarstufe I-Verordnung ausreichend ist.

(2) Für die besonderen Fördermaßnahmen werden Stellen oder Personalmittel gemäß § 109 Abs. 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes zur Verfügung gestellt. Das staatliche Schulamt entscheidet auf der Grundlage der Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation über die Verteilung.

(3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet innerhalb des zugeteilten Stundenrahmens nach Absatz 2 über den Lehrkräfteeinsatz

1. in Vorbereitungsgruppen gemäß § 5 Abs. 2,
2. in Förderkursen gemäß § 6 Abs. 3,
3. im muttersprachlichen Unterricht gemäß § 7 Abs. 2.

Bei der Entscheidung sind insbesondere die bereits vorhandenen Deutschkenntnisse und die Notwendigkeit der weiteren Vermittlung der Kenntnisse in der Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes sowie die Anzahl der Einzugliedernden, die an dem entsprechenden Unterricht teilnehmen, zu berücksichtigen.

(4) Über Förderunterricht im Rahmen der Grundschulverordnung oder der Sekundarstufe I-Verordnung für Einzugliedernde entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Vorschlag der Konferenz der Lehrkräfte gemäß § 85 Abs. 2 Satz 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes.

I

II

III

IV

A

## **§ 5**

### **Vorbereitungsgruppen**

(1) Der Unterricht in den Vorbereitungsgruppen dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache und der Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht. Es soll auch Fachunterricht erteilt werden, der sich an den jeweils geltenden Rahmenlehrplänen für die betreffenden Fächer orientiert. Vom Unterrichtsumfang der Wochenstundentafeln (Anlagen 1 und 2) ist grundsätzlich nicht abzuweichen.

(2) Vorbereitungsgruppen können erst ab Jahrgangsstufe 2 im Rahmen der personellen Ausstattung eingerichtet und ab 17 Einzugliedernde geteilt werden. Es können Einzugliedernde verschiedener Sprachzugehörigkeit zusammengefaßt werden. Vorbereitungsgruppen sind bei Bedarf über höchstens vier Jahrgangsstufen jahrgangsstufenübergreifend und mit Zustimmung des staatlichen Schulamtes auch schulübergreifend zulässig, sofern die Schulwege zumutbar sind. Die Entscheidung über die Aufnahme in eine Vorbereitungsgruppe trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter. Die Eltern sind zu benachrichtigen.

(3) Einzugliedernde in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 verbleiben in der Regel bis zu sechs, ab Jahrgangsstufe 5 in der Regel bis zu zwölf Monate in der Vorbereitungsgruppe. Wer früher über mindestens ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügt, kann die Vorbereitungsgruppe verlassen. In diesen Fällen wird bei weiter vorhandenem Förderbedarf Unterricht in Förderkursen gemäß § 6 erteilt.

(4) Bereits während des Besuchs der Vorbereitungsgruppe soll eine Teilintegration in den Fächern Sport, Musik, Kunst, Arbeitslehre und Sachunterricht erfolgen, um Sprachkompetenz auch im alltäglichen Umgang sowie eine schnellere soziale Integration zu fördern. Dieser gemeinsame Fachunterricht kann abhängig vom Sprachfortschritt ausgebaut werden.

(5) Die Entscheidungen gemäß den Absätzen 3 und 4 werden auf Vorschlag der jeweils unterrichtenden Lehrkräfte durch die Schulleiterin oder den Schulleiter getroffen. Die Eltern sind zu benachrichtigen.

## **§ 6**

### **Förderkurse**

(1) Die Förderkurse dienen der Aneignung von mindestens ausreichenden Kenntnissen in der deutschen Sprache. Sie können nach entsprechenden Sprachfortschritten auch genutzt werden, um Kenntnislücken in Mathematik oder den Fremdsprachen zu schließen. Vorhandene Lücken in anderen Fächern sollen im Rahmen des Förderunterrichts gemäß den Rechtsvorschriften für den jeweiligen Bildungsgang geschlossen werden.

(2) In der Jahrgangsstufe 1 kann die Schulleiterin oder der Schulleiter über Unterricht in Förderkursen entscheiden, wenn nicht der Unterricht gemäß § 7 Abs. 4 organisiert ist.

(3) Ab Jahrgangsstufe 2 erhalten Einzugliedernde eine auf zwei Jahre begrenzte Förderung in Förderkursen, die mit dem Regelunterricht sorgfältig abzustimmen ist. Förderkurse können bei Bedarf über höchstens vier Jahrgangsstufen jahrgangsstufenübergreifend und mit Zustimmung des staatlichen Schulamtes auch schulübergreifend eingerichtet werden, sofern die Unterrichtswege zumutbar sind.

(4) Der Unterricht in Förderkursen beträgt bei mindestens fünf Einzugliedernden grundsätzlich bis zu zwei Unterrichtsstunden täglich und ersetzt in der Regel den Unterricht in einem Fach. Bei weniger als fünf Einzugliedernden ist grundsätzlich nur von bis zu einer Unterrichtsstunde pro Tag auszugehen.

(5) In der gymnasialen Oberstufe muß die Förderung in Förderkursen bis zum Ende der Einführungsphase abgeschlossen sein.

## **§ 7 Muttersprachlicher Unterricht**

(1) Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht, für den gemäß § 4 Abs. 2 Stellen oder Personalmittel zur Verfügung gestellt werden, ist freiwillig.

(2) Lerngruppen für muttersprachlichen Unterricht können ab mindestens zwölf Einzugliedernde auch jahrgangsstufen-, schulstufen- oder schulübergreifend gebildet werden, sofern nur auf diese Weise ein muttersprachliches Angebot zustandekommt und die Unterrichtswege zumutbar sind. Zur Vermeidung einer Überbelastung der Einzugliedernden sollen vier Wochenstunden nicht überschritten werden. Hierbei sind insbesondere auch die übrigen besonderen Fördermaßnahmen zu berücksichtigen.

(3) Wenn aus personellen oder organisatorischen Gründen an einer Schule die Erteilung von muttersprachlichem Unterricht nicht möglich ist, können freien Trägern nach Maßgabe haushaltsrechtlicher Möglichkeiten und der Erfüllung festgelegter Anforderungen auf Antrag Zuwendungen zum Zweck der Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts gewährt werden. Nach Maßgabe der räumlichen und organisatorischen Möglichkeiten sollen die Schulträger Schulräume für dieses Angebot kostenlos zur Verfügung stellen.

(4) Für Einzugliedernde in den Jahrgangsstufen 1 oder 2 kann das Lesen- und Schreibenlernen koordiniert zweisprachig vorgenommen werden, soweit die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen dafür vorhanden sind. Die Einrichtung zweisprachiger Alphabetisierungsmaßnahmen sowie die schulorganisatorische Konzeption bedarf der Genehmigung des für Schule zuständigen Ministeriums. Die Genehmigung erfolgt hinsichtlich der Sachkosten im Benehmen mit dem Schulträger.

(5) Über die Grundsätze für den muttersprachlichen Unterricht entscheidet die Schulkonferenz gemäß § 91 Abs. 2 des Brandenburgischen Schulgesetzes.

I

II

III

IV

A

## § 8 Fremdsprachenregelung

(1) Wer in die Jahrgangsstufen 5, 6 oder 7 aufgenommen wird, nimmt am Unterricht in der ersten Fremdsprache teil. Bei einer Aufnahme in die Jahrgangsstufe 6 oder 7 soll im Rahmen der zur Verfügung stehenden Stellen oder Personalmittel durch besonderen Förderunterricht der Anschluß an den Leistungsstand der Klasse ermöglicht werden. Dabei sind vorhandene Vorbereitungsgruppen oder Förderkurse zu nutzen.

(2) Einzugliedernde, die in die Jahrgangsstufen 8 bis 10 aufgenommen werden, treffen ihre Fremdsprachenwahl unter Berücksichtigung der verbleibenden Schulbesuchszeit und des angestrebten schulischen Abschlusses oder entscheiden sich für die Teilnahme an einer Sprachfeststellungsprüfung in der Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes. Die Eltern sind zuvor auf der Grundlage der Sekundarstufe I-Verordnung über die möglichen Auswirkungen auf die Schullaufbahn zu beraten.

(3) Wer nicht in das Fremdsprachenangebot der Schule eingegliedert werden kann, legt am Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10 eine Sprachfeststellungsprüfung ab. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 muß die Sprachfeststellungsprüfung vor der Versetzungsentscheidung stattfinden, wenn dadurch eine Versetzung möglich wird. Auf die Sprachfeststellungsprüfung kann verzichtet, wer zum Ende eines Schuljahres in den Fächern Deutsch und Mathematik mindestens befriedigende bei ansonsten mindestens ausreichenden Leistungen nachweist. Die Fachoberschulreife kann jedoch nicht ohne das Ergebnis einer Sprachfeststellungsprüfung erworben werden, die den Anforderungen zum Erwerb dieses Abschlusses entspricht. Wird eine Sprachfeststellungsprüfung auf einem entsprechenden Niveau bereits in der Jahrgangsstufe 9 abgelegt, kann die Note am Ende der Jahrgangsstufe 10 auf das Abschlußzeugnis übertragen werden.

(4) Wer sich für eine Sprachfeststellungsprüfung entscheidet, nimmt am Fremdsprachenunterricht seiner Klasse oder im Einvernehmen mit den Eltern und auf Beschluß der Klassenkonferenz gemäß § 88 Abs. 2 Nr. 7 des Brandenburgischen Schulgesetzes an einem anderen förderlichen Unterrichtsangebot teil. Darüber hinaus sollen die betroffenen Einzugliedernden durch ein Angebot in ihrer Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes weiter gefördert werden. Vor einer Befreiung vom bewerteten Unterricht in einer Fremdsprache zugunsten einer Sprachfeststellungsprüfung muß die Schulleiterin oder der Schulleiter die notwendige Abstimmung mit dem staatlichen Schulamt treffen, soweit nicht die Schule selbst über geeignete Fachlehrkräfte verfügt.

(5) Einzugliedernde, bei denen die notwendigen Kenntnisse in einer Fremdsprache, die in der gymnasialen Oberstufe nicht unterrichtet wird, durch eine Sprachfeststellungsprüfung in ihrer Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes als nachgewiesen gelten, stehen Schülerinnen und Schülern gleich, die in einer Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 unterrichtet wurden. Sie können in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe vom Unterricht in einer Fremdsprache beurlaubt werden. Für diese Einzugliedernden ist dafür die Teilnahme an einem zusätzlichen Basiskurs Pflicht. Als Basiskurs kann in diesem Fall auch ein Förderkurs gemäß § 6 vorgesehen werden.

(6) Für Einzugliedernde, die gemäß § 3 Abs. 8 in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe eintreten, wird zur Erfüllung der Fremdsprachenverpflichtungen Unterricht in der Muttersprache

oder der Amtssprache des Herkunftslandes als Unterricht in einer Fremdsprache angeboten, sofern für diese Sprache Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe vorliegen sowie die Einrichtung von Kursen personell und schulorganisatorisch ermöglicht werden kann. Bei fehlenden Voraussetzungen für Unterricht in der Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes haben die Einzugliedernden am Ende der Jahrgangsstufe 11 eine Sprachfeststellungsprüfung zu absolvieren, die als Erfüllung der Belegverpflichtung in einer Fremdsprache gewertet wird. Unterricht in einer zweiten Fremdsprache wird als Fortführung des Unterrichts des in einer weiteren Fremdsprache oder als Unterricht in einer neu beginnenden Fremdsprache gemäß der Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung erteilt.

(7) Einzugliedernde dürfen nur dann in die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12) aufgenommen werden, wenn die Schule den im Herkunftsland begonnenen Fremdsprachenunterricht fortsetzen kann. Der Eintritt in die Jahrgangsstufe 12 darf nur erfolgen, sofern die Fremdsprachenbelegverpflichtungen wie folgt erfüllt werden können:

1. In einer Fremdsprache ist die Teilnahme am benoteten Unterricht in mindestens sechs aufsteigenden und in einer zweiten Fremdsprache in mindestens drei aufsteigenden Schuljahren nachzuweisen;
2. zur Erfüllung der Verpflichtungen kann Unterricht im Herkunftsland und in der gymnasialen Oberstufe berücksichtigt werden.

## § 9

### Sprachfeststellungsprüfung

(1) Sprachfeststellungsprüfungen werden am Ende der Jahrgangsstufen 9, 10 oder 11 auf Antrag der Eltern durchgeführt, wenn

1. den betroffenen Schülerinnen und Schülern das Erlernen einer weiteren Fremdsprache wegen ihrer besonderen Situation nicht zugemutet werden kann und
2. geeignete Prüferinnen oder Prüfer zur Verfügung stehen.

Einzugliedernde, die spätestens seit Beginn der Jahrgangsstufe 8 am Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben und deren Leistungen mindestens ausreichend waren, können in dieser Sprache keine Sprachfeststellungsprüfung ablegen.

(2) Die Bestimmung der Prüferin oder des Prüfers sowie die Durchführung der Prüfung obliegt dem staatlichen Schulamt. Bei der Festsetzung der Prüfungsanforderungen und der Prüfungsnoten im schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil muß eine Lehrkraft, die über die Lehrbefähigung für eine moderne Fremdsprache in der entsprechenden Schulstufe verfügt, verantwortlich mitwirken, wenn die Prüferin oder der Prüfer nicht selbst über die entsprechende Lehrbefähigung verfügt.

(3) Der Prüfungsausschuß besteht aus

1. der Schulleiterin oder dem Schulleiter als das den Vorsitz führende Mitglied,
2. der Prüferin oder dem Prüfer sowie
3. einer Lehrkraft mit der Lehrbefähigung gemäß Absatz 2 Satz 2, wenn das unter Nummer 2 genannte Mitglied nicht über diese Lehrbefähigung verfügt.

I

II

III

IV

A

Eine sprachkundige Lehrkraft oder andere sprachkundige Person soll bei Bedarf hinzugezogen werden. Die Mitglieder des Prüfungsausschusses sind zur Verschwiegenheit über alle Prüfungsvorgänge verpflichtet. Sie sind vor Prüfungsbeginn von dem den Vorsitz führenden Mitglied darauf hinzuweisen. In die Prüfungsniederschrift ist ein entsprechender Hinweis aufzunehmen.

(4) Die Sprachfeststellungsprüfung besteht aus einer schriftlichen Arbeit unter Aufsicht und einer mündlichen Prüfung. Beide Prüfungen sollen an einem Tage stattfinden. Die jeweiligen Anforderungen an die Prüfungsaufgaben richten sich nach den Anforderungen der Rahmenlehrpläne für moderne Fremdsprachen. Themen und Inhalte berücksichtigen den bisherigen unterrichtlichen und außerschulischen Erfahrungsraum der Einzugliedernden. Die Dauer der schriftlichen Prüfung beträgt in der Sekundarstufe I 60 bis 90 Minuten und in der Sekundarstufe II 120 Minuten. Der mündliche Prüfungsteil dauert 20 Minuten.

(5) Über das Bestehen der Prüfung entscheidet der Prüfungsausschuß aufgrund der schriftlichen und mündlichen Leistungen. Die Prüfung ist bei einer mindestens ausreichenden Gesamtnote bestanden. Bei Einzugliedernden, die eine Gesamtschule besuchen, ist durch den Prüfungsausschuß festzulegen, ob es sich um eine Note auf Grundkurs- oder Erweiterungskursniveau handelt. Über den Prüfungsverlauf ist ein Protokoll in deutscher Sprache zu erstellen.

(6) Eine nicht bestandene Sprachfeststellungsprüfung kann einmal wiederholt werden, sofern die Verbesserung der Note für den Abschluß oder die angestrebte Berechtigung erforderlich ist.

## § 10 Leistungsbewertung, Zeugnisse

(1) Die Leistungsbewertung erfolgt gemäß den Rechtsvorschriften für den jeweiligen Bildungsgang. Der Unterricht in Förderkursen und die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht der Schule wird auf dem Zeugnis ausgewiesen. Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht gemäß § 7 Abs. 3 Satz 1 kann auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.

(2) Einzugliedernden, die erstmals in den Regelunterricht der Primarstufe oder der Sekundarstufe I übernommen werden, wird auf dem Zeugnis der erteilte Unterricht bestätigt. Insbesondere in Deutsch und der ersten Fremdsprache soll die Leistungsbewertung verbal erfolgen.

(3) Nicht ausreichende Kenntnisse und Leistungen in der deutschen Sprache in den ersten zwei Jahren des Schulbesuchs im Regelunterricht können bei den Versetzungs- und Aufrückentscheidungen unberücksichtigt bleiben, wenn der Leistungsstand im allgemeinen den Anforderungen der Jahrgangsstufe entspricht und eine erfolgreiche Mitarbeit im folgenden Schuljahr zu erwarten ist. Dies gilt nicht für die Versetzung in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe.

(4) Wird der Schulbesuch erst in den Jahrgangsstufen 9 oder 10 begonnen und der Erwerb der Berufsbildungsreife, erweiterten Berufsbildungsreife oder die Fachoberschulreife angestrebt, wird der im Herkunftsland in der Muttersprache oder der Amtssprache des Herkunftslandes zuletzt erreichte Leistungsstand auf das deutsche Zeugnis übernommen.

(5) Die durch die Sprachfeststellungsprüfung erreichte oder gemäß Absatz 4 übernommene Note wird anstelle der Note für die erste oder zweite Fremdsprache in das Abschlußzeugnis oder in das Versetzungszeugnis in die Jahrgangsstufe 10 aufgenommen. Unter Bemerkungen erfolgt ein entsprechender Hinweis.

(6) Das Ergebnis der Sprachfeststellungsprüfung eines anderen Bundeslandes kann anerkannt und auf dem Zeugnis der betreffenden Einzugliedernden vermerkt werden.

## **§ 11 Sonderpädagogischer Förderbedarf**

(1) Bei schulischem Leistungsversagen sind Einzugliedernde vor Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß der Sonderpädagogik-Verordnung grundsätzlich mindestens fünf Monate im Unterricht zu beobachten.

(2) Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse allein begründen keinen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

## **§ 12 Berufliche Bildung**

(1) Berufsschulpflichtige Einzugliedernde werden mit Hilfe von Maßnahmen gemäß den §§ 5 und 6 soweit gefördert, daß sie den Anforderungen im Unterricht und in der Ausbildungsstätte in ausreichendem Maße zu folgen vermögen.

(2) Wer in ein Berufsausbildungsverhältnis oder in einen vollzeitschulischen Bildungsgang zum Erwerb der Fachhochschulreife, eines Berufsabschlusses nach Landesrecht oder eines typenspezifischen Abschlusses eintreten will und über keine deutschen Sprachkenntnisse verfügt, kann diese auch in vom für Schule zuständigen Ministerium anerkannten Intensivkursen bei kommunalen oder freien Trägern erwerben. Auf Antrag an das staatliche Schulamt ruht während dieser Zeit die Berufsschulpflicht gemäß § 40 Abs. 2 Satz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes.

(3) Mit dem Nachweis der Fachoberschulreife oder eines gleichwertigen Abschlusses kann nach dem Erwerb hinreichender deutscher Sprachkenntnisse für den Eintritt in den Bildungsgang in einem zweijährigen Sonderlehrgang neben der Vertiefung der Kenntnisse in Deutsch die Fachhochschulreife erworben werden.

(4) Der Ersatz von Leistungen in einer Pflichtfremdsprache durch Leistungen in einer Sprachfeststellungsprüfung ist in der Regel für die Bildungsgänge ausgeschlossen, für die diese Fremdsprache ein wesentlicher berufsbezogener Bestandteil ist.

## **§ 13 (Inkrafttreten)**

I

II

III

IV

A



## Anlage 1

Wochenstundentafel für Vorbereitungsgruppen in der Primarstufe			
Fach/Lernbereich	Jahrgangsstufe		
	2	3/4	5/6
Deutsch/Sachunterricht	9	12	14 <sup>1)</sup>
1. Fremdsprache	–	–	5
Mathematik	4	4	4
Lernbereich Naturwissenschaften (Arbeitslehre, Biologie, Physik)	–	–	– <sup>1)</sup>
Lernbereich Gesellschaftswissenschaften (Erdkunde, Geschichte, Politische Bildung)	–	–	– <sup>1)</sup>
Kunst/Musik/Sport	6	6	6
Muttersprachlicher Unterricht <sup>2)</sup>	(4)	(4)	(3)
Insgesamt	19 (23)	22 (26)	29 (32)

1) Die Unterrichtsstunden für das Fach Deutsch sollen in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen zunehmend auch für Unterricht in den Lernbereichen Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften verwendet werden.  
2) Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist freiwillig.

## Anlage 2

Wochenstundentafel für Vorbereitungsgruppen in der Sekundarstufe I	
Fach/Lernbereich	Unterrichtsstunden
Deutsch	10
1. Fremdsprache	2
Mathematik	4
Lernbereich Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)	3
Lernbereich Gesellschaftswissenschaften (Erdkunde, Geschichte, Politische Bildung)	2
Arbeitslehre	2
Kunst/Musik/Sport	2
Muttersprachlicher Unterricht *	(4)
Insgesamt	28 (32)

\* Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist freiwillig.

## **RAA Brandenburg – Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg**

Die RAA Brandenburg sind eine landesweit agierende, unabhängige Unterstützungsagentur für Bildung und gesellschaftliche Integration.

Die RAA Brandenburg setzen sich für ein demokratisches und weltoffenes Brandenburg ein. Das beinhaltet die Förderung der Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform, die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements, sowie die Förderung der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und anderen menschenverachtenden Ideologien.

Die RAA Brandenburg initiieren und gestalten Bildungsprozesse und Projekte im Bereich des demokratischen, interkulturellen, historisch-politischen und globalen Lernens für MultiplikatorInnen zur demokratischen Integration verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, um die Gesellschaft zu sensibilisieren und für kulturelle, religiöse und herkunftsbezogene Heterogenität zu öffnen.

Die RAA Brandenburg fördern die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern und treten für eine Gesellschaft ein, welche von gegenseitigem Respekt und Anerkennung getragen wird und auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen zielt.

### Die RAA Brandenburg

- bieten LehrerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen in der Jugend- und Integrationsarbeit Fortbildungen an
- beraten bei der demokratischen Gestaltung des Sozialraums Schule und bei Jugendarbeit und -bildung
- kooperieren mit Netzwerken, Stiftungen, Verbänden und Vereinen zum Abbau von Diskriminierung und Vorurteilen
- unterstützen interkulturelle und internationale Bildungs- und Begegnungsprogramme
- konzipieren Projekte und Materialien in den Bereichen Demokratiepädagogik, interkulturelles/globales Lernen und historisch-politische Bildung

Die Arbeit der RAA Brandenburg wird gefördert durch:

---

[www.raa-brandenburg.de](http://www.raa-brandenburg.de)

---