Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

Hauptvorstand

// TAGUNGSDOKUMENTATION //

Bildung in der Migrationsgesellschaft

Institutionelle und professionelle Herausforderungen – GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

13./14. November 2015 | Leipzig

in Kooperation mit

DGB BILDUNGSWERK BUND

Gefördert vom

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Marlis Tepe (v. i. S. d. P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-203
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Elina Stock
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Fotos: Sebastian Willnow
Druck: GEW

Mai 2016

Inhalt

VORWORT 5

PROGRAMM 6

1 BEGRÜSSUNG UND EINFÜHRUNG 9

2 MIGRATIONSPÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNGEN UND PERSPEKTIVEN 11

Vortrag von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu: „Migrationsbedingte Vielfalt als Motor für ein inklusives Schulsystem?“ 11

Paralle Foren zu besonderen Herausforderungen für inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft 14

Forum 1: Soziale Ungleichheiten und institutionelle Diskriminierung
Prof. Dr. Mechtild Gomolla 14

Forum 2: (Durchgängige) Sprachbildung und Mehrsprachigkeit
Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin 18

Forum 3: Bildungsteilhabe von Flüchtlingen, Asylsuchenden und Sans Papiers
Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Barbara Funck 22

Vortrag von Prof. Dr. Paul Mecheril: „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Oder: Der Sinn der Rassismuskritik“ 28

3 ANERKENNUNG UND WERTSCHÄTZUNG MIGRATIONSBEDINGTER HETEROGENITÄT ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT 33

Vortrag von Daniel Weber: „Anerkennung in Bildungseinrichtungen“ 33

Vortrag von Dr. Ilka Hoffmann: „Diversität in Schulen und Berufsethos“ 37

Paralle Arbeitsgruppen zu migrationsgesellschaftlichen Anforderungen in verschiedenen Bildungsbereichen 40

AG 1: Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, Kitas und Fachschulen für Sozialpädagogik 40

AG 2: Anforderungen an die Soziale Arbeit 43

AG 3: Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrer_innenbildung 46

AG 4: Anforderungen in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Integrationskurse 51

AG 5: Anforderungen in den Hochschulen 54

4 GOOD PRACTICES VORURTEILS-, DIVERSITÄTSBEWUSSTER UND RASSISMUSKRITISCHER BILDUNG 57

Vorstellung von Initiativen und Netzwerken 57

Parallele Workshops 58

WS 1: Für Demokratie Courage zeigen
Sanem Kleff | Leiterin der Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage 58

WS 2: Radikalisierungsprävention in Schulen – Ausgangsbedingungen und Ansätze
Aycan Demirel | Mitbegründer und Vorstandsmitglied KIgA e.V. 59

WS 3: Kampagne BILDUNG[S]LOS – Proteste und Vernetzung vor Ort
Mohammed Jouni | Sprecher Jugendliche ohne Grenzen
Jibran Khalil | Jugendliche ohne Grenzen Brandenburg 61

WS 4: Der (migrations)pädagogische Blick auf geflüchtete Kinder
Bedia Akbaş | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Oldenburg 63

WS 5: Einblicke in die Antidiskriminierungspädagogik
Miriam Nadimi Amin | ADB – Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V. 65

5 ZENTRALE HANDLUNGSFELDER UND KOOPERATIONEN FÜR INKLUSIVE BILDUNG UND TEILHABE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT AUS SICHT DER GEW 67

Zusammenfassung der Podiumsdiskussion mit
Marlis Tepe | Bundesvorsitzende der GEW
Birgit Koch | Vorsitzende der GEW Hessen
Sanem Kleff | Bundeskoordinatorin ‚Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage'
Jibran Khalil | Vertreter ‚Jugendliche ohne Grenzen'
Moderation: Şenol Keser | Junge GEW NRW / BAMA 67

Vorwort

// Bildung in der Migrationsgesellschaft. Weiter denken! Dazu hatte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) am 13./14. November 2015 nach Leipzig eingeladen. Nun liegt die Dokumentation dieser anregenden Fachtagung vor. Gern lade ich die Leser_innen ein, von dieser Tagung zu profitieren. //

Anlass für die Fachtagung waren Befunde des Bildungsberichts 2014 sowie Berichte und Expertisen der Integrationsbeauftragten und der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, die nachweisen, was Pädagog_innen, Schüler_innen und Eltern täglich erleben: Migration und Vielfalt sind in unserer Gesellschaft Normalität, Diskriminierungen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale wie ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Sprache, Religion und Aufenthaltsstatus leider ebenso.

Trotz steigender Bildungsbeteiligung in allen Bereichen unseres Bildungssystems sind junge Menschen ‚mit Migrationshintergrund' strukturell stark benachteiligt. So muss konstatiert werden, dass sie im Vergleich mit Gleichaltrigen ‚ohne Migrationshintergrund' signifikant seltener Kindertageseinrichtungen besuchen, häufiger in Förder- und Hauptschulen zu finden sind, bei erfolgreichem Bildungsabschluss schwerer eine Berufsausbildung beginnen können und anschließend mit mehr Mühe einen Arbeitsplatz finden. Sie absolvieren seltener ein Studium und sind nicht entsprechend dem Bevölkerungsanteil in pädagogischen Berufen aktiv. Die Weiterbildung in den Integrationskursen ist eine Chance, die nicht von allen genutzt werden kann und die unter besonders prekären Arbeitsbedingungen erfolgt.

Zu diesen lange vorhandenen und vielschichtigen Problemlagen im Bildungswesen kam die Herausforderung, hunderttausende Geflüchtete in den Bildungsbetrieb aufzunehmen, ebenso wie der Umgang mit rechtspopulistischen und rassistischen Bedrohungen. Bildung für alle als Menschenrecht durchzusetzen, dafür Strukturen, Institutionen, unsere eigene Profession weiter zu denken und von der Politik die nötigen Handlungsschritte zu verlangen ist unsere große gemeinsame Aufgabe, der wir uns bei dieser Tagung gestellt haben.

Mehr als 100 Wissenschaftler_innen, Praktiker_innen aus allen Bildungsbereichen und GEW-Verantwortliche aus allen Bundesländern nahmen die Einladung wahr, gestalteten Inputs und Dialoge zwischen Wissenschaft und Praxis, suchten nach Wegen und Handlungsperspektiven sowie Empfehlungen an die Bildungspolitik. Auch wenn Wissenschaftler_innen, pädagogische Fachkräfte und GEW-Funktionsträger_innen ihre je eigene Perspektive und Sprache haben und diese nicht immer leicht zu vermitteln sind, so ist es gelungen zentrale Aspekte und Aufgaben für gute Bildung in der Migrationsgesellschaft herauszukristallisieren.

Die Vorbereitung der Tagung, der Ablauf vor Ort und die Erstellung der Dokumentation lagen zu allererst in der Verantwortung von Elina Stock, der ich – wie sicher alle Beteiligten – für ihre umsichtige Arbeit danke. Allen Vortragenden und Impulsgeber_innen aus Wissenschaft und Praxis sei besonders gedankt, weil sie ihre Beiträge leidenschaftlich und mit Überzeugung eingebracht haben. Neben den inspirierenden Inputs haben viele Kolleg_innen bereitwillig und gern die Verantwortung für die Moderation und Berichterstattung übernommen und somit zum Gelingen beigetragen. Auch dafür herzlichen Dank.

Alle sind nun gefordert im Sinne unserer Grundüberzeugungen und unseres Einsatzes für bessere Bildungs- und Arbeitsbedingungen weiter zu denken und entsprechend zu handeln. Um die Empfehlungen für inklusive und solidarische Bildung in der Migrationsgesellschaft umzusetzen, braucht es nicht nur gute Ideen und Schaffenskraft. Die Schuldenbremse und die schwarze Null stehen einer Ausfinanzierung des Bildungswesens entgegen. Hier heißt es für uns alle für mehr Ressourcen zu kämpfen, die gesamte Gesellschaft mitzunehmen und den MehrWert von guter Bildung aufzuzeigen, um die Politik zu bewegen, für Bildung mehr Geld einzusetzen in Bund, Ländern und Kommunen. Es heißt aber auch von einer Gesellschaft der Vielfalt aus zu denken, alle Menschen in ihrer Diversität wertzuschätzen. Wir als Pädagog_innen brauchen das Wissen, das Wollen, das Können und Dürfen, damit wir unseren Beitrag zu einer Verbesserung der Lage in einer von Globalisierung und sozialer Ungleichheit geprägten Welt leisten können. Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Menschen für ihre Rechte eintreten und ihr Leben in die Hand nehmen können und somit ein zentraler Schlüssel für demokratische Teilhabe, nachhaltige Entwicklung und friedliches Zusammenleben.

Wir werden die Ergebnisse der Tagung in die Aus- und Weiterbildung der Kolleg_innen und in unsere Gespräche mit der Politik einbringen und freuen uns über viele Mitstreiter_innen.

Marlis Tepe

Marlis Tepe, Vorsitzende der GEW

Programm

// Freitag, 13. November 2015 //

bis 13:00 Uhr	Anreise und Anmeldung
12:30–13:30 Uhr	Mittagessen
13:30 Uhr 13:45 Uhr	**Begrüßung:** Uschi Kruse | Vorsitzende der GEW Sachsen **Einführung:** Marlis Tepe | Bundesvorsitzende der GEW
14:15 Uhr	**Vortrag mit Diskussion:** **„Migrationsbedingte Vielfalt als Motor für ein inklusives Bildungssystem?“** Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu | Universität Bremen
15:15–15:30 Uhr	Kaffeepause
15:30–17:00 Uhr	**Parallele Foren zu besonderen Herausforderungen für inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft** **Forum 1** **Soziale Ungleichheiten und institutionelle Diskriminierung** Prof. Dr. Mechtild Gomolla | Helmut Schmidt-Universität Hamburg **Moderation:** Dr. Ilka Hoffmann | Leiterin des Vorstandsbereichs Schule, GEW-HV **Berichterstattung:** Isabel Carqueville | Referentin im GEW-Hauptvorstand **Forum 2** **(Durchgängige) Sprachbildung und Mehrsprachigkeit** Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin | Universität Hamburg **Moderation:** Tülay Altun | Abgeordnete Lehrerin im Projekt ‚ProDaZ‘ an der Universität Duisburg-Essen / BAMA **Berichterstattung:** Reinhild Süßenguth | IQSH-Landesfachberaterin für DaZ und Interkulturelle Bildung und Erziehung / BAMA **Forum 3** **Bildungsteilhabe von Flüchtlingen, Asylsuchenden und Sans Papiers** Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu | Universität Bremen Barbara Funck | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen **Moderation:** Monika Gessat | BAMA-Leitungsteam **Berichterstattung:** Sarah Kleemann | Referentin im GEW-Hauptvorstand
17:00–17:15 Uhr	Kaffeepause
17:15–17:30 Uhr	**Berichterstattung aus den Foren**
17:30–18:30 Uhr	**Vortrag mit Diskussion: „Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Oder: Der Sinn der Rassismuskritik“** Prof. Dr. Paul Mecheril | Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
18:30 Uhr	Abendessen
20:00 Uhr	**antirassistischer/postkolonialer Stadtrundgang** (optional - gegen geringe TN-Gebühr)

// Samstag, 14. November 2015 //

09:00–09:30 Uhr	**Vortrag: „Anerkennung und (Weiter)Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte als Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Bildungsinstitutionen“** Daniel Weber | Leiter des Bereichs Migration & Gleichberechtigung und des Projekts ‚Anerkannt‘, DGB-Bildungswerk Bund
09:30–10:00 Uhr	**Vortrag: „Pädagogisches Ethos und professioneller Umgang mit Heterogenität“** Dr. Ilka Hoffmann | Leiterin des Vorstandsbereichs Schule, GEW-Hauptvorstand
10:00–12:15 Uhr	**Anerkennung und Wertschätzung migrationsbedingter Heterogenität zwischen Anspruch und Wirklichkeit** **Überleitung in die AG-Phase:** Elina Stock | Referentin im GEW-Hauptvorstand
10:15–12:00 Uhr	**Migrationsgesellschaftliche Anforderungen in verschiedenen Bildungsbereichen** **Austausch in Arbeitsgruppen mit Expert_innen** **1. Phase:** 10.15–11.00 Uhr | **Pause bzw. Wechsel:** 11.00–11.15 Uhr | **2. Phase:** 11.15–12.00 Uhr **AG 1** **Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, Kitas und Fachschulen für Sozialpädagogik** **Input:** Bedia Akbaş | Wiss. Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg **Moderation/Ergebnissicherung:** Daniel Weber | DGB-Bildungswerk Bund **AG 2** **Anforderungen an die Soziale Arbeit** **Input:** Anna Traub | DRK-Kreisverband Wedding / Prenzlauer Berg e. V. **Moderation/Ergebnissicherung:** Peter Balnis | Vorsitzender GEW Saarland **AG 3** **Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrer_innenbildung** **Input:** Dr. Sabine Klomfaß | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim; Karim Fereidooni | Doktorand an der Universität Heidelberg **Moderation/Ergebnissicherung:** Saphira Shure | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dortmund **AG 4** **Anforderungen in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Integrationskurse** **Input:** Ursula Martens-Berkenbrink | BFGA Erwachsenenbildung **Moderation/Ergebnissicherung:** Josef Mikschl | BFGA Erwachsenenbildung **AG 5** **Anforderungen in den Hochschulen** **Input:** Johannes Glembek | Geschäftsführer Bundesverband ausländischer Studierender (BAS e.V.) **Moderation/Ergebnissicherung:** Matthias Schröder | BASS
12:00–12:15 Uhr	**Präsentation der Ergebnisse** / Rundgang
12:15–13:00 Uhr	Mittagspause

// Samstag, 14. November 2015 //

13:00–15:00 Uhr	**good practices vorurteils-, diversitätsbewusster und rassismuskritischer Bildung**
13:00–13:45 Uhr	**Vorstellung von Initiativen und Netzwerken** • ADB – Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V. • NADIS - Netzwerk für Antidiskriminierungskultur in Sachsen • Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (SoR-SmC) • Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) e.V. • Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus/ politische Bildung in der Migrationsgesellschaft (KIgA) e.V. • Jugendliche ohne Grenzen • Bundesverband ausländischer Studierender (BAS) e.V. • DGB-Bildungswerk Bund - Bereich Migration & Gleichberechtigung • Mach meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e.V. • Interkultureller Rat e.V. • Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus
13:45–15:00 Uhr	**Workshops** **WS 1 Für Demokratie Courage zeigen** Sanem Kleff | Leiterin der Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage **WS 2 Radikalisierungsprävention in Schulen – Ausgangsbedingungen und Ansätze** Aycan Demirel | Mitbegründer und Vorstandsmitglied KIgA e.V. **WS 3 Kampagne BILDUNG[S]LOS – Proteste und Vernetzung vor Ort** Mohammed Jouni | Sprecher Jugendliche ohne Grenzen Jibran Khalil | Jugendliche ohne Grenzen Brandenburg **WS 4 Der (migrations)pädagogische Blick auf geflüchtete Kinder** Bedia Akbaş | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg **WS 5 Einblicke in die Antidiskriminierungspädagogik** Miriam Nadimi Amin | ADB –Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V.
15:00–15:15 Uhr	Kaffeepause
15:15–16:00 Uhr	**Zentrale Handlungsfelder und Kooperationen für inklusive Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft aus Sicht der GEW** Podiumsdiskussion mit Marlis Tepe | Bundesvorsitzende der GEW Birgit Koch | Vorsitzende der GEW Hessen Sanem Kleff | Bundeskoordinatorin ‚Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage' Mohammed Jouni | Sprecher ‚Jugendliche ohne Grenzen' **Moderation:** Şenol Keser | Junge GEW NRW / BAMA
16:00 Uhr	Ende der Veranstaltung

1 Begrüßung und Einführung

// Uschi Kruse | Vorsitzende der GEW Sachsen //

Uschi Kruse

Wenn man derzeit in Sachsen öffentlich auftritt, so sagte die sächsische GEW-Landesvorsitzende Uschi Kruse zur Begrüßung der Konferenzteilnehmer_innen in Leipzig, habe man das Bedürfnis, zu sagen, dass man eigentlich gar nicht selbst aus Sachsen komme. Sie selbst stammt nämlich ursprünglich aus Sachsen-Anhalt, doch die Aufzüge von Pegida in Dresden und die fremdenfeindlichen Angriffe auf Flüchtlingsunterkünfte überall im Freistaat sind ihr zuwider. Damit steht sie nicht allein. „Unsere Kolleginnen und Kollegen sind bei allen Gegendemos dabei“, betonte Kruse.

Die GEW in Sachsen heiße Geflüchtete ausdrücklich willkommen. „Wir wollen eine Willkommenskultur in der Schule leben. Kein Kind ist weniger oder mehr wert“, sagte Kruse. Sachsens Schulsystem sei jedoch von echter Inklusion noch weit entfernt. Deshalb trete der Landesverband der GEW dafür ein, dass alle Kinder gefördert werden und kein Kind zurückgelassen wird. „Wir wollen, dass Schulen bunter werden, weil wir glauben, dass sie dann auch besser werden“, erklärte Kruse. Für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen benötige Sachsen allerdings Hunderte Lehrkräfte und Stellen zusätzlich.

// Marlis Tepe | Bundesvorsitzende der GEW //

Marlis Tepe

Mit einer Einschätzung der aktuellen politischen Lage eröffnete die GEW-Bundesvorsitzende Marlis Tepe die Konferenz. „Seit der Entscheidung, eine solche Tagung zu veranstalten“, so sagte Tepe eingangs, „hat uns die Wirklichkeit eingeholt. Die Lage in der Welt hat sich so zugespitzt, dass mehr als 60 Millionen Menschen auf der Flucht sind. Hunderttausende davon haben in diesem Jahr in Deutschland Schutz gesucht.“ Doch die aktuelle Politik gebe nach dem „Wir schaffen das!“ der Kanzlerin durch zwei Schritte vor und drei zurück kein gutes Bild ab. „Nahezu täglich ändern sich die Ansagen.“ Nun müssten die Herausforderungen vor Ort gemeistert werden. Deutschland sei – trotz aller Debatten um diese Frage – längst ein Einwanderungsland. Jedes dritte Kind unter 15 Jahren habe heute einen ‚Migrationshintergrund‘, betonte Tepe. Vielfalt müsse daher als Normalität anerkannt werden, Mehrsprachigkeit zum Beispiel sei eben auch eine Ressource in der Bildungslandschaft.

Dass die GEW auf diesem Gebiet sehr aktiv ist, machte Tepe ebenso deutlich. Die GEW habe im Oktober dieses Jahres Handlungsempfehlungen zur Gewährleistung von Bildungszugängen und -teilhabe für Flüchtlinge und Asylsuchende unter dem Titel **„Bildung kann nicht warten!“** veröffentlicht.

Die Kultusministerkonferenz habe die darin verwendeten Zahlen anerkannt und sie sei zu Gesprächen etwa mit Bildungsministerin Johanna Wanka bis hin zum Ministerium des Inneren eingeladen worden. Zudem hätten in einem ungewöhnlichen Bündnis mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband und anderen Bildungsträgern alle Bundestagsabgeordneten einen Brief zu Inhalten und zur Ausgestaltung der Integrationskurse erhalten (vgl. hierzu Positionspapier).

In der Frage der Migrationspädagogik könne die GEW auf einen langen Vorlauf zurückblicken. Dazu gehörten die Expert_innen im „Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung“, dessen Vorläufer „Ausschuss Ausländerpolitik“ schon 1986 gegründet worden war.

1995 wurde das Netzwerk ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ gegründet, in dem sich jetzt mehr als 2000 Schulen engagieren. Die GEW unterstütze das Projekt fortlaufend finanziell und ideell. Auch das Gutachten „Das Recht des statuslosen Kindes auf Bildung“ und die Broschüre „Migration als Chance“ im Jahr 2005 seien Meilensteine der Debatte gewesen. Zudem sei es gelungen, Einfluss auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung zu nehmen, die seit 2013 gelten.

Chancen, Herausforderungen und Ziele

Die große Chance der Tagung sei nun, so Tepe, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Interessierte aus der Praxis und GEW-Verantwortliche ihre Sicht auf Bildung in der Migrationsgesellschaft austauschen und ihre Anliegen und Vorschläge in die Länder tragen und dort weiter zu diskutieren.

Die zentralen Herausforderungen seien:

- Der Abbau sozialer Ungleichheiten und struktureller Diskriminierungen.
- Eine migrationsgesellschaftliche Öffnung der Bildungsinstitutionen.
- Angebote zur stärkeren Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu entwickeln.

Es gehe um eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, aber auch um eine Verbesserung der Ausbildungs-, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen im Bildungsbereich. Ziel sei der Abbau von Diskriminierungen auf allen Ebenen; eine Erhöhung des Anteils des pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund gehöre dazu. Außerdem gelte es zur Weiterentwicklung von Handlungsperspektiven für die GEW in einen Austausch über „good practices“ zu kommen, sich zu vernetzen und fortzubilden. In diesem Sinne wünschte Tepe allen Teilnehmenden eine interessante und spannende Tagung.

2 Migrationspädagogische Herausforderungen und Perspektiven

„Migrationsbedingte Vielfalt als Motor für ein inklusives Schulsystem?“

// Vortrag von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu //

In ihrem Eröffnungsvortrag ging Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu von der Universität Bremen der Frage nach, ob und inwiefern die Anerkennung des Normalfalls „migrationsbedingter Vielfalt“ in der Schule ein Motor für die Umsetzung eines vollständig inklusiven Schulsystems sei bzw. sein könnte. Basierend auf einem weiten Begriff von Inklusion, der sich an den UNESCO Policy-Guidelines for Inclusion (2005) orientiert und auch Dimensionen kultureller Vielfalt berücksichtigt, plädierte sie für einen veränderten Blick auf Bildung.

Blickwechsel: Weg vom Kind als Problem – hin zum selektiven System als Problem

„Die Guidelines betonen die soziale Verantwortung von Bildungsinstitutionen als Einrichtungen, welche die Diversität aller Lernenden unterstützen und durch Bildung Armut bekämpfen helfen“, so Karakaşoğlu. Um dies zu erreichen, müssten Veränderungen im System auf der Ebene der Inhalte, Herangehensweisen, Strukturen und Strategien vollzogen werden. Grundlage des veränderten Blicks auf Bildung, der in den Leitlinien gefordert wird, sei „der Wechsel vom Blick auf das Kind als Problem zum Blick auf das System als Problem.“

Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, müsse das System – den Guidelines entsprechend – gekennzeichnet sein durch: a) die Anwendung flexibler Lehr-Lernmethoden, die auf individuelle Bedürfnisse eingehen können, b) eine Neuorientierung in der Lehrerbildung, c) ein flexibles Curriculum, das unterschiedliche Bedürfnisse von Gruppen und Individuen berücksichtigt, d) die Befürwortung von Diversität, e) den Einbezug von Eltern und Community, f) eine frühe Diagnose des Risikos zu scheitern bei Kindern und schließlich g) die Implementierung von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen. Zudem sollte dieser Blickwechsel in einem inklusions-freundlichen Kontext stattfinden.

Die Sicherstellung von finanziellen und personellen Ressourcen sowie einer nationaler Gesetzgebung zur Implementierung des Prinzips inklusiver Erziehung und Bildung im Schulsystem würden ebenso als Handlungsfeld betrachtet wie ein professionelles Arbeitsumfeld, Inklusion in vor-, außer- und nachschulischen Institutionen oder gesellschaftliche Einstellungsveränderungen und langfristige politische Strategien. Die Leitlinien umfassen eine detaillierte Checkliste zur Identifizierung des Handlungsbedarfs und Überprüfung von Umsetzungsschritten.

Prof. Dr. phil. Yasemin Karakaşoğlu, M.A.

- seit 2004 Professorin für Interkulturelle Bildung am Fachbereich 12 - Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen
- seit 2011 auch Konrektorin für Internationalität und Diversität

Arbeitsschwerpunkte:

1. Bildungseinrichtungen (Schule und Hochschule) und ihr Umgang mit Diversität
2. Islam im Kontext von Schule
3. Frauenbewegungen im innertürkischen Vergleich

Inklusion und gleichberechtigte Teilhabe sei eine Frage der **Integration aller in eine sich stetig verändernde, global verankerte, vernetzte und verantwortete Gesellschaft**, betonte die Erziehungswissenschaftlerin. Sie verwies mithin auf gerechtigkeitstheoretische Grundlagen von Schule.

Schule der Migrationsgesellschaft

Angesichts der aktuell steigenden Zahl von Menschen, die in Deutschland Zuflucht vor Verfolgung, Krieg und Unterdrückung suchen, sei es an der Zeit, „Migration als zu berücksichtigende Heterogenitätsdimension und gesellschaftliche Normalität nicht nur zu akzeptieren, sondern die damit verbundenen Chancen für ein zeitgemäßes Verständnis von Schule in globaler Verantwortung wahrzunehmen“, unterstrich Yasemin Karakaşoğlu. Für die Herausbildung eines neuen, migrationsgesellschaftlichen „Wir“ käme Schule eine hervorgehobene Bedeutung zu. Ihr Umgang mit Migration sei „der Lackmustest für die Fähigkeit der Gesellschaft, sich zu einer echten, inklusiven Einwanderungsgesellschaft zu wandeln, in der dauerhafte und temporäre Migration zur Normalität gehören“.

Migration sei ein prägendes Element, ein Teil der Schule und Globalisierung eine zentrale pädagogische Dimension, die auf Zusammenhänge mit der eigenen Lebenswelt verweise. Der Nationalstaat könne daher „nicht mehr die alleinige Referenz für Politik und Pädagogik sein “, so Karakaşoğlu. Durch die Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Realitäten erhalte das Bildungssystem auch enorme Ressourcen sowie Impulse für eine internationale und interkulturelle Öffnung.

Ansätze zum konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt seien auf unterschiedlichen Ebenen zu entwickeln, erläuterte Karakaşoğlu mit Blick auf Strukturen, Ressourcen, pädagogische Konzepte und Methoden sowie die Ausbildung von Lehrkräften. Letztere müssten „eine hohe Komplexität meistern und immense Flexibilität zeigen“. Ihre fachliche Eignung und pädagogische Professionalität sei besonders bedeutsam für das Gelingen von Bildungsbiographien in der Schule der Migrationsgesellschaft.

Paradoxien pädagogischen Handelns

Karakaşoğlu skizzierte daraufhin drei Spannungsverhältnisse, die sich aus diesen Anforderungen für eine Schule der Migrationsgesellschaft und einen professionellen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ergeben:

1. Paradoxie:
Die Bedeutsamkeit von Migration für gesellschaftliche Veränderungsprozesse anerkennen ohne individuelle Migrationserfahrungen zu kulturalisieren.

2. Paradoxie:
Die Schule steht zwischen der Vermittlung von gesellschaftlicher Brauchbarkeit und der Stärkung individueller Kräfte (oder: das Spannungsverhältnis zwischen Ausbildung und Bildung).

3. Paradoxie:
Schulische Bildung als Grundlage von Chancengerechtigkeit und als Verfestigung der Vormachtstellung privilegierter Gruppen.

Anhand dieser Paradoxien verdeutlichte sie, wie gewohnte Praktiken, Inhalte und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns durch die Migrationsrealitäten herausgefordert sind und hinterfragt werden müssen.

Dies gelte „für die Zuweisung von Deutschförderung zu Sonder- und Hauptschulen anstelle eines schulformen-übergreifenden Aufmerksamkeitsfokus auf die Bildungssprache Deutsch ebenso wie für die einseitige Konzentration auf Integration von zugewanderten Kindern in Sondermaßnahmen, während die ‚Einheimischen‘ von migrationsgesellschaftlichen Veränderungen scheinbar unberührt bleiben.“ Ebenso gelte dies „für die einseitige Bezugnahme auf Migrationsgeschichte als Dimension des Unterschieds, während andere Merkmale der gleichen Kinder, ihr Geschlecht, ihre soziale Schicht, ihre persönlichen Vorlieben und die intersektionale Verbindung dieser Teilelemente ihrer Persönlichkeit unbeachtet bleiben.“

Eine Frage von Haltung, Bildung und Veränderungen im System

Im Idealfall reflektiert sich das Handeln in den Haltungen und Praktiken der verantwortlichen Akteure, unterstrich Karakaşoğlu. Zuvor hatte sie dafür plädiert, Bildung im ganzheitlichen, humanistischen Sinne gegenüber der Vermittlung marktrelevanter Kompetenzen zu stärken. Nun wies sie darauf hin, dass die verantwortlichen Akteure ja auch Repräsentanten des Systems und Vermittler_innen seiner Grundlagen seien, um daran anschließend zu fragen: **Worauf können Lehrer_innen für einen sachgemäßen Umgang mit diesen scheinbaren Paradoxien zurückgreifen?**

Das Selbstverständnis des nationalen Bildungssystems spiegele sich nicht nur im Handeln der Akteure, sondern auch im Fächerkanon. Dieser bilde ab, welche Wissensbereiche für die Reproduktion der Gesellschaft als konstitutiv betrachtet werden. Dass hier die Migrationsrealität immer noch nicht als Normalität der gegenwärtigen Gesellschaft Deutschlands angekommen ist, machte Karakaşoğlu mit Verweis auf die Schulbuchstudie ‚Migration und Integration (2015)‘ deutlich.

Zudem konstatierte sie, dass es in den letzten beiden Jahren zwar für viele Schulen zum Alltagsgeschäft geworden sei, geflüchtete Kinder aufzunehmen, doch „bedeute das nicht, die Situation würde als ‚Normalität´ empfunden oder es gäbe gar genug Expertise für den angemessenen Umgang mit der Situation.“ Insofern resümierte sie mit Blick auf notwendige Veränderungen im System: „Schule kann sich als Schule in der Migrationsgesellschaft nicht mehr auf temporäre Maßnahmen für bestimmte Zielgruppen beschränken, denn diese sind kein vorübergehendes Phänomen mehr. Sie ist die zentrale Instanz, die von Anfang an einen adäquaten Umgang mit permanent zu erwartenden migrationsgesellschaftlichen Veränderungen finden muss und die dadurch auch die gesamte gesellschaftliche Realität mit prägt.“

Unter der Fragestellung **Was braucht die Gesellschaft, um die Schule der Migrationsgesellschaft zu realisieren? Was braucht die Schule?** erörtete Yasemin Karakaşoğlu dann ausführlich die soziale Selektivität des Systems und die überproportional hohe Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Problematisch sei, dass „ethnische, sprachliche, kulturelle Vielfalt an Herkunft und Orientierungen […] aus der Perspektive einer Institution, in deren Tradition in vielfacher Hinsicht homogene Lerngruppen als ideale Voraussetzung für Lernerfolg betrachtet wurde und Chancengleichheit durch Gleichbehandlung Ungleicher praktiziert wird, als ‚Störfaktor´ empfunden“ werde. Da das System sich wandle, gebe es allerdings Hoffnung.

Lösungsansätze

„Reaktionen auf Migration verändern Schule nachhaltig – vor allem in den (westdeutschen) Großstädten“, stellte Karakaşoğlu fest, um daraufhin die im Vortragstitel enthaltene These unter anderem in Bezug auf den Bremer Entwicklungsplan Migration und Bildung zu beleuchten.

Bei einer Rückschau auf die „Vielzahl an Reformen, Projekten und Maßnahmen bis hin zum interkulturellen Umbau eines ganzen Bildungssystems“ zeige sich, „dass an dem Umgang mit den Herausforderungen durch nachhaltige Migration die Schwachstellen des Systems deutlich hervor treten.“ Dies fordere Bildungspolitik und Pädagogik heraus, neue, grundlegende Lösungen zu finden.

Allmählich setze sich, so Karakaşoğlu, die Überzeugung in den meisten Bundesländern durch, dass grundlegende Strukturreformen, einhergehend mit einer veränderten Lehrerbildung, einer stärkeren Einbindung von Schulen in das Gemeinwesen und curricularen Veränderungen, angemessene Reaktionsweisen sind.

Ein gutes Beispiel für eine gemeinsame Handlungsgrundlage und Zeichen der Umorientierung seien die 1996 erstmals erschienenen und 2013 neu aufgelegten KMK-Empfehlungen ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Diese seien ein sinnvoller, wenn auch nicht hinreichender bildungspolitischer Rahmen und gäben „wertvolle Hinweise darauf, wie Migration sich als Motor erweist zur Umorientierung des deutschen Schulsystems auf Inklusion“ – obgleich „noch vorsichtiger formuliert im Teilaspekt der interkulturellen Öffnung und Kompetenz des Systems.“

Auch Beispiele des Deutschen Schulpreises machten deutlich, dass „es möglich ist, hier durch innovative Schulentwicklungsmaßnahmen mit Stärkung der Einzelschule erfolgreiche Konzepte zu implementieren.“ Diese „sind übrigens in weitaus überwiegender Mehrzahl Ganztagsschulen“ und haben „eine Chancengerechtigkeit fördernde Funktion“, ergänzte Karakaşoğlu.

Fazit

Auf Basis der präsentierten Befunde stellte Karakaşoğlu abschließend einige zentrale Handlungsnotwendigkeiten heraus, damit schulische Bildung nicht soziale Ungleichheit verstärke, sondern gerechte Teilhabe ermögliche:

> So müssten „Bildungsinstitutionen im Laufe der Bildungsbiographie […] besser aufeinander abgestimmt sein. Der Elementarbereich sollte zusammen mit der Grundschule gedacht und stärker bildungsorientiert ausrichtet sein, Elternarbeit an Schulen sollte stärker auf interkulturelle Elternarbeit ausrichtet sein, d. h. dass Schulen sich zum Stadtteil öffnen müssen und Schulen sich als regionale Bildungszentren […] entwickeln sollten.“ Ein wichtiger Faktor sei dabei auch „die Unterstützung der Eltern in den Bildungs- und Erziehungsbemühungen mit Angeboten, die bei ihren Bedürfnissen ansetzen und ihre familiären, beruflichen und sprachlichen Voraussetzungen berücksichtigen.“ Auch frühere Berufsorientierungshilfen und Zugänge zum Ausbildungssystem müssten geschaffen werden.
>
> Zudem könnten schulstrukturelle Reformmaßnahmen den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Schichten verbessern helfen. Ebenfalls wichtig sei, „das Bewusstsein der Lehrer aller Fächer dafür zu schärfen, dass sprachlich-kulturelle, leistungsbezogene und soziale Pluralität in ihren Klassenzimmern normal ist und sich dies in ihren Lehrinhalten und Didaktiken als inklusiv zu verstehende Didaktiken spiegeln muss“. Sprachliche Bildung müsse entsprechend von allen „inklusiv und als Querschnittsthema von Schule gedacht und praktiziert werden“.
>
> Letztlich sei somit eine Schulentwicklung zu fordern, die „die ganze Institution in den Blick nimmt und diese gegenüber dem Stadtteil auch öffnet“.
>
> Damit aber Schule die Rahmenbedingungen herstellen kann, sei die angesprochene inhaltliche Umorientierung hin zu einer inklusiven Bildung notwendig. „Inklusive Bildung berücksichtigt Vielfalt in all ihren Dimensionen, bindet damit auch Konzepte interkultureller und rassismuskritischer und diversitätssensibler Pädagogik ein, sie wendet den Blick vom Sonderfall zum Normalfall Migrationshintergrund und zur Wertschätzung von Vielfalt als Gewinn für alle.“ Sie könne aber nicht einfach „verordnet“ werden, sondern erfordere „eine sehr aktive und kritische Auseinandersetzung mit Haltungen und Einstellungen zu Normalitätserwartungen und mit den Strukturen, die diese Erwartungen stützen und legitimieren“.

Nur unter diesen Bedingungen – wenn also die inhaltliche Umorientierung einher geht mit einer grundlegenden Entscheidung für ein auch strukturell inklusives Schulsystem – könne sich Migration tatsächlich als Motor der Veränderung erweisen.

Auswahl aktueller Publikationen

Karakaşoğlu, Y./Doğmuş, A./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS

Karakaşoğlu, Y./Doğmuş, A. (2015): Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Gegenstand empirischer Forschung -Kontinuitäten und Perspektivenwechsel wissenschaftlicher Diskurse. In: Leiprecht, R./ Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 166–189

Karakaşoğlu, Y. (2014): Bildung als Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. In: Krüger-Potratz, M./Schröder, C. (Hrsg.): Vielfalt als Leitmotiv. (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 14, Hrsg. Otto-Benecke-Stiftung e.V., Bonn), Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 103–112

Parallele Foren zu besonderen Herausforderungen für inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft

Nach dem Vortrag von Prof. Karakaşoğlu wurden in drei parallelen Foren zentrale aktuelle Herausforderungen für inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft beleuchtet und mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven diskutiert. Anschließend erfolgte im Plenum eine kurze mündliche Berichterstattung aus jedem Forum zu jeweils drei Fragestellungen:

1. Welche zentralen Herausforderungen bzw. Thesen wurden beleuchtet?
2. Welche Aspekte standen bei der Diskussion mit den Teilnehmer_innen im Mittelpunkt?
3. Welche GEWerkschaftlichen Handlungsperspektiven wurden angesprochen?

Die nachfolgenden Zusammenfassungen basieren auf den schriftlichen Aufzeichnungen der Berichterstatterinnen zu den Beiträgen und Diskussionen im jeweiligen Forum, ergänzt durch Präsentationsmaterial und Literaturverweise der Wissenschaftlerinnen.

Forum 1: Soziale Ungleichheiten und institutionelle Diskriminierung

Vortrag: Prof. Dr. Mechtild Gomolla

Moderation: Dr. Ilka Hoffmann | Leiterin des Vorstandsbereichs Schule, GEW-Hauptvorstand

Berichterstattung: Isabel Carqueville | Referentin für Lehrer_innenbildung im GEW-Hauptvorstand

Ausgehend von verschiedenen Begriffsdefinitionen zu Diskriminierung und der Erläuterung von ‚institutioneller Diskriminierung' als sozialwissenschaftliches Konzept, verdeutlichte Prof. Dr. Mechtild Gomolla, dass die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung nicht nur produktiv ist, um bestehende Forschungslücken über die Entstehung und Verfestigung sozialer Ungleichheit innerhalb und durch schulische Bildung zu schließen. Zugleich beschrieb sie mit dieser Perspektive auch Interventionsmöglichkeiten, um institutionelle Wandlungsprozesse auf den Ebenen des Unterrichts, der Schulorganisationen und des Bildungssystems unter Zielen der demokratischen Teilhabegerechtigkeit anzuregen.

Was ist Diskriminierung?

Der Begriff Diskriminierung bezeichnet Gomolla zufolge „nach Grundsätzen der Gerechtigkeit und Gleichheit festgestellte Benachteiligungen aufgrund von gruppenspezifischen Zuschreibungen (z. B. Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion und Weltanschauung, Sprache oder sexuelle Orientierung)". Diese können durch die Verweigerung eines Rechts, einer Dienstleistung oder einer Sache (z. B. eines gleichwertigen Bildungsangebots) entstehen, aber auch durch das Bestreiten des gleichen Werts der diskriminierten Person. Konzepte von Diskriminierung seien grundsätzlich umstritten, normativ aufgeladen und in einem ständigen Bedeutungswandel. Merkmalskataloge seien bewusst entwicklungsoffen, da im Bemühen um die Verwirklichung von gleichberechtigter Teilhabe „neue Sensibilitäten für diskriminierende Praktiken entstehen, die es dann politisch zu adressieren gilt", so Gomolla in Anlehnung an das Policy Paper ‚Diskriminierungsschutz in der politischen Diskussion' von Bielefeldt/Follmar-Otto (2005). Rechtliche, politische und wissenschaftliche Definitionen seien daher auch nicht deckungsgleich.

So ist soziale Herkunft als Diskriminierungsmerkmal im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nicht berücksicht, obwohl sozio-ökonomische Benachteiligungen in vielen Kontexten relevant sind. Als aufschlussreich erweise sich auch der Blick auf die Wechselwirkungen unterschiedlicher Differenzmerkmale (Intersektionalität/ Mehrfachdiskriminierung).

Es kann unterschieden werden zwischen individueller, struktureller und institutioneller Diskriminierung. Bei individueller Diskriminierung handelt es sich um Vorurteile oder böswillige Absichten Einzelner oder kleiner Gruppen. Strukturelle Diskriminierung ist in Diskursen und Sozialstrukturen zu finden, wenn es beispielsweise um ungleiche Infrastrukturen oder Qualität von Angeboten geht. Institutionelle Diskriminierung ist in Organisationen und Professionskulturen zu finden; hier handelt es sich um dauerhafte und systematische relative Benachteiligung zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen. Soziale Typisierungs- und Klassifizierungsschemata münden dabei in entscheidungswirksame Ungleichheitseffekte.

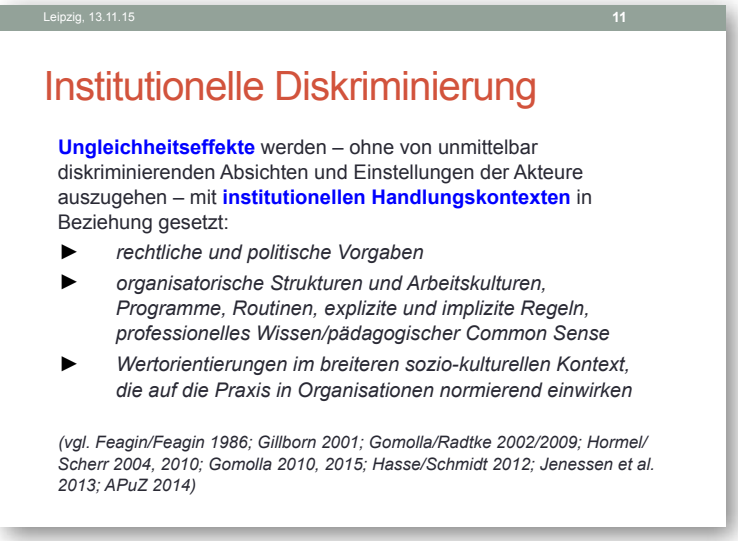
Institutionelle Diskriminierung kann sich ausdrücken als **direkte (unmittelbare) Diskriminierung**, die hoch formalisierte und informelle Praktiken und Routinen hervorbringt – etwa durch gesetzliche Vorgaben. Eine noch größere Rolle spiele die **indirekte (mittelbare) Diskriminierung**, die sich

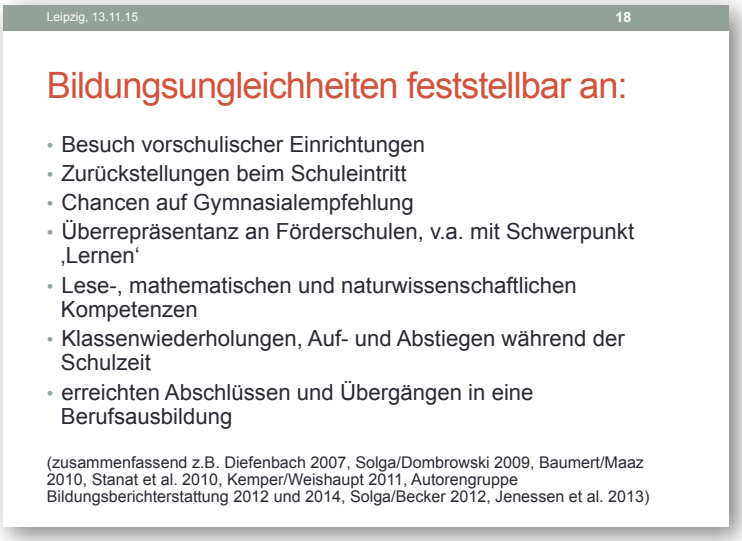
Prof. Dr. Mechtild Gomolla

- seit 10/2009 Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg
- zur Zeit: Studiendekanin für Bildungs- und Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte:

1. Bildung in (spät)modernen Migrationsgesellschaften
2. Rolle des Bildungssystems bei der Reproduktion und Bearbeitung sozialer Ungleichheiten, insbesondere mit Blick auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
3. Institutionelle Diskriminierung im schulischen Bereich
4. Differenzsensible und diskriminierungskritische Qualitätsentwicklung in pädagogischen Organisationen
5. Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Erfordernissen der Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit
6. Beziehungen von Eltern und Schule im Kontext der Migrationsgesellschaft
7. Implikationen und Folgen des international vorherrschenden Paradigmas der Schuleffektivität für die Schule als öffentlichem Bildungs- und Erziehungsraum





oftmals durch das gesamte Setting zieht und bestimmte Gruppen überproportional trifft, so Gomolla. Als Beispiel dafür benannte sie die frühe schulische Selektion nach der vierten bzw. sechsten Schulklasse.

Bildungsungleichheit, schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung

Bildungsungleichheiten entlang des Differenzmerkmals ‚Migrationshintergrund' werden empirisch vielfach nachgewiesen.

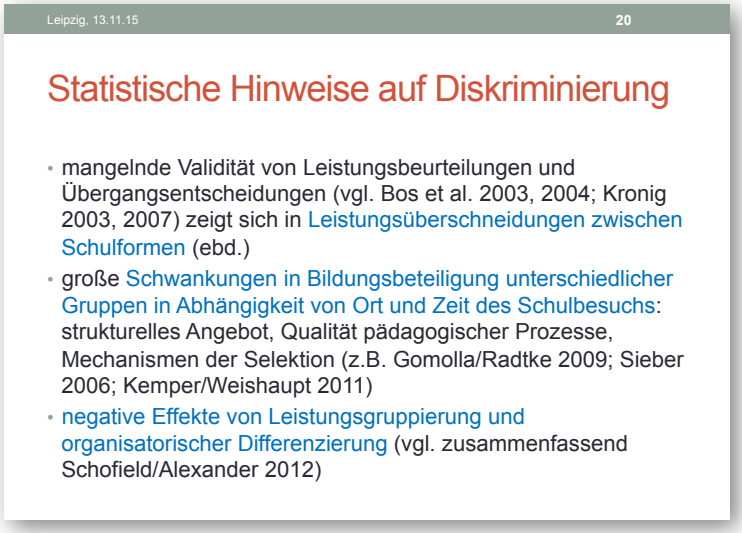
Oft erfolgen solche institutionelle Diskriminierungen aus einem Organisationsinteresse heraus und bewahren einen „Schein des Rechtmäßigen". Ursachen für die Bildungsungleichheit werden dabei von den Akteur_innen häufig im außerschulischen Bereich gesehen, wenn beispielsweise der „schwierige familiale Hintergrund" angebracht wird. Institutionelle Diskriminierungseffekte werden zwar nicht ausgeschlossen, aber selten als eigenständiger Faktor untersucht.

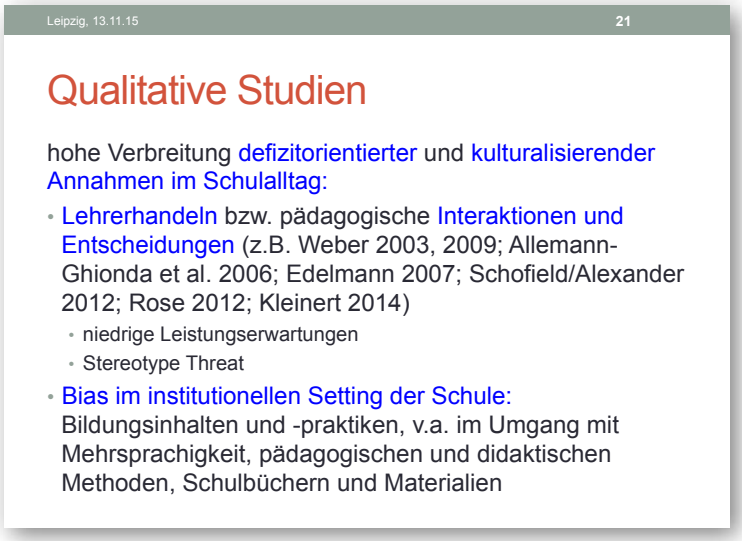
Hilfreiche Fragen, um Diskriminierungsmechanismen in Bildungseinrichtungen zu betrachten und Ursachen für Bildungsbenachteiligung nicht auf individuelle oder sozial-strukturelle Herkunftseffekte engzuführen, sind Gomolla zufolge:

- Wie geschieht der Rückgriff auf askriptive/zuschreibende Kriterien (z. B. ‚Migrationshintergrund', Sprache, Religion, Hautfarbe, sozio-ökonomischer familialer Hintergrund, Geschlecht) in einem Kontext, in dem nur Leistungskriterien legitime Entscheidungskriterien darstellen?
- Wie werden solche Prozesse mit Sinn ausgestattet, begründet und legitimiert, so dass der Anschein von Fairness und Gerechtigkeit erhalten bleibt?
- Wie ist Diskriminierung in die Handlungsrationalität der Organisationen eingebettet? Inwiefern ist Diskriminierung für Organisationen/ Professionelle selbst funktional?

- Welche zumeist als ‚neutrale Faktoren' empfundene der Organisations- und Professionskultur ermöglichen dies?
- Welche Faktoren und Machtverhältnisse im Umfeld der Organisationen erlauben, dass Diskriminierung zustande kommen und aufrechterhalten werden kann?

Zudem können verschiedene quantitative und qualitative Studien zum Nachweis institutioneller Diskriminierung herangezogen werden.





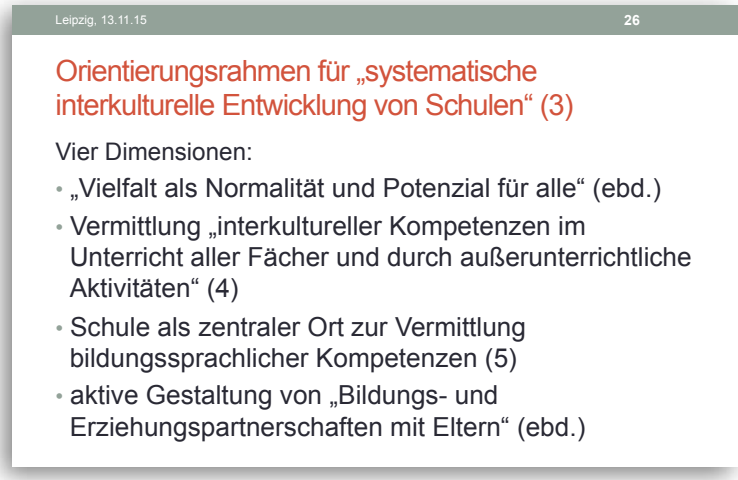
Insbesondere qualitative Untersuchungen verweisen auf die Tendenz, dass sich Leistungserwartungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status wesentlich auf Einschätzungen zu häuslichen Bildungsvoraussetzungen stützen (siehe hierzu ausführlich Gomolla 2015). Dies sei allerdings kein Rechtfertigungsgrund für mangelnde Teilhabe im (schulischen) Bildungssystem, so Gomolla. Gerade vor dem Hintergrund defizitorientierter und kulturalisierender Zuschreibungen sei es wichtig, Mechanismen der Diskriminierung im organisationalen Handeln zu analysieren.

Interventionsmöglichkeiten

Um institutionelle Diskriminierung abzubauen, würden punktuelle, isolierte und additive Maßnahmen – etwa zur Förderung benachteiligter Schüler_innen – zu kurz greifen. Vielmehr müsse Schule als Ganzes betrachtet und eine differenz- und diskriminierungssensible Perspektive in reguläre Schulentwicklung integriert werden. Im Sinne eines Mainstreaming sei es wichtig, Schulentwicklung als Handlungsrahmen zu verstehen, um Schule in gerechtigkeitsorientierter Richtung zu verändern.

Dabei gelte es verschiedene Ebenen zu berücksichtigen und Maßnahmen der Unterrichts-, Organisations- sowie Personalentwicklung bzw. Initiativen auf der curricularen und organisationalen Ebene zu verbinden. Die Interaktion unterschiedlicher Differenzaspekte dürfe nicht außer Acht gelassen werden.

Gomolla verwies in diesem Zusammenhang – wie auch Karakaşoğlu zuvor – auf die aktuellen KMK-Empfehlungen ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule' als wichtigen bildungspolitischen Bezugsrahmen. Dieser fordere Behörden und Schulen erstmals explizit auf, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen" zu wirken und zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken und […] Handlungsansätze zu deren Überwindung" zu entwickeln (ebd., S. 3). Interkulturelle Bildung werde dezidiert als „Querschnittsaufgabe" und „kontinuierlicher Prozess" beschrieben, „der systemisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution" und auf Grundlage schulbezogener Daten zu folgenden Grundsätzen gestaltet werden soll (ebd., S. 6f.).

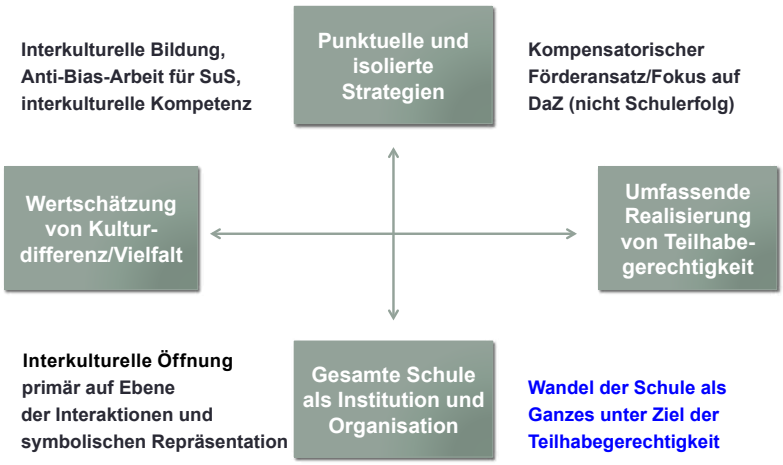


Im Hinblick auf die Umsetzung der KMK-Empfehlungen empfahl Gomolla zudem die Integration in allgemeine Qualitätsentwicklung – auch als Gütekriterium in Schulinspektionen, eine Erhöhung des Lehrpersonals und anderer Fachkräfte mit Migrationshintergrund sowie die Qualifizierung in Teams, die – gemäß KMK-Verlautbarung „professionelle Lerngemeinschaften" entstehen lassen könnten, „die gemeinsam den Umsetzungsprozess kritisch reflektieren und vorantreiben können" (vgl. ebd. S. 10).

Um Spannungen zwischen unterschiedlichen Paradigmen Interkultureller Bildung aufzulösen, betonte Gomolla die notwendige **„institutionelle Öffnung" von Organisationen als konsequenten Blickwechsel auf institutionelle Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe**. Außerdem seien „neben eher technischen und pragmatischen Handlungskonzepten und Instrumenten ein normativer Reflexionsrahmen, wie auch Forschungsergebnisse bzgl. des Zustandekommens von Diskriminierung („Barrieren") erforderlich" (vgl. Gomolla 2010, 2013, 2015).

Leipzig, 13.11.15 34

Spannung zwischen Paradigmen:



Leipzig, 13.11.15 36

Aufmerksamkeitsrichtung für professionelle Reflexion bzgl. Diskriminierung in Migrationspädagogik:

- Beobachtung (Monitoring) von und Auseinandersetzung mit ‚Ergebnissen' des schulischen Handelns
- Blick auf Prozesse des ‚Andersmachens' im pädagogischen Handeln
- Konstruktion von Normen und Abweichung
- Prozesse der Typisierung, Klassifizierung und Selektion von Schülerinnen und Schülern mit ihren Folgen für deren weitere Bildungs- und Lebenswege aber auch für die Schule
- Dilemmata zwischen der Affirmation von Differenz und ihrer Vernachlässigung
- Spannungen zwischen offenen und verdeckten Aufträgen in Institutionen
- professionelles und organisationales Wissen (oder auch Nicht-Wissen), auf das sich das eigene oder gemeinsame Handeln stützt
- die Einbettung des praxisrelevanten Wissens in breitere gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse
- Auswirkungen der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Hierarchien und Ungleichheitsverhältnisse auf das professionelle Handeln
- potentiell vielfältige Strategien, um Barrieren aufzulösen

(vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2009; Kalpaka 2009, 2015; Messerschmidt 2009; Gomolla 2010, 2014)

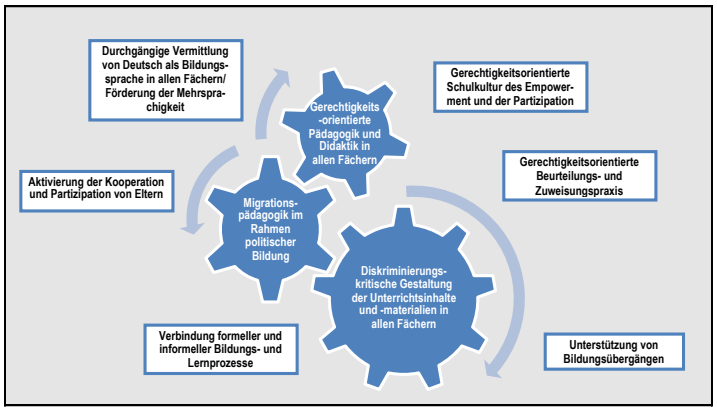
In der Diskussion wurde aufgegriffen, dass Schulversagen mit hohen gesellschaftlichen Kosten verbunden sei. Die Frage stelle sich, ob dieses Geld nicht besser eingesetzt würde, in dem vorher Unterstützungsangebote gestellt werden. Kritisch wurde angemerkt, dass dies ggf. auch ideologisch so gewollt sei.

Außerdem wurde ein inniges Plädoyer dafür gehalten, das Thema nicht nur für den Schulbereich zu betrachten, sondern den gesamten Bildungsbereich in den Blick zu nehmen.

Veränderungen brauchen Personal! Besonders multiprofessionelle Teams sind ein Thema, das weiter behandelt werden müsse.

Leipzig, 13.11.15 37

Felder der Unterrichtsentwicklung bzgl. migrationsbedingter Heterogenität



Auswahl von Publikationen zum Thema

Gomolla, M. (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1: Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 193–219

Gomolla, M. (2014): ‚Heterogenität' als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 69–85

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Vierbändige Lehrbuchreihe zu den Themen: Elternbeteiligung [2009], Unterricht [2009], Mehrsprachigkeit [2011] und Leistungsbeurteilung [2012]. Wiesbaden: VS

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage Wiesbaden: VS

Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al.: Waxmann

Forum 2: Durchgängige Sprachbildung und Mehrsprachigkeit

Vortrag: Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin

Moderation: Tülay Altun | Abgeordnete Lehrkraft für besondere Aufgaben im Projekt ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen / BAMA

Berichterstattung: Reinhild Süßenguth | IQSH-Landesfachberaterin für DaZ und Interkulturelle Bildung und Erziehung / BAMA

‚Sprache als Zugang zu Bildung' – was meint eigentlich wer damit? Anhand dieser Fragestellung sowie der Beschreibung der Vervielfältigung von sprachlicher Heterogenität als typischer Dynamik von Migrationsgesellschaften verdeutlichte Prof. Ingrid Gogolin von der Universität Hamburg, dass es der Präzisierung bedarf, wenn wir uns über die sprachlichen Herausforderungen verständigen wollen, denen sich Bildungseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte stellen müssen. Bezugnehmend auf spracherwerbstheoretische Befunde präsentierte sie Ideen und Modelle, die intendieren, die Herausforderungen der sprachlichen Heterogenität in Schule und Unterricht zu meistern und zugleich die Chancen zu nutzen, die sich durch Sprachenvielfalt bieten.

Migration und Mehrsprachigkeit

Sowohl in historisch als auch in international vergleichender Perspektive ist festzustellen: Zuwanderung bringt Sprachenvielfalt mit sich. Anhand verschiedener Karten und Grafiken verdeutlichte Gogolin eingangs die multilingualen Realitäten in verschiedenen Staaten sowie den unterschiedlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Während es in klassischen Einwanderungsländern wie beispielsweise Australien selbstverständlich sei, nicht nur Sprachen der autochthonen Minderheiten, sondern auch die durch Migration entstandene Sprachenvielfalt anzuerkennen, gebe es in europäischen Staaten eine eher geringe politische und gesellschaftliche Anerkennung von Herkunftssprachen. Auch die Datenlage sei in Europa vergleichsweise dürftig, so Gogolin. Anders als in Australien, wo Städte wie Sydney oder Melbourne (mit mehr als 250 gezählten Sprachen) in einen regelrechten Sprachenvielfalts-Wettbewerb treten, gebe es hierzulande keine offiziellen Zählungen, sondern lediglich wissenschaftliche Untersuchungen zur Anzahl der gesprochen Sprachen in einigen Großstädten. In Hamburg wird sie beipielsweise auf rund 200 geschätzt – ausgehend von der statistisch erhobenen Anzahl der Herkunftsstaaten der in Hamburg lebenden Menschen. Die staatliche Herkunft besage jedoch so gut wie nichts über die tatsächliche sprachliche Diversität, konstatierte Gogolin. In Anlehnung an das Konzept von ‚Super-Diversity' des Anthropologen Steven Vertovec verwende die Sprachwissenschaft nunmehr den Begriff ‚sprachliche Superdiversität', um die hochkomplexe sprachliche Vielfalt in ethnisch heterogenen urbanen Räumen – inklusive sozio- und dialektaler Varietäten und Mischungen bzw. Neuformationen von Sprachen – zu beschreiben.

Sprachliche (Super-)Diversität ist auch Realität in allen denkbaren Lernkonstellationen. Da Menschen aus ca. 190 Staaten in Deutschland leben (also beinahe allen anerkannten Staaten der Welt), und da die meisten dieser Staaten mehrsprachig sind, sei es wahrscheinlich, dass in deutschen Schulen mindestens 190 Sprachen gesprochen werden, erklärte Gogolin.Sie betonte zugleich, dass diese Sprachen jedoch nicht gleichberechtigt sind und sozial höchst unterschiedlich bewertet werden. Zwar sei die Förderung von Mehrsprachigkeit (bildungs)politisch gewünscht, mehrsprachige Bildungsangebote bezögen sich aber häufig nur auf ausgewählte Sprachen, vor allem auf solche, die traditionell als Fremdsprachen anerkannt sind.

Die Förderung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Potenziale sei längst noch nicht selbstverständlich. Dies verstärke Bildungsbenachteiligungen im Kontext von Migration und verschwende wichtige ‚Bildungsressourcen' – u.a. die hohen Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund.

Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und schulischer Normalitätserwartungen oftmals als Belastung oder Hindernis für den Deutschspracherwerb und den Bildungserfolg betrachtet.

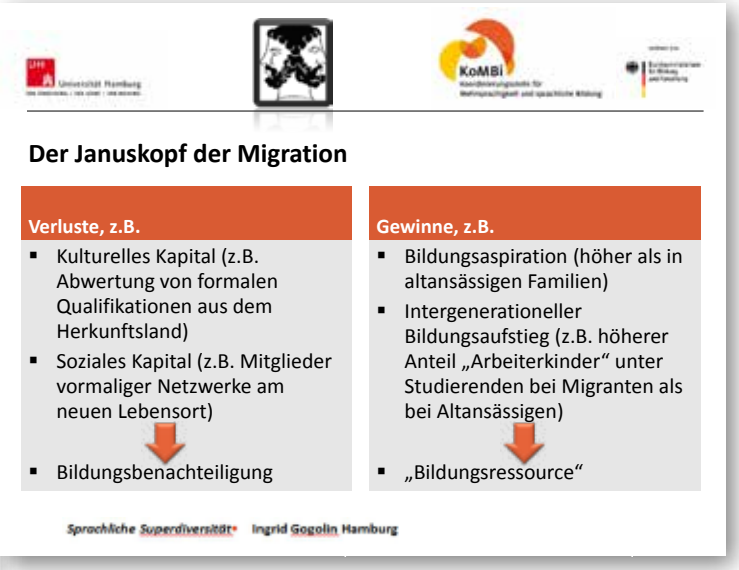
Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin

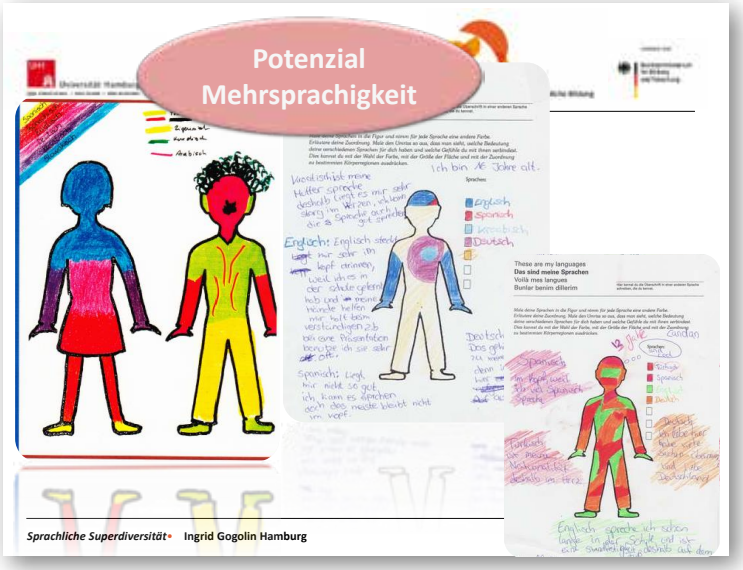
- Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg
- Leitungsmitglied der Forschungsgruppe ‚Diversity in Education Research - DiVER' der Fakultät für Erziehungswissenschaft
- Koordinatorin des bundesweiten Forschungsschwerpunktprogramms ‚Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit (KoMBi)'
- Leiterin des Forschungsprojekts ‚Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)'

Arbeitsschwerpunkt:

Migrationsforschung mit Fokus auf Folgen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität für Entwicklung, Erziehung und Bildung

- Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind dokumentiert unter www.ingrid-gogolin.eu





Auch wenn Monolingualität als Norm zunehmend in Frage gestellt wird, ist diese defizitorientierte Sichtweise im Bildungssysstem nach wie vor verbreitet. Bezeichnend sei in diesem Zusammenhang auch, dass der Begriff ‚Sprache' zumeist dann verwendet wird, wenn eigentlich „Deutsch" gemeint ist, so Gogolin.

Demgegenüber belegten spracherwerbstheoretische Befunde, dass eine andere Erstsprache den Bildungserfolg in der Zweitsprache Deutsch nicht unbedingt be- oder gar verhindert. Vielmehr berge das Aufwachsen und Leben mit mehr als einer Sprache ein hohes Potenzial für die Entwicklung von kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten.

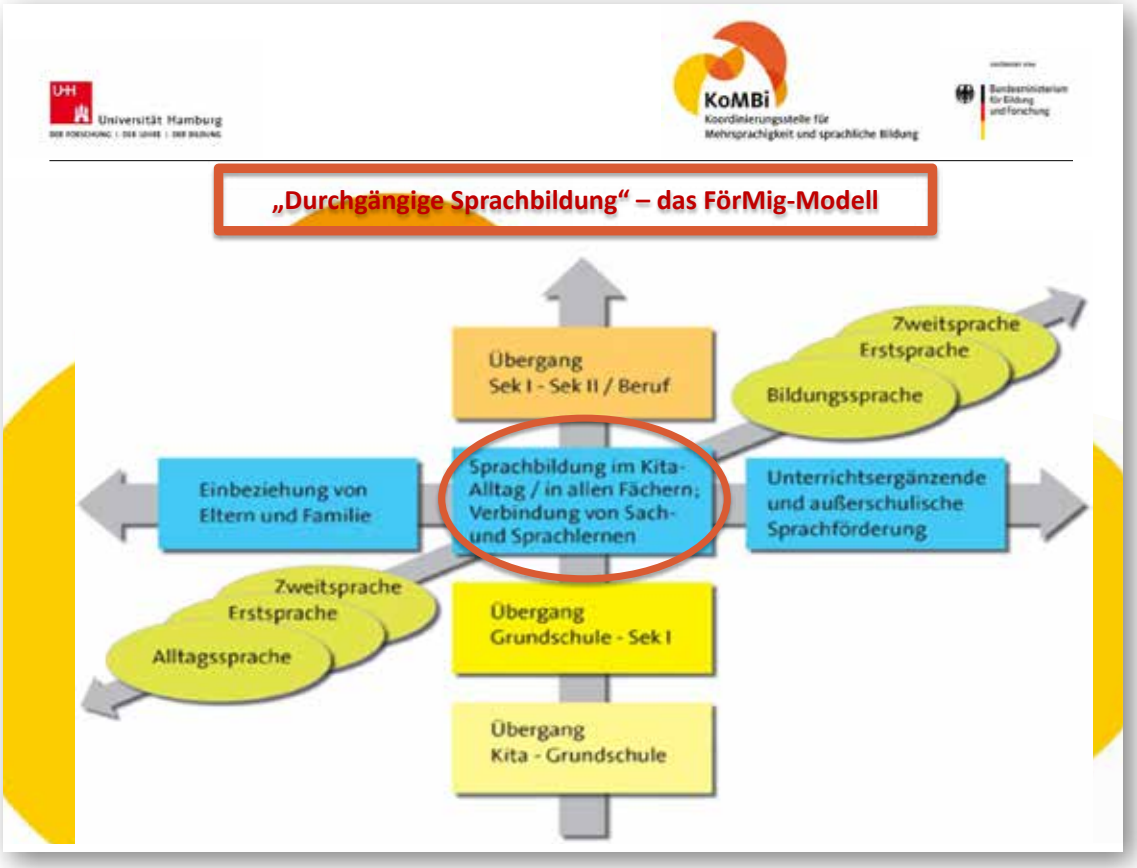
Mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben durch ihre alltägliche Sprachpraxis beispielsweise metasprachliche Kompetenzen, die für das Lesen- und Schreiben-Lernen vorteilhafte Startbedingungen bieten. Sie verfügen häufig ein größeres Repertoire an Wörtern und Ausdrücken insgesamt, wenngleich sich der Wortschatz je nach lebensweltlichen Bezügen der jeweiligen Sprache unterschiedlich entwickle.

Neuorientierungen

Voraussetzung für die Förderung der mit Mehrsprachigkeit einhergehenden Potenziale sei daher, dass eine kontinuierliche und systematische institutionelle Sprachbildung erfolge, die sich auf bildungssprachliche Fähigkeiten konzentriere und Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtige.

Gogolin verwies in diesem Zusammenhang auf **drei drängende Fragen**, denen in dieser ressourcenorientierten Perspektive nachgegangen werden müsse:

- Wie entwickelt sich „Sprachfähigkeit" unter Migrationsbedingungen?
- Welche Form der „Sprachfähigkeit" ist für Bildungserfolg entscheidend?
- Wie kann es gelingen, die multilinguale Realität in eine Ressource zu transformieren, von der alle Lernenden profitieren?



Durchgängige Sprachbildung

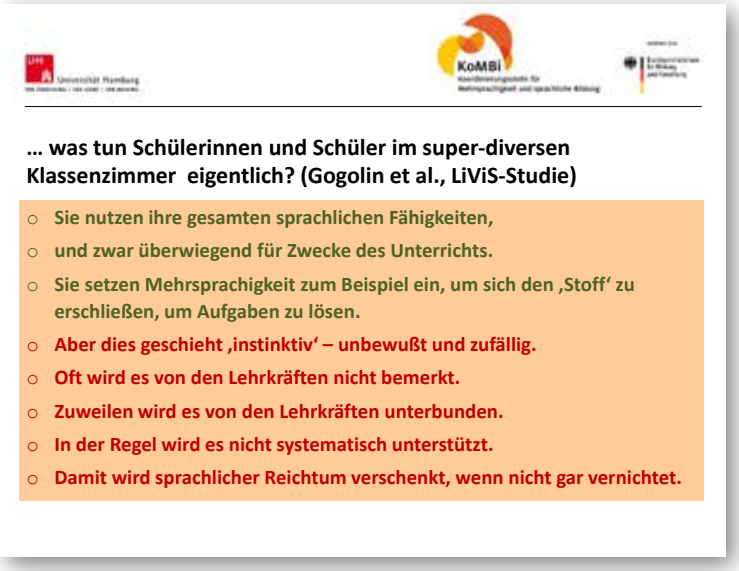
Das Konzept durchgängiger Sprachbildung, welches Gogolin im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) federführend mitentwickelte und im Forum sodann präsentierte, setzt auf die **systematische Vermittlung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten – unter Berücksichtigung mehrsprachiger Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien**. Ihm liegt die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache zugrunde, die für alle Lernenden unabhängig von ihrer Erstsprache im Hinblick auf erfolgreiche Bildungsübergänge relevant ist.

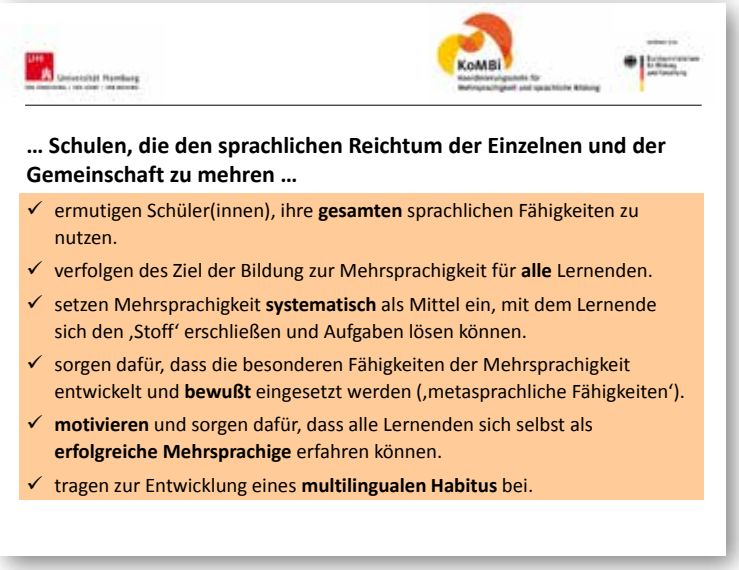
In Anlehnung an Jürgen Habermas, definiert Gogolin **Bildungssprache** als **„dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“**. Sie sei „für alle Kinder aus Familien, in denen Literalität wenig vorkommt, […] eine Art Fremdsprache“.

Durchgängige Sprachbildung zieht sich – als Aufgabe aller Bildungseinrichtungen und Fächer – durch die gesamte Bildungsbiografie und fördert die Entwicklung von der Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache. Sie sichert den Erwerb der Bildungssprache Deutsch für alle Kinder und Jugendlichen, berücksichtigt Mehrsprachigkeit bereits in den Institutionen der frühen Bildung und fördert diese durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler.

Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule

Auch wenn es bislang wenig Forschungen darüber gibt, inwiefern **migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Praxis von Schulen** tatsächlich berücksichtigt wird, ließ Gogolin keinen Zweifel daran, dass durch den aktiven Umgang mit sprachlicher Heterogenität kognitive Prozesse angeregt werden können, die sowohl für sprachliches Lernen als auch für das Lernen im Fachunterricht nützlich sind. Hierzu präsentierte sie abschließend einige Erkenntnisse aus einer Pilotstudie zur Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II und verdeutlichte noch einmal die **Wichtigkeit sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource.**





Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

- Wir sollten uns freuen an der Sprachenvielfalt im Sinne einer Bildungsressource.
- Förderung der Mehrsprachigkeit ist ein Training der kognitiven und metasprachlichen Fähigkeiten. Diese Forschungserkenntnis wird aber im deutschen Bildungssystem so gut wie gar nicht genutzt.
- Herkunftssprachliche und mehrsprachige Bildungsangebote dienen der Sprachbildung sowie der Identitäts- und Lernentwicklung.
- Mehrsprachigkeit darf keinesfalls unterbunden, sondern muss systematisch unterstützt werden.
- Durchgängige Sprachbildung muss über alle Bildungsstufen hinweg systematisch durchgeführt werden.
- Dazu bedarf es einer Professionalisierung in allen Phasen der Lehrer_innenbildung.
- Bildungsabschlüsse von Zugewanderten müssen unbedingt anerkannt werden. Hier herrscht Nachholbedarf.

Auswahl aktueller Publikationen

Gogolin, I. (2015): Vervielfältigung von sprachlicher Vielfalt. Beobachtungen und Forschungsergebnisse zur sprachlichen Lage in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 4/2015, S. 292–298

Gogolin, I. (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2014, S. 407–431

Gogolin, I. et al. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/New York: Waxmann

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2012): Sprachenvielfalt - Fakten und Kontroversen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, Heft 2/2012, S. 7–19.

Forum 3:
Bildungsteilhabe von Flüchtlingen, Asylsuchenden und Sans Papiers

Vortrag: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Barbara J. Funck

Moderation: Monika Gessat | BAMA-Leitungsteam

Berichterstattung: Sarah Kleemann | Referentin im Bereich Frauenpolitik, GEW-Hauptvorstand

Das Forum 3 befasste sich mit institutionellen und professionellen Herausforderungen im Umgang mit geflüchteten und papierlosen Kindern und Jugendlichen. Im Fokus standen die Anforderungen an das deutsche Schulsystem. Prof. Yasemin Karakaşoğlu beleuchtete im ersten Teil – ausgehend von einigen Begriffsklärungen, Daten und rechtlichen Bestimmungen – unterschiedliche Modelle der Beschulung von neu Zugewanderten sowie besondere Rahmenbedingungen und Erfordernisse für den Schulbesuch geflüchteter Kinder und Jugendliche. Barbara Funck präsentierte im zweiten Teil die Studie ‚Es darf nicht an Papieren scheitern' – Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen und stellte zentrale Ergebnisse sowie Handlungsempfehlungen zur Diskussion.

Heterogene Lebenslagen, Schutz- und Bildungsrechte geflüchteter Kinder

Der Begriff ‚geflüchtete Kinder' umschreibt „alle Minderjährigen, die allein oder mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind und entweder als Flüchtlinge (juristischer Begriff) anerkannt sind oder zumindest zeitweise vor Abschiebung geschützt sind" – also auch jene mit Duldungs-Status oder im laufenden Prüfungsverfahren – erläuterte Karakaşoğlu eingangs. Mit Bezug auf die UNICEF-Studie ‚In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland' (2014) legte sie dar, warum sie diese Bezeichnung gegenüber dem Begriff ‚Flüchtlingskinder' favorisiere: ‚Geflüchtet' betone das Zurückliegen der Flucht und vermeide den Zusatz: –ling, welcher Unfertigkeit ausdrücke und pejorativ verstanden werden kann. Zudem handele es sich bei Geflüchteten um eine sehr heterogene Gruppe von Individuen, die aus verschiedenen Herkunftsländern kommen, unterschiedliche Fluchtgründe, -erfahrungen und -erwartungen haben und über diverse Bildungsvoraussetzungen und Sprachkenntnisse etc. verfügen.

Neben allgemeinen Schutzansprüchen gemäß internationalem Recht (insb. der Genfer Flüchtlingskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention) sowie nationaler Asylgesetzgebung, gelten für geflüchtete Kinder und Jugendliche allgemeine Bildungsrechte. So z. B. das in § 1, Abs. 1 SGB VIII für jedes Kind festgelegte Recht „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" (vgl. hierzu UNICEF 2014, S. 12). „Unabhängig von der staatlichen Anerkennung von Fluchtgründen oder einer angestrebten Rückführung", so konstatierte Karakaşoğlu „haben alle Kinder im schulpflichtigen Alter […] vom ersten Tag ihres Aufenthaltes in Deutschland theoretisch einen Anspruch auf Schule, der aber – insbesondere in der aktuellen Situation – nicht grundlegend gewährleistet ist (kapazitativ, organisatorisch). Verwiesen wird nicht selten unzulässig auf ein angebliches Recht auf (und den Sinn von) Beschulung erst nach Feststellung des Anspruchs auf Asyl."

Rahmenbedingungen und Erfordernisse für den Schulbesuch von geflüchteten Kindern

Als problematisch bezeichnete Karakaşoğlu in diesem Zusammenhang, dass der Schulzugang bundesweit höchst unterschiedlich geregelt ist: In einigen Bundesländern gilt die Schulpflicht für Asylsuchende erst nach drei Monaten Aufenthaltszeit (in Baden-Württemberg sogar erst nach sechs Monaten, wohingegen das Recht auf Schulbesuch gemäß Landesverfassung bereits ab dem ersten Tag ihres Aufenthalts gilt, ergänzte Monika Gessat). Während manche Länder Schulpflicht oder -besuchsrecht zum Teil an Voraussetzungen wie den ‚gewöhnlichen Aufenthalt' oder das Merkmal ‚Wohnung' knüpfen, definieren andere ein ausdrückliches Schulbesuchsrecht für Asylbewerber_innen, die in (Erst)Aufnahmeeinrichtungen leben. Ungeachtet dessen gebe es in der Praxis viele Hindernisse im Hinblick auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung.

Laut UNICEF ist die „Krise der deutschen Flüchtlingsaufnahme […] eine Krise für die Flüchtlingskinder" (ebd., S. 38), da die Ausstattungen der Erstaufnahmeeinrichtungen in der Regel Bedürfnisse der Kinder kaum berücksichtigen und die Kinder- und Jugendhilfe in der Beratung und Betreuung von Geflüchteten nicht angemessen präsent sei. Vielmehr würden sich der Bildungsföderalismus auf der einen und die kommunale Zuständigkeit bei Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite als Hindernis für den Zugang zu Bildung von geflüchteten Kindern erweisen. Rund ein Drittel der Geflüchteten in Deutschland waren im Jahr 2014 Kinder und Jugendliche. Ein behördliches Asylverfahren dauerte 2014 im Durchschnitt 7,1 Monate und schwankte zwischen 3,6 Monaten (Albanien) und 15,7 Monaten (Pakistan) (vgl. BAMF 2015 und Kleist 2015).

Vor diesem Hintergrund betonte Karakaşoğlu erneut die Wichtigkeit eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildung und Schule für geflüchtete Kinder. Gerade sie benötigten ein sicheres und förderliches Lernumfeld. Ihre zum Teil traumatischen Fluchterfahrungen, die alten und neuen Lebensbedingungen seien eine große Herausforderung für Bildungsinstitutionen und pädagogische Fachkräfte. Die Schule als sicherer Lernort und Anlaufstelle habe eine tragende Rolle im Umgang mit diesen Herausforderungen.

Rahmenbedingungen und Erfordernisse für den Schulbesuch von geflüchteten Kindern I

- Gesetzesübertretung/Illegalität als Umstände der Einreise prägen Umgang mit Wissen/Informationen - behutsame Adressierung nötig
- Unsicherheit des Aufenthaltsstatus – Abhängigkeit der Familie von kindl.´Wohlverhalten´, Erfolgsdruck – Beratung durch KJH, Schaffung von Selbstvertrauen wichtig
- Posttraumatische Belastungsstörungen vs. erfahrungsbedingte vorzeitige ´Reife´ - Sicheren Rahmen und Struktur vermitteln
- Wohn- und Lebensbedingungen beschränken Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (Enge, fehlende Rückzugs- und Lernräume, begrenzte Möglichkeit, sich an zusätzlichen Kosten, z.B. Ausflüge zu beteiligen) – schulische Räume schaffen, Beteiligung herstellen, Schulsozialarbeit ausbauen

Rahmenbedingungen und Erfordernisse für den Schulbesuch von geflüchteten Kindern II

- Unterschiedliche Sprachkenntnisse: Ressource Mehrsprachigkeit vs. fehlende Deutschkenntnisse in didaktischem Vorgehen berücksichtigen
- Lernstand-/-erfahrungsdivergenzen, unterbrochene/ unregelmäßige Schulbiografien, Heterogenität der Schulvorerfahrungen: verschiedene Lernkulturen berücksichtigen, mitgebrachtes Wissen/ Ressourcen sehen
- Zuschreibungs-/Ausgrenzungs-/Viktimisierungserfahrungen erkennen, Vertrauen schaffen, – Individuelle Identitätsentwicklung, Selbstwirksamkeit stärken
- Kontakt zu Familien: Orientierung geben, ermutigen, mehrsprachige Begegnungsräume schaffen
- Die Individualität des Kindes im Mittelpunkt

Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter_innen müssten Zuschreibungen und Ausgrenzungen entgegenwirken, das ‚Voneinander-Lernen' in den Vordergrund rücken und Mehrsprachigkeit, Lernstandsdivergenzen sowie andere Lernkulturen als Bereicherung betrachten und sie in den Unterricht mit einbeziehen. Demgegenüber müsse sorgfältig abgewogen werden, welche Hilfen und Fördermaßnahmen sich ausschließlich auf Geflüchtete richten. Dies gelte auch im Hinblick auf die noch geringen oder nichtexistenten Deutschkenntnisse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Erfordernisse für die schulorganisatorische sowie didaktische Umsetzung.

An dieser Stelle skizzierte Karakaşoğlu, bezugnehmend auf die aktuelle Studie ‚Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem' von Massumi/von Dewitz et al. (2015), verschiedene Beschulungsmodelle – von der Beschulung in Regelklassen mit allgemeiner oder spezifischer Sprachförderung (submersives und integratives Modell) über Unterricht in speziellen Klassen mit einigen Fächern in einer Regelklasse (teilintegratives Modell) bis hin zu parallelen Beschulungsmodellen (vgl. ebd. S. 45) – und einige aus den Studienegebnissen abgeleitete Handlungsempfehlungen.

Der aktuelle Flickenteppich an schulorganisatorischen Modellen zeige einmal mehr, so Karakaşoğlu, dass das Bildungssystem Homogenisierungs- und Normalisierungsvorstellungen aufgeben und nach Lösungen suchen müsse, geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne längere Separationsmaßnahmen aufzunehmen und möglichst von Anfang an Teil der Gemeinschaft sein zu lassen. Hierzu müssten nicht nur vergleichbare Daten erhoben und bisherige Beschulungsmodelle gründlich evaluiert, sondern auch Mindest- bzw. Qualitätstandards, prozessorientierte Sprachstandsmessverfahren, passende Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote sowie didaktische Materialien entwickelt werden (vgl. ebd. S. 63ff.).

Schulanmeldung von papierlosen Kindern – Ergebnisse einer bundesweiten Studie

Als Barbara Funck anschließend die von ihr gemeinsam mit Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel durchgeführte und von der GEW-nahen Max-Traeger-Stiftung geförderte Studie ‚Es darf nicht an Papieren scheitern' – Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen vorstellte, hob sie eingangs hervor, dass Menschen ohne Papiere (Sans Papiers) zwar auch Geflüchtete sein können, dies aber nicht in jedem Fall so angenommen werden kann. Das bedeutsame Merkmal dieser Gruppe sei, dass sie nicht registriert seien und ohne Kenntnis der Ausländerbehörde in Deutschland lebten, d. h. keine Duldung oder Aufenhaltsgestattung bzw. keine Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende besäßen. In dieser Situation können sich Kinder befinden, wenn Familien nach einem abgelehnten Asylantrag oder aufgrund einer drohenden Abschiebung untertauchen (müssen), wenn Kinder von Eltern, die keine Papiere besitzen, aus dem Herkunftsland nachgeholt oder hier geboren werden.

Nach Schätzungen von Dr. Dita Vogel lebten 2014 zwischen 180.000 und 520.000 Personen ohne Papiere in Deutschland – davon etwa zwischen einigen Tausend und einigen Zehntausend Kinder. Diese Zahl sei bislang zwar relativ gering, allerdings sei im Zuge der aktuellen Asylrechtsverschärfungen davon auszugehen, dass sie steigen werde, so Funck.

Barbara Johanna Funck, M.A.

- seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
- Master of Arts Sozialpolitik (Universität Bremen)
- Bachelor of Arts Sozialwissenschaften (Philipps-Universität Marburg)

Arbeitsschwerpunkte:

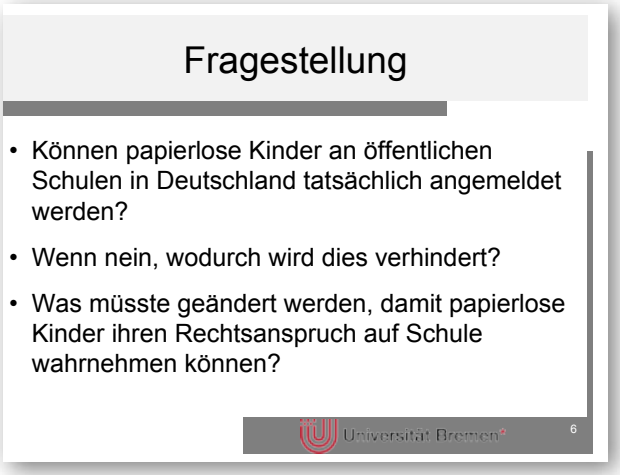
- Durchführung der Studie zur Schulanmeldung von papierlosen Kindern
- evaluative Aufgaben im Arbeitsbereich, langfristige Wirkung des Praxisprojekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“

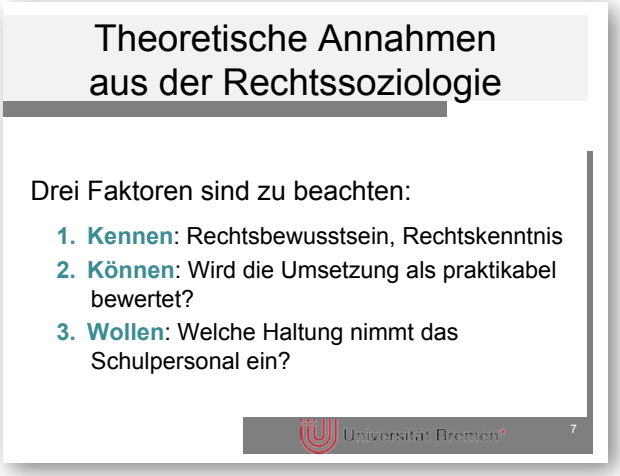
Ausgangssituation, Fragestellung und theoretische Überlegungen zur Studie

Um die Motivation bzw. Ausgangssituation für die Studie zu erläutern, präsentierte Funck einen kleinen Ausschnitt aus dem Kurzfilm „Kinder ohne Papiere“, der 2014 von Schülerinnen einer Berliner Gemeinschaftsschule unter Anleitung der Filmemacherin Aviva Barkhourdarian gedreht wurde. Die Filmszene zeigt eine Schulleiterin, die auf die Frage, wie sie mit Kindern ohne Dokumente umgehen würde, spontan antwortet: „Ich nehme an, dass wir dann Amtshilfe in Anspruch nehmen, dass die Polizei kommt, keine Ahnung, oder dass das Bürgeramt sich kümmert, aber da bin ich ein schlechter Ansprechpartner, weil ich das einfach noch nicht hatte und mich deshalb auch noch nicht damit befasst habe, was ich machen würde“ (Barkhourdarian 2014; Minute 7:29–8:07).

Unsicherheit bei dieser Anfrage sei nachvollziehbar, denn die Anfrage nach der Schulaufnahme eines Kindes ohne Papiere sei nicht alltäglich, so Funck. Indem der Einbezug der Polizei suggeriert werde, offenbare sich allerdings auch, dass eine wichtige Gesetzesänderung nicht bekannt sei: Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind seit 2011 explizit von der sogenannten Übermittlungspflicht im Aufenthaltsgesetz ausgenommen. Obwohl der Rechtsanspruch auf Bildung nach internationalem Recht (insbesondere Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention) und in mindestens neun Bundesländern auch nach Landesrecht ebenso für Kinder ohne Papiere gelte und mit der Abschaffung der Meldepflicht eine wesentliche Hürde zur Schulanmeldung papierloser Kinder weggefallen war, berichteten Nichtregierungsorganisationen von diversen Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Rechts. Kultusministerien und Landesregierungen hingegen verkündeten, dass papierlose Kinder ohne Gefahr vor Aufdeckung in die Schule gehen könnten, beriefen sich dabei auf die geänderte Rechtslage nach §87, Absatz 1 im Aufenthaltsgesetz und sahen keinen weiteren Handlungsbedarf.

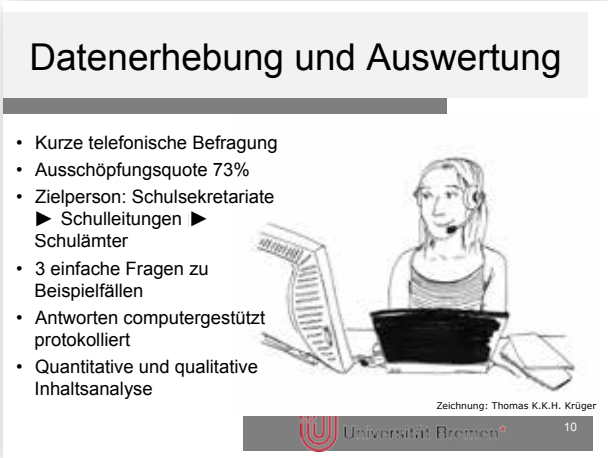
Auf Basis dieser widersprüchlichen Erfahrungen bzw. Einschätzungen und in der Annahme, dass die Realisierung des Schulbesuchs von papierlosen Kindern und Jugendlichen abhängig davon ist, ob und inwieweit Schulen das Recht kennen bzw. interpretieren und wie sensibel sie mit Anfragen umgehen, wurde die Studie mit der zentralen Fragestellung **„Können papierlose Kinder an öffentlichen Schulen in Deutschland tatsächlich angemeldet werden?“** in rechtssoziologischer Perspektive konzipiert.





Durchführung und Teilergebnisse der Studie

Für dieses Forschungsvorhaben hat Barbara Funck 100 nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Grundschulen in 22 Groß- und Landeshauptstädten telefonisch befragt. Nach einigen methodischen Erläuterungen zur Stichproben-Auswahl sowie zum weiteren Verfahren der Datenerhebung und -auswertung (vgl. ebd. S. 15ff.) präsentierte sie die zentralen Ergebnisse entlang der drei gestellten Fragen bzw. Fallbeispiele. Diese wurden zu gleichen Teilen von Schulsekretärinnen (alle weiblich) oder Schulleitungen beantwortet – entweder direkt oder mit Weiterverweis an höherrangige bzw. spezialisierte Stellen – und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet.



Die **erste Frage** zielte auf erforderliche Dokumente für die Anmeldung an der Schule im Regelverfahren:
Fallschilderung mit Dokumentenabfrage

> Eine Familie will aus einem anderen Bundesland in die Nähe Ihrer Schule umziehen. Die Mutter erkundigt sich vorab, was sie für die Schulanmeldung ihres Sohnes braucht. Welche Dokumente muss sie mitbringen?

So oder in ähnlicher Form könnten sich auch papierlose Eltern über das Regelverfahren erkundigen, ohne ihren Status offen zu legen.

Ergebnis: Insgesamt wurden über 20 verschiedene Typen von erforderlichen Dokumenten oder Bedingungen angegeben, die für die Schulanmeldung erfüllt sein müssen (vgl. ebd. S. 24). Besonders interessant:

- 70 Schulen verlangten eine Geburtsurkunde
- 58 Schulen eine Meldebestätigung - nur 6 Schulen haben gesagt, dass eine Anmeldung auch ohne Meldebestätigung möglich ist
- 32 Schulen verlangten sogar Ausweisdokumente von Eltern oder Kind
- 12 Schulen verlangten eine Sorgerechtserklärung oder Vollmacht des anderen Elternteils

Angesichts der Tatsache, dass Menschen ohne Papiere diese Dokumente entweder nicht besitzen oder sie nur unter schwierigen Bedingungen beschaffen können und die Vorlage zumeist mit Ängsten vor Aufdeckung und/oder Abschiebung verbunden ist, deuteten diese Antworten bereits darauf hin, dass bürokratische Erfordernisse in Routineverfahren die Schulanmeldung von Kindern ohne Papieren behindern.

Bei der **zweiten Frage** wurde ein **Fall mit einer fehlenden Meldebestätigung** geschildert, allerdings **ohne Hinweis auf einen fehlenden Aufenthaltsstatus**. Sie wurde so konzipiert, dass die Schulen sie einfach bejahen bzw. verneinen oder dass sie weiter verweisen konnten:

> Ein Vater hat seine sechsjährige Tochter aus dem Ausland nachgeholt. Für die Tochter hat er noch keine Meldebestätigung. Er möchte das Kind schon an Ihrer Schule anmelden. Ist das möglich?

Vater und Kind könnten in diesem Fall ohne Aufenthaltspapiere in Deutschland leben, dies wird aber nicht offenbart. Vorstellbar sei, dass ein Elternteil oder Bekannter so eine vorsichtige Anfrage stelle, so Funck.

Ergebnis:

- In 79 Prozent der Fälle wurde kein gangbarer Weg für die Schulanmeldung von Kindern ohne Papiere aufgezeigt; davon bei 67 Prozent unmittelbar durch die Schulen, 10 Prozent durch Auskünfte von höheren oder spezialisierten Stellen; es wurde entweder gesagt, dass eine Anmeldung nicht möglich oder nur mit Meldebestätigung möglich sei
- Positive Auskünfte, wonach ein Schulbesuch ohne Meldebestätigung möglich gewesen wäre, gab es nur in 21 Prozent der Fälle (14 Prozent direkt und 7 Prozent nach Weiterverweis)

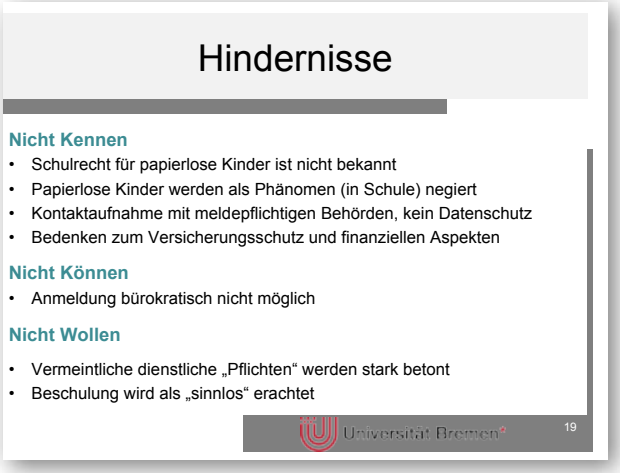
Bei der **zentralen, dritten Frage** wurde das Stichwort ‚illegal' bewusst platziert. Zudem wurde eine Erzieherin als Mittlerin gewählt, weil konkrete Anfragen erfahrungsgemäß häufiger von Dritten oder von Organisationen und nicht von den Betroffenen selbst realisiert werden:
Fallschilderung mit Offenlegung des illegalen Aufenthalts

> In einem Kindergarten in Ihrem Schulbezirk ist ein Kind, das ohne den erforderlichen Aufenthaltsstatus – also illegal – in Deutschland lebt. Die Erzieherin möchte wissen, ob das Kind in ihrer Schule eingeschult werden kann. Ist das möglich?

Ergebnis: Zwar wurde bei 38 Prozent positiver Antworten häufiger als zuvor ein Weg zur Schulanmeldung aufgezeigt (10 Prozent durch Direktantwort der Schule und 28 Prozent durch höhere/spezialisierte Stellen), bei 54 Prozent war dies jedoch nicht der Fall. Unter Einbezug von 8 Prozent unklarer Antworten, mussten die Wissenschaftlerinnen feststellen, dass in 62 Prozent der Fälle kein gangbarer Weg für die Schulanmeldung aufgezeigt wurde. Zudem gab es einige Schulen und Schulbehörden, die Daten an die Polizei, Jugendamt, Ausländer- oder Meldebehörde weiter gegeben hätten.

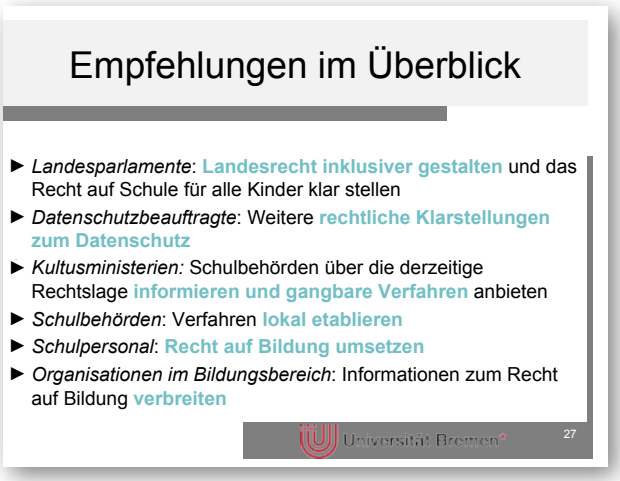
Schlussfolgerungen und Empfehlungen auf Basis der Studienergebnisse

Eine institutionelle Diskriminierung beim Schulzugang für Kinder ohne Papier ist auf Grundlage dieser Ergebnisse nicht von der Hand zu weisen. Die qualitative Auswertung der Ergebnisse zeigt darüber hinaus auf mehreren Ebenen Hindernisse auf:



Es bestehen vielfach – bei Schulsekretariaten, -leitungen und -behörden gleichermaßen – Wissenslücken oder Unsicherheiten bezüglich rechtlicher Regelungen bzw. ein unzureichendes Rechtsbewusstsein im Hinblick auf das Recht auf Bildung für Kinder ohne Papiere. So ist in der Praxis nicht hinreichend bekannt, dass Schulen nicht mehr verpflichtet sind, einen illegalen Aufenthaltsstatus an die Ausländerbehörde zu melden und die Schulanmeldung papierloser Kinder ermöglicht werden muss. Dabei sind jedoch die bürokratischen Regelverfahren, insbesondere die routinemäßige Anforderung einer Meldebestätigung, aber auch Bedenken beim Versicherungsschutz auf der Umsetzungsebene hinderlich. Nicht zuletzt sind auch auf der Ebene von Haltungen Widerstände zu erkennen. Zum Teil wurden vermeintliche dienstliche Pflichten betont statt pädagogische Ziele in den Vordergrund zu stellen und zur Handlungsprämisse zu machen, fasste Funck zusammen.

Sie stellte abschließend die Empfehlungen vor, welche auf Basis der Studienergebnisse formuliert wurden (hier im Überblick; siehe ausführlich ebd. S. 43 ff.).



Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

Die Teilnehmenden des Forums waren betroffen, wie wenig reale Möglichkeiten geflüchtete Kinder und Jugendliche haben, zügig in das reguläre Bildungswesen integriert zu werden. Obwohl das Recht auf Bildung vom ersten Tag ihrer Ankunft in Deutschland gelte, stünden allzu häufig sowohl die tatsächlichen Rahmenbedingungen als auch mangelnde Kenntnisse und Bereitschaften der verantwortlichen Akteure einer zügigen und kompetenten de facto Integration durch Bildung entgegen.

Die Erkenntnis, dass die im Bildungsbereich Beschäftigten oftmals nicht wissen, dass das Recht auf Schule unabhängig vom Aufenthaltsstatus gilt und entsprechend umgesetzt werden muss, wurde stark kritisiert. Hier forderten die Teilnehmer_innen **Aufklärungsarbeit auf allen Ebenen** ein – seitens der Landesregierungen ebenso wie seitens der Kommunen und der eigenen Gewerkschaft. Sie unterstützten somit die Empfehlungen der Studie und machten in GEWerkschaftlicher Handlungsperpektive folgende Vorschläge:

- **Flyer/Handreichung** zur Aufklärung über das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche (auch ohne Aufenthaltsstatus).
- **Einwirken auf Landesparlamente**, damit diese das Schulbesuchsrecht unabhängig vom Aufenthaltsstatus in allen Landesschulgesetzen verankern und an den entscheidenden Schnittstellen über das Recht auf Schule für alle Kinder aufklären.
- **Gezielte Schulungen** für Personalrät_innen, Lehrkräfte, Führungskräfte, Verwaltungspersonal und andere im Bildungsbereich Beschäftigte zu den rechtlichen Grundlagen im Hinblick auf die Teilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlichen an Bildung und einen sensiblen Umgang mit Daten.

Darüber hinaus wurden, auch mit Blick die GEW-Handlungsempfehlungen zur Gewährleistung von Bildungszugängen und -teilhabe für Flüchtlinge und Asylsuchende, folgende Punkte / Forderungen diskutiert:

- Eine **schnelle und bedarfsgerechte (Regel-) Beschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen** muss gewährleistet werden.
- Hierzu müssen und **Deutschkurse vom ersten Tag** an angeboten und **Mindeststandards** für Beschulungsmodelle entwickelt werden.
- Ohne **finanzielle Aufstockung von Bundesmitteln** und eine **ausreichende Anzahl ausgebildeter DaZ-Lehrkräfte** wird es Ländern und Kommunen schwer möglich sein, Deutschunterricht und Beschulung erfolgreich und flächendeckend umzusetzen.

- **Lehrkräfte müssen auf die neuen Herausforderungen in der Schule vorbereitet und entsprechend aus- und fortgebildet werden.**

- Hierbei gilt es insbesondere, **interkulturelle Kompetenzen zu fördern und Defizitzuschreibungen entgegenzuwirken**. Lehrkräfte sollen bereits in der Ausbildung lernen, wertende Adressierungen bestimmten Bezugsgruppen und Individuen gegenüber zu vermeiden. Mehrsprachigkeit und migrationsbedingte Vielfalt müssen als Chance gesehen werden.

- In den Schulen bzw. Bildungseinrichtungen muss **Raum für kontinuierlichen Kompetenzgewinn, Selbstreflexion und kollegialen Austausch** geschaffen werden.

- Es muss **spezifisches didaktisches Lehrmaterial** für geflüchtete Kinder und Jugendliche bereitgestellt werden.

Auch die These Karakaşoğlus, dass viele gute, richtige Schritte im Inklusionsansatz bereits angedacht seien, wurde in der Plenumsdiskussion bekräftigt. Damit inklusive Bildung – gerade auch mit Blick auf Migration – als Chance begriffen werden könne, dürften die Herausforderungen und die Belastungen, die durch die Geflüchteten im Bildungswesen entstehen, nicht unterschätzt werden. Daher seien in struktureller Hinsicht folgende Forderungen unverzichtbar:

- **Die einzelnen Lehrkräfte bzw. Schulen dürften nicht allein gelassen werden.**

- Notwendig ist eine **bessere Verzahnung von Bildungsinstitutionen mit der Kinder- und Jugendhilfe**, die für die Beratung und Betreuung von geflüchteten Minderjährigen zuständig sind. Die Hindernisse und Schwierigkeiten, die sich durch den Bildungsföderalismus und kommunale Zuständigkeit bei Kinder- und Jugendhilfe ergeben, müssen vor dem Hintergrund der neuen Bildungsverantwortung – die die Migrationsbewegung mit sich bringt – besonders kritisch hinterfragt werden.

- Insgesamt sind **mehr personelle und finanzielle Ressourcen** für das Bildungswesen notwendig, damit dauerhafte Integration bzw. eine nachhaltige Inklusion unter Berücksichtigung migrationsbedingter Vielfalt gelingen kann.

Das abschließende Statement von Prof. Yasemin Karakaşoğlu stellte diese Forderungen in den gesellschaftspolitischen Kontext:

> „Deutschland und Europa stehen vor einer zentralen Herausforderung, die alle die kommenden Jahrzehnte lang begleiten wird. Spar- und Kürzungsvorgaben im Bildungsbereich sowie extreme finanzpolitische Unterschiede in den einzelnen Bundesländern sind denkbar ungünstige Rahmenbedingungen für die Verwirklichung von Chancen- und Teilhabegerechtigkeit in der Migrationsgesellschaft. Die Migrations- und Fluchtbewegung 2015 spitzt viele der bereits existierenden Probleme zu und ist somit der Lackmustest unserer Gesellschaft. Nun sind Politik und Gesellschaft gefragt, gute Lösungen zu finden und umzusetzen."

In diesem Zusammenhang verwies sie auch auf den Aufruf ‚Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft', der an die Verantwortung der Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit appelliere, für eine migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung einzutreten. Auf Ausführungen hierzu verzichtete sie in Anbetracht des nachfolgenden Vortrags ihres Kollegen Prof. Paul Mecheril.

Auswahl aktueller und zitierter Publikationen

Barkhourdarian, A. (2014): Kinder ohne Papiere (Filmprojekt in der Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule Berlin)

Funck, B. J./Karakaşoğlu, Y./Vogel, D. (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern" - Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Frankfurt a.M.: GEW (Hrsg.)

Kleist, J. O. (2015): Zahlen, Daten – Fakten? Teil 1: Was uns die Statistiken über Asyl in Deutschland sagen und was nicht. Netzwerk Flüchtlingsforschung. Flüchtlingsforschungsblog: http://fluechtlingsforschung.net/zahlen-daten-fakten/

Massumi, M./von Dewitz, N. et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.)

UNICEF (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland: www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf

Vogel, D./ Karakaşoğlu, Y. (2015): Geflüchtete Kinder in Schulen in Deutschland. Eine Einführung. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, Heft 71/2015, 18. Jg, S. 4–7

Vogel, D. (2015): Update report Germany: Estimated number of irregular foreign residents in Germany (2014). Database on Irregular Migration (Update Report). Online verfügbar unter: http://irregular-migration.net

„Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Oder: Der Sinn der Rassismuskritik“

// Vortrag von Prof. Dr. Paul Mecheril //

Als Mitinitiator und -verfasser des Aufrufs ‚Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft‘ hielt Prof. Paul Mecheril in seinem Abendvortrag ein leidenschaftliches Plädoyer für eine migrationspädagogische Perspektive von Solidarität, die über ‚zielgruppenspezifische Integrationskonzepte‘ und ‚Willkommenskultur‘ hinausgehe. Bildungseinrichtungen bzw. -institutionen falle die „zentrale Rolle zu, auf die aktuellen globalen Verhältnisse einzugehen und Flucht/Asyl im Zusammenhang globaler Not und Ungleichheit als einen bedeutsamen, allgemeinen Bildungsgegenstand zu begreifen“ (ebd. S. 2).

Im Zentrum des Aufrufs steht die Frage: **Wie können Möglichkeiten formeller, non-formeller und informeller Bildung zu diesem Thema geschaffen und gestärkt werden?**

In Anlehnung an Wolfgang Klafki werden Flucht- und Migrationsphänomene als „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ bezeichnet. Diese als Gegenstand von Allgemeinbildung zu verstehen bedeute, nicht nur „Wissen über die globalen, europäischen, deutschen und lokalen Verhältnisse“ zu vermitteln, sondern auch „dazu anzuregen, dass die Individuen und sozialen Gruppen sich […] mit ihrer mehr oder weniger privilegierten Stellung in der Welt auseinander setzen und sich ihrer Involviertheit in Strukturen globaler Ungleichheit und Gewalt sowie ihrer spezifischen Handlungsmöglichkeiten bewusst werden“ (vgl. ebd.).

Bildungsarrangements müssen, so Mecheril, ebenso die Situation von geflüchteten Menschen berücksichtigen, wie auch die historischen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen globaler Ungleichheit, die daraus resultierenden Umstände, die Menschen dazu bewegen oder zwingen, zu fliehen oder die Geschichte des (kommunal-) politischen Umgangs mit Flucht. Im Sinne einer ‚Bildung für alle‘ bestehe „eine zentrale Aufgabe der (politischen, ökonomischen, organisatorischen, pädagogischen) Ermöglichung allgemeiner Bildung darin, das Bestreben ernst zu nehmen, Bildungsräume zu schaffen, die ‚für alle‘ zugänglich sind – auch für geflüchtete Menschen.“ Die Rolle von Rassismuskritik bei dieser „im doppelten Sinne auf das Allgemeine zielenden Bildung“ hob Mecheril in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam hervor.

Migration als gesellschaftliche Tatsache

Zu Beginn seines Vortrags bedankte sich Mecheril für die Einladung zur Tagung und die Unterstützung des Aufrufs durch die GEW und erklärte, dass es einerseits einfach, andererseits aber auch schwierig sei, migrationsgesellschaftliche Realitäten wahrzunehmen. Die Anerkennung der Tatsache, dass „die Schrumpfung der Welt in Zeit und Raum“ alle betrifft und Migrationsphänomene auf Dauer Bestandteil gesellschaftlicher Realität sind, stelle keine intellektuelle Herausforderung dar. Schwieriger sei es, sich mit dem Thema und den damit verbundenen Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen auseinanderzusetzen sowie pädagogische Antworten auf migrationsgesellschaftliche Tatsachen zu finden. Die Frage der Wahrnehmung sei nicht nur abhängig von Kompetenzen, sondern auch von Interessen. In dem Moment, wo sich formelle Bildung auf das gesellschaftlich Gegebene beziehe – nicht unbedingt affirmativ – sei zwar schon vieles gewonnen. Letztlich ginge es aber um den politischen Willen auf allen Ebenen (nicht nur von regierenden Parteien, sondern etwa auch von Schulleitungen) bzw. um die Bereitschaft, zum Beispiel institutionelle Diskriminierung wahrzunehmen oder Multilingualität anzuerkennen und verschiedene Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen.

Wo ein politischer Wille vorhanden sei, sich mit migrationsgesellschaftlichen Realitäten in dieser Perspektive zu befassen, wie er sich auch anhand des Tagungsprogramms und der Foren-Beiträge widerspiegele, existierten gute Voraussetzungen für die Suche nach migrationspädagogischen Antworten.

Diese Aufgabe stelle sich im Übrigen „nicht erst seit (vor) gestern“. Mecheril betonte nachdrücklich, dass Migrationsphänomene seit Längerem gesellschaftliche Tatsache seien – „zumindest solange wir sinnvoll vom politischen Raum,

Prof. Dr. phil. Paul Mecheril

- seit 2011 Professor für Interkulturelle Pädagogik am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies

Lehr- und Forschungsschwerpunkte:

Migrationspädagogik, Pädagogische Professionalität, Bildungsforschung sowie methodologische und methodische Fragen der Interpretation.

vom Nationalstaat Deutschland sprechen können“ – „nicht erst, seitdem wir aufgrund einer doppelten Leiblichkeit in den letzten Monaten ziemlich in Aufruhr sind.“ Die **‚doppelte Leiblichkeit‘** bestehe darin, „dass die Leiber der geopolitisch Anderen uns sinnlich mit geopolitischer Ungleichheit konfrontieren und diese Konfrontation die Grenze zu unseren Leibern überschreitet.“ Man könne das, was gegenwärtig auf der politischen Ebene passiere, als Versuch interpretieren, diese Sinnlichkeit zu kappen: „Die Präsenz der Anderen soll gekappt werden, auch um Erfahrungen zu minimieren, die zum Denken führen. Es ereignet sich ja nicht nur Barmherzigkeit, sondern auch ein Nachdenken sowie ein Wahrnehmen der eigenen Hilflosigkeit. Es entstehen Fragen, etwa danach, wie ich in dieser Situation wieder (politisch) handlungsfähig werde“, so Mecheril. Solche Fragen seien unangenehm, weil sie die bestehende Ordnung thematisieren.

Rassismuskritik als Leseperspektive

Dass Migrationspädagogik den Blick explizit auf die bestehenden institutionellen und diskursiven Ordnungen sowie die Möglichkeiten ihrer Veränderung richtet, machte Mecheril anschließend deutlich: **„Migrationspädagogik ist keine Migrant_innenpädagogik“**. Sie reduziere sich nicht auf „migrationsgesellschaftliche Andere, die irgendwie abweichen, etwa weil sie nicht gut genug Deutsch sprechen oder ein ‚Integrationsproblem‘ haben“. Sie sei dezidiert keine Förderpädagogik, sondern „interessiert an migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen, in denen Macht verwirklicht wird – und zwar Ordnungen, die nicht unwesentlich von pädagogischen Institutionen mitproduziert, hergestellt, mitgetragen werden. Die Unterscheidung ‚mit/ohne Migrationshintergrund‘ hätte beispielsweise ohne pädagogische Institutionen nie so wirksam werden können.“

Eine **rassismuskritische Perspektive**, welche Mecheril für die Migrationspädagogik als zentral hervorhob, sei wie eine Brille, mit der solche machtvollen Zuschreibungen und Unterscheidungspraktiken betrachtet und reflektiert werden. **„Sie guckt nach Herrschaftsverhältnissen, um über deren Analyse einen Beitrag zu gerechteren Verhältnissen zu leisten.“** In dieser Perspektive gehe es auch um die „Professionalisierung von Institutionen, nicht um deren Herabwürdigung oder Demontage, sondern vielmehr um ihre Ausrichtung auf die Tugend, welche – mit John Rawls gesprochen – die erste Tugend von sozialen Institutionen in einer Demokratie sein soll, nämlich Gerechtigkeit.“

Anliegen der Rassismuskritik sei es nicht in erster Linie, ‚den Rassisten‘ oder ‚die Rassistin‘ zu identifizieren. In Abgrenzung zu „bestimmten moralistischen Spielarten der antirassistischen Pädagogik“ stehe die kritische Analyse von gesellschaftlichen Strukturen im Zentrum, mit dem spezifischen Erkenntnisinteresse: „Rassekonstruktionen bestätigende und an diese anschließende und von diesen vermittelte Verhältnisse aufzuspüren und Möglichkeiten ihrer Schwächung zu erkunden“. Denn: **„Rassismus als spezifischer moderner Typ der Erzeugung von Unterschieden und der Quasi-Legitimation von Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen“** durchziehe die gesamte Gesellschaft – das Bildungswesen nicht ausgenommen.

Dies verdeutlichte Mecheril bezugnehmend auf einen Leitartikel in der Zeitschrift des Philologenverbands Sachsen-Anhalt (3/2015) unter der Überschrift ‚Flüchtlingsdebatte: Anpassung an unsere Grundwerte erforderlich‘, welcher ein paar Tage zuvor bundesweit Empörung hervorgerufen hatte. Die darin enthaltenen rassistischen Argumentations-Figuren (angefangen von Begriffen wie ‚Migranteninvasion‘ bis hin zu diversen antimuslimischen Ressentiments) entlarvte er mit viel Ironie. Während letztere von ihm als didaktisches Prinzip vielfach eingesetzt wurde und im Plenum guten Anklang fand, stellte er seine Ausführungen zugleich in den historischen und gesellschaftspolitischen Kontext: **„Unter Bedingungen des Versuchs, die Vorherrschaft Europas zu wahren, müssen rassistische Figuren an Intensität gewinnen** – unausweichlich, weil wir im öffentlichen Raum nicht nur vermehrt von Sicherheit sprechen werden, sondern auch darüber, warum die Zurückweisung an unseren Grenzen legitim ist.“ Die Legitimation dieser Praxis (z. B. institutionelle Routinen, die natio-ethno-kulturell de-privilegieren) sei dann notwendig und zwar mit Bezug auf quasi-rationalistische Argumente, wenn eine nationalstaatliche oder paranationalstaatliche Ordnung in ihrer und gegen ihre Krise bewahrt werden solle.

Rassismus erfülle die Funktion der Begründung des Ausschlusses anderer, eine „Legitimationsfigur, in der immer auch auf quasi-wissenschaftliche Argumente zurückgegriffen wird“, wie zum Beispiel in Schriften Thilo Sarrazins erkennbar. Ferner beschrieb Mecheril Rassismus als eine „Praxis, die die für programmatisch egalitäre und womöglich auf Menschenrechte insistierenden Gesellschaften problematische Schlechter-Stellung und Missachtung von ganzen Gruppen mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Merkmale (dominanz)kulturell zu plausibilisieren […] sucht.“

Unter dieser Perspektive, „also der Legitimation von Herrschaftsverhältnissen mit Bezug auf implizite Rassekonzepte“, sei **Rassismuskritik für eine Pädagogik im 21. Jahrhundert insbesondere in Deutschland bedeutsam**.

Die Schwierigkeit, in Deutschland über Rassismus zu sprechen

Mit Referenz auf das Buch ‚Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein‘ von Annita Kalpaka und Nora Räthzel sowie den Begriff der ‚postnationalsozialistischen Gesellschaft‘ von Astrid Messerschmidt machte Mecheril deutlich, warum Rassismuskritik im deutschen Kontext eine besondere Rolle spiele. Und zwar aufgrund der „**Schwierigkeit, über Rassismus im postnationalsozialistischen Deutschland zu sprechen“**.

Auch wenn Rassismus als Analysekategorie mit Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit selbstverständlich angewandt werde, sei das Sprechen über rassistische (Alltags-) Erfahrungen vor diesem Hintergrund immer kompliziert gewesen. In der postnationalsozialistischen Gegenwart setze sich

dies fort, wenngleich in unterschiedlicher und komplexer Weise. Rassismus als strukturelles Muster werde häufig dethematisiert und abgewehrt – zum Beispiel qua Verweis auf ‚den historischen Einzelfall'. Außerdem existiere „erst seit ca. 15 Jahren eine offizielle Resonanz auf die Migrationstatsache" und eine Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Fragen auf den verschiedenen Ebenen von Recht, Bildung, soziale Sicherung etc. In der gegenwärtigen Situation, in der ein „nach wie vor wirksames völkisches Prinzip, ein Verständnis von Deutschsein, Zugehörigkeit und politischer Subjektivität nach dem Abstammungsprinzip auf eine intensive Migrationsrealität (mit vielfältigen Formen von Migration) trifft, ergibt sich ein schwieriges Spannungsverhältnis", argumentierte Mecheril. **Diese Schwierigkeit werde nicht einfach aufgelöst durch die Anerkennung von Migration als Normalität.**

In Institutionen, auf der Ebene des Habitus und von Denkformen sei das ‚völkische Prinzip' nach wie vor wirksam. Dies meine er nicht in moralistischer Absicht, so Mecheril. Er platzierte auch an dieser Stelle aus didaktischen Gründen eine humorvolle Bemerkung, um daran anschließend zu verdeutlichen, dass es ihm darum geht, der Frage nachzugehen, wie es möglich ist, über Rassismus zu sprechen. Darauf habe Pädagogik Antworten zu geben, unter anderem mit Blick auf die zentrale pädagogische Aufgabe in den nächsten Jahrzenten, den Umgang mit globaler Ungleichheit.

Postkommunitäre Solidarität als pädagogische Aufgabe des 21. Jahrhunderts

Mit der Vorstellung des Konzepts der postkommunitären Solidarität beabsichtigte Mecheril, eine „Lanze zu brechen für eine **besondere Form von Solidarität, die eine pädagogische Perspektive ist**". Vor dem Hintergrund der eingangs und mit dem Aufruf beschriebenen Herausforderungen brauche es „nicht nur regulative Konzepte der „Steuerung" (denen pädagogische Konzepte der „Integration" korrespondieren), sondern auch eine **globale migrationsgesellschaftliche Ethik** (Besinnung auf elaborierte, auch normative Bildungskonzepte)".

> „Das universelle Bedürfnis nach angemesseneren Lebens- und Arbeitsbedingungen, aber auch die vielfache wechselseitige, praktische Verwiesenheit der Weltbevölkerung aufeinander, verbindet geflüchtete Menschen, Menschen an den Zielorten der Flucht […] und etablierte Bewohner_innen der relativ privilegierten Zielorte dieser Welt. Darauf kann eine zeitgemäße Solidarität aufbauen. Der Impuls, der von Migrationsbewegungen ausgeht, ist somit weitreichender als Integrationsmaßnahmen und „Willkommenskulturen" suggerieren. Mit einer migrationsgesellschaftlichen und kritischen Pädagogik verbindet sich ein politisches Projekt, das die Ordnung der pädagogischen, ökonomischen und sozialen Organisationen und der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch zum Thema macht und zu revidieren beabsichtigt." (aus dem Aufruf ‚Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft', S. 3)

Entscheidender Punkt bei der Konzeption einer zeitgemäßen Solidarität sei die Referenzgruppe, erörterte Mecheril. Ausgehend von der migrationsgesellschaftlichen Tatsache, durch die Gesellschaften unabdingbar global verschränkt sind, müsse Gesellschaft als Weltgesellschaft gedacht werden. „In der Weltgesellschaft stehen wir in einer paradoxen Beziehung zueinander. Wir sind nicht in gemeinschaftlichen, kommunitären Verhältnissen; wir sind zwar praktisch vielfach aufeinander verwiesen, allerdings nicht so sehr miteinander vertraut". Daher brauche es einen bestimmten Typus von Solidarität, nämlich **‚Solidarität unter einander nicht Vertrauten'** – ein Modell in Anlehnung an Hauke Brunkhorsts Konzept von ‚Solidarität unter Fremden'.

Solidarität in diesem Sinne sei **„mehr" als bloßes Mitgefühl oder Empörung**; sie sei gekennzeichnet „durch ein **Engagement**, das […] darauf bezogen ist, Verhältnisse, in denen sich die mir fremden und vertrauten sozialen Kooperationspartner_innen nicht entfalten und entwickeln können, **zu verändern oder zu verhindern**."

Diese **Idee einer postkommunitären Solidarität als eine „aktive, nicht notwendig auf Gemeinschaftlichkeit gründende Praxis für ein konkretes Gegenüber, aber auch für eine politische Idee von Gesellschaft"** wird in dem von Anne Broden und Paul Mecheril herausgegebenen Buch „Solidarität in der Migrationsgesellschaft" ausgeführt. Dort formulieren sie einleitend: „Das Insistieren auf Solidarität bedarf womöglich nicht nur des Mutes zum Anachronismus und vielleicht einer gewissen Beharrlichkeit, es impliziert auch neue Dilemmata und/oder Paradoxien, die bedacht werden wollen, damit weder die Bestärkung einer Verbundenheit mit einem exklusiven, partikularen Wir noch der Vorwurf der weltabgewandten Träumerei („Gutmenschen") eine vorschnelle Bestätigung findet" (ebd., S. 13).

In seinem Vortrag kommentierte Mecheril in diesem Zusammenhang nur knapp: „Es ist vielleicht etwas komplizierter als Solidarität unter einander Vertrauten".

Mit Blick auf die „Ermöglichung der Handlungsfähigkeiten aller" müsse sich ein migrationspädagogisches Konzept von Solidarität nicht zuletzt „bewähren in von Pluralität und Differenz geprägten Bedingungen. Dieses Bildungsziel gilt es begrifflich und didaktisch (weiter) zu entwickeln und zu stärken, auch, um dem in Europa zunehmenden Zuspruch rassistisch-identitärer Positionen nicht hilflos beizuwohnen" (vgl. Aufruf, S. 2).

Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

In der von Andreas Keller moderierten Diskussionsrunde richteten sich einige Fragen der Tagungsteilnehmer_innen auf konkrete pädagogische Handlungsperspektiven. Diese Gelegenheit nutzte Mecheril, um folgende Leitlinien vorzustellen und zu konkretisieren.

Leitlinien migrationsgesellschaftlicher Öffnung

a) Ermöglichung der Handlungsfähigkeit ALLER in der vielsprachigen und multikulturellen, von multiplen Zugehörigkeitsformen und DOMINANZKULTURELLEN STRUKTUREN geprägten Gesellschaft auf der Grundlage von reflektierten Welt-, Selbst- und Gegenstandsverhältnissen

b) DIFFERENZFREUNDLICHKEIT UND ZUSCHREIBUNGSREFLEXIVITÄT leiten diesen Bezug auf Handlungsfähigkeiten an

c) Es gibt keine pädagogischen Rezepte: strukturelle Widersprüche des Feldes sind unüberwindbar; ein reflexiver und KLUGer Umgang mit diesen WIDERSPRÜCHEN ist geraten

In dieser Perspektive, die sich in rassismuskritischer Absicht vom Konzept ‚interkultureller Öffnung' abgrenze (da mit dem Fokus auf kulturelle Differenz die Gefahr von Kulturalisierungen einhergehe), sprach er folgende Empfehlungen aus:

- **Räume schaffen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen** und Erfahrungen in Widersprüchen zum Thema zu machen und zu reflektieren (z. B. um das Unwohlsein im Hinblick auf die eigene, unverschuldete Privilegiertheit zu artikulieren).

- **Nicht einseitig auf Migrationsandere konzentrieren,** sondern eine würdevolle Handlungsfähigkeit aller in „glokalen" Verhältnissen zum Bildungsziel machen (das bedeute z. B. im Verhältnis zu geflüchteten Menschen, diese als gleichberechtigte und eigenständige Subjekte anzuerkennen, Verobjektivierungen zu vermeiden sowie Solidarität nicht mit paternalistischer Fürsorge/Gesten der Barmherzigkeit zu verwechseln und womöglich noch Dankbarkeit zu erwarten; auch hier müsse eine rassismuskritische Auseinandersetzung erfolgen).

- **Bildungsinstitutionen müssen sich entsprechend migrationsgesellschaftlich öffnen**, nach zwei Prinzipien: **Differenzfreundlichkeit** müsse professionalisiert werden, z. B. im Hinblick auf Mehrsprachigkeit; Darstellung von Migration in Schulbüchern (siehe Schulbuchstudie ‚Migration und Integration' (2015)). Ohne **Zuschreibungsreflexivität**

lande man bei „Hochglanz-Diversity-Ansätzen". **Wir brauchen immer Diskriminierungskritik –** aufgrund der Tatsache, dass Institutionen immer diskriminieren, sie können gar nicht anders – das ist die Logik von Institutionen; insbesondere das Schulsystem im Kapitalismus ist eingebunden in die Produktion von Ungleichheit.

- **Wir brauchen kluge Lehrer_innen,** die im humboldtschen Sinne gebildet sind und etwa drei Sprachen sprechen (Horizonterweiterung durch Mehrsprachigkeit).

- **Keine zu schnelle Orientierung auf Praxisrelevanz im Lehramtsstudium**, sondern Entwicklung eines universitären Habitus zwecks Überschreiten der alltäglichen Wissensorte.

- **Keine Beschränkung auf PISA-Literacy**, sondern solidarische Bildung in der Migrationsgesellschaft und hierzu **Verankerung von Migrationspädagogik in allen pädagogischen Studiengängen** (siehe auch nachfolgende Forderungen aus dem Aufruf).

- **Wir müssen über Rassismen sprechen und über unterschiedliche Formen von Rassismus aufklären** – sowohl in historischer als auch in synchroner Perspektive (z. B. über gegenwärtig stark verbreitete ökonomistische Argumentationsmuster, die der Logik des Kapitalismus – entkleidet von Bürgerrechten – folgen oder über die diskursive Behandlung der Situation von Geflüchteten als ‚Krise für uns').

- **Denken in Widersprüchen statt Anwendung von Rezeptwissen**. Für die vielfachen Widerspruchsverhältnisse gibt es keine Rezepte. Aber es ist möglich, Räume zu schaffen, um (professionelle) Erfahrungen mit Widersprüchen so zu reflektieren, dass wir beim nächsten Mal anders handeln.

Konkrete Forderungen aus dem Aufruf (S. 3–4):

Um solidarische Bildung als tragfähiges Konzept umzusetzen, ist im Rahmen einer verantwortlichen Flüchtlings- und Migrationspolitik – wie sie u.a. in den Forderungen für eine zukunftsfähige Flüchtlingspolitik des Rat für Migration skizziert wird – das Ernstnehmen folgender bildungsbezogener Forderungen und Leitlinien erforderlich:

- Das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes von 2012, nach dem migrationspolitische Erwägungen und Bestimmungen die Würde des Menschen nicht relativieren und einschränken dürfen, ist umzusetzen.
- Die Angleichung der Rechtsansprüche geflüchteter und migrierter Kinder und Jugendlicher entsprechend des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie der Kinderrechtskonvention ist vorzunehmen.
- Dauerhafte und reguläre Kapazitäten für die Auseinandersetzung mit Flucht und globaler Migration sind in allen pädagogischen Studiengängen und Fortbildungen zur Verfügung zu stellen.
- Die Überarbeitung und Ergänzung von pädagogischen Studiengängen hinsichtlich globalisierungsreflexiver und migrationsgesellschaftlicher Inhalte ist zu gewährleisten.
- Die systematische Auseinandersetzung mit struktureller, organisatorischer und interaktiver migrationsgesellschaftlicher Diskriminierung sowie den Möglichkeiten ihrer Minderung ist in allen pädagogischen Feldern und in allen pädagogischen Studiengängen zu etablieren.
- Der systematische Abbau migrationsspezifischer staatsbürger- und aufenthaltsrechtlicher sowie organisationskultureller Barrieren beim Zugang zu Schulen, Universitäten und Ausbildungsplätzen ist ernsthaft durchzuführen.
- Historisch-systematisches Wissen um koloniale und rassistische Gewalt sowie die Vermittlung rassismuskritischer Theorien und Handlungskonzepte sind als allgemeiner Bestandteil pädagogischer Professionalität zu implementieren.

Ironische Didaktik zum Schluss

Auf die Frage: „Was kann man vor dem Hintergrund, dass die Standards der Mehrheitsgesellschaft so hoch sind, dass diese sie selbst nicht erfüllen kann, über Bewusstseinsbildung hinaus tun?“ antwortete Mecheril: „Ich halte nicht viel von Integration, aber wenn schon, dann sollten Integrationskurse für alle eingeführt werden.“

Danksagung: Marlis Tepe und Paul Mecheril bekräftigten das gegenseitige Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit.

Auswahl aktueller Publikationen

Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS

Reuter, J./Mecheril, P. (Hrsg.) (2015): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS

Mecheril, P. (Hrsg.) (2014): Selbstbildung. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript

Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.) (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript

Mecheril, P./Arens, S./Melter, C./Romaner, E. & Thomas-Olalde, O. (Hrsg.) (2013): Migrationsforschung als Kritik? Band I und II. Wiesbaden: VS

Mecheril, P. et al. (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: VS

Weitere aktuelle Veröffentlichungen und Texte zum Download

Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft. Ein Aufruf aus Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialer Arbeit. www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/mitzeichnen

rassismuskritischer/postkolonialer Stadtrundgang in Leipzig

Am Abend nahmen trotz Regenwetters viele Tagungsteilnehmer_innen an einem von der AG Postkolonial des Vereins Engagierte Wissenschaft e.V. angebotenen Stadtrundgang teil.

Die AG hat auch einen Stadtplan zur Auseinandersetzung mit (post-)kolonialen Spuren in Leipzig veröffentlicht.

Er ist in mehreren Sprachversionen – Englisch, Türkisch, Arabisch und Deutsch – erhältlich und steht als PDF zum Download zur Verfügung: Postkolonialer Stadtplan

Zudem ist ein virtueller Stadtrundgang möglich unter www.leipzig-postkolonial.de

3 Anerkennung und Wertschätzung migrationsbedingter Heterogenität zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Am Samstagvormittag wurden, überschattet von den Pariser Terroranschlägen in der vorangegangenen Nacht, institutionelle und professionelle Herausforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen genauer in den Blick genommen. Zwei Vorträge spannten den Rahmen für die anschließende AG-Phase unter dem Motto ‚Anerkennung und Wertschätzung migrationsbedingter Heterogenität zwischen Anspruch und Wirklichkeit'. In den parallelen Arbeitsgruppen erfolgten jeweils in zwei Einheiten à 45 Minuten fachlicher Input und Diskussionen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Anforderungen in den Bereichen frühkindliche Bildung/Kitas, Soziale Arbeit/Jugendhilfe, Lehrer_innenbildung/Schule, Erwachsenbildung/Integrationskurse und Studium/Hochschule. Somit war es allen Tagungsteilnehmer_innen möglich, in zwei Arbeitsgruppen zu partizipieren und sowohl bereichsspezifische als auch bildungsbereichsübergreifende Perspektiven rund um das Thema ‚Anerkennung' in unterschiedlichen pädagogischen Professionen und Handlungsfeldern zu entfalten.

„Anerkennung in Bildungseinrichtungen"

// Vortrag von Daniel Weber //

Daniel Weber, Leiter des Bereichs Migration & Gleichberechtigung im DGB-Bildungswerk, machte einleitend deutlich, dass ihn das Thema ‚Anerkennung in Bildungseinrichtungen' – sowohl im weiteren Sinne von ‚Wertschätzung' als auch im engeren Sinne bezüglich der ‚Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse' – schon lange beschäftigt und mit der GEW verbindet.

Vor einigen Jahren habe er auf Grundlage des 2005 von der GEW getroffenen, satzungsändernden Beschlusses zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen (siehe §3 der GEW-Satzung) – ein Seminarkonzept entwickelt. In diversen und zuweilen kontroversen Schulungen sowie in Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen des BAMA sei der Begriff ‚interkulturelle Öffnung' sowohl kritisch hinterfragt als auch verfochten worden. Zugleich wurden im kollegialen Austausch über Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen wichtige Erkenntnisse gewonnen, wie das Thema strukturell (weiter)bearbeitet werden kann.

Das DGB-Bildungswerk, das neben klassischen Aufgaben wie Betriebs- und Personalräteschulungen auch in den Bereichen Internationale Arbeit, Politische Bildung und im Themenfeld Migration und Gleichberechtigung aktiv ist, führt seit zwei Jahren das vom BMBF geförderte Projekt ‚Anerkannt' durch. Der Bereich führte u.a. auch in Kindertageseinrichtungen Schulungen durch, um die Anliegen der Beschäftigten zum Thema Interkulturalität und Anerkennung besser in den Blick zu bekommen. Das Bildungswerk habe hier eine Art Vorfeld-Funktion; im fachlichen Austausch zum Thema ließe sich gut Kontakt herstellen mit nicht-gewerkschaftlich organisierten

Beschäftigten – ob mit und ohne Migrationshintergrund spiele dabei keine Rolle, so Weber. Der Grundgedanke des Bereichs und somit auch des Projekts sei der Abbau struktureller Diskriminierung und der Blick auf Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund.

Das ‚Herzstück' bilde die ‚Ausbildung zur betrieblichen Fachkraft Anerkennung' für Betriebs- und Personalräte, Vertrauensleute und Gewerkschaftssekretär_innen. Dabei werde neben den fachlichen und anwendungsorientierten Themen auch ein Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Macht- und Interessenstrukturen und politischen Prozessen (bspw. Gesetzgebungen) gelegt. Weber hob somit hervor, dass das Projekt neben der Vermittlung von Fachwissen und Techniken zu dem komplexen Thema der Anerkennung von im Ausland erworbener Qualifikationen auch eine gesellschaftspolitische Dimension habe. Hierzu gehöre auch zu hinterfragen, warum Menschen, die über entsprechende

Kompetenzen verfügen, unter ihrer eigentlichen Qualifikation beschäftigt sind und Potenziale verkannt werden. Übergreifendes Ziel des Arbeitsbereiches sei die gleichberechtigte Teilhabe aller, mit besonderem Fokus auf Menschen, die aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind.

Anerkennungsdimensionen

Zunächst gab Daniel Weber einen Überblick über verschiedene Anerkennungsdimensionen, die von Beschäftigten in unterschiedlichen Arbeitsfeldern auf die Frage ‚Was bedeutet für euch Anerkennung im Beruf?' allgemein benannt werden: Zur Dimension Wertschätzung, die auf das Ansehen von Berufen verweise und häufig verknüpft sei mit der Bezahlung, antwortete eine Erzieherin zum Beispiel ‚Ich will nicht die Spiel-Tante sein'. Beschäftigte wollen auch in ihren individuellen Bedürfnissen anerkannt werden; häufig werde an dieser Stelle die Vereinbarkeit von Familie und Beruf genannt.

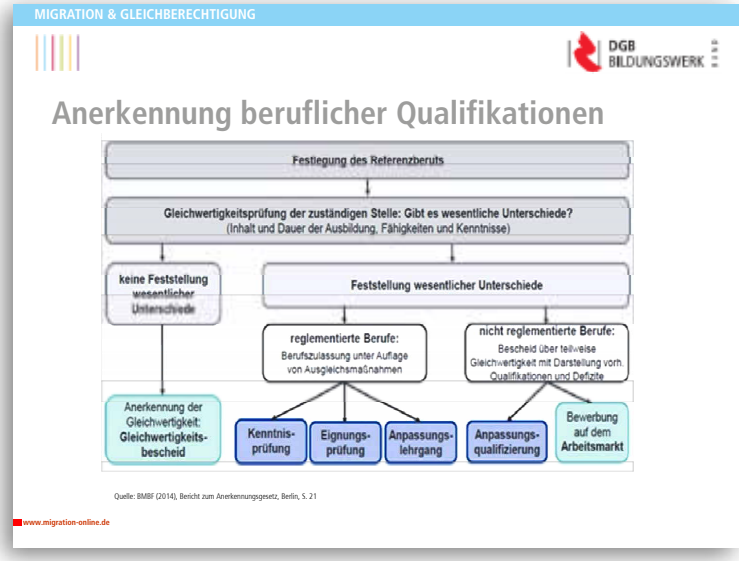
Aus Sicht von Beschäftigten mit Migrationshintergrund kommen einige Punkte (blau markiert) hinzu, die auf besondere Anerkennungsbedarfe verweisen:

Anpassungsqualifizierungen als spezifischer Weiterbildungsbedarf von Fachkräften mit im Ausland erworbenen Qualifikationen, sei ein wichtiges Thema ebenso wie die Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Auch Anti-Rassismus und das Thema Familiennachzug benennen migrantische Beschäftige als spezifische Anerkennungsdimensionen. Im Hinblick auf die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, also Anerkennung im engeren Sinne, spiele auch die Schaffung von mehr Transparenz im System, z. B. die Beschreibung von Verfahren und Voraussetzungen zur Anerkennung von Abschlüssen und beruflichen Kompetenzen, eine Rolle.

Anerkennungsgesetze und -verfahren

Eine zentrale rechtliche Grundlage für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen ist das relativ neue ‚Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz' (BQFG), das die Verfahren und Kriterien für die Prüfung der Gleichwertigkeit von ausländischen Berufsqualifikationen mit dem jeweiligen deutschen Referenzberuf regelt. Es liegt im Zuständigkeitsbereich des BMBF und ist insbesondere für alle rund 330 Ausbildungsberufe im dualen System anwendbar.

Das Verfahren nach dem BQFG im Überblick:



Das BQFG wird im sogenannten Anerkennungsgesetz zusammengefasst mit Anpassungen und Änderungen in den berufsrechtlichen Fachgesetzen.

Für die GEW sind diese Regelungen allerdings nicht besonders von Belang, denn betroffen sind nur Berufe im Zuständigkeitsbereich des Bundes und nicht die landesrechtlich geregelten Berufe, wie zum Beispiel Lehrer_in, Erzieher_in und Sozialpädagog_in.

Dossier zum Projekt ‚Anerkannt' – Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen in der Arbeitswelt durch Arbeitnehmendenvertretungen fördern.

Das Anerkennungsgesetz kommt nicht zur Anwendung bei:

- der Anerkennung landesrechtlich geregelter Berufe
- der Anerkennung von Hochschulabschlüssen, die nicht zu einem reglementierten Beruf hinführen
- der akademischen Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und im Zusammenhang der Hochschulzulassung
- der Anerkennung von Schulabschlüssen.

Onlineportale zum Thema:
Anerkennung in Deutschland (umfassende Informationen zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen), BQ-Portal (Informationen zu ausländischen Berufsbildungssystemen und Berufsabschlüssen) und anabin (Datenbank zur Anerkennung und Bewertung von ausländischen Bildungsnachweisen)

Hürden bei der Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Bildungsbereich

Obwohl in allen 16 Ländern umfangreiche gesetzliche Grundlagen für die Durchführung von Anerkennungsverfahren für landesrechtlich geregelte Berufe im Bildungsbereich existieren, gebe es einige Hürden für Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen.

So seien **Anerkennungsregelungen und -verfahren in den Ländern sehr unterschiedlich**. Zwar gebe es u.a. KMK-Beschlüsse zur Erleichterung ländereinheitlicher Verfahrensweisen (für den Lehramtsbereich etwa jüngst beschlossene Eckpunkte der KMK im Hinblick auf ausländische Lehrerberufsqualifikationen zur Umsetzung der EU-Anerkennungsrichtlinie), unklar bzw. undurchsichtig sei jedoch, wie diese umgesetzt werden. An dieser Stelle könne das DGB-Bildungswerk anbieten, gemeinsam mit GEW-Kolleginnen und Kollegen vor Ort, die sich mit dem Thema befassen, Projekte zur Begutachtung von Verfahren zu initiieren.

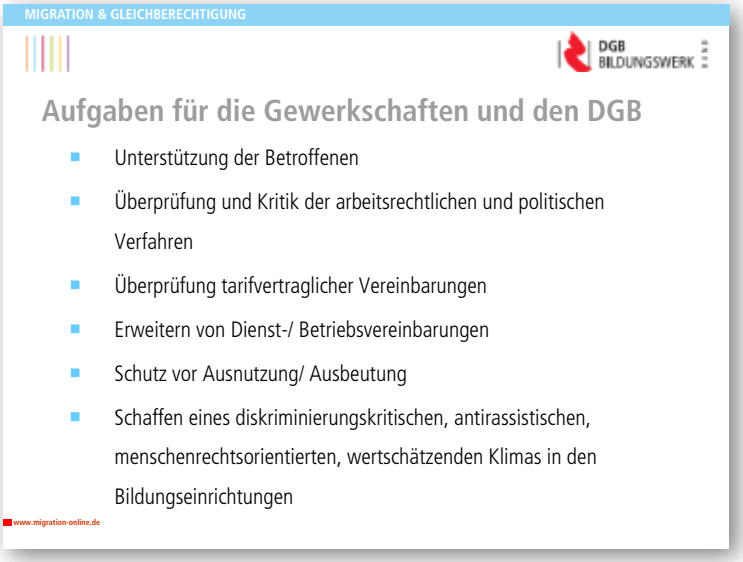
Während **Beratungen und Anpassungsqualifizierungen** für Berufe in der Zuständigkeit des Bundes umfassend gefördert werden (über das Programm Integration durch Qualifizierung, kurz: IQ-Netzwerk), gebe es in den Ländern diesbezüglich kaum entsprechende Strukturen. Kosten für Übersetzungen, Beglaubigungen oder erforderliche Nachqualifizierungen werden nur unter bestimmten Bedingungen von den Arbeitsagenturen übernommen. An dieser Stelle verwies Weber auf einen Spendenaufruf des DGB, um speziell Geflüchtete zu unterstützen, denen keine bzw. wenig finanzielle Mittel, z. B. für die (Wieder)Beschaffung von Dokumenten, zur Verfügung stehen oder von anderen Stellen zur Verfügung gestellt werden.

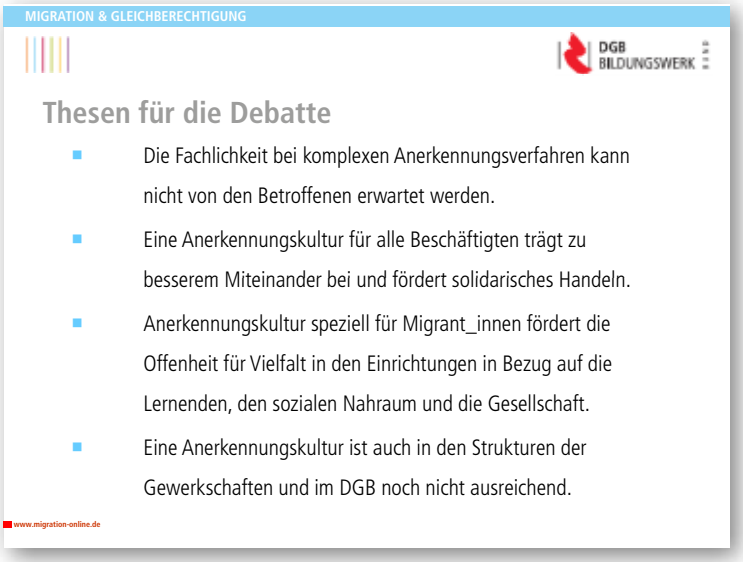
In der Regel werden **gute Deutschsprachkenntnisse für die Ausübung pädagogischer Berufe vorausgesetzt**, was gewiss berechtigt, in Anbetracht der zunehmenden Relevanz von herkunftssprachlichen Kenntnissen der Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen nicht unbedingt vordringlich sei, so Weber. Prinzipiell sei in Frage zu stellen, ob **Bewerbungsverfahren** wirklich offen für ausländische Qualifikationen sind.

Manche Länder schlössen Bewerber_innen aus Drittstaaten aus, aber auch **Diskriminierungen** im Verfahren – z. B. bei der Auswahl der Bewerber_innen – stellten eine Hürde dar.

GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

Abschließend skizzierte Weber noch einige Aufgaben für die Gewerkschaften und den DGB im Themenfeld und stellte verschiedene Thesen zur Debatte. Er machte deutlich, dass die Anerkennung von Qualifikationen einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen bzw. migrationsgesellschaftlichen Öffnung des Bildungssystems leiste, diese aber auch durch eine diskriminierungssensible Anerkennungskultur für alle Beschäftigten gefördert werden müsse. Zu den gewerkschaftlichen Aufgaben gehöre es selbstverständlich auch, Betroffene zu unterstützen, arbeitsrechtliche Verfahren und Vereinbarungen zu überprüfen sowie Kolleginnen und Kollegen vor Ausnutzung und Ausbeutung zu schützen.





Forderungen der GEW aus den aktuellen Handlungs-empfehlungen „Bildung kann nicht warten!“, welche die Anerkennung beruflicher Kompetenzen von geflüchteten und asylsuchenden pädagogischen Fachkräften ins Blickfeld rücken:

> „Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte unter den Geflüchteten sollten in ihrer Profession anerkannt und bereits in den Erstaufnahmeeinrichtungen zur Betreuung und zum Unterricht von Kindern und Jugendlichen hinzugezogen werden.“

> „Abbau bürokratischer Hürden zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen“ als Grundsatz für den Zugang zu Bildung für Flüchtlinge und Asylsuchende sowie die Unterstützung für Bildungs-einrichtungen und Beschäftigte.

„Diversität in der Schule und Berufsethos“

// Vortrag von Dr. Ilka Hoffmann //

Ilka Hoffmann, Leiterin des Vorstandsbereichs Schule im GEW-Hauptvorstand, ging in ihrem Vortrag der Frage nach, wie Schule als System auf Diversität eingestellt ist und welche Konsequenzen dies für die pädagogische Profession hat. Im Hinblick auf das im Themenfeld von Anerkennung relevante Spannungsverhältnis zwischen professionellem Anspruch und Interessensvertretung beleuchtete sie anschließend das Berufsethos der Bildungsinternationale, dem internationalen Dachverband der Bildungsgewerkschaften, als Leitbild.

Heterogenität / Diversität – ein neues Thema für die Schule?

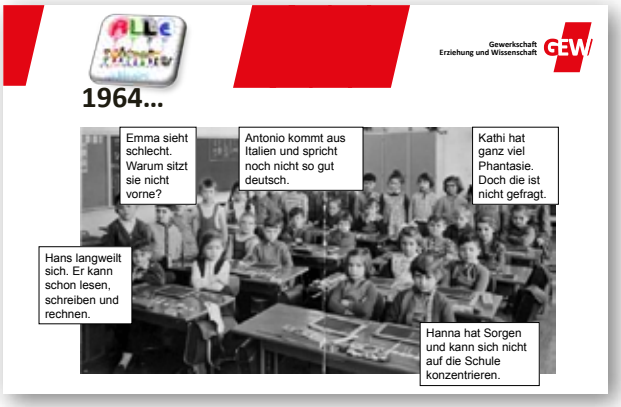
Da Heterogenität im schulischen Kontext häufig mit Leistungsheterogenität assoziiert werde, präferiere sie den Begriff Diversität zur Beschreibung unterschiedlicher Differenzmerkmale und Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern, betonte Hoffmann zu Beginn ihrer Ausführungen. Anhand einiger Bilder verdeutlichte sie sodann, dass Diversität kein neues Thema für die Schule ist.

Anker: Dorfschule um 1848

Zunächst zeigte sie ein Gemälde mit einer Szene in einer Dorfschule aus dem 19. Jahrhundert, das nicht nur eine eindeutige Geschlechterdiskriminierung (Mädchen, die am Rand und ohne Tisch platziert und mit Handarbeit beschäftigt sind), sondern auch andere Diversitätsaspekte repräsentiere: „Zum Beispiel den Jungen am Schrank, der offensichtlich Schulangst hat, oder den Klassenclown mit begeistertem Publikum in der letzten Reihe. Vorne ganz aufmerksame und liebe Kinder und in der Mitte Kinder, die schwatzen, manche spielen auch Karten – die ganze Leistungsheterogenität, die eine Klasse haben kann, ohne Migration und Inklusion. **Auch damals hatten die Lehrkräfte Probleme mit Heterogenität“**, unterstrich Hoffmann.

Nur wenige Jahre später – 1870 – sei die Hilfsschule entstanden, „weil die Lehrkräfte mit Leistungsheterogenität überfordert waren“. Heinrich Ernst Stötzner, der Gründer der Hilfsschule, habe dies wie folgt zum Ausdruck gebracht: „Die Volksschule hat anderes zu tun, als sich mit dem Ballast der Schwachsinnigen herumzuplagen“.

Im Zuge der Industrialisierung wurden viele Kinder aus Armutsverhältnissen aus der Volksschule rausgenommen bzw. direkt auf die Hilfsschulen verwiesen. „Sie waren nicht gut ernährt, nicht gut gekleidet und hatten auch keinen bürgerlichen Habitus. **Hilfsschule war von Anfang an eine Schule der Deprivilegierten und führte**, was früher bereits kritisiert wurde, **zum gesellschaftlichen Ausschluss**. Sie wurde zur Lernbehindertenschule“, konstatierte Hoffmann, um anschließend hinsichtlich des schulischen Umgangs mit Leistungsheterogenität zu ergänzen: „Geistig Behinderte wurden erst später schulpflichtig, mit Gründung der Förderschule G – in Westdeutschland 1969 und im Osten im Prinzip erst 1989.“



Das zweite Bild – eine Fotografie, die im Jahr 1964 entstand – repräsentiere ein typisches Klassenzimmer aus dieser Zeit. Neben vielen anderen Schüler_innen mit heterogenen Lebenslagen und Fähigkeiten verkörpere Antonio aus Italien exemplarisch sprachliche und ethnische Diversitätsaspekte, welche im Zuge der Anwerbung von ‚Gastarbeitern‘ häufiger wurden. Der institutionelle Umgang damit sei allerdings problematisch bzw. „weit entfernt von der Herstellung von Chancengleichheit“ gewesen, so Hoffmann. Untersuchungen belegten eine eindeutige Diskriminierung von Kindern nichtdeutscher Herkunft: Ihr Anteil an Sonder- bzw. Förderschulen für Lernbehinderte stieg ab den 1970ern überproportional zu dem Anteil von deutschsprachigen Kindern. Besonders

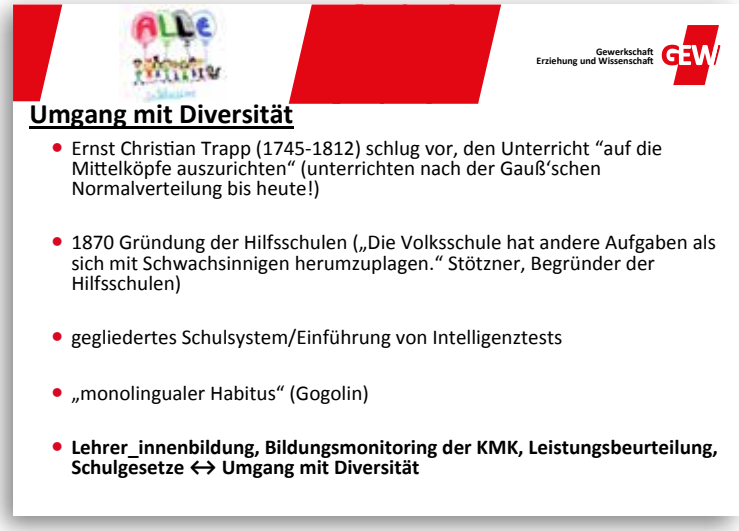
kritisierte Hoffmann in diesem Zusammenhang den „Intelligenztest als Instrument zur Hilfsbeschulung“. Dieses „Instrument des Unrechts und der Menschenrechtsverletzung“ diene „seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der **Scheinlegitimierung sozialer Ungleichheit** und wird teilweise heute noch eingesetzt. Daher plädierte sie auch mit Nachdruck dafür, „Widerständigkeit und Geschichtsbewusstsein zu entwickeln in Bezug auf Intelligenztests“.

Das folgende Bild, mit dem – wie Hoffmann bemerkte – „zugegebenermaßen etwas klischeehaften Darstellung eines Kindes im Rollstuhl“, habe sie ausgewählt mit Blick auf das Thema Inklusion. Sie unterstrich, dass auch dieses Thema nicht neu sei: „Es gibt Schulen, die seit 40 Jahren gemeinsam beschulen“. Auch der Begriff sei nicht neu, werde allerdings seit der ‚World Conference on Special Needs Education‘ der UNESCO 1994, dem sogenannten Salamanca-Kongress, in neuer Dimension verwendet.

Unpassend sei das als Reaktion auf die UN-Behindertenkonvention enggeführte Verständnis von Inklusion. In den Dokumenten von Salamanca finde sich kein „enger Inklusionsbegriff“, vielmehr hätten sich ‚special needs‘ immer auf alle ‚needs‘ bezogen – „seien es sprachliche oder soziale Benachteiligungen oder zeitweilig auftretende besondere Förderbedarfe“.

‚Special needs‘ ließe sich nicht mit Sonderpädagogik übersetzen, „denn die Lernbehindertenpädagogik ist eine deutsche Spezialität“. Etwa 20 Prozent der Kinder seien definitorisch zeitweilig von ‚special needs‘ betroffen – demgegenüber stünden fünf Prozent mit sonderpädagogischem Förderbedarf. „Insofern gilt eigentlich schon immer der weite Inklusionsbegriff“, konstatierte Hoffmann.

Wenn heute durch zugewanderte und geflüchtete Kinder, die zunächst ohne oder mit sehr wenig Deutschsprachkenntnissen in die Schule kommen, migrationsbedingte Diversität stark ins Blickfeld gerät, dürfe nicht angenommen werden, dass der Umgang mit Diversität an sich eine ganz neue Herausforderung bzw. Erfahrung sei.



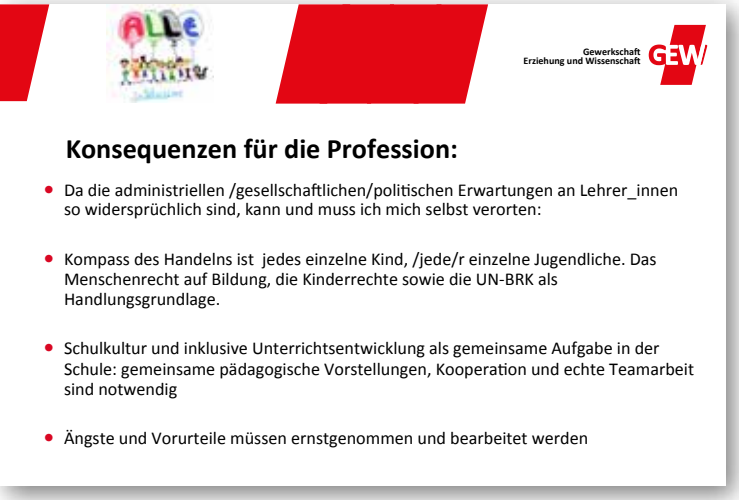
Diversität: Konsequenzen für die Professionsentwicklung

Nach diesem historischen Rekurs skizzierte Hoffmann einige pädagogische Konzepte zum Umgang mit Diversität, u.a. die Ausrichtung des Unterrichts auf ‚Mittelköpfe‘ nach Ernst Christian Trapp (Schüler von Herbart). Die ‚Trapp‘sche Zeitleiste‘ sei heute noch vorherrschendes Unterrichtskonzept und werde weiterhin an Hochschulen vermittelt. Leistungsbeurteilungssysteme – allem voran Ziffernoten nach Gauß‘scher Normalverteilung – reflektierten Diversität per se nicht in angemessener Form. Bei der damit einhergehenden Kritik an einer reformbedürftigen Lehrer_innenbildung und dem gegliederten Schulsystem mit ‚monolingualen Habitus‘ (ein von Ingrid Gogolin eingeführter Begriff), blieb Hoffmann allerdings nicht stehen. Auch das Bildungsmonitoring sei ausgerichtet auf homogene Lerngruppen und beachte Mehrsprachigkeit nicht, und Schulgesetze handelten das Thema unter ‚individueller Förderung‘ ab. „Diesen Begriff sollte man eigentlich verbannen, weil er stigmatisiert“, betonte sie. Trotz des Vorhandenseins geeigneter didaktischer Modelle, gebe es „kein gesetzlich verankertes und von der Lehrer_innenbildung gestütztes Konzept zum Umgang mit Diversität in Schulen“. Vor diesem Hintergrund sei es auch nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte überfordert seien und sich das

Bedürfnis nach Homogenisierung und Aussonderung (über Begutachtung, Intelligenztests,…) manifestiere, wie Hoffman anhand der folgenden Karikatur verdeutlichte.

„Widersprüche in den Anforderungen werden an die Lehrkräfte delegiert, die zum großen Teil mit didaktischen Konzepten von vorgestern für die Schule von morgen ausgebildet werden und selbstverständlich am Monitoring teilnehmen“, kritisierte Hoffmann.

Um mit den Widersprüchen und mit Diversität in der Klasse konstruktiv umzugehen, sei eine Selbstverortung von Lehrkräften wichtig, nach dem Motto: „Wer bin ich und was will ich mit meiner Profession erreichen?“ Kompass pädagogischen Handelns sei jede einzelne Schülerin bzw. jeder einzelne Schüler mit ihrem bzw. seinem Recht auf Bildung. Inklusive Bildung müsse zudem in Kooperationen und Teamarbeit verwirklicht werden und in Fortbildungen gelte es, auch Ängste und Bedenken zu äußern, um sie zu bearbeiten.



Das Berufsethos der Bildungsinternationalen

Als Leitbild könne in diesem Zusammenhang das Berufsethos der Bildungsinternationalen, dem weltweiten Dachverband der Bildungsgewerkschaften, dienen. Es beschreibe aus Sicht der Profession sowohl individuelle als auch kollektive Selbstverpflichtungen der Beschäftigten im Bildungs- und Erziehungsbereich und helfe auf der Basis von drei Grundpfeilern das Spannungsverhältnis von Haltungen und Interessensvertretung zu überbrücken, so Hoffmann.

Den ersten Pfeiler bildet die professionelle Haltung mit Blick auf das Recht auf Bildung, die Achtung der Individualität und die Vermittlung von Toleranz und Demokratie im Sinne der UN-Kinderrechts- und Behindertenkonvention. Als zweiter Pfeiler steht die Weiterentwicklung der eigenen Profession und der Bildungsinstitutionen, zur Verbesserung der Qualität von Bildung. Der Einsatz für bessere Arbeits- und Rahmenbedingungen gilt als dritter Grundpfeiler des Berufsethos, denn gute Bildung und gute Bedingungen für die pädagogische Arbeit sind zwei Seiten einer Medaille.

Diese Trias, sagte Hoffmann abschließend, sei untrennbar miteinander verbunden. Das Berufsethos könne nicht auf eigenen Beinen stehen, sondern brauche Lehrkräfte, die sich politisch / gewerkschaftlich engagieren und sich aktiv für bessere Arbeitsbedingungen und gute Bildung einsetzen. Lehrkräfte, die dies tun, könnten sicherlich auch von sich behaupten:

…of diverse learners!

Weiterführende Publikation zum Thema

E&W-Schwerpunkt 6/2013: Berufsethos

Parallele Arbeitsgruppen zu migrationsgesellschaftlichen Anforderungen in verschiedenen Bildungsbereichen

AG 1: Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, Kitas und Fachschulen für Sozialpädagogik

Input: Bedia Akbaş | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

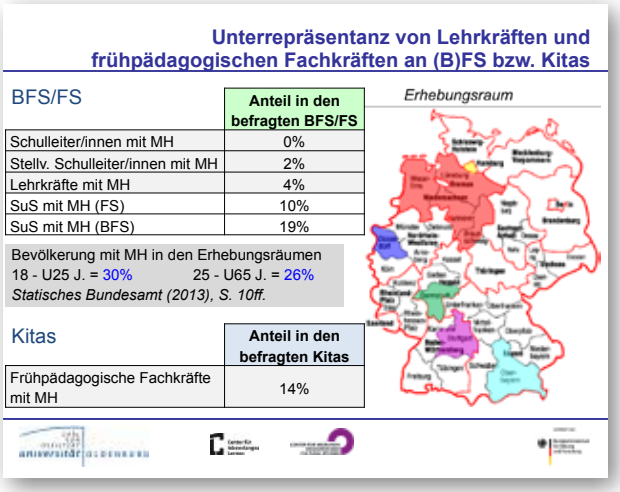
Moderation/Ergebnissicherung: Daniel Weber | DGB-Bildungswerk Bund

Dass Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich der Anerkennung migrationsbedingter Heterogenität im frühpädagogischen Bereich weit auseinander klaffen, verdeutlichte Erziehungswissenschaftlerin Bedia Akbaş anhand von Ergebnissen der Studie „Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe“.

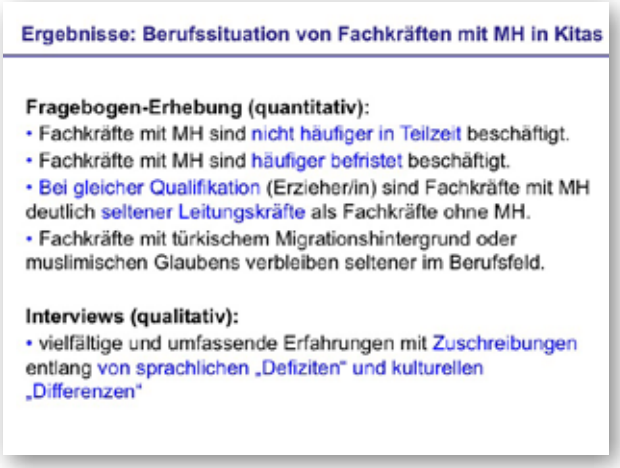
Unterrepräsentanz frühpädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund

Das von Oktober 2011 bis März 2014 durch das BMBF geförderte und an der Universität Oldenburg durchgeführte explorative Forschungsvorhaben zielte darauf ab, Einblicke in die berufliche Situation frühpädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund (MH) zu gewinnen und Ursachen ihrer deutlichen Unterrepräsentanz in (Berufs)Fachschulen und Kitas zu ergründen.

Im Mittelpunkt der quantitativen und qualitativen Befragungen, an der sich insgesamt 347 Kitas und 54 (Berufs)Fachschulen in sechs Erhebungsräumen beteiligten, standen die Potenziale, Ressourcen und Bedarfe von frühpädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Dabei wurden zum einen die Selbsteinschätzungen der Fachkräfte und zum anderen die Perspektive von Anerkennungsstellen sowie von Fachschulen/-akademien und Kindertagesstätten berücksichtigt – z. B. zum Stand der ‚interkulturellen Öffnung‘ der Bildungseinrichtungen und ihren Bedarfen an Fort- und Weiterbildungen im Themenbereich.



Während im Teil A der Studie Anerkennung und Berufszugänge zugewanderter Fachkräfte mit im Ausland erworbenen Qualifikationen erforscht wurden (siehe hierzu S. 46–75 des Schlussberichts), untersuchte Akbaş in Teil B die Situation von Fachkräften mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eine (früh)pädagogische Ausbildung absolvieren bzw. bereits erfolgreich abgeschlossen haben und in einer Kindertagesstätte angestellt sind.



Bedia Akbaş

- Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Mitglied des Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC)
- Diplom-Pädagogin und staatlich anerkannte Erzieherin

Lehre und Forschungsschwerpunkte:

diversitätsbewusste (Sozial-)Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit unter Bedingungen von Migration, professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräften mit dem Fokus gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten.

Diskriminierungen im frühpädagogischen Berufsfeld

Die Ergebnisse der Teilstudie B (vgl. hierzu S. 76–90 des Schlussberichts) belegen u.a. schlechtere Berufs- bzw. Aufstiegsperspektiven für Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Sie haben häufiger befristete Verträge und arbeiten bei gleicher Qualifikation deutlich seltener in Leitungsfunktionen als Fachkräfte ohne Migrationshintergrund. „Dies macht das Berufsfeld neben den ungünstigen Merkmalen, die für alle Fachkräfte (also mit und ohne Migrationshintergrund) gelten – zunehmend hohe Anforderungen bei schlechter Bezahlung, wenig Aufstiegsmöglichkeiten und geringem sozialen Status –, für Fachkräfte mit Migrationshintergrund in spezifischer Weise unattraktiv. Es gibt hier also eine gläserne Decke“, konstatierte Akbaş.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass „vor allem Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Fachkräfte, die dem muslimischen Glauben zugerechnet werden, nach der Ausbildung seltener in das Berufsfeld einmünden und/oder das Berufsfeld schneller wieder verlassen.“ In den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass Fachkräfte mit Migrationsgeschichte im pädagogischen Alltag neben strukturellen Barrieren (u.a. Einstellungskriterien von kirchlichen Trägern) auch vielfältige Diskriminierungen auf interpersonaler Ebene erleben – durch Othering- und Zuschreibungsprozesse, die oft mit Negativbewertungen bezüglich (vermeintlicher) ‚sprachlicher Defizite‘ und/oder ‚kultureller Differenzen‘ einhergehen.

Bezeichnend ist außerdem, dass Mehrsprachigkeit wenig anerkannt und in die pädagogische Arbeit integriert wird, obgleich Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den Kitas bzw. ausbildenden Fachschulen als Bereicherung für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen angesehen werden – mit Vorbildfunktion für Kinder, Eltern bzw. Schüler_innen. „Ein möglichst „perfektes“ und „akzentfreies“ Deutsch scheint für viele Einrichtungsleitungen im Vordergrund zu stehen“, so Akbaş. Zudem problematisierte sie einseitige und kulturalisierende Aufgaben- und Rollenzuschreibungen.

„Die verschiedensten gefundenen Anzeichen von stereotyper Zuschreibung und Diskriminierung im Berufsfeld verlangen nach einer ernsthaften, kritischen und detabuisierten Reflexion von Praktiken und Strukturen, die die Routinen und Prozesse der pädagogischen Institutionen in Frage stellt“, lautet das Resümee zu diesen Befunden (vgl. Schlussbericht S. 90).

Entsprechend der daran anschließenden Empfehlungen plädierte Akbaş für die **Entwicklung von verbindlichen Leitlinien und Standards zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung in den frühpädagogischen Einrichtungen und den Institutionen der Aus- und Weiterbildung.**

Leitlinien für die migrationsgesellschaftliche Öffnung frühpädagogischer Institutionen

Die zu implementierenden Leitlinien und Standards zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung sollten dem Forschungsteam der Universität Oldenburg zufolge „im Sinne von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung überprüfbar und zertifizierbar sein“ und diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Elemente sowohl im professionellen Selbstverständnis als auch in Leitbildern und Konzepten von Kindertagesstätten strukturell verankern (ebd.). Zudem bedürfe es einer Personalpolitik für Fachschulen und Einrichtungen, die es ermögliche, mehr Menschen mit Migrationshintergrund als Lehrkräfte und in Leitungspositionen einzustellen, betonte Akbaş.

Leitlinien für die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Bildungsinstitutionen

Insbesondere ist bedeutsam:

- Etablierung einer selbstreflexiven und kritischen Ausbildungs- und Fortbildungskultur, die diskriminierende Praktiken, Strukturen und Machtverhältnisse thematisiert und Wege zur Veränderung diskutiert und beschreitet.
- Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität als professionelle Angelpunkte.
- Ermöglichung der Handlungsfähigkeit ALLER *(vgl. Paul Mecheril 2013)*

Wesentlich sei auch „eine migrationspädagogische Arbeit, die kulturalismuskritisch und reflexiv gegenüber Zuschreibungen ist, ergänzt mit inklusiven und diversitätsbewussten Ansätzen, um Verbindungen und Überschneidungen mit Fragen von Behinderung und zu sozialen Schichtungs-, Geschlechter- und Generationenverhältnissen thematisieren zu können“(ebd.). Bedia Akbaş beschrieb diesen migrationspädagogischen Anspruch mit Bezugnahme auf die von Paul Mecheril am Vortag skizzierten Leitlinien und stellte abschließend einige Reflexionsfragen zur Diskussion:

> „Eine solche Grundlage – strukturelle Öffnung und Migrationspädagogik – sollte als Querschnittsaufgabe gesehen und angegangen werden, und zwar an allen Einrichtungen, also an den Kindertagesstätten und in den Ausbildungsstätten, und für alle Fachkräfte, mit oder ohne Migrationshintergrund. Dies setzt die weitere Entwicklung und Etablierung einer Ausbildungs- und Fortbildungskultur voraus, in der diskriminierende Praktiken, Prozesse, Strukturen und Machtverhältnisse im Berufsfeld thematisiert und Wege zur Veränderung diskutiert werden.“

Reflexionsfragen

- Welche Reflexionsfragen ergeben sich aus den Ergebnissen und Leitlinien für Ihre Einrichtung?
- Welche strukturellen und institutionellen Schwierigkeiten ergeben sich für ihre Einrichtung im Bezug auf migrationsgesellschaftliche Öffnung?
- Was müssen Professionelle lernen, was sollten sie verlernen?
- Welche Konzepte und Erfahrungen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung liegen Ihnen vor?
- Was kann diese Öffnung bewirken, wo sind ihre Grenzen?

Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

In beiden AG-Phasen diskutierten die Teilnehmer_innen angeregt die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der migrationsgesellschaftlichen Öffnung frühpädagogischer Institutionen. Auch wenn die Zeit für vertiefende Debatten zu knapp war, so wurden einige Punkte aufgegriffen, die es auch in GEWerkschaftlicher Perspektive weiter zu diskutieren und bearbeiten gilt.

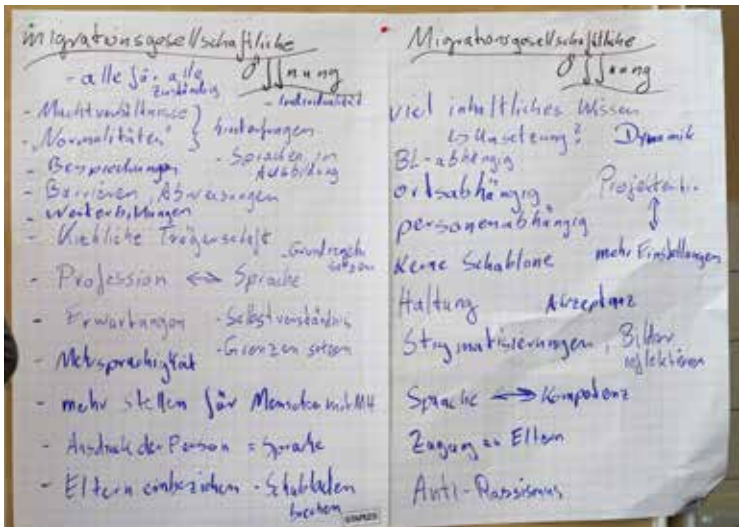
Die Bedeutung der Religionszugehörigkeit (insbesondere bei kirchlichen Trägern) hinsichtlich der strukturellen Diskriminierung von Fachkräften mit Migrationshintergrund war ein ‚heißes Thema‘, welches auf das Spannungsfeld zwischen dem Gleichheitsgebot und der Religionsfreiheit kirchlicher Arbeitgeber verweist. Prinzipiell gelte es aus GEWerkschaftlicher Sicht gesellschaftliche Machtverhältnisse zu hinterfragen und strukturelle Maßnahmen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung von Bildungsinstitutionen zu unterstützen.

Angesichts des aktuellen Fachkräftebedarfs und der von Akbaş beschriebenen Othering-Dilemmata wurden einerseits mehr Stellen speziell für Menschen mit Migrationsgeschichte befürwortet (z. B. sowohl Erzieher_innen als auch ‚herkunftssprachliche Mittler_innen‘ und Quereinsteiger_innen zur zusätzlichen Betreuung bzw. Unterstützung des Fachpersonals). Andererseits wurde die Verwendung der Unterscheidung ‚mit/ohne Migrationshintergrund‘ bzw. anderer Zugehörigkeitskategorien kritisiert, da die Gruppenkonstruktion in heterogen zusammengesetzten Teams dem Problem von Kulturalisierungen Vorschub leiste und Ungleichheitsverhältnisse im Berufsfeld reproduziere. Vielmehr müssten alle für alle zuständig und alle kompetent im Umgang mit migrationsspezifischer Vielfalt sein.

Unstrittig war, dass für professionelles Handeln entsprechende Rahmenbedingungen gewährleistet und auch die jeweiligen Anforderungen vor Ort berücksichtigt werden müssen. In diesem Sinne könne es keine allgemeingültige Schablone für die migrationsgesellschaftliche Öffnung geben.

Ungeachtet dessen wurden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Sensibilisierung und den Abbau von Stigmatisierungen in heterogenen Teams, aber auch im Umgang mit Kindern und Eltern als wesentlich erachtet für die migrationspädagogische Professionalisierung. Eltern müssten besser

informiert und stärker einbezogen, Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden, um Diskriminierungen vorzubeugen und Mehrsprachigkeit als Ressource zu betrachten. In diesem Zusammenhang sprachen sich einige dafür aus, die Bedeutung von Deutschkenntnissen für die Profession nicht zu verabsolutieren. Gute Kenntnisse der deutschen Sprache seien zwar wichtig, aber längst kein hinreichender Kompetenznachweis für (früh)pädagogische Fachkräfte in der Migrationsgesellschaft. In jedem Fall müssten der Umgang mit Mehrsprachigkeit und rassismuskritische Ansätze in die Ausbildungscurricula integriert werden.



Auswahl aktueller Publikationen

Akbaş, B./Leiprecht, R. (2015): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten - auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld". BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Akbaş, B./Brockmann, S. (2014): Kindergarten als Vorbild für Schule? In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 405–424

Akbaş, B./Ysker, D. (2010): Das Modellprojekt Bildungserfolg durch Gestaltung von Vielfalt. In: Leiprecht, R. (Hrsg): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 217–232

Akbaş, B./Polat, A. (2009): Kommunale Integrationspolitik. Wie ist der politische Alltag gestaltbar? In: Lange, D./Polat, A. (Hrsg): Unsere Wirklichkeit ist anders – Migration und Alltag. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 1001, S. 126–138

Akbaş, B. (2009): Ein kommunales Integrationskonzept unter besonderer Berücksichtigung der Kindertagesstätten. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4/2009, S. 183–189

AG 2: Anforderungen an die Soziale Arbeit

Input: Anna Traub | DRK-Kreisverband Wedding-Prenzlauer Berg e. V.

Moderation/Ergebnissicherung: Peter Balnis | Vorsitzender GEW Saarland *

Um die vielfältigen migrationspädagogischen Anforderungen im weiten Feld der Sozialen Arbeit zu beleuchten, präsentierte Anna Traub auf der Basis ihrer Erfahrungen in der Jugendsozialarbeit einige Schlaglichter sowie hilfreiche Ansätze aus Theorie und Praxis diversitätsbewusster Pädagogik.

So machte sie eingangs am Beispiel der Beantragung von Projekten deutlich, dass Soziale Arbeit, deren Grundlage und Legitimation die Identifizierung von spezifischen ‚Problemlagen und -gruppen' und der Umgang mit Differenz und Andersheit ist, Wahrnehmungs- und Zuschreibungseffekte institutionellen und professionellen Handelns in besonderer Weise reflektieren muss.

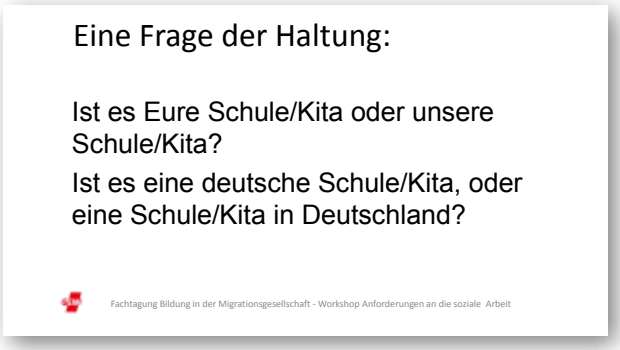
Durch die nach wie vor übliche und strukturell verankerte Defizitperspektive bei gleichzeitiger Hervorhebung migrationsbedingter Differenzen würden oftmals Vorurteile und Stigmata reproduziert, soziale Ungleichheiten ethnisiert bzw. kulturalisiert und als kulturelle Differenzen festgeschrieben (Othering). Dies verhindere mitunter auch, Diskriminierungen angemessene Hilfeleistungen entgegenzusetzen (z. B. in Richtung Empowerment junger Migrant_innen und/oder Flüchtlingen), so Traub.

Stigmatisierung durch Förderung?

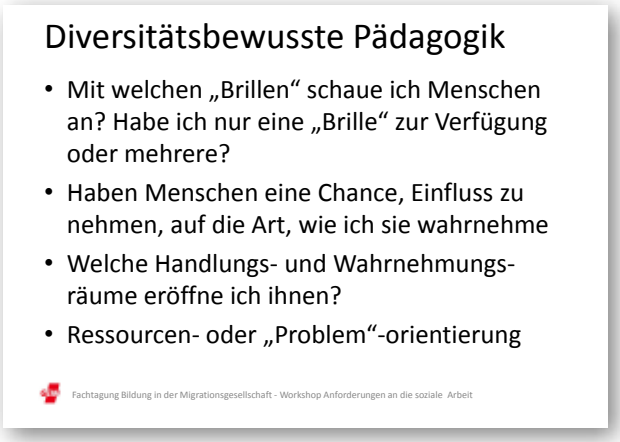
- Häufig wird in Projektanträgen, bzw. -berichten problematisierend Bezug genommen auf Ethnie, Fluchterfahrung usw.; Stigmata werden reproduziert
- Kulturalisierung verhindert Hilfeleistungen und setzt Diskriminierung fort

Fachtagung Bildung in der Migrationsgesellschaft - Workshop Anforderungen an die soziale Arbeit

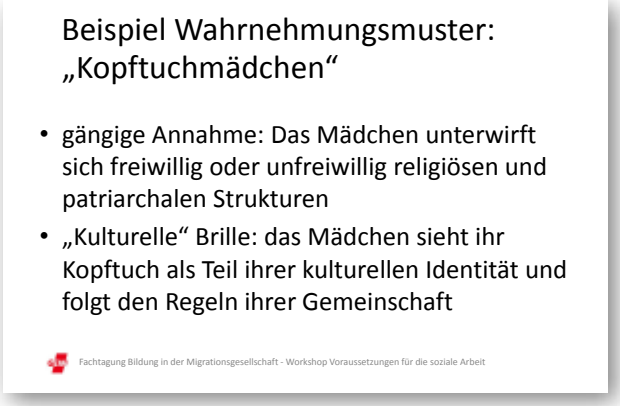
Es gehe nicht darum, Kultur zu dethematisieren, sondern zu reflektieren, wer unter welchen Bedingungen und mit welchen Wirkungen Bezug darauf nimmt, betonte sie anschließend in Anlehnung an Paul Mecheril. Damit sei vor allem die Frage der Haltung angesprochen.

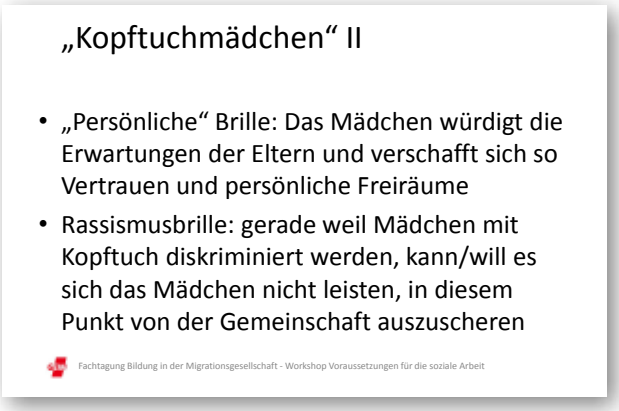


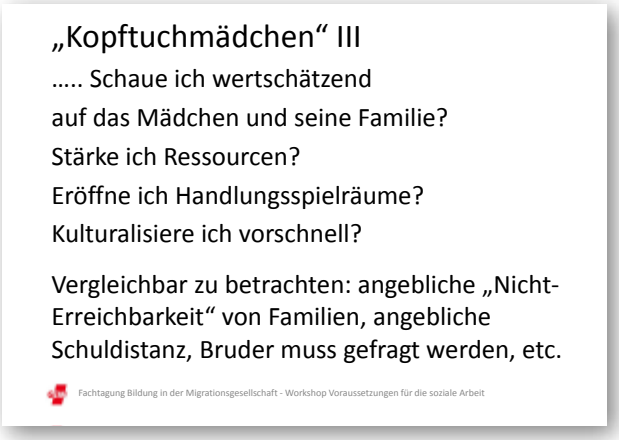
Um den unterschiedlichen Lebensrealitäten und biografischen Erfahrungen von jungen Migrant_innen und/oder Geflüchteten gerecht(er) zu werden sowie Stigmatisierungen und Kulturalisierungen zu vermeiden, ermutigte Traub dazu, die ‚Kulturbrille' durch andere Brillen bzw. Wahrnehmungsperspektiven zu erweitern:



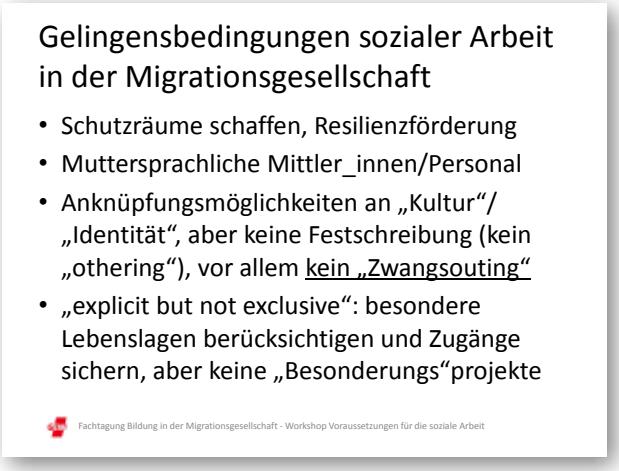
Diesen für professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft zentralen multiperspektivischen Blick verdeutlichte sie am Beispielfall des vielfach stereotyp betrachteten und behandelten ‚Kopftuchmädchens':







Ihren Impulsvortrag beendete Traub mit einer Zusammenschau von Gelingensbedingungen sozialer Arbeit und Reflexionen ihrer beruflichen Erfahrungen, an die sich in beiden Arbeitsgruppen eine von Peter Balnis moderierte Diskussion anknüpfte.

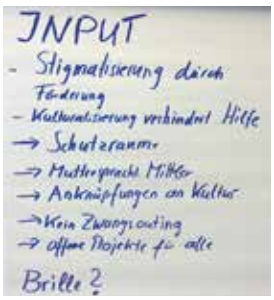


* Peter Balnis, der im Februar plötzlich und unerwartet im Alter von 63 Jahren gestorben ist, hatte kurz zuvor seine Eindrücke von der Tagung und dem fachlichen Austausch über das ihm sehr vertraute Arbeitsfeld der (Schul)Sozialarbeit in einem Beitrag für die saarländische Landeszeitung der GEW veröffentlicht. Nachfolgend in memoriam seine Zusammenfassung der Diskussion:

Anna Traub, M.A.

- Koordinatorin des Bereichs Familie, Bildung, Migration, DRK-Kreisverband Wedding-Prenzlauer Berg e.V.
- bis Mai 2014 Referentin für Migration und Integration der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit

Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven



„[…] Für einen anregenden Input sorgte Anna Traub vom DRK-Kreisverband Berlin Wedding-Prenzlauer Berg e. V., die ihre Erfahrungen aus der Arbeit in einem Nachbarschaftszentrum und einer Notunterkunft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge darlegte. In der leider viel zu kurzen Zeit stellten anschließend die Teilnehmer_innen ihre Erfahrungen vor und machten auf Probleme und Schwierigkeiten in ihrer Arbeit aufmerksam.

Einige Kolleg_innen berichteten davon, dass in ihren Einrichtungen und deren Umfeld einige schon länger bei uns lebenden Migrant_innen befürchten, dass sie angesichts der steigenden Flüchtlingszahlen weniger Unterstützung bekommen. Tenor der Debatte war, dass darauf zu achten ist, dass Menschen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Und weil viele alltägliche Probleme nicht nur Migrant_innen betreffen, sondern auch hier geborene Menschen Unterstützungsbedarf haben, wurde die Perspektive in Projekten gesehen, die für alle mit Unterstützungsbedarf offen sind.

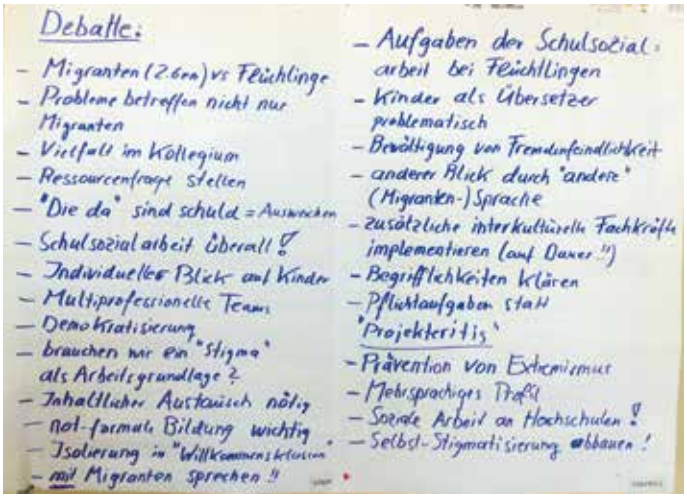
Dieser Ansatz stoße allerdings auf Schwierigkeiten, weil eine klar definierte Problemgruppe oft die Voraussetzung für das Zustandekommen von Unterstützungsmaßnahmen sei. Diskutiert wurde die Frage, ob Stigmatisierung eine Voraussetzung für Förderung ist, ob die Jugendhilfe ein Stigma brauche, um arbeiten zu können. Verwiesen wurde darauf, dass Förderung auch zu einer weiteren Stigmatisierung, auch Selbststigmatisierung führen kann. Es sei aber eine Aufgabe der Jugendhilfe, Stigmatisierungen zu vermeiden und abzubauen. Letztlich verbirgt sich dahinter eine grundlegende Frage nach Labelling oder Empowerment in der Jugendhilfe. Um den Fachjargon zu verlassen: Es geht darum, ob die Jugendhilfe sich darauf konzentriert, klar umrissene Problemgruppen zu definieren und für sie passgenaue Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, oder ob sie Einrichtungen und Aktivitäten anbietet, die junge Menschen ungeachtet einer Problemzuschreibung darin stärken, ihren Alltag zu bewältigen.

Auch in der Arbeit mit Migrant_innen sei anstelle einer Kulturalisierung von Problemen der individuelle Blick auf einzelne junge Menschen wichtig, um nachhaltig Hilfe zu leisten. In diesem Zusammenhang wurden auch Willkommensklassen und andere homogene Gruppen von Migrant_innen problematisiert, weil sie vor allem bei längerer Dauer Isolierung verfestigen können.

Ein großes Problem sahen die Workshopteilnehmer_innen im Projektstatus vieler Hilfsangebote. Diese Projekteritis müsse dringend zugunsten dauerhaft implementierter Unterstützungsmaßnahmen überwunden werden. Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe gehören zu den Pflichtaufgaben der Gesellschaft.

Um den migrationsgesellschaftlichen Anforderungen in der Jugendhilfe gerecht zu werden, sei eine Vielfalt im Kollegium, seien Multiprofessionelle Teams und zusätzliche interkulturelle Fachkräfte hilfreich. Schulsozialarbeit werde dazu an allen Schulen gebraucht, wobei aktuell auch zu klären sei, welche spezifischen Aufgaben Schulsozialarbeiter_innen bei der Arbeit mit Flüchtlingen wahrnehmen.

Von der Fachtagung in Leipzig habe ich einige Impulse und viele offene Fragen mitgebracht.Es hat sich also gelohnt.“



Auswahl zitierter und weiterführender Publikationen:

Traub, A. (2014): Junge Flüchtlinge in der Jugendsozialarbeit. In: DREIZEHN, Fachzeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 12/2014

Foitzik, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz. Landesarbeitsstelle Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg

Traub, A. (2012): Engagiert, flexibel, mobil – doch mit schlechten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: DREIZEHN, Fachzeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 7/2012

Goltz, J. (2011): So kann´s gehen. Impulse für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule in der Migrationsgesellschaft. Bruderhaus Diakonie Reutlingen

Leiprecht, R. (Hrsg) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Mecheril, P. u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

AG 3: Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrer_innenbildung

Input: Dr. Karim Fereidooni | Doktorand an der Universität Heidelberg
Dr. Sabine Klomfaß | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim

Moderation/Ergebnissicherung: Saphira Shure | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dortmund

In den beiden Phasen der dritten Arbeitsgruppe stand die Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen von Referendar_innen und Lehrer_innen mit Migrationsgeschichte im Fokus. Dabei waren zwei Fragen zentral:

1. Inwiefern sind (zukünftige) Lehrkräfte mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund von Diskriminierung betroffen?

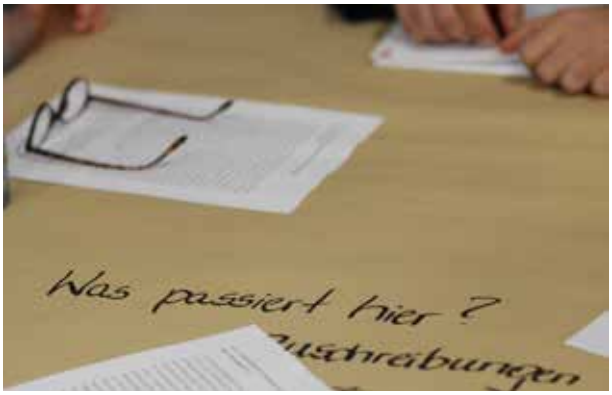
2. Welche Ansatzpunkte gibt es bzw. wären zu entwickeln, um Diskriminierungen im schulischen Kontext zu begegnen?

In einem Impulsreferat präsentierte Karim Fereidooni ausgewählte Ergebnisse seiner (zwischenzeitlich erfolgreich abgeschlossenen und veröffentlichten) Dissertation mit dem Titel ‚Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext'.

Zunächst führte er mit einigen Erläuterungen zum Design seiner qualitativen und quantitativen Studie in die Thematik ein, indem er insbesondere auf folgende drei rassismusrelevante Sachverhalte einging: ‚Othering', ‚anti-muslimischer Rassismus' und ‚(Neo)Linguizismus' (→ Diskriminierung von Menschen aufgrund bestimmter Herkunftssprachen und/oder der durch die Herkunftssprache beeinflussten Sprechweise; in Anlehnung an Inci Dirim).

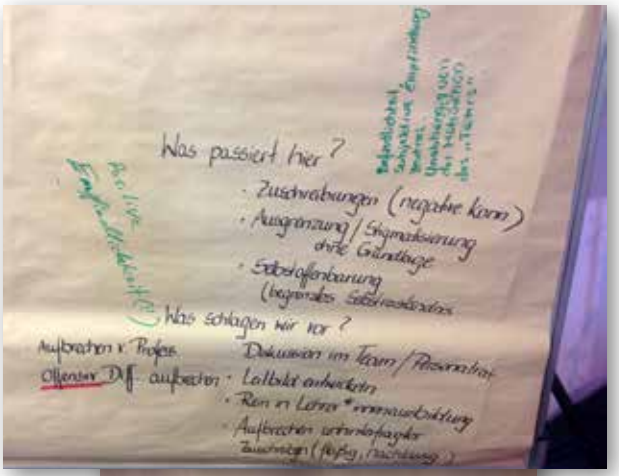
Auch betonte er in diesem Zusammenhang die rassismuskritische Perspektive. So ging es in seiner Arbeit zum einen um die Auseinandersetzung mit dem Prozess der Herstellung von ‚Migrationsanderen' bzw. Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, zum anderen um die Sensibilisierung für rassistische Diskriminierung in der Lehrer_innenbildung sowie im Handlungsfeld Schule. Außerdem wies Fereidooni in seinem Kurzvortrag auf die Gefahr der Reproduktion vermeintlicher ‚kultureller Unterschiede' und der ungewollten Verstärkung von Stereotypen hin, die zum Beispiel Konzepte zur ‚Interkulturellen Kompetenz' mit sich bringen können.

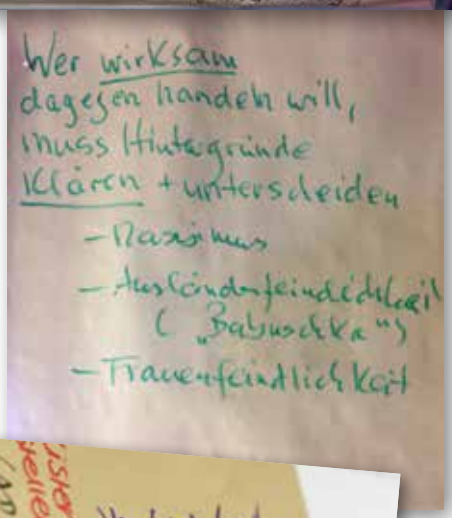
Anschließend wurden die Teilnehmer_innen dazu angeregt, Kleingruppen zu bilden und auf der Basis von drei unterschiedlichen Interviewauszügen (zu den Themengebieten Herkunft, Religion und Sprache) mit (zukünftigen) Lehrkräften durch die ‚rassismuskritische Brille' herauszuarbeiten, wie sich Diskriminierung in verschiedenen schulischen Kontexten zeigt. Im Anschluss an die Analyse galt es die Ergebnisse im Hinblick auf individuelle und institutionelle Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren.

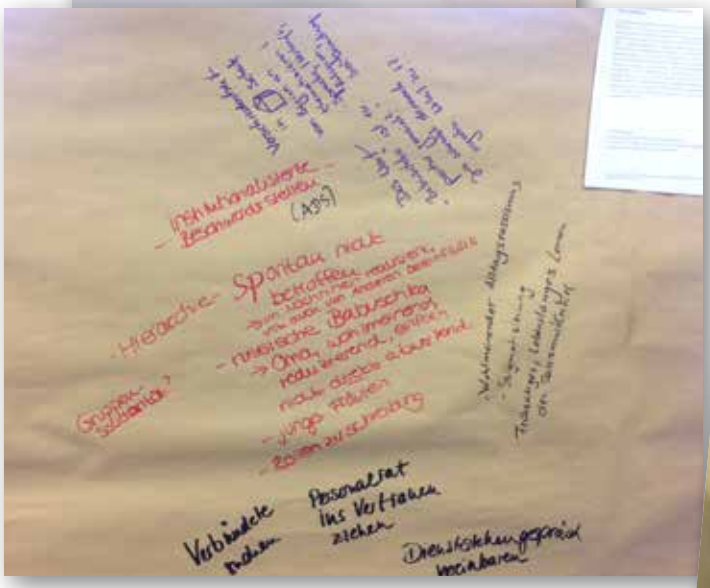


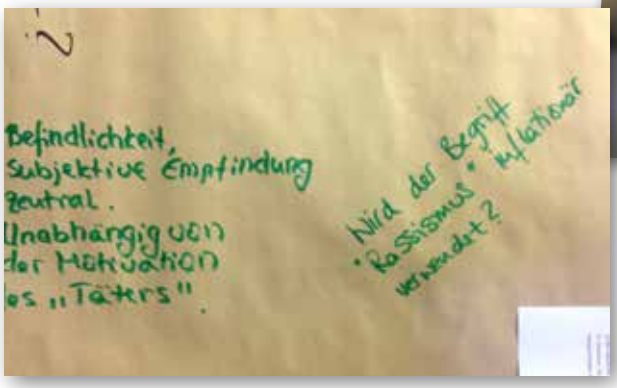
Kleingruppendiskussionen

Interviewaussschnitt 1 und Ergebnisse zum Thema ‚Herkunft'

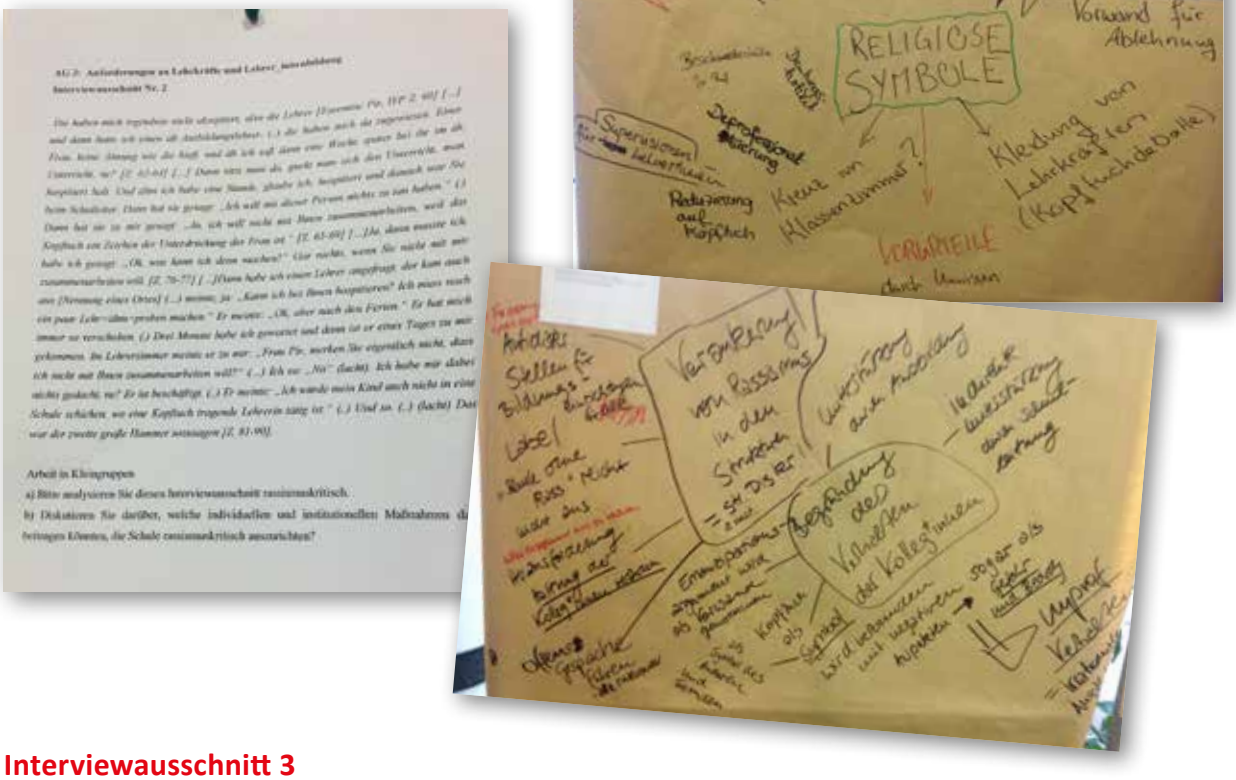




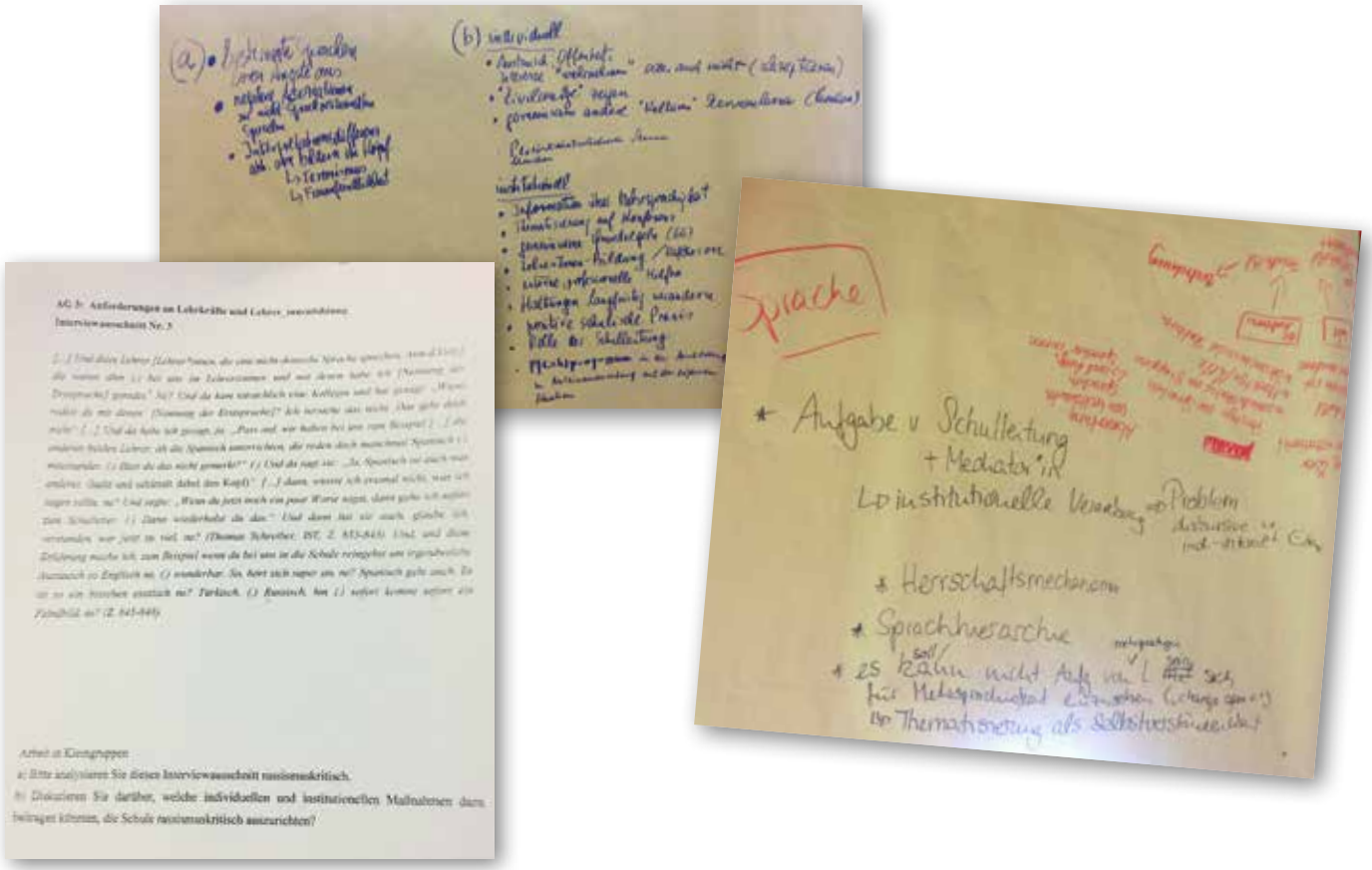




Interviewaussschnitt 2 und Ergebnisse zum Thema ‚Religion'



Interviewausschnitt 3 und Ergebnisse zum Thema ‚Sprache'



Dr. Sabine Klomfaß

- Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim

Arbeitsschwerpunkte:
Schulpädagogik; Bildungsreform und Schulentwicklung; Lehrer_innenbildung

Saphira Shure

- Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), TU Dortmund

Arbeitsschwerpunkte:
Migration und Bildung / Migrationspädagogik; Rassismuskritik; Professionalisierung von Lehrer_innen; Qualitative Forschung

Dr. Karim Fereidooni

- seit 4/2016 Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum

Arbeitsschwerpunkte:
Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen; Diversity Studies; Schulforschung; Politische Bildung; Bullying

Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

Bei der Zusammenschau der Ergebnisse wurde deutlich, dass Diskriminierungserfahrungen Spiegelungen von Ungleichheitsverhältnissen sind, in denen es immer auch um Machtfragen geht. Wer bestimmt beispielsweise, welche Sprache im Lehrerzimmer (nicht) gesprochen werden darf? Oder wie wird verhandelt, ob man das Tragen eines Kopftuchs verbieten muss oder tolerieren kann?

Als wesentliches Diskussionsergebnis kann festgehalten werden, dass es einerseits darum gehen muss, institutionell Beratungs- und Hilfestrukturen (z. B. in rechtlicher Hinsicht und als Anlaufstelle für Betroffene) zu entwickeln und auszubauen. Andererseits wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, das Thema als Aufgabe der Schulentwicklung aufzugreifen, um innerhalb der Schule diskriminierende Strukturen aufzudecken und gemeinsam mit allen Beteiligten für eine Schule der Vielfalt und Anerkennung einzutreten. Ausdrücklich begrüßt wurde in diesem Zusammenhang das aktuelle, von der Max-Traeger-Stiftung geförderte Projekt ‚Vielfalt leben, lehren, lernen. Eine vielfältige Lehrer_innenschaft für inklusive Schulen' unter der Leitung von Sabine Klomfaß. Die Expertise wird im Rahmen des GEW-Zukunftsforums Lehrer_innenbildung erstellt und befasst sich sowohl mit der Frage Erhöhung der Diversität der Lehrer_innenschaft als auch mit der Frage nach Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität.

Auch andere Vorschläge fanden guten Anklang, wie etwa die Entwicklung und den Ausbau von rassismuskritischen Trainings (z. B. für Mentor_innen im Referendariat, Schulleitungen usw.), um Beratungs- und Informationsstrukturen im Hinblick auf das Thema Diskriminierung(skritik) bis hin zu Förderung rassismus- bzw. diskriminierungskritischer Entwicklungsprozesse in der GEW selbst (z. B. über interne Fortbildungsangebote und strukturell verankerte Reflexionsprozesse).

Auswahl aktueller und weiterführender Publikationen

Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).

Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS

Fereidooni, K./Massumi, M. (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 04/2015, Bundeszentrale für Politische Bildung

Çiçek, A./Shure, S. (2015): Die Regulation der Migrationsgesellschaft. In: Krause S./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 209–220

Çiçek, A./Shure, S. (2015): Fokus: „Reflexivität" – Eine kritische Gegenüberstellung der Verständnisse von „Migrationspädagogik" bei Georg Auernheimer und Paul Mecheril. In: Weis, M./Mariscal Melgar, M. L./Lutz-Simon, S. (Hrsg.): Praxishandbuch: Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts: Wochenschau

Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger". In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121

Shure, S. (2015): Das Wollknäuel entwirren. Die verschiedenen Enden der rassistischen Verstrickungen erkennen und bearbeiten. Überblick, 21 (1), S. 4–10

Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Bildungspolitische Erwartungen kultureller Sensibilität und professionelle Selbstkonzepte. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–228

Fereidooni, K. (2014): Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätsbewussten Schulöffnung. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Divers – kontrovers. Ideen für den interkulturellen Schulalltag. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst, S. 6–11

Fereidooni, K. (2013): Die Erweiterung des Notwendigen: Rassismuskritische Kompetenzentwicklung für politische BildnerInnen. In: Politische Bildung 04/2013, S. 144–155

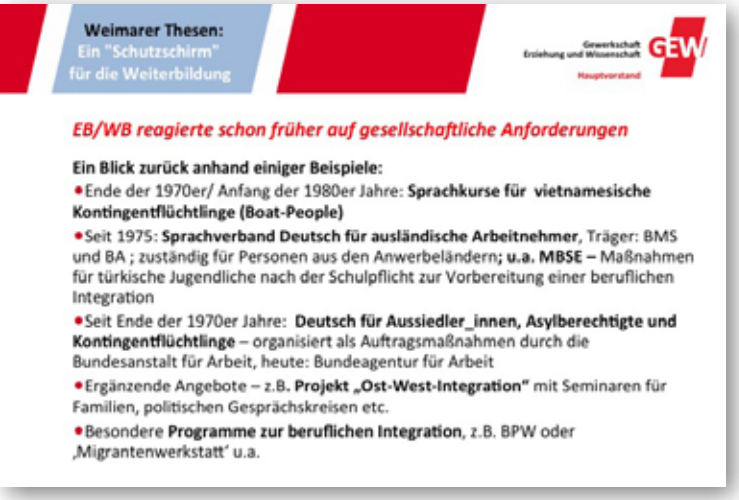
Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS

AG 4: Anforderungen in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Integrationskurse

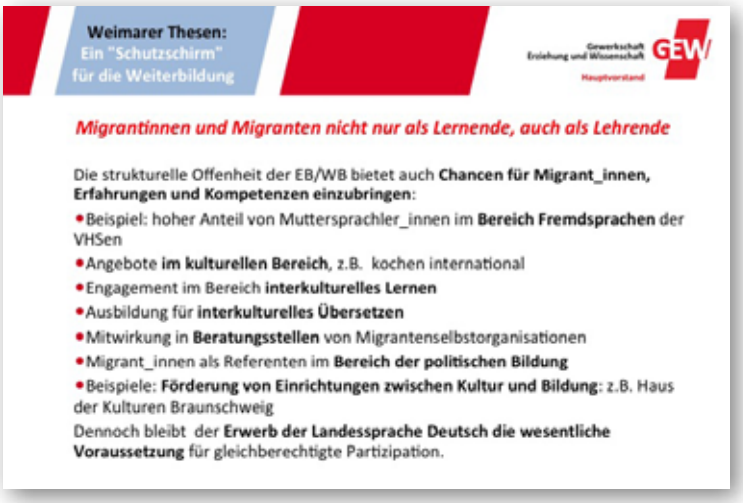
Input: Ursula Martens-Berkenbrink | BFGA Erwachsenenbildung

Moderation/Ergebnissicherung: Josef Mikschl | BFGA Erwachsenenbildung

Ausgehend von der These, dass Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland schon relativ früh auf migrationsgesellschaftliche Anforderungen reagiert und Sprachkurse sowie interkulturelle Bildungsangebote für Migrant_innen und von Migrant_innen einen festen Platz in diesen Bildungsbereichen haben, skizzierte Ursula Martens-Berkenbrink, ehemalige Programmbereichsleiterin sowie Betriebsratsvorsitzende an der Volkshochschule Braunschweig und Leitungsteammitglied der GEW-Bundesfachgruppe Erwachsenen- und Weiterbildung, einige spezifische Programme und Angebote seit den 1970ern.



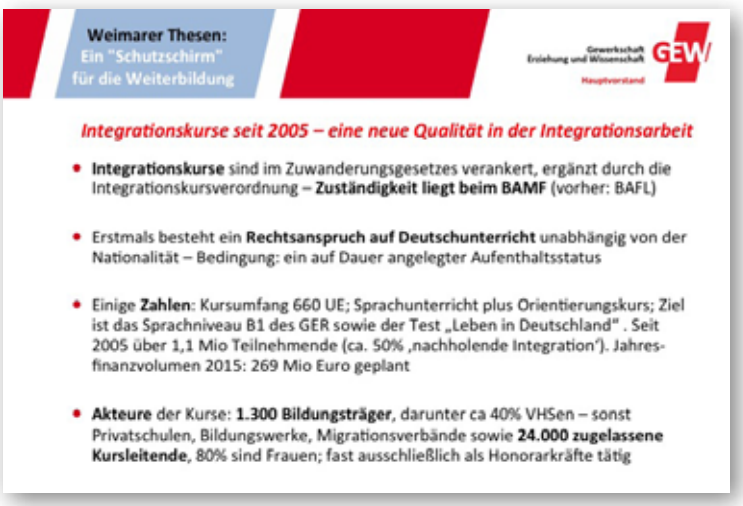
Um in das Thema der AG 4 einzuführen, hob sie zudem die prinzipielle strukturelle Offenheit der Angebote in der Erwachsenen- und Weiterbildung hervor, die es Migrant_innen ermögliche, nicht nur als Lernende, sondern auch als Lehrende Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen.



‚Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles nichts'

Dass der Deutschspracherwerb eine wesentliche Voraussetzung für Partizipation darstelle, sei keine neue Erkenntnis, gewinne angesichts der aktuellen Situation jedoch neue Brisanz, konstatierte Martens-Berkenbrink mit Blick auf die gesellschaftlichen Anforderungen zur Integration von Geflüchteten und Asylsuchenden. Die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. als Zweitsprache (DaZ) habe seit mehr als dreißig Jahren einen festen Platz in der Erwachsenenbildung – mit sich verändernden Lerngruppen und ständig wachsenden Anforderungen, wobei die interkulturelle Dimension des Lernens und die wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden konstituierende Elemente bilden. Sie unterstrich außerdem, dass im Fachgebiet DaF/DaZ schon immer handlungsorientiert und themenübergreifend gearbeitet, d. h. allgemeines und berufsbezogenes Lernen miteinander verbunden wurde und verwies u.a. auf einen Film eines ehemaligen Schülers Takashi Kunimoto mit dem Titel ‚Warum ich Deutsch lerne an der Volkshochschule Braunschweig'.

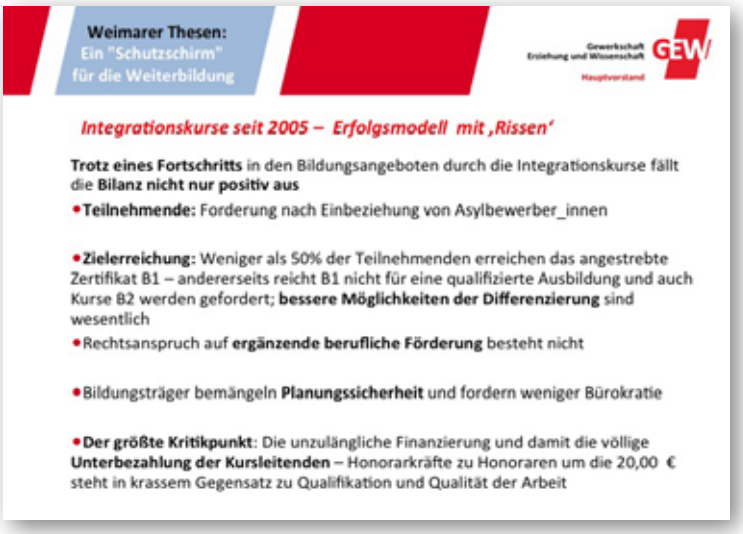
Mit der Einführung von Integrationskursen im Jahr 2005 wurde erstmals ein bundesweit einheitliches Fördersystem installiert, das nicht die nationale Herkunft, sondern die Lernbedarfe und die erstrebten Abschlüsse in den Vordergrund stellt.



Parallel existieren auch verschiedene andere, spezielle Kurs- und Qualifizierungsangebote zur sprachlichen und beruflichen Integration für nach Deutschland zugewanderte Menschen.

10 Jahre Integrationskurse: kritische Bilanz

Im Zentrum der Debatte stand jedoch die Reformbedürftigkeit des Integrationskurssystems. So haben in den vergangenen zehn Jahren zwar über eine Million Menschen an Integrationskursen teilgenommen und es gibt ca. 1.300 zugelassene Kursträger sowie über 24.000 qualifizierte Lehrkräfte (viele davon mit Migrationshintergrund, ca. 80 Prozent Frauen).



Ein großes Problem bzw. ein Skandal sind allerdings die prekären Beschäftigungsverhältnisse: Integrationskurslehrkräfte sind fast ausschließlich auf Honorarbasis tätig, erhalten oft nur 20 Euro pro Unterrichtstunde (mittlerweile wurde das Mindesthonorar auf 23 Euro angehoben), im Vergleich zu angestellten Lehrkräften keine Vergütung für Vor- und Nachbereitung und müssen Sozialabgaben komplett selbst tragen. Bei 25 Unterrichtstunden in der Woche – was einer Vollzeitarbeit entspricht – bedeutet dies für viele einen monatlichen Netto-Verdienst auf Hartz-IV-Niveau. Urlaub und Krankheit werden zum Existenzrisiko.

Das System ist – wie die öffentliche Weiterbildung insgesamt – chronisch unterfinanziert; die Träger klagen zudem über mangelnde Planungssicherheit und zu viel Bürokratie; das Angebot steht nicht allen Interessierten offen (Asylsuchende und Geduldete sind bislang von der Förderung ausgenommen); mäßige Erfolgsquoten verweisen auf den Bedarf differenzierterer Angebote.

Anlass genug für die GEW, die sich seit Jahren für den Abbau prekärer Beschäftigung im Bereich der Weiterbildung einsetzt (siehe hierzu auch Weimarer Thesen), in einem Bündnis mit dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und dem Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) eine kritische Bilanz zu ziehen. Auf einer im Juni 2015 veranstalteten Fachtagung mit dem Titel ‚10 Jahre Integrationskurse – Bilanz und Perspektive' wurden wesentliche Forderungen zur Verbesserung des Integrationkurssystems in einer gemeinsamen Erklärung in Politik und Öffentlichkeit transportiert.

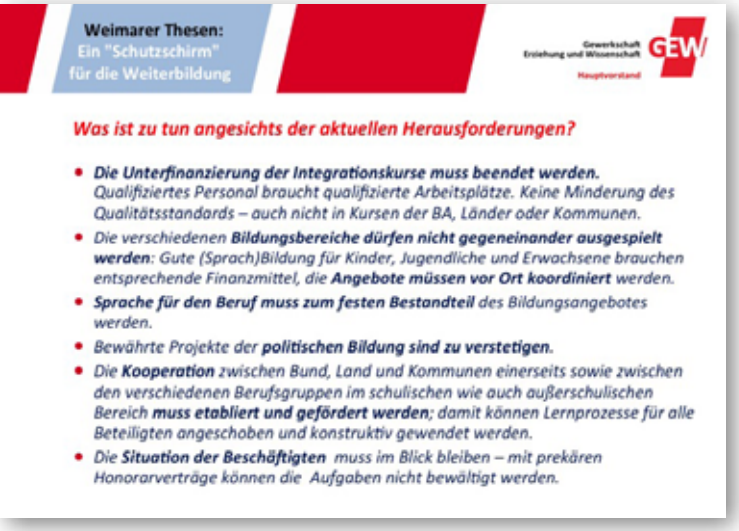
Aktuelle Herausforderungen

Die aktuellen Herausforderungen fasste Josef Mikschl, Vorsitzender der Fachgruppe Erwachsenenbildung in der GEW Schleswig-Holstein, wie folgt zusammen:

- Die Integrationskurse müssen ausgebaut werden, wenn sie die Anforderungen der Migrationsgesellschaft und der aktuellen und in den nächsten Jahren zu erwartenden hohen Zuwanderung erfüllen sollen. Der Deutsche Volkshochschulverband erwartet 200.000 zusätzlich notwendige Kursplätze nur an Volkshochschulen im kommenden Jahr.
- Haupthindernis für den Ausbau ist der Engpass an Lehrkräften. Die GEW warnt seit Jahren vor dem Lehrkräftemangel. Wichtigste Ursache dafür ist die Bezahlung der Lehrkräfte auf Hartz-IV-Niveau und ihr Status als Selbständige auf der Grundlage befristeter Honorarverträge.
- Alle Zuwanderergruppen sollten an den Sprachförderprogrammen so früh wie möglich teilnehmen können – unabhängig von ihrem ausländerrechtlichen Status.

- Sprachförderung ist nur ein Teil der Bildung für die Migrationsgesellschaft. Im Sinne einer „Solidarität von untereinander Unvertrauten“ auf der Basis von Humanität und globaler Verantwortung (Paul Mecheril) muss sie von Angeboten der politischen und kulturellen Bildung für die Mehrheitsbevölkerung und Migrant_innen im Sinne eines Dialogs auf Augenhöhe begleitet werden.

Ursula Martens-Berkenbrink hatte in diesem Zusammenhang dafür plädiert, das Lernen für Integration als gesamtgesellschaftlichen Prozess zu betrachten, der auch neuer Formen politischer Bildung und dauerhafter Unterstützung bedürfe. Zudem betonte sie die Notwendigkeit, bildungsbereichsübergreifend nach guten Ansätzen zu suchen, nach dem Motto: „In jeder Krise steckt eine Chance: Recht auf Bildung für alle verwirklichen – für Kinder, Jugendliche und Erwachsene; Erfahrungen austauschen und ‚systemübergreifend‘ agieren – Kooperationen auf Augenhöhe realisieren“.



Zentrale Diskussionspunkte mit Blick auf GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

Dass die GEW nach Jahren der Runden Tische ein Bündnis mit den Integrationskursträgern erreicht hat, wurde als wichtiger Meilenstein bewertet. Dadurch, dass die Trägerverbände nun ebenfalls aktiv Forderungen an die Bundesregierung heran tragen, sei die Verhandlungsposition insgesamt gestärkt. Die GEW-Vorsitzende Marlis Tepe berichtete, dass sie die Forderungen in Gespräche mit Ministerien und Parteifraktionen auf Bundesebene einbringen werde. Zudem sei nach einem ersten gemeinsamen Schreiben der Bündnispartner an alle Bundestagsabgeordneten im August eine weitere konzertierte Aktion geplant (im Januar 2016 erfolgt).

Alle Anwesenden bekräftigten, dass das Modell der Integrationskurse nach zehn Jahren und angesichts der aktuellen Flüchtlingsbewegung den neuen Bedingungen angepasst werden müsse, und zwar sowohl hinsichtlich der Teilnahmeberechtigung (Öffnung für Geflüchtete und Asylsuchende), weiterer inhaltlicher Differenzierung (Teilnehmerbezug) als auch besonders hinsichtlich der Ressourcen (Stellung und Bezahlung der Kursleitenden als Hauptpunkte). Das dies erhebliche Finanzmittel erfordere, stand außer Frage. Zur Untermauerung der Forderungen wurde als hilfreich erachtet, realistische Schätzungen des Mehrbedarfs an Kursen und Lehrkräften in Abstimmung mit den Trägerverbänden aufzustellen.

Im Austausch wurde deutlich, dass die GEW und die Lehrkräfte vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels bereits vielfältige Aktivitäten für ihre Forderung nach qualifikationsadäquaten Honoraren und den Einstieg in Festanstellungen entfaltet und sich in mehreren Städten Initiativen zur Einforderung des Urlaubsentgelts für arbeitnehmerähnliche Lehrkräfte gebildet haben. Nun gelte es, die Aktionen und Initiativen vor Ort und in den Ländern zu vernetzen und zu verstärken. Die Landesverbände der GEW könnten von den Landesregierungen beispielsweise verlangen, dass ihre Vertreter_innen auf Bundesebene die Forderung zur Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen der Integrationskurslehrkräfte aktiv einbringen, z. B. in Form eines Beschlusses der Innenministerkonferenz.

Im Hinblick auf die verschiedenen Maßnahmen der Sprachförderung – von den landesgeförderten Willkommenskurse über die Integrationskurse und die Basiskurse der Bundesagentur für Arbeit bis hin zu den berufsbezogenen Sprachkursen – wurde hervorgehoben, dass diese zu einem kohärenten System ausgebaut werden müssten. Außerdem sei eine teilnehmerorientierte Beratung und Koordinierung vor Ort notwendig. Berichten aus der AG zufolge, schien die Situation vor Ort diesbezüglich relativ chaotisch.

Als wesentlich erachteten die Teilnehmer_innen der AG, dass sowohl das Recht auf Bildung für Migrant_innen als auch der Anspruch der Lehrkräfte auf Anerkennung ihrer Profession und angemessene Bezahlung eingefordert und umgesetzt werden. Darüber hinaus unterstützten sie die Perspektive, die fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen aus der Erwachsenenbildung auch für den schulischen Bereich nutzbar zu machen.

Weitere Informationen – z. B. aktuelle Forderungen – unter www.gew.de/weiterbildung/

AG 5: Anforderungen in den Hochschulen

Input: Johannes Glembek | Geschäftsführer Bundesverband ausländischer Studierender (BAS e.V.)

Moderation/Ergebnissicherung: Matthias Schröder | BASS

Um sich den hochschulischen Anforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität von Studierenden zu nähern, erläuterte Johannes Glembek zu Beginn der Arbeitsgruppenphase, dass sowohl hinsichtlich des Zugangs zum Studium als auch bezüglich besonderer Herausforderungen während des Studiums mindestens drei Gruppen differenziert betrachtet werden müssen:

1. ‚Internationale Studierende', die bewusst zu einem Studium nach Deutschland kommen mit unterschiedlichen Wissenschafts-, Lehr- und Lernsozialisationen sowie kulturellen Voraussetzungen und Erwartungen aus den jeweiligen Herkunftsländern.

2. Geflüchtete, die ihr Studium unterbrechen mussten und nun unter dem Eindruck der Flucht in Deutschland ihr Studium beenden oder beginnen wollen.

Diese beiden Gruppen werden verwaltungsrechtlich als sog. ‚Bildungsausländer_innen' zusammengefasst; ihre Hochschulzulassung setzt i.d.R. die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse sowie den Nachweise von ausreichenden Deutschkenntnissen voraus. Für sie sind zudem unterschiedliche ausländer-und aufenthaltsrechtliche Rahmenbedingungen und Bestimmungen relevant.

3. Sogenannte ‚Bildungsinländer_innen', Studierende aus eingewanderten Familien, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben und entweder ganz oder zu großen Teilen eine ‚deutsche Bildungssozialisation' durchlaufen haben, jedoch keinen deutschen Pass besitzen.

Während diese Gruppe zulassungsrechtlich bis Anfang der 90er Jahre unter ‚ausländische Studierende' subsumiert wurde, ist sie mittlerweile Studienbewerber_innen mit deutscher Staatsangehörigkeit gleichgestellt.

Mit Einführung der Kategorie ‚Migrationshintergrund' in der Bildungsforschung wurde eine weitere Differenzierung eingeführt, die neben Bildungsinländer_innen, eingebürgerten Studierenden und solchen mit doppelter Staatsangehörigkeit inzwischen auch diejenigen Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit einbezieht, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben.

Ist-Zustand / Herausforderungen

All diese Gruppen sind in sozio-demografischer Hinsicht sehr unterschiedlich zusammengesetzt. Nichtsdestotrotz belegen Studien deutliche Bildungsbenachteiligungen von ausländischen Studierenden sowie Studierenden mit Migrationshintergrund (siehe u.a. Sonderbericht ‚Ausländische Studierende in Deutschland' und Artikel ‚Studieren mit Migrationshintergrund' zur 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks).

Im Austausch mit den Teilnehmer_innen der AG wurden verschiedene Aspekte zur Beschreibung der aktuellen Herausforderungen zusammengetragen: Vor allem Unsicherheiten bei der Studienfinanzierung oder der Anerkennung von Hochschulzugangsberechtigungen und Studienleistungen sind Probleme, die überwunden werden müssen; aber auch Schwierigkeiten mit der Sprache, den Studienstrukturen, Zulassungsverfahren und andere Hürden können den Studienerfolg gefährden.

Hochschulen und auch die Studentenwerke machen deshalb bereits viele verschiedene Angebote, die den Studienerfolg dieser besonderen Zielgruppen unterstützen sollen. Allerdings sind die Angebote oftmals zu wenig aufeinander abgestimmt. Dies hat u.a. das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) veranlasst, Projekte zu fördern, bei denen Studentenwerke und Hochschulen sich vernetzen und gemeinsame Angebote entwickeln. In einem Bericht mit dem Titel ‚Interkulturelle Öffnung von Hochschulen – Vielfalt als Chance' sind Initiativen und praxisorientierte Empfehlungen wie auch Informationen zur Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden zusammenfasst. Als wesentliche Aspekte, die zu einer Verbesserung der Studienbedingungen dieser Zielgruppen beitragen sollen, werden dort Vernetzung, Finanzierung, Anerkennung und Übergangsmanagement genannt.

Johannes Glembek

- seit 2014 Leiter der Abteilung Zulassung, zuvor Koordinator für Integration und Orientierung ausländischer Studierender im International Office der Universität Ulm
- seit 2002 ehrenamtlicher Geschäftsführer des Bundesverbands ausländischer Studierender (BAS)
- seit 2001 Lehrbeauftragter im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Arbeitsschwerpunkte:

- Ausländer- und Aufenthaltsrecht
- Integration ausländischer Studierender
- Internationalisierung der Hochschulen
- Länderschwerpunkt China

Glembek betonte vor allem die Notwendigkeit verbesserter Studienfinanzierung und – insbesondere mit Blick auf Geflüchtete – die Verbesserung (aufenthalts-)rechtlicher Rahmenbedingungen, Anpassung der Anerkennungspolitik von Leistungsnachweisen und Hochschulzugangsberechtigungen sowie die Notwendigkeit eines verstärkten Angebotes an adäquaten Sprachkursen und studienvorbereitenden und -begleitenden Beratungsangeboten.

Er verwies in diesem Zusammenhang auf den Forderungskatalog des BAS ‚Studium für Geflüchtete in der Praxis ermöglichen' sowie das Vorhaben der KMK, sich über erleichterte Nachweiseverfahren zu verständigen, wenn fluchtbedingt eine im Heimatland erworbene Hochschulzugangsberechtigung nicht oder nur unvollständig mit Dokumenten nachgewiesen werden kann. (Ein entsprechender KMK-Beschluss wurde am 3.12.2015 gefasst: ‚Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können').

Die GEW-Kolleg_innen bekräftigten die hochschulbezogenen Forderungen in den GEW-Handlungsempfehlungen ‚Bildung kann nicht warten' und kritisierten neben den bereits genannten strukturellen Hürden und generellen Mobilitätshemmnissen auch die fehlende Willkommens- und Anerkennungskultur an den Hochschulen, die sich zum Beispiel in einseitigen Schwerpunktbildungen im Diversitätsmanagement widerspiegele, aber auch in persönlichem Desinteresse oder Mangel an Offenheit bzw. Reflexion der Hochschulbeschäftigten.

GEWerkschaftliche Handlungsperspektiven

Letztere bräuchten – auf allen Ebenen – Fort- und Weiterbildungen zum diversitätssensiblen Umgang mit Studierenden, aber auch vorurteilsbewusste Haltungen gegenüber anderen Hochschulangehörigen mit Migrationshintergrund wurden angemahnt. Allerdings wurde festgestellt, dass diese zumindest in einigen Bereichen und Statusgruppen stark unterrepräsentiert seien. Hier müsse gegebenenfalls auch mit Zielvereinbarungen nachgesteuert werden.

Deutlich wurde jedenfalls, dass sich alle Hochschulbereiche mit den verschiedenen migrationsbedingten Herausforderungen befassen und dafür entsprechend sensibilisiert sowie personell und finanziell ausgestattet sein müssen: Hochschuldidaktik, Verwaltung, Lehre, Forschung, Hochschulsport, Verpflegungsbetriebe, Studierendenvertretung, Hochschulgremien, psychosoziale Beratung, Weiterbildung, ...

Zudem waren die Anwesenden einig, dass Studienpläne und Curricula in allen Fächern die Diversität in der Migrationsgesellschaft berücksichtigen und die unterschiedlichen gesellschaftlichen Herausforderungen und Bedarfe abbilden müssen, z. B. ‚Migration und Medizin' oder Verankerung von diversitätssensiblen Ansätzen in den pädagogischen Studiengängen.

Neben einer Verbesserung der Rahmenbedingungen, dem Abbau von Zugangsbarrieren und dem Ausbau von (Sprach-) Angeboten sowohl für internationale Studierende (z. B. Studienkollegs) als auch jene ‚mit Migrationshintergrund' (z. B. Mentoringprogramme), forderten die Anwesenden im Hinblick auf die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Hochschulen entsprechend eine Professionalisierung und Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.

Hierzu müsste diese Aufgabe als Querschnittsaufgabe sowohl strukturell als auch inhaltlich (in Lehre und Forschung) verankert und mit dem Leitbild einer inklusiver Hochschulen verknüpft werden. Diversitätskonzepte müssten allerdings kritisch hinterfragt werden, wenn sie lediglich aus Image- bzw. Marketinggründen entwickelt werden und keine nachhaltigen, strukturellen Verbesserungen erzielen.

Hierzu sei selbstverständlich auch die GEWerkschaftliche Arbeit an und für die Hochschulen unverzichtbar und eine stärkere bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit wünschenswert – gemeinsam mit den Menschen vor Ort.

Ziele /
Was wollen wir erreichen?
AUFKLÄRUNG + SENSIBILISIERUNG
„ÖFFNUNG" DER HOCHSCHULEN
SPRACHANGE

Strategien /
GEW Aktivitäten
Rahmenbedingungen / Finanzierung
„Diversity"-Konzepte problematisieren
Hochschuldidaktik inklusiver Hochschulen
gewerkschaftliche Informationen mehrsprachig
Migration als Inhalt von Studium u. Forschung
Politik mit den Menschen machen GEW öffnen
Mobilitäts-finanzierung
Untersuchung / Forschung

4 Good Practices vorurteils-, diversitäts-bewusster und rassismuskritischer Bildung

Der Austausch über gute Ansätze in der Praxis am Samstagnachmittag begann mit einer Vorstellung folgender Initiativen und Netzwerke:

ADB –Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V. / NADIS - Netzwerk für Antidiskriminierungskultur in Sachsen; Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (SoR-SmC); Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) e.V.; Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus / politische Bildung in der Migrationsgesellschaft (KIgA) e.V.; Jugendliche ohne Grenzen; Bundesverband ausländischer Studierender (BAS) e.V.; DGB-Bildungswerk Bund - Bereich Migration & Gleichberechtigung; Mach meinen Kumpel nicht an! – für Gleichbehandlung, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus e.V.; Interkultureller Rat e.V. / Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus

Workshops

WS 1: Für Demokratie Courage zeigen

Sanem Kleff | Leiterin der Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Das 1995 vom Verein Aktion Courage e.V. ins Leben gerufene Projekt ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' ist ein Projekt von und für Schüler_innen, die gegen alle Formen von Diskriminierung und Ideologien von Ungleichwertigkeit aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen. Über 1.900 Schulen waren im November 2015 Teil dieses größten Schulnetzwerks in Deutschland – im März 2016 feierte die 2.000ste Schule ihre Titelverleihung zur ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage'.

Sanem Kleff hat das Projekt mitgegründet und seit dem Jahr 2000 als Leiterin der Bundeskoordination mit Unterstützung der GEW und in Zusammenarbeit mit den Landeskoordinationsstellen das Courage-Netzwerk auf- und ausgebaut. Mittlerweile hat sich ein dichtes Netz etabliert inklusive Regionalkoordinationen in den Bundesländern, die den persönlichen und regelmäßigen Kontakt zu den Schulen halten, sie bei der aktiven Mitgestaltung des Klimas an ihrer Schule unterstützen und somit auch die Entwicklung von nachhaltigem bürgerschaftlichen Engagement vor Ort sicher stellen.

Antidiskriminierungsarbeit in der Schule

„Wie können wir trotz vieler Hindernisse das Lernziel Gleichwertigkeit vermitteln?" Unter dieser Fragestellung erläuterte Sanem Kleff im Workshop den multidimensionalen und menschenrechtsorientierten Präventionsansatz, der auf Basis gemeinsam entwickelter, verbindlicher Normen und Werte des Zusammenlebens einen ‚Klimawechsel an der Schule' gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit zum Ziel hat. Insofern umfasst das Projekt auch eine systemische Perspektive mit einem ganzheitlichen Blick auf die Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen von Schulen, vor allem aber auf die verschiedenen Akteursgruppen, deren Interaktion untereinander sowie mit Akteuren außerhalb von Schule.

Ausgehend von der These, „dass eine Institution wie die Schule ein komplexes System ist, in dem die dominierenden Dynamiken und Mechanismen sich nach einer von zwei Optionen richten und entweder grundsätzlich einen inkludierenden oder einen exkludierenden Charakter aufweisen", bilden sich unterschiedliche „Leitkulturen" an den Schulen aus, so Kleff. Diesen liege „bewusst oder unbewusst, entweder die Annahme zugrunde, dass alle Menschen gleichwertig sind – oder die Akzeptanz oder gar Förderung von Thesen, die von der Ungleichwertigkeit von Menschen ausgehen" (vgl. ebd. S. 16ff.). Daher seien ein ganzheitlicher Ansatz und eine kontinuierliche und professionelle Begleitung der Projektschulen auch so wichtig, um das Anliegen des Courage-Netzwerks zu verwirklichen.

Einmalige und aufwendige Großaktionen oder Modellprogramme, die zusätzliche Aufgaben für Pädagog_innen schaffen, Wettbewerbe ohne Begleitung der Akteure würden ebenso wenig Sinn machen wie außerschulische Angebote, die keine Rücksicht auf den Schulkalender nehmen, betonte Kleff. Vielmehr nannte sie ausreichende Personalressourcen und Zeit für die Gestaltung von Beziehungen im Schulalltag, die kontinuierliche Qualifikation aller Schulmitglieder als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung eines diskriminierungssensiblen Klimas an der Schule. Zudem sei die dauerhafte Einbindung der Aktivitäten in den Regelablauf der Schule und die (finanzielle) Förderung von und Vernetzung mit außerschulischen Angeboten wichtig, um verschiedenen Formen der Diskriminierung Schule entgegenzuwirken und eine dauerhafte Veränderung des Schulprofils herbei zu führen. Pädagog_innen seien in diesem Zusammenhang gewiss mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert – das Netzwerk von ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage' unterstütze sie aber darin, mit Schüler_innen im gemeinsamen Lehr- und Lebensraum Veränderungen zu erzielen, die Schulen zu öffnen und mit externen Partnern zu kooperieren. Zudem publiziert die Bundeskoordination viele hilfreiche Materialien, wie z. B. das aktuelle Handbuch ‚Lernziel Gleichwertigkeit' oder das Präventionspaket ‚Islamismus, Salafismus, Muslimfeindlichkeit', welches das Handbuch ‚Islam &Schule', das Themenheft ‚Islam & Ich' und zwei Plakate umfasst.

Bestellungen sind möglich unter:
http://courageshop.schule-ohne-rassismus.org

WS 2: Radikalisierungsprävention in Schulen – Ausgangsbedingungen, Ansätze und Methoden

Aycan Demirel | Mitbegründer und Vorstandsmitglied KIgA e.V.

Aycan Demirel stellte in seinem Workshop ausführlich die Arbeit der Kreuzberger Initiative KIgA e.V. aus Berlin vor. Die Initiative entwickelt seit 2003 Konzepte für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft und wurde mit mehreren Preisen ausgezeichnet, u.a. 2012 mit dem Paul-Spiegel-Preis für Zivilcourage des Zentralrats der Juden in Deutschland.

Feste Bestandteile der lebensweltlich orientierten pädagogischen Arbeit an Schulen, in Jugendfreizeiteinrichtungen, in Moscheen, in Jugendverbänden etc. sind Angebote in Form von verschiedenen Projektschultagen, Seminarreihen, und -wochen etc. zu den Themen Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart, der israelisch-palästinensische Konflikt, politischer Islam/Islamismus sowie Muslimfeindlichkeit. Darüber hinaus beteiligt sich KIgA e.V. an internationalen Fachaustauschen mit Expert_innen aus Wissenschaft und Bildungspraxis. Im Rahmen der Beratungs- und Netzwerkarbeit tauscht die Initiative ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit anderen Bildungsträgern, lokalen und kommunalen Strukturen sowie wissenschaftlichen und politischen Akteuren aus und unterstützt so Zivilgesellschaft und Kommunen bei der Entwicklung von Strategien zur Antisemitismus- und Islamismusprävention.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote von KIgA e.V. richten sich an bundesweite Multiplikator_innen und lokale Akteure der schulischen und außerschulischen Bildung. Zudem werden gesellschaftspolitische Impulse zur Bekämpfung des Antisemitismus und anderer Ideologien der Ungleichwertigkeit im Rahmen von öffentlichen Veranstaltungen, Tagungen und Gesprächsrunden vermittelt. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Sensibilisierung und Aktivierung muslimischer Communities gegen Antisemitismus und der Förderung des jüdisch-muslimischen Dialogs.

Islamismusprävention

Bezugnehmend auf seine Erfahrungen im Bereich Islamismusprävention machte Demirel deutlich, dass politische Bildung alle Ideologien von Ungleichwertigkeit kritisieren und insbesondere antimuslimischen Rassismus thematisieren muss. Das reale Erleben von Demokratiedefiziten, Stigmatisierung und/oder Ausgrenzung in der deutschen Migrationsgesellschaft könne islamistische Deutungskonzepte für Jugendliche potenziell attraktiv machen. Zugleich dürfe nicht pauschalisiert werden; der allergrößte Teil der muslimischen Jugendlichen lehne Islamismus ab. Pädagogische Konzepte der Islamismusprävention sollten sowohl an den Alltagswissensbeständen ihrer Adressat_innen anknüpfen als auch über diese hinausführen. Sie sollten diskurssensibel sein und den Begriff Islamismus kritisch reflektieren.

Von diesen Grundsätzen ausgehend, erläuterte Demirel insbesondere, wie es gelingen kann, in der Schule Prävention gegen islamische Radikalisierung zu betreiben. Dafür sei es zunächst wichtig, zu verstehen, was die **Attraktivität des radikalen Salafismus** ausmache. Dafür nannte Demirel sieben Aspekte:

1. Der Salafismus bediene das Bedürfnis nach Spiritualität, nach Religiosität und erhebe den Anspruch, die einzig wahre Religion zu sein.

2. Auf der Suche nach Eindeutigkeit in der komplizierten Welt und bei der Frage, was gut und was böse sei, biete die salafistische Bewegung Sinn- und Orientierungshilfen und klare Anleitungen zur Lebensführung sowie Antworten auf Identitätsfragen. Dabei stehe im Mittelpunkt, ob der Gläubige seine Pflichten gegenüber Gott gut erfülle.

3. Salafistische Gruppierungen bieten eine starke (Glaubens) Gemeinschaft, in der junge Leute Geborgenheit finden und ihre Sorgen vergessen könnten. Dabei gelte das Gleichheitsversprechen der Gläubigen vor Gott.

4. Salafistische Gruppierungen verleihen Anerkennung. Sie geben ihren Anhängern das Gefühl, die Auserwählten zu sein. „Die Anderen" seien indes auf dem falschen Weg.

5. Der Salafismus biete Gerechtigkeit – entgegen der alltäglichen Erfahrungen junger Leute mit Rassismus und Ungerechtigkeiten durch die massive Bekämpfung islamischer Bewegungen und „des Krieges gegen Muslime" in der Welt. So entstehe der Wunsch, in den Widerstand zu gehen, um „richtig" zu handeln und dem Islam seinen berechtigten Stellenwert in der Welt zu verschaffen.

6. Salafisten gelten als Provokateure – sie seien so etwas wie die Hippies der 70er Jahre.

7. Salafisten versprechen „Abenteuer", etwa mit einem Maschinengewehr in einem Jeep herumzufahren und wie „Rambo" in den Krieg zu ziehen.

Salafistische Jugendliche in der Schule seien zwar marginale Einzelfälle, betonte Demirel, dennoch sei es notwendig, Aufklärung über den radikalen Islamismus zu betreiben. Präventionsarbeit müsse auf solche Fragen in der Bildung eine Antwort geben und Chancen bieten.

Den KIgA-Mitarbeiter_innen gelinge es, durch jahrelange Kontakte mit ihnen bekannten Schülern, etwa durch Seminare und über Facebook, die jungen Leute zu begleiten. Dabei würden plötzliche Äußerungen über den Dschihad und eine starke Frömmigkeit bald auffallen. Durch ein vertrautes Verhältnis könne man mit ihnen offen und ehrlich sprechen. Ein wichtiger Zugang dabei sei die grundsätzliche Anerkennung und die Wertschätzung der Religion.

Empfehlungen für die Praxis

KIgA e.V. biete – beispielsweise für den Ethikunterricht – mehrere Seminarmodule unter dem Titel **‚Selbstbewusstsein stärken, Reflexionsfähigkeit fördern – Eine schulische Seminarreihe zur Islamismusprävention für die Sekundarstufe I‘** an. Zu den inhaltlichen Elementen gehörten ein Einstiegs- und Grundlagenmodul, das mit einer Seminarfahrt von fünf Tagen verbunden ist und vier Aufbaumodule, die je nach Interesse und Bedürfnis durchgeführt werden.

1. Muslimisch sein in der Migrationsgesellschaft (Grundmodul)

2. Moscheebaukonflikt und antimuslimischer Rassismus

3. Mediale Darstellung von Islam und Muslimen/Musliminnen

4. Jüdisches Leben und Antisemitismus heute

5. Geschlechter-Orientierung und -Gerechtigkeit (etwa über schwule Muslime)

Durch die Vermittlung von Vorstellungen unterschiedlichster Menschen, die Muslime sind, könne man für Radikalismus anfälligen jungen Leuten die ganze Breite und die Facetten des Glaubens erklären. Damit würden sich festgefahrene Vorstellungen vom „Islam“ relativieren.

Daneben werde Medienkompetenz und das Erkennen guter journalistischer Beiträge vermittelt, denn die Medien seien für radikale Muslime „die Juden von heute“. Eine wichtige Rolle haben dabei auch die ‚Neuen deutschen Medienmacher‘ (www.neuemedienmacher.de), ein bundesweiter Zusammenschluss von Medienschaffenden mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen und Wurzeln. Das Bündnis setzt sich für mehr Vielfalt in den Medien ein.

Die Workshopteilnehmer_innen interessierte besonders, welche praktischen Hilfestellungen Demirel Lehrer_innen für die Arbeit im Alltag mit an die Hand gebe. Als zentralen Rat gab Demirel interessieren Pädagog_innen vor allem mit, sich professionelle Beratung und Unterstützung zu suchen. Neben dem KIgA e.V. gebe es bundesweit insgesamt 27 Träger, die mit Aufgaben betraut seien und gefördert werden. Informationen seien u.a. zu finden unter www.ufuq.de, einem Portal für Pädagogik zwischen Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus. Die Integration religiöser muslimischer Perspektiven in den Bildungsprozess könne säkular ausgerichtete Bildungskonzepte sinnvoll ergänzen.

Eine erfolgreiche Islamismusprävention am Lernort Schule brauche Bildungskooperationen, konstatierte Demirel abschließend. Als hilfreich habe sich in diesem Zusammenhang die Arbeit in pädagogischen Teams erwiesen, welche die Vielfalt der Migrationsgesellschaft widerspiegeln, wobei die kontinuierliche und aktive Präsenz von Pädagog_innen mit muslimischer Sozialisation von besonderer Relevanz sei. Sie trügen als Peer-Educators zum Erfolg von Bildungsprozessen bei.

Auswahl aktueller und weiterführender Publikationen

Demirel, Aycan (2015): Prävention in Berliner Schulen. Konzepte gegen Radikalisierung muslimischer Jugendlicher. In: apabiz / MBR Berlin (Hg.): Berliner Zustände. Ein Schattenbericht über Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus im Jahr 2014.

Demirel, Aycan: Zusammen Denken. Ein Projekt zur Islamismusprävention in Berliner Schulen. In: DDS – Die Demokratische Schule /GEW Bayern, Heft 04/2015, S. 25–26

Demirel, Aycan / Niehoff, Mirko (Hrsg.) (2013): ZusammenDenken. Reflexionen, Thesen und Konzepte zu politischer Bildung im Kontext von Demokratie, Islam, Rassismus und Islamismus. Berlin

Demirel, Aycan (Hrsg.) (2012): Bildung im Spannungsfeld von islamistischer Propaganda und Muslimfeindlichkeit – eine Workshopreihe mit Jugendlichen. Berlin

Niehoff, Mirko (2012): Bedrohter Mensch. Bedrohte Demokratie. (Antimuslimischer) Rassismus als politische Herausforderung. Ein Unterrichtsmodul. In: zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer (Onlineangebot des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung).

Demirel, Aycan (Hrsg.) (2011): Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt mit muslimischen Jugendlichen im Spannungsfeld von Anerkennung und Konfrontation. Berlin

WS 3: Kampagne BILDUNG[S]LOS – Proteste und Vernetzung vor Ort

Mohammed Jouni und Jibran Khalil | Sprecher Jugendliche ohne Grenzen

Die Initiative ‚Jugendliche ohne Grenzen' (JoG) ist ein bundesweiter Zusammenschluss junger Geflüchteter, die sich in verschiedenen Bereichen für ihre Rechte stark machen. Häufig jahrelang geduldet, d. h. ohne sichere Aufenthaltsperspektive in Deutschland, vernetzen sich JoG mit anderen Organisationen, um gegen drohende Abschiebungen und für ein umfassendes Bleiberecht zu demonstrieren, Beratungsstellen für Flüchtlinge aufzubauen und andere Aktionen zum Abbau von Diskriminierungen asylsuchender Menschen durchzuführen.

Ausgangspunkt und Ziele

JoG-Gründer Mohammed Jouni und Jibran Khalil, JoG-Sprecher in Brandenburg, schilderten zu Beginn des Workshops, was eine Duldung rechtlich und persönlich bedeutet. Mit der „vorübergehenden Aussetzung der Abschiebung", die aus verschiedenen Gründen bzw. ‚Abschiebungshindernissen' erteilt werden muss (etwa aufgrund fehlender Papiere oder Reiseunfähigkeit im Krankheitsfall) bzw. kann (Ermessensduldung aufgrund humanitärer oder persönlicher Gründe wie z. B. ein bevorstehender Schulabschluss), gehen erhebliche Einschränkungen von Teilhaberechten, u.a. beim Zugang zum Arbeitsmarkt, Bildung und sozialen Leistungen, sowie Bewegungsfreiheit (durch Residenzpflicht) einher.

Um sich gegen diese Diskriminierungen zu wehren, schloss sich Mohammed Jouni mit anderen betroffenen Jugendlichen in einer Bleiberechtsinitiative des Beratungs- und Betreuungszentrums für junge Flüchtlinge und MigrantInnen! zusammen. 2005 gründeten sie offiziell die Initiative JoG – mit folgenden Zielen:

JOG- Ziele

- Betroffene haben eine eigene Stimme und benötigen **keine** "stellvertretende Betroffenen-Politik"
- großzügiges Bleiberecht für **Alle**
- Vorbehaltslose Umsetzung der **UNO-Kinderrechte**
- **Gleichberechtigung** von Flüchtlingen v.a. Bildung / Arbeitsmarkt
- **Legalisierung** von Menschen ohne Papiere (sog. Illegale)

Sie veranstalten gemeinsam mit dem GRIPS Theater, dem Flüchtlingsrat Berlin, der GEW Berlin und PRO ASYL die Aktion ‚Hiergeblieben' sowie die erste JoG-Konferenz parallel zur Innenministerkonferenz, die seither jährlich als Gegenveranstaltung durchgeführt wird und zum festen Aktionsprogramm von JoG gehört. Darüber hinaus umfassen die Aktivitäten viele weitere Aktionsformen und Kampagnen (siehe auch Programm zum Jubiläum: 10 Jahre Bock auf JOG – Solidarität ohne Grenzen und Filmdokumentation).

Aktionen und Kampagnen

Aktionsformen

- Demos, Kundgebungen, Mahnwachen
- Verhinderung von Abschiebungen
- Forderungen an Politiker tragen
- Vernetzungstreffen 3-4 mal im Jahr
- Organisation von Infoveranstaltungen
  - Für Presse, Schulen, andere Organisationen
- Gegenseitige Unterstützung
- Jugendkonferenzen parallel zu der IMK
  - Abschiebeminister-Wahl, Initiativen-Preis

Kampagnen

- Hiergeblieben
- Jetzt erst Recht (e)
- SOS For Human Rights
- BildungsLos
- Mein Zeugnis für Merkel

Die Kampagne BILDUNG[S]LOS

2012 rief JoG, inzwischen bundesweit mit verschiedenen Ortsgruppen aktiv, die Kampagne ‚BILDUNG[S] LOS! Grenzenlos Bedingungslos auch für Flüchtlinge!' ins Leben– mit einem umfangreichen Forderungskatalog für gleiches Recht auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe für Geflüchtete sowie vielseitiger Unterstützung – u.a. durch die GEW.

Zentrale Forderungen

- Recht auf kostenlose Sprachförderung für alle von Anfang an
- Recht, einen Schulabschluss nachholen
- Abschaffung von Studien-, Arbeits- und Ausbildungsverboten
- gleichberechtigter Anspruch auf Bildung für Menschen ohne Papiere
- Anspruch auf Ausbildungsförderung wie BAB und BAföG von Anfang an
- Das Ende der Bildungshindernisse durch Beschränkung der Bewegungsfreiheit
- Abschaffung des Asylbewerberleistungsgesetzes

Strategie: Bildungspolitiker_innen und Bildungsträger als Unterstützer_innen gewinnen, Sensibilisierung durch Öffentlichkeitsarbeit
Aktionen: Lobbygespräche, Veranstaltungen, Protestaktionen, Pressearbeit
Material: Bildungslose, Flyer, Website

Sowohl zum Kampagnenstart als auch im darauffolgenden Jahr fanden zahlreiche Kundgebungen, Veranstaltungen und Gespräche statt, u.a. mit den jeweils amtierenden KMK-Präsidenten. Daraufhin legten Vertreter_innen von JoG einen umfassenden Vorschlag zur Verbesserung der Bildungssituation junger Flüchtlinge durch die Kultusminister_innen vor.

Im Februar 2013 veranstaltete die GEW Berlin in Kooperation mit JoG einen Fachtag unter dem Titel „Bildung(s)los?!" Anspruch und Wirklichkeit der Bildungschancen junger Flüchtlinge.

2014 startete JoG die Aktion ‚Mein Zeugnis für Merkel!' und eine Postkartenaktion mit dem Titel ‚Nah dran! BAfög und BAB!', um einzelnen Forderungen Nachdruck zu verleihen.

Zentrale Themen und Handlungsfelder

Wenngleich sich bei einigen Themen politisch zwischenzeitlich etwas bewegt habe (wie z. B. die frühzeitigere **Förderung in der Ausbildung durch BAföG oder Berufsausbildungsbeihilfe (BAB)** für Geduldete ab 1. Januar 2016 ein : nach 2016 Anspruchsberechtigung besteht nun nach 15 Monaten statt nach vier Jahren Aufenthalt, so machten Mohammed Jouni und Jibran Khalil deutlich, dass dies bei Weitem nicht ausreiche und es weiterhin viel zu tun gebe, um gleichberechtigte Bildungsteilhabe für Geflüchtete zu realisieren.

Sie kritisierten, dass mit dem Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung, welches seit 1. August 2015 in Kraft ist, nur partiell verbesserte **Bleiberechtsregelungen** für sogenannte ‚gut integrierte Jugendliche' (jene, die sich seit vier Jahren in Deutschland aufhalten und einen Schul- oder Berufsabschluss erworben haben bzw. die (Berufs-)Schule besuchen) vorsieht. Problematisch sei, dass ein entsprechender Antrag vor dem 21. Geburtstag gestellt werden müsse und dass grundsätzlich alle geduldeten Flüchtlinge ausgeschlossen bleiben, die mit 17 Jahren und älter nach Deutschland gekommen sind. Auch die verlängerte Duldungsmöglichkeit zum Zwecke einer Ausbildung (von denen Asylsuchende aus sogenannten Herkunftsstaaten ausgeschlossen sind) sei völlig unzureichend. Dies bedeute weiterhin Kettenduldungen und Unsicherheit, die junge Menschen daran hindern, eine Ausbildung zu absolvieren. Zentral bliebe die Forderung nach einem Bleiberecht für alle.

Ebenso wichtig und dringlich sei das Thema **Beschulung von 16 bis 25-Jährigen**. Diesbezüglich gelte es gemeinsam dafür zu kämpfen, dass Regelungen zur Schulplicht bzw. zum Schulbesuchsrecht für Geflüchtete, die in einigen Bundesländern bereits 16-Jährige, zu großen Teilen jedenfalls über 18-Jährige vom Schulbesuch abhalten, ausgeweitet werden. Gute Ansätze gebe es diesbezüglich in Bayern, wo Übergangsklassen an Berufsschulen für 16 bis 21-jährige Geflüchtete gebildet werden und der Schulbesuch bis zum 25. Lebensjahr möglich

ist. Das Modellprojekt der SchlaU-Schule solle auf andere Bundesländer ausgeweitet werden, so die JoG-Forderung in diesem Zusammenhang. Hier müsse mehr Druck auf die KMK und die Länderministerien ausgeübt werden.

Auch im Themenfeld der **Sprachkurse** müsse noch einiges passieren. Diesbezüglich gebe es eine breite öffentliche und parteiübergreifende politische Zustimmung und positive Signale, etwa von der Integrationsbeauftragten oder des BAMF. Wichtig sei u.a. die Öffnung der ESF-BAMF Kurse, wie sie auch in den Handlungsempfehlungen der GEW gefordert wird.

Insgesamt waren sich die Anwesenden einig, dass JoG und GEW in der Lobbyarbeit für die Verbesserung von Bildungszugängen und -teilhabe von Geflüchteten weiterhin an einem Strang ziehen müssen.

WS 4: Der (migrations)pädagogische Blick auf geflüchtete Kinder

Bedia Akbaş | Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Das Interesse am Workshop zum (migrations)pädagogischen Blick auf geflüchtete Kinder war groß und spiegelte nicht nur die Aktualität des Themas, sondern auch die Dringlichkeit geeigneter Konzepte für die Bildungsarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wider. Bedia Akbaş betonte eingangs in Anlehnung an den Aufruf ‚Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft', dass Bildungsinstitutionen wie Kitas und Schulen sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften eine zentrale Rolle zufalle, auf die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einzugehen und Flucht, globale Not, Migration als einen wichtigen (allgemeinen) Bildungsgegenstand zu erkennen, ihm also nicht ‚gesondert' und nur am Rande Beachtung zu schenken.

Zugleich gelte es mit einer migrationspädagogischen Perspektive den Blick auch auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft zu richten, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind. Nach Mecheril könne dies „als Angebot zu einer Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns verstanden werden, die von einer Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrung- und Denkformen, die weniger Macht über andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen."

Das Bildungsrecht duldet keinen Aufschub

„Sie haben es mit Adressat_innen zu tun, die von einer ungerechten Verteilung materieller, sozialer und kultureller Ressourcen betroffen sind – mit ungleichen Rechten und ungleichen Chancen", erläuterte Akbaş daraufhin und unterstrich die Bedeutung einer menschenrechtsorientierten Pädagogik, wie sie etwa der Pädagoge Janusz Korczak formulierte:

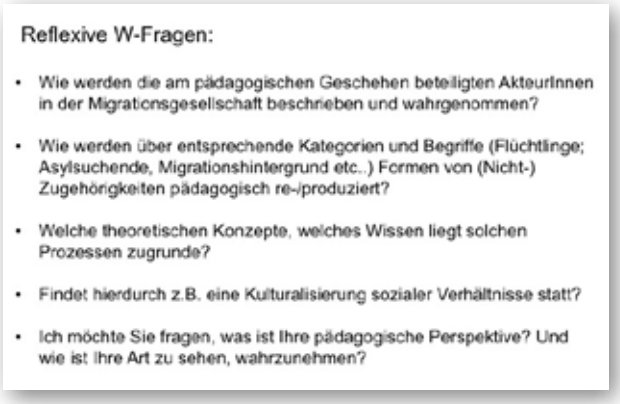
Es sei wichtig und gut, dass die GEW sich diesbezüglich klar positioniere - mit der Aussage „Das Menschenrecht auf Bildung muss für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gelten – ausnahmslos“ und den Handlungsempfehlungen ‚Bildung kann nicht warten!‘, welche Ungleichheiten auf struktureller Ebene thematisierten bzw. die rechtlichen, institutionellen und professionellen Bedingungen, um diese abzubauen. Damit geflüchtete Kinder ihr Menschenrecht auf Bildung und das Recht auf den heutigen Tag sowie auf eine Zukunft besser erlangen können, bräuchten sie zudem eine bedingungslose Anerkennung und für das Ausleben ihrer kindlichen Persönlichkeit eine verlässliche Beziehung, so Akbaş. Das Recht auf Bildung impliziere eben auch, dass ihre Erfahrungen als Bildungserfahrungen anerkannt und gesellschaftlich eingebunden werden. Wenn sie als „Flüchtlingskinder“ bzw. „Kinder mit Fluchthintergrund“ bezeichnet und wahrgenommen werden, sei zu beachten, sie nicht auf diesen Status zu reduzieren, keine stereotypen Negativbilder zu bedienen und sie nicht „als Herausforderung oder Belastung“ zu definieren, denn solche Fremdzuschreibungen könnten die Zugehörigkeit bzw. Zugehörigkeitsentwicklungen der Kinder zu dieser Gesellschaft erschweren.

Reflexion als Methode pädagogischen Handelns

Um der Vielfalt und den Menschen in komplexen Lebensverhältnissen „gerecht“ zu werden sei die professionelle Selbstreflexion ebenso unverzichtbar wie die Reflexion der Kontextbedingungen, in diesem Fall insbesondere die Reflexion spezifischer Zugangsbarrieren geflüchteter Kinder und Jugendlicher, die Wahrnehmung ihrer individuellen Bildungsvoraussetzungen und biografischen Brüche sowie Verletzungen (Traumatisierungen), aber auch der institutionellen Rahmenbedingungen:

Dementsprechend regte Akbaş mit einigen Reflexionsfragen eine Diskussion an:

- Welchen Blick haben Pädagog_innen auf ihr Handeln, wenn Sie mit geflüchteten Kindern arbeiten?
- Von welchen Ansätzen ist ihr pädagogischer Blick in der Arbeit mit Kindern, die als „Andere“ markiert werden, geformt?
- Wie sind die Beschaffenheit und Strukturen der Institution, an denen pädagogisches Handeln stattfindet?
- Ist dieses Handeln von professionellem, solidarischem Handeln motiviert?
- Welche strukturellen und institutionellen Schwierigkeiten können durch ihre Solidarität überwunden werden?
- Welches Wissen ist relevant? Was müssen Professionelle lernen, was müssen sie verlernen?

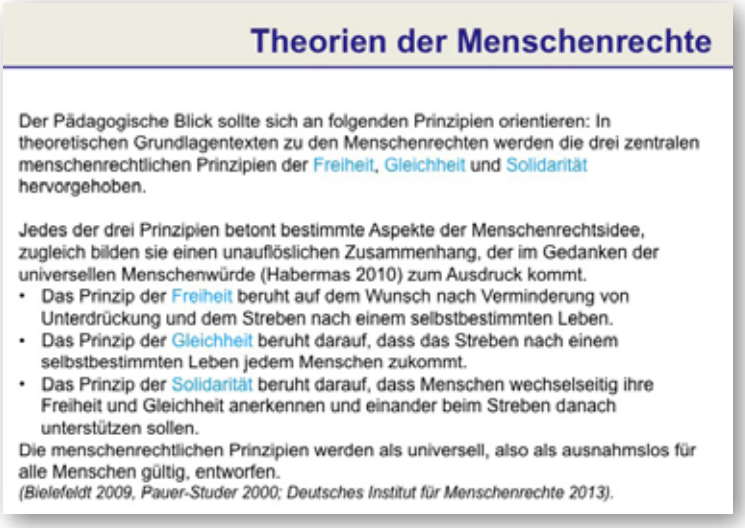


Handlungsorientierungen

In der Diskussion wurde deutlich, dass die professionellen Haltungen und die Wahrnehmung der Lebensrealitäten von geflüchteten Kindern und Jugendlichen nur schwerlich losgelöst von den institutionellen Rahmenbedingungen reflektiert werden können. Denn zum einen begründen gesetzliche Bestimmungen unterschiedliche Zuordnungen und Etikettierungen, zum anderen beeinflussen sie die Lebensumstände und Bildungschancen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen maßgeblich.

Zugleich wurde offenbar, dass es sowohl an theoretischem Wissen als auch an Konzepten für den pädagogischen Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Praxis mangelt. Weder in den frühpädagogischen Ausbildungen noch im Lehramtsstudium werden Biografien und Lebensbedingungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen thematisiert. Umso wichtige sei es, so Akbaş, dass kein Aktionismus betrieben werde. Vielmehr müsse das Allgemeine gut gemacht werden und darüber nachgedacht, was pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft zu bedeuten habe. Diesbezüglich sei eine kulturalismuskritische migrationspädagogische Perspektive hilfreich, die migrationsgesellschaftliche Unterschiede nicht einseitig als kulturelle Unterschiede interpretiert bzw. als kulturelle Differenzen begründet. Einteilungen in ein ‚Wir/Nicht-Wir‘-Schema seien Konstruktionen, die eventuell der Vereinfachung von Problemen in der Praxis dienten, aber das Nachdenken über alternative Optionen und die Findung passender Lösungen für soziale und rechtliche Probleme verhinderten, welche schließlich für die Herstellung von Chancengleichheit geflüchteter Kinder und Jugendlicher wesentlich seien.

Daher sollte sich pädagogisches Handeln an der Beseitigung von Ursachen von Benachteiligung und Unterdrückung orientieren und immer mitreflektieren, wann und wie Unterschiede eine besondere Relevanz erhalten und welche Funktion ihre Hervorhebung oder Leugnung erfülle. Letztlich könne die Theorie der Menschenrechte als Grundlage des pädagogischen Blicks und als relevantes Wissen betrachtet werden. Hierbei sei die Orientierung an drei menschenrechtlichen, universell gültigen Prinzipien zentral, nämlich Freiheit, Gleichheit und Solidarität.



Bildungseinrichtungen, die diesen Prinzipien folgten, könnten geflüchteten Kindern und Jugendlichen einen guten Rahmen bieten und eine sichere und solidarische Umgebung schaffen sowie Prozesse der Genesung unterstützen, konstatierte Akbaş. Notwendig sei allerdings eine gute Vernetzung und eine funktionierende Kooperation zwischen allen Institutionen. Ein kommunales Gesamtkonzept, das gegen rassistische und diskriminierende Strukturen angeht, sei empfehlenswert. Die pädagogischen Fachkräfte bräuchten in jedem Fall Unterstützung durch eine Politik in Kommunen, Ländern und im Bund, welche sich an der UN-Kinderrechtskonvention orientiert. Zu angemessenen Erziehungs- und Bildungsplänen von Kitas und Schulen gehöre nicht zuletzt eine ausreichende Ressourcenausstattung von multiprofessionellen Teams vor Ort sowie entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote zur Entwicklung systematischer kontinuierlicher multiprofessioneller Teamarbeit. Für Prozesse von Partizipation, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung sei es zudem förderlich, wenn Fachkräfte mit Migrationshintergrund verstärkt vertreten seien.

WS 5: Einblicke in die Antidiskriminierungspädagogik

Miriam Nadimi Amin | ADB – Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V.

Miriam Nadimi Amin

- Trainerin & Coach für Antidiskriminierungspädagogik
- Konfliktcoach für Mobbing Prävention & Intervention
- Mediatorin für Konfliktparteien und Gruppen

Miriam Nadimi Amin, die seit vielen Jahren Fortbildungen zu Antidiskriminierungspädagogik und zum Umgang mit Vielfalt anbietet, aktuell als Coach für WillkommensKitas in Sachsen tätig ist sowie mit Schulklassen regelmäßig Workshops gegen Ausgrenzung und Mobbing durchführt und konstruktive Konfliktbewältigungs- und Deeskalationsstrategien erarbeitet, gab eingangs einen kurzen Überblick zu den verschiedenen Arbeitsbereichen des Antidiskriminierungsbüros Sachsen (ADB). Diese existiert seit 2004 als eingetragener Verein in Leipzig und ist zentrale Anlaufstelle für alle Diskriminierungstatbestände nach dem Allgemeinen Gleichstellungsgesetz. Amin, aktuell als freie Mitarbeiterin des ADB tätig, arbeitete zunächst in der Beratungsstelle für von Diskriminierung Betroffene, führte später die Fortbildung „Fair in der Kita“ durch und leitete pädagogisch begleitete Workshops zur Ausstellung „Unterschiede, die einen Unterschied machen“.

Nach der Einführung in ihr Arbeitsfeld beleuchtete sie die wichtigsten Ansätze und zentralen Aspekte der Antidiskriminierungspädagogik:

- das Nachdenken über Stereotype und Vorurteile,
- Wissen um die Vorurteilsentwicklung bei Kindern,
- die Beschäftigung mit den Fragen, ab wann wir von Diskriminierung sprechen und wo sich das im Kita-/ Schul-/ und Hortalltag zeigt,
- die Verantwortung, die Erzieher_innen und Pädagog_innen dabei zukommt und
- das Erarbeiten von Umgangsmöglichkeiten mit diskriminierendem Verhalten.

Im Fokus ihrer Ausführungen stand das Merkmal Herkunft. Wie lässt sich der Umgang mit Vielfalt so gestalten, dass sich Kinder und Eltern diverser kultureller Herkunft, religiöser Zugehörigkeit, sowie sprachlicher Vielfalt wertgeschätzt und wahrgenommen fühlen und gleichwertig am Kita-/Schul-/Hort-Alltag teilnehmen können? Wo liegen die Herausforderungen und was für Möglichkeiten gibt es, diesen zu begegnen?

Ein Blick auf verschiedene Fallbeispiele aus dem Kita-/ Schul-/ und Hortalltag machten deutlich, dass es Vorurteile bzw. Diskriminierung nicht nur unter Kindern gibt, sondern auch von Eltern oder Erzieher_innen ausgehen kann. Auch wenn unbewusst, so werden stereotype Bilder oftmals weitergetragen und Vorurteile, wenn sie unreflektiert bleiben, somit gefestigt. Der Schritt zur diskriminierenden Handlung liegt dann nicht mehr fern: die Erzieherin, die Tanh Mai scherzhaft „Reiswaffel“ nennt, Eltern, die ihren Kindern verbieten mit „Ausländern“ zu spielen oder auch Schulessen, das Kinder nicht berücksichtigt, die auf Grund ihrer Religion kein Schweinefleisch essen und somit vom Kita-/ Schulessen ausgeschlossen sind, weil keine Alternativen auf dem Speiseplan stehen oder das Essen nicht gekennzeichnet ist.

Die Ebenen, auf denen sich ausgrenzendes oder benachteiligendes Verhalten abspielt, seien zahlreich, so Amin. Greifbarer sind sie – das stellten die Teilnehmenden fest – wenn sie auf der persönlichen Ebene liegen, schwieriger, wenn auf der strukturellen. Die Teilnehmenden besprachen Möglichkeiten des Handelns, auch hinsichtlich symbolischer oder diskursiver Ebenen von Diskriminierung. Sie tauschten Erfahrungen im Umgang mit diskriminierendem Verhalten aus und übertrugen diese in unterschiedliche Tätigkeitsbereiche.

Die hohe Sensibilisierung für das Thema und die Motivation der Teilnehmenden sorgte für ein wertschätzende Atmosphäre und einen bereichernden Austausch. Auch wenn die Zeit zum Erarbeiten weiterer Handlungsansätze im Umgang mit und im Sichtbarmachen von Vielfalt im pädagogischen Kontext nicht ausreichend war, gab es einige Anknüpfungspunkte und Ideen zur Vertiefung.

5 Zentrale Handlungsfelder und Kooperationen für inklusive Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft aus Sicht der GEW

Podiumsdiskussion mit

Marlis Tepe | Bundesvorsitzende der GEW
Birgit Koch | Vorsitzende der GEW Hessen
Sanem Kleff | Bundeskoordinatorin ‚Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage'
Mohammed Jouni / Jibran Khalil | Sprecher ‚Jugendliche ohne Grenzen'
Moderation: Şenol Keser | Junge GEW NRW / BAMA

Die abschließende Podiumsdiskussion moderierte Şenol Keser mit einem Fokus darauf, welche Initiativen und Kooperationen die GEW hinsichtlich inklusiver Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft bereits entfaltet hat und welche Themen und Handlungsfelder sie zukünftig weiterbearbeiten wird.

Marlis Tepe hob in ihrem Eingangsstatement hervor, was die GEW bundesweit für inklusive Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft tun kann. Dazu gehören zunächst eben solche Fachtagungen, wie die in Leipzig, um den Blick der Beteiligten zu weiten. Die Ergebnisse und Erkenntnisse könnten von den Teilnehmer_innen als Anregung verstanden, aufgegriffen und auf Landesebene umgesetzt werden. Zugleich appellierte sie an die Landesvorsitzenden, die Themen der Tagung in ihre aktive, tägliche Arbeit mitzunehmen.

Damit sich aber auch rechtliche Grundlagen ändern, habe die GEW schon 2005 ein Rechtsgutachten zur Beschulung staatenloser Kinder vorgelegt. Mit dem Gutachten habe die GEW bis 2011 Politik gemacht – bis es im Bundestag mit breiter Mehrheit tatsächlich zur Gesetzesänderung kam. Seither müssten Kinder ohne Papiere von den Schulen nicht mehr „denunziert", sprich an die Behörden gemeldet, werden. Dies sei ein großer Erfolg.

In diesem Jahr habe die GEW nun eine Studie zu der Frage vorgelegt, ob das Recht auch in der Praxis umgesetzt werde (‚Es darf nicht an Papieren scheitern – Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen'). Doch dies sei leider nicht der Fall. Daher werde die Studie nun weiter transportiert, damit sich die GEW und ihre Landesverbände in der Politik dafür einsetzen, dass Kinder ohne Papiere ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können. Dies sei ein gutes Beispiel für aktive Arbeit und weitere Handlungsempfehlungen seitens der GEW auf Bundesebene.

Die Landesvorsitzende **Birgit Koch** berichtete, dass die GEW Hessen das Migrationsthema seit 2014 sehr verstärkt in den Blick genommen hat, u. a. mit einer großen Fachtagung im Frankfurter Römer, um verschiedene Perspektiven zu gewinnen. Die GEW Hessen habe von Anfang an darauf gesetzt, Bündnisarbeit zu verfolgen. Es sei ihr gelungen, ein Bündnis mit dem Zusammenschluss der sechs hessischen Wohlfahrtsverbände – der Liga der freien Wohlfahrtspflege – sowie dem Landesausländerbeirat (agah) und der Kommunalen Ausländerinnen-und Ausländervertretung der Stadt Frankfurt zu schmieden. Diese Kooperation sei zwar organisatorisch nicht immer einfach und erfordere viel Geduld, weil die Partner oft mit anderen Strukturen arbeiteten – aber es lohne sich, so Koch. Im Frühjahr 2016 werde das Bündnis um die Landeselternvertretungen und den Landesschüler_innenrat erweitert, um gegenüber der hessischen Landespolitik die Stimme deutlich zu erheben.

Neben der Bündnisarbeit gebe es kreative Aktionen, etwa einen Hürdenlauf mit echten Hürden vor dem hessischen Kultusministerium unter dem Motto ‚Wir wollen rein!'. Damit hätten geflüchtete bzw. neu zugewanderte Jugendliche symbolisiert: Wir wollen rein in die Schule, werden aber draußen gehalten. Auch habe es eine Aktion mit Unterricht im Zelt vor dem Ministerium gegeben, um zu zeigen: Wir haben keinen Raum. Auf diese Weise könnten wirkungsvolle Bilder für die Medien erzeugt werden, betonte sie.

Marlis Tepe ergänzte, dass die GEW auch auf Bundesebene Bündnisse geschmiedet habe, zum Beispiel um Reformen im Bereich der Integrationskurse voranzubringen. Dabei gehe es sowohl um die inhaltliche Ausrichtung der Kurse wie auch um die Entgelte der Honorarkräfte sowie den Kampf um dauerhafte Stellen. Die GEW habe dabei mit dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und dem Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) zusammengearbeitet und eine große Fachtagung anlässlich ‚10 Jahre Integrationskurse – Bilanz und Perspektive' organisiert. Dies sei ein großer Schritt gewesen, um auch in der Bundespressekonferenz in Berlin auftreten zu können. Die Betroffenen hätten allerdings moniert, dass die Forderungen nicht weit genug gingen, räumte Tepe ein. Die GEW müsse allerdings in Bündnissen zuweilen auch Kompromisse eingehen, um in der Presse gehört zu werden, auch wenn sie dabei mitunter inhaltliche Abstriche machen müsse.

Sanem Kleff machte angesichts der Anschläge in Paris, die in der Nacht zuvor verübt worden waren, die Dramatik des Themas Einwanderung und Gesellschaft deutlich. Zu den Facetten gehörten auch die terroristischen Anschläge, die unaufgeklärte NSU-Affäre, die Gida-Bewegungen in Deutschland und mehr als 180 Anschläge auf Flüchtlingswohnheime. All dies gehöre zur Realität. Wenn angesichts dieser Dimension die eine Kirche nicht mit der anderen Organisation sprechen könne, könne sie nur sagen: Ihr habt nicht verstanden, wie ernst die Lage der Dinge ist. Deutschland sei noch nicht gut auf Anschläge wie in Paris vorbereitet. Natürlich müssten Staat, Kirche und Gewerkschaften gemeinsam handeln und nicht nur zu Gegendemos gehen. Für Konkurrenz untereinander sei nicht mehr die Zeit.

Kleff erinnerte zudem daran, dass Politik, Pädagogik und auch die GEW seit den 90-er Jahren über den Umgang mit Aussiedlern, Ausgebürgerten und Flüchtlingen debattieren. Alle Fragen zu Diskriminierung und Rassismus, zu Sprachproblemen, DAZ-Unterricht und Seiteneinsteigern, zu Sozialarbeiter_innen an Schulen und zum Umgang mit traumatisierten Kindern würden nun aber wieder neu aufgeworfen, als seien sie noch nie bearbeitet worden. Es stimme zwar nicht, dass die Debatte noch keinen Schritt vorangekommen sei. Aber sie plädiere dafür, so Sanem Kleff, auf Fragen heute nicht so zu reagieren, als würden sie das erste Mal diskutiert, sondern Synergien des Denkens und Handelns zu nutzen. Das Rad müsse nicht mehr neu erfunden werden.

Jibran Khalil, der kurzfristig für Mohammed Jouni in der Podiumsdiskussion einsprang, hob hervor, dass die Angriffe in Paris ein Angriff gegen die Welt gewesen seien – und appellierte dafür, eine Schweigeminute einzulegen. Der Saal erhob sich daraufhin spontan zum einem stillen Gedenken.

Marlis Tepe griff die Kritik von Sanem Kleff auf. Ihre These sei, dass das Thema Bildung in der Migrationsgesellschaft bisher zu sehr in Fachkreisen verhaftet geblieben sei. Nun müsse es wirklich in die Breite der GEW und in die Köpfe von allen Mitgliedern getragen werden. Die Tarifpolitik und der Einsatz für Stellen dürften nicht allein im Vordergrund stehen. Es fehle gegenwärtig ein neues Denken von Bildung: Wir haben uns seit Pisa zu sehr auf den Output und zu wenig auf

das humanistische Bildungs-Ideal konzentriert. Da haben wir vielleicht etwas versäumt, sagte Tepe. Wenn Fachschulen, Universitäten und Institute für Lehrer_innenfortbildung nicht ausreichend Angebote machten, müsse die GEW das in die Hand nehmen und eigene Akzente setzen, betonte sie.

Birgit Koch ergänzte, die GEW müsse dazu die Ressourcenfrage in den Vordergrund stellen. Das Bildungssystem von der Kita bis zur Hochschule und der Weiterbildung sei seit Jahrzehnten chronisch unterfinanziert. Wir müssen gucken, wie wir Ressourcen neu ordnen und eine bessere Verteilung für gute Bildung durchsetzen, sagte Birgit Koch.

Zu wertvollen Ressourcen, so **Sanem Kleff**, gehörten indes auch Knowhow, Kompetenz, Rahmenbedingungen. Die Leitbilder von guter Bildungspolitik seien in der Gesellschaft jedoch sehr unterschiedlich. Die GEW sollte daher ihr Bild des Miteinanders und der inklusiven Bildung mehrheitsfähig vermitteln und Mitstreiter_innen gewinnen: für ein gemeinsames Schulwesen, gegen den neoliberalen, kapitalistischen Verwertungsdruck. Themen wie vorurteilsbewusste und diskriminierungssensible Pädagogik, pflichtete sie Marlis Tepe bei, müssen auch im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aufgegriffen werden. Die GEW-Landesverbände seien „geborene Kooperationspartner", um das Netzwerk ‚Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage' weiter auszubauen.

Jibran Khalil hob hervor, Bildung sei ein gutes Mittel gegen Rassismus und ein Weg, um junge Leute von Gewalt und Terrorismus abzuhalten. Die jungen Menschen, die aus der Not in ihrer Heimat nach Deutschland kämen, bräuchten eine Perspektive für die Zukunft. Die von Jugendlichen ohne Grenzen initiierte und von der GEW unterstützte Kampagne ‚Bildung(s)Los!' setze sich daher für die Rechte geflüchteter Kinder und Jugendliche ein und ermutige sie, zur Schule oder zur Ausbildung zu gehen.

Birgit Koch fügte dem an, dass das Recht auf einen Schulbesuch für geflüchtete oder zugewanderte junge Menschen nicht mit 16 Jahren enden bzw. auf acht Schulbesuchsjahre beschränkt sein dürfe, sondern mindestens bis zu 21 Jahren bestehen und ggf. bis zu 25 Jahren ausgeweitet werden sollte. Für diese zentrale Forderung sollten gemäß eines Beschlusses des GEW-Hauptvorstands alle 16 Landesverbände der GEW eintreten.

Marlis Tepe kündigte schließlich an, dass Thema des Rechts auf den Kita- und den Schulbesuch künftig noch stärker auszuformen (siehe Flyer ‚Recht auf Bildung – auch ohne Papiere. Was sollten Beschäftigte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen beachten?'). Die GEW formuliere außerdem mit dem DGB eine gemeinsame Erklärung für eine weltbürgerliche Haltung gegen Rassismus und für eine friedliche Gesellschaft der Vielfalt (www.allianz-fuer-weltoffenheit.de). Last but not least werde sie für die GEW das Thema weiter in die Bildungsinternationale, den internationalen Dachverband der Bildungsgewerkschaften, hineintragen (siehe hierzu www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/5422).

Monika Gessat als BAMA-Leitungsteammitglied habe erst Anfang Oktober in New Orleans eine große Konferenz der „American Federation of Teachers" (AFT) unter dem Motto ‚Advancing Racial Justice – Communities and Labor Organizing Together' besucht. Diese war als Antwort auf die Zunahme rassistisch motivierter Gewalt gegenüber schwarzen Jugendlichen veranstaltet worden. Daneben werde die türkische Lehrergewerkschaft ‚Eğitim Sen' durch den Heinrich-Rodenstein Fonds bei der Spendeneinwerbung für die Versorgung geflüchteter Kinder an der türkisch-syrischen Grenze unterstützt. Auch hierzulande leisteten viele Kolleginnen und Kollegen konkrete Unterstützung.

Tepe: Wir üben Solidarität und wollen sie noch verstärken.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / Fax

E-Mail

Geburtsdatum Staatsangehörigkeit

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von bis (Monat/Jahr)

☐ weiblich ☐ männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Beschäftigungsverhältnis:

☐ angestellt
☐ beamtet
☐ teilzeitbeschäftigt mit ___ Std./Woche
☐ teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent
☐ Honorarkraft
☐ beurlaubt ohne Bezüge bis _____
☐ in Rente/pensioniert
☐ im Studium
☐ Altersteilzeit
☐ in Elternzeit bis _____
☐ befristet bis _____
☐ Referendariat/Berufspraktikum
☐ arbeitslos
☐ Sonstiges _____

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum Unterschrift

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber/in)

_ _ _ _ _ _ _ _ | _ _ _

Kreditinstitut (Name und BIC)

_ _ _ _ | _ _ _ _ | _ _ _ _ | _ _ _ _ | _ _ _ _ | _ _

IBAN

Ort / Datum Unterschrift

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe
Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:
- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe
Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle
Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag
- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttoruhestandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg
Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin
Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Bahnhofsplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern
Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland
Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW-Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand
Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin
Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

www.gew.de