

**Migration und
Bildung**Rechtliche Grundlagen
S. 4Projekt „Schule für alle“
S. 5Kurs zur Anerkennung
ausländischer Abschlüsse
S. 7**Migration & Integration
Info**

Von früh an braucht es den Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit.

Liebe Leserinnen und Leser, ob an Kindertageseinrichtungen (Kitas), an Schulen, im dualen System oder in der Familie – Bildung findet an vielen Orten statt. Dementsprechend vielschichtig sind die Zusammenhänge zwischen Migration und Bildung. Klar ist: Menschen mit Migrationshintergrund sind von Bildungsbenachteiligung in besonderer Weise betroffen. Dies reicht von der Teilhabe an der Erziehung in Kitas bis hin zu Ausbildungs- und Studienquoten. Die Gründe sind vielfältig: Menschen mit Migrationshintergrund stammen überdurchschnittlich oft aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, sind häufiger mit Vorurteilen und Diskriminierung konfrontiert und haben oft auch mit sprachlichen, bürokratischen oder rechtlichen Hürden zu kämpfen.

Um die Bildungschancen von Menschen mit Migrationshintergrund zu steigern, müssen ausgrenzende Mechanismen und Strukturen abgebaut werden. Hürden im Zugang zu Bildung sind nicht hinnehmbar, denn sie erschweren Persönlichkeitsentwicklung und selbstbestimmte Teilhabe. Die Caritas setzt sich daher auf verschiedenen Ebenen dafür ein, Bildungsbenachteiligung abzubauen und das Menschenrecht auf Bildung für alle in Deutschland umzusetzen.

Vor Ort engagiert sich die Caritas in vielfältiger Weise für Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe, vor allem als Trägerin von Kitas und Schulen sowie in der Schul- und weiteren Angeboten der Jugendsozialarbeit. Die Caritas nimmt sich auch selbst als Dienstgeberin in die Pflicht und setzt sich für die interkulturelle Öffnung ihrer Einrich-

tungen und eine Kultur der Vielfalt in katholischen Kitas ein. Als Ausbildungsträgerin leistet die Caritas einen Beitrag zur Qualifizierung und Ausbildung Geflüchteter, zum Beispiel in der Pflege. Der Migrationsdienst der Caritas berät und unterstützt Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Möglichkeiten von Kinderbetreuung und frühkindlicher Bildung, Schule, Ausbildung und Weiterqualifizierung sowie Spracherwerb. Für junge Migrant(inn)en ist der Jugendmigrationsdienst dabei besonders wichtig.

Bildungsgerechtigkeit scheitert vielfach auch an politischen Rahmenbedingungen. Deshalb ist die politische Lobbyarbeit der Caritas so wichtig. Zu den zentralen Forderungen des Deutschen Caritasverbandes (DCV) gehört insbesondere der Abbau rechtlicher Zugangshürden. Hinsichtlich asylsuchender Kinder und Jugendlicher beispielsweise hat der DCV wiederholt auf die unterschiedlichen Handhabungen der Bundesländer im Hinblick auf die Schulpflicht hingewiesen und in seiner Lobbyarbeit eine schnelle Beschulung schutzsuchender Kinder und Jugendlicher in Aufnahmeeinrichtungen gefordert. Im kürzlich erschienenen Positionspapier „Zugang von Kindern und Jugendlichen im Asylverfahren zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe“ setzt sich der DCV zudem dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Asylverfahren möglichst früh Zugang zu Kitas erhalten. Auch bestehende Restriktionen beim Zugang Asylsuchender und Geduldeter zu einer Ausbildung müssen abgeschafft werden. Für die 2016 geschaffene Regelung zur Ausbildungsduldung braucht es eine integrations- und ausbildungsfreundliche Regelung, die den Anforderungen der Praxis gerecht wird.

Eine zentrale langfristige Aufgabe ist es, darauf hinzuwirken, dass sich Bildungseinrichtungen stärker auf den Umgang mit Vielfalt ausrichten. So macht sich der DCV seit langem für ein inklusives Bildungssystem stark, in dem Vielfalt beziehungsweise Heterogenität als

Normalfall anerkannt und geschätzt wird und die Zusammensetzung einer Klasse, einer Schule oder einer Kita die Vielfalt unserer Gesellschaft und unserer sozialen Verhältnisse widerspiegelt. Einen wichtigen Beitrag hierzu leisten Projekte wie „Schule für alle“, die eine Pädagogik der Vielfalt unterstützen (S. 5 f. in diesem Heft).

Vielfalt im Bildungssystem bedeutet auch, dass der Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund steigen muss. Qualifizierungsmaßnahmen wie der Anpassungslehrgang für Soziale Professionen der Katholischen Hochschule Berlin (S. 7 f.) sind nicht nur für die Anerkennung von Pädagog(inn)en mit ausländischen Berufsabschlüssen von zentraler Bedeutung. Sie können zudem einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Öffnung der Bildungseinrichtungen leisten. Das Potenzial eingewanderter pädagogischer Fachkräfte anzuerkennen und zu nutzen, ist angesichts des akuten Fachkräftemangels in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dringend notwendig.

Mit den Beiträgen in diesem Heft möchten wir den Zusammenhang zwischen Migration und Bildung aus verschiedenen Blickwinkeln vertiefen – aus empirischer und rechtlicher Perspektive sowie aus der Praxis von Projekten, die einen Beitrag zu Teilhabe und Vielfalt im Bildungswesen leisten und Inspiration für künftiges Engagement sein können. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihre Anna Katharina Skornia



Dr. Anna Katharina Skornia

*Referentin Migration und Integration beim DCV in Freiburg
E-Mail: anna.skornia@caritas.de*

Themenschwerpunkt

Migration und Bildung

In Deutschland haben knapp 40 Prozent der unter 15-jährigen Kinder einen Migrationshintergrund. Nur etwa ein Fünftel dieser Kinder ist dabei selbst nach Deutschland eingewandert, die meisten wurden hier geboren. Mit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Ergebnisse im Jahr 2001 wurde zum ersten Mal offenkundig, wie die Schulleistungen in Deutschland geborener Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sich von jenen ohne Migrationshintergrund unterschieden. In der Pisa-Studie 2015 lagen die Lesekompetenzen der sogenannten zweiten Generation, die hier geboren wurde, knapp 50 Leistungspunkte unter denen der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund, das entspricht dem Lernfortschritt von etwa einem Schuljahr.

Diejenigen mit eigener Migrationserfahrung lagen ein weiteres Schuljahr zurück. Im Vergleich zur ersten Pisa-Erhebung im Jahr 2000 hat sich aber der Abstand zwischen der zweiten Generation und Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund von 74 Punkten auf 48 verringert.¹

Auch für die Beteiligung an unterschiedlichen Bildungsgängen lassen sich Unterschiede zwischen Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 15 bis 19 Jahren hatten im Jahr 2015 häufiger einen Hauptschulabschluss, aber seltener ein Abitur als Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund. Der Anteil derjenigen ohne Schulabschluss in dieser Altersklasse war in der Gruppe mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Entsprechend haben in der Altersgruppe 25 bis 34

Jahre Personen mit Migrationshintergrund dreimal so häufig keine Berufsausbildung wie Personen ohne Migrationshintergrund. Eine Überrepräsentation derer mit Migrationshintergrund zeigt sich jedoch andererseits auch bei den hohen Bildungsabschlüssen, 37 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund haben einen Hochschulabschluss im Gegensatz zu 31 Prozent in der Gruppe ohne Migrationshintergrund.²

Die Ursachen für den überwiegend geringeren Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund finden sich auf verschiedenen Ebenen. Im Folgenden werden sie (insbesondere im Hinblick auf das Schulsystem) aufgezeigt.

Auf der familiären Ebene spielen die im Durchschnitt schwächere sozioökonomische Lage und Sprachdefizite die wichtigste Rolle. Bezieht man beispielsweise in die Analyse der Pisa-Daten den beruflichen Status der Eltern und den Sprachgebrauch ein, zeigen sich zwischen der zweiten Generation und den Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Kompetenzunterschiede mehr.³

In Bezug auf Bildungsmotivation haben zahlreiche Studien gezeigt, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund im Durchschnitt höhere Aspirationen haben als jene ohne Migrationshintergrund. Dies zeigt sich bei gleichen Leistungen und familiären Hintergründen dann auch in ambitionierteren Bildungsübergängen.

Weitere Bedingungen des Bildungserfolgs finden sich auf Ebene der Nachbarschaften, der Beziehungsnetzwerke und Schulklassen. Aufgrund ihrer geringeren Kenntnis der Gepflogenheiten und Spielregeln im Umgang mit Institutionen des Aufnahmelandes sind Migrant(inn)en in besonderem Maße auf Informationsfluss und andere Unterstützung über soziale Kontakte, zum Beispiel in der Nachbarschaft, angewiesen. Wenn Schüler(innen) mit Migrationshintergrund häufiger Schulen und Klassen mit hohem Anteil fremdsprachlicher Schüler(innen) besuchen, kann das die Gelegenheiten zum Spracherwerb verringern. Gleichzeitig kann es aber auch entlastend sein, mit Mitschüler(inne)n in ähnlichen Lebenssituationen gemeinsam zu lernen. Zudem können sich auch positive Lernvoraussetzungen wie hohe Bildungsmotivation in der Gruppe verbreiten.

In welche Richtung sich die Konzentration von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in bestimmten Stadtvierteln und Schulen auf den Bildungserfolg auswirkt, wird auch durch das Bildungssystem beeinflusst. So kommt es zum Beispiel darauf an, ob eine Schule die Möglichkeit hat, Klassen flexibel zusammenzustellen und Fächer, Lerninhalte und Prüfungsmodalitäten mitzugestalten, um auf besondere Bedarfe der eigenen Schülerschaft eingehen zu können.⁴ Das Konzept „institutionelle Diskriminierung“⁵ bezieht sich auf existierende Strukturen und Praktiken in Schule und Bildungssystemen, die faktisch diskriminierend wirken können, wenn und weil die ungleichen Lernvoraussetzungen nicht explizit berücksichtigt werden.

Belastbare Hinweise auf individuelle Diskriminierung (zum Beispiel durch Lehrkräfte) konnten in empirischen Arbeiten hingegen bislang kaum nachgewiesen werden. Das bedeutet nicht, dass diskri-

minierendes Lehrerhandeln gar keine Rolle spielt, vor allem, da Studien gezeigt haben, dass Schüler(innen) mit schwächerem sozioökonomischem Hintergrund teilweise höhere Kompetenzen aufweisen müssen, um von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Schüler(innen) mit stärkerem sozioökonomischem Hintergrund. Da Schüler(innen) mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich in unteren Statusgruppen sind, sind sie von dieser Form der Diskriminierung stärker betroffen.

Die konkrete bildungspolitische Ausrichtung auf die Förderung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund hat sich in Deutschland im Vergleich zu seiner langen Einwanderungsgeschichte erst relativ spät eingestellt. Die Förderung der Sprachfähigkeiten stellt den Schwerpunkt der politischen Bemühungen zur Verbesserung der Bildungschancen von Migrant(inn)en dar. Schüler(innen) mit Migrationshintergrund profitieren aber auch von allgemeinen Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit wie dem Ausbau der frühkindlichen Bildung, von Ganztags- und Gesamtschulen.

Bestrebungen zur Verbesserung der Bildungschancen für Migrant(inn)en müssen sich allerdings auch auf der Ebene der Lehrkräftebildung niederschlagen. Eine Expertise der Stiftung Mercator zur Förderung des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Lehrkräftebildung kommt zu dem Befund, dass sich Lehrkräfte in Deutschland gegenwärtig schlecht auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet fühlen.⁶ Die Studie zeigte, dass angehende Lehrer(innen) im Jahr 2015 immerhin an 25 der 70 in Deutschland für das Lehramt ausbildenden Hochschulen keine Möglichkeit und keine Verpflichtung hatten, sich umfassend auf den Unterricht in heterogenen Schulklassen vorzubereiten.

Prof. Dr. Janna Teltemann

Professur für Bildungssoziologie, Universität Hildesheim

Anmerkungen

1. TELTEMANN, J.: *Bildungssoziologie*. Baden-Baden: Nomos, 2019.
2. TELTEMANN, J.; RAUCH, D.: *Immigrant Student Achievement and Education Policy in Germany*. In: VOLANTE, L.; KLINGER, D.; BILGILI, O. (Hrsg.): *Immigrant Student Achievement and Education Policy*. Cham: Springer International Publishing, 2018, S. 35–52.
3. SCHUNCK, R.; TELTEMANN, J.: *Kompetenzungleichheit zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich*. In: *ISI Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 61. Jg. (2019), S. 6–12.
4. SCHUNCK, R.; TELTEMANN, J.: *Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA*. In: *International Journal of Comparative Sociology*, Dezember 2016.
5. GOMOLLA, M.; RADTKE, F.-O.: *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden, 2002.
6. MORRIS-LANGE, S.; WAGNER, K.; ALTINAY, L.: *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall*. In: *Policy Brief 4 des SVR-Forschungsbereichs*, 2016, S. 1–36.

Wesentliche rechtliche Entwicklungen beim Zugang zu Bildung für Migrant(inn)en

Im Gegensatz zur generellen Entwicklung im Migrationsrecht sind die neuesten Entwicklungen beim Zugang zu Bildung durchaus als hilfreich einzuschätzen. Im Folgenden soll dies einerseits mit Blick auf schulpflichtige Kinder und Jugendliche, andererseits hinsichtlich des Bildungszugangs von nicht mehr schulpflichtigen Migrant(inn)en aufgezeigt werden.

Schulbildung

Unterschiedliche gesetzliche Regelungen geben vor, dass für schulpflichtige Kinder der Zugang zu Schulbildung uneingeschränkt gewährleistet werden muss.¹ Mit der Schaffung von „besonderen Aufnahmeeinrichtungen“ (§ 30a Asylgesetz) wurde jedoch – entgegen diesen Regelungen – zunächst den dort untergebrachten Kindern die Schulpflicht abgesprochen. Zu begrüßen ist daher, dass mittlerweile in diesen Einrichtungen Schulklassen eingerichtet werden, die der Schulpflicht genügen sollen.²

Für hilfebedürftige schulpflichtige Kinder besteht zudem der uneingeschränkte Zugang zu Leistungen der Bildung und Teilhabe (BuT).³ Anerkannte Bedarfe für Schüler(innen) sind beispielsweise pauschal 150 Euro pro Jahr für persönliche Schulbedarfe, Kosten für Schulausflüge und Klassenfahrten, für die Schülerbeförderung, die Lernförderung, das Schulessen und für Aktivitäten der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, weitere unabdingbare Schulbedarfe – zum Beispiel Laptop oder Kinderschreibtisch –, die nicht über die BuT-Leistungen gedeckt werden können, über das Geltendmachen von Mehrbedarfen durchzusetzen.⁴

Ausbildungsförderung

Für nicht mehr schulpflichtige Migrant(inn)en gelten diverse besondere Regelungen für den Zugang zu Bildung. Diese betreffen den Zugang zu Förderleistungen für Studien- und Ausbildungszwecke. Insbesondere die Regelungen für den Zugang Geflüchteter zur Ausbildungsförderung müssen hier näher betrachtet werden.

Mit Blick auf das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) ist insbesondere § 8 zu beachten. Hier wurde für Studierende, die AsylbLG-Leistungsberechtigte sind, zum 1. September 2019 eine bestehende Förderungslücke geschlossen. Wer Leistungen nach § 3 AsylbLG bezog, hatte schon immer auch während des Studiums einen Anspruch auf diese Leistungen. Wer jedoch Analogleistungen nach § 2 AsylbLG bezog, war grundsätzlich analog § 22 SGB XII von Leistungen ausgeschlossen. Nunmehr gilt § 2 Abs. 1 S. 2 f. AsylbLG, mit dem die Leistungslücke weitgehend geschlossen wird.

Mit Inkrafttreten des Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetzes zum 1. August 2019 ist der Zugang zu Ausbildungsförderung

geöffnet worden. Zuvor regelte im Dritten Buch Sozialgesetzbuch vor allem § 59 den Zugang zu und Ausschluss von Förderleistungen. Diese Norm ist nun vollständig weggefallen. Damit soll ein Systemwechsel vollzogen werden, indem Leistungsbeschränkungen aufgrund der Staatsangehörigkeit und/oder des Aufenthaltsstatus weitgehend entfallen.⁵ Freilich bleiben aber einige Ausschlussstatbestände erhalten:

Asylbewerber(innen) mit einer Aufenthaltsgestattung werden durch § 60 Abs. 3 S. 1 SGB III vollständig vom Bezug von Berufsausbildungshilfe (BAB) ausgeschlossen. Allerdings ist hier die Übergangsregelung des § 448 SGB III zu beachten, wonach BAB auch für „Gestattete“ zu bewilligen ist, wenn beispielsweise eine „gute Bleibeperspektive“ vorliegt. Dabei stellt der Gesetzgeber klar, dass eine „gute Bleibeperspektive“ stets anzunehmen ist, wenn eine berufsqualifizierende Ausbildung absolviert wird.⁶ „Geduldete“ müssen für den Bezug von BAB eine Aufenthaltszeit in Deutschland von mehr als 15 Monaten aufweisen können (§ 60 Abs. 3 S. 2 SGB III).

Während des Zeitraums der Verpflichtung, in einer Aufnahmeeinrichtung (§ 44 AsylG) zu wohnen, ist es Schutzsuchenden nicht gestattet, eine Beschäftigung aufzunehmen. Diese Verpflichtung wurde zum 21. August 2019 stark ausgeweitet. Nun gilt eine maximale Dauer dieser Verpflichtung von bis zu 18 Monaten. Für minderjährige Kinder und ihre Eltern sowie volljährige unverheiratete Geschwister bleibt es, wie bisher, bei maximal sechs Monaten. Für „Mitwirkungsverweigerer“ gilt eine dauerhafte Unterbringung in der Aufnahmeeinrichtung (§ 47 Abs. 1 S. 3 AsylG). Für die Ausbildung ist das relevant, weil jede Berufsausbildung zwingend eine Beschäftigungserlaubnis voraussetzt.

Um eine frühzeitige Arbeitsmarktintegration für Asylbewerber(innen) zu gewährleisten, sollen hier §§ 39a, 40 Abs. 4, 41 Abs. 2 SGB III Abhilfe schaffen. Diese Normen sollen dem früheren § 131 SGB III entsprechen und sehen vor, dass Leistungen zur Vermittlung (§§ 35–39 SGB III) auch Ausländer(inne)n mit Aufenthaltsgestattung und Beschäftigungsverbot wegen Unterbringung in einer Aufnahmeeinrichtung (§ 61 AsylG) gewährt werden können, wenn eine „gute Bleibeperspektive“ vorliegt.

„Gute Bleibeperspektive“ bleibt umstritten

Was eine „gute Bleibeperspektive“ ist, bleibt umstritten. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sagt dazu: „Menschen, die aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent kommen, haben eine gute Bleibeperspektive.“ Seit dem 1. August 2019 sieht das BAMF nur noch für Staatsangehörige Eritreas und Syriens diese Voraussetzung als erfüllt an. Gerichte sehen diese willkürliche Festlegung zunehmend kritisch. Die Auffassung, dass eine berufsqualifizierende Ausbildung keine gute Bleibeperspektive vermitteln könne, dürfte spätestens mit der Gesetzesbegründung zur zwingenden Lebensunterhaltssicherung für Auslän-

der(innen) in Ausbildung nicht mehr vertretbar sein. Dort heißt es: „In Zukunft sollen damit für alle Gestatteten in einer betrieblichen Berufsausbildung die gleichen Unterstützungsmöglichkeiten bestehen. Dies ist sachgerecht, da für Gestattete in einer Berufsausbildung selbst bei einem bestandskräftig negativen Ausgang ihres Asylverfahrens über die Ausbildungsduldung und – bei einem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung – über eine nachfolgende befristete Erlaubnis zur Beschäftigung eine tragfähige Bleibeperspektive besteht.“⁷

Es bestehen generelle Zweifel an der Ausrichtung an der Schutzquote. Insbesondere für unbegleitete minderjährige Ausländer bestanden 2018 für mehr als 20 Herkunftsländer höhere Schutzquoten als bei den von BAMF und Bundesagentur für Arbeit (BA) anerkannten Herkunftsländern. Gleiches ist für Frauen und andere Personengruppen darstellbar. Die Bleibeperspektive ist vor allem eine Frage des Einzelfalls.⁸ Jedenfalls ist die Frage der „guten Bleibeperspektive“ eine offene und schwierige Rechtsfrage, die in einem gerichtlichen Eilverfahren nicht geklärt werden kann. Daher muss im Regelfall im Wege der Folgenabwägung im Eilverfahren Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) vorläufig bewilligt werden.⁹

Ein weiterer Anwendungsbereich der „guten Bleibeperspektive“ findet sich schließlich bei der Zugangsmöglichkeit für „Gestattete“ zu Integrationskursen (§ 44 Abs. 4 S. 2 Nr. 1 a AufenthG).

Eine Gesamtübersicht zum Zugang zu Bildung für Migrant(innen) hat die Fachstelle Einwanderung im Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) zur Verfügung gestellt: <https://t1p.de/qldd>

Volker Gerloff
Rechtsanwalt, Berlin

Anmerkungen

1. Landesschulgesetze in Verbindung mit Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention, Art. 2 Zusatzprotokoll 1 zur Europäischen Menschenrechtskonvention, Art. 14 EU-Aufnahmerichtlinie, Art. 14 EU-Rückführungsrichtlinie.

2. Verwaltungsgericht München, Beschluss vom 8. Januar 2018 – M 3 E 17.4801; § 36 Abs. 3 S. 6 BayEUG.

3. § 3 Abs. 4 AsylbLG; §§ 34 ff. SGB XII; §§ 28 ff. SGB II.

4. § 3 Abs. 4 AsylbLG; §§ 34 ff. SGB XII; §§ 28 ff. SGB II.

5. Bundestags-Drucksache 19/10053, S. 24.

6. Ebd., S. 25.

7. Ebd.; so bereits Sozialgericht Potsdam, Beschluss vom 29. März 2017 – S 6 AL 13/17 ER.

8. Sozialgericht Dortmund, Urteil vom 13. Juli 2018 – S 22 AL 927/16; Sozialgericht Neubrandenburg, Beschluss vom 13. Juni 2018 – S 1 AL 47/18 ER.

9. Landessozialgericht Berlin-Brandenburg, Beschluss vom 24. Januar 2018 – L 14 AL 5/18 B ER; Beschluss vom 16. November 2017 – L 18 AL 182/17 B ER ZVW; Bundesverfassungsgericht, Kammerbeschluss vom 28. September 2017 – 1 BvR 1510/17.

Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Chancengerechtigkeit durch „Schule für alle“

Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen, im § 28 der UN-Kinderrechtskonvention als Grundlage für schulische Bildung formuliert, ist längst noch nicht erreicht. Auch das mit Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verbrieftete Recht auf inklusive Bildung, das die Etablierung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystems beinhaltet, wurde bisher nicht umfassend realisiert. Inklusive Bildung bezieht sich hierbei auf Vielfalt und Heterogenität im Bildungssystem mit entsprechenden Teilhabemöglichkeiten für alle.

Die aktuelle Caritas-Studie „Bildung vor Ort“ belegt: Die Quote junger Menschen ohne mindestens einen Hauptschulabschluss ist in Deutschland wieder auf durchschnittlich 6,9 Prozent angestiegen.¹ Zusammenhänge mit dem Anteil von Förderschüler(inne)n sowie der allgemeinen Arbeitslosenquote sind statistisch nachgewiesen. Junge Menschen aus einem sozioökonomisch benachteiligten Umfeld sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben weiterhin vergleichsweise schlechte Start- und Entwicklungschancen im deutschen Bildungssystem. Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule. Unter den 21- bis 30-Jährigen mit Migrationshintergrund (8,9 Prozent) kommt ein Schulabbruch mehr als fünfmal so häufig vor wie bei anderen Angehörigen dieser Altersgruppe (1,7 Prozent).²

Bildungsgerechtigkeit braucht Multiprofessionalität

Auch Erfahrungen aus der Praxis der schulbezogenen Jugendsozialarbeit beziehungsweise der Schulsozialarbeit bei IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland e.V. bestätigen, dass junge Menschen am Lern- und Lebensort Schule nicht bedarfsgerecht gefördert werden (können). Gründe sind vor allem das gegliederte Schulsystem und seine damit einhergehende segregierende Funktion sowie mangelhafte Rahmenbedingungen, die es verhindern, auf individuelle Lern- und Entwicklungsbedarfe einzugehen. Zudem sind Schulen bisher nicht genügend auf Vielfalt, Heterogenität und Mehrsprachigkeit ausgerichtet.³

Eine zentrale Erkenntnis der letzten Jahre ist, dass bestmögliche Bildung für alle im Lebensraum „Schule“ nur in gemeinsamer Verantwortung von Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren außerschulischen Akteuren ermöglicht werden kann. Nur so lässt sich auch qualitativ hochwertige Inklusion in einer „Schule für alle“ verwirklichen. Die vielfältigen Angebote der Jugendsozialarbeit in den Schulen, aber auch am Übergang in den Beruf unterstützen junge Menschen, deren Bildungschancen eingeschränkt sind/werden.⁴

„Schule für alle“ voranbringen

Das Vernetzungsprojekt „Schule für alle“ (2016–2019) von IN VIA Deutschland setzte am Bedarf für mehr Multiprofessionalität im Bildungssystem an. Sogenannte „Schlüsselpersonen“, die sich für Chan-

ungleichheit in der Bildung und für eine „Schule für alle“ besonders engagieren, wurden im Rahmen des Projekts angesprochen und zusammengeführt. Grundlage hierfür war die Methode des Community Organizing – eine aus den USA stammende, aktivierende Vorgehensweise zum Aufbau von Beziehungen und „Bürgerorganisationen“. Ziel hierbei ist der Einsatz für eigene Interessen durch die Entwicklung eigener, gemeinsamer Lösungspotenziale.

Die im Projekt beteiligten Personen kamen aus Schulen, die beispielhaft für gelingende, qualitätsvolle inklusive Bildung stehen, außerdem aus Schulverwaltungen und insbesondere aus der Kinder- und Jugendhilfe, des Weiteren aus der Kommunalpolitik, der Wissenschaft, (lokalen) Bildungsverbänden und zivilgesellschaftlichen Initiativen. Und vor allem: Schüler(innen) waren als Expert(inn)en in eigener Sache einbezogen.

Schulen auf dem Weg zur „Schule für alle“ helfen

Ziel des Projekts „Schule für alle“ war es, mittels umfassender Vernetzung engagierter Persönlichkeiten und der Entwicklung gemeinsamer Vorhaben mehr Schulen auf den Weg zu einer „Schule für alle“ zu bringen und sie auf diesem Weg zu begleiten. In drei Modellregionen (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg) und auf der Bundesebene sind Netzwerke etabliert worden. Hier ist es zum Beispiel gelungen, sich auf zehn Mindestkriterien für eine „Schule für alle“ zu einigen und diese zu verbreiten.⁵ Zudem ist ein Konzept für ein Fortbildungsangebot für multiprofessionelle Schulteamer entwickelt worden.

Die regionalen Netzwerke unterstützten interessierte Schulen bei der Konzeptentwicklung „Schule für alle“, erarbeiteten Strategien, um bildungs- und sozialpolitische Unterstützung zu gewinnen, und warben mit öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten (Kampagnen, Diskussionsrunden, Online-Petitionen) für eine inklusive Haltung in der (Fach-)Öffentlichkeit. Auf diese Weise konnten insgesamt 50 Schulen erreicht werden. So ist beispielsweise durch die Einführung eines „Schüler(innen)-Coachings“ an einer Schule eine neue Lernkultur implementiert worden, die sich an dem individuellen Lernprozess und den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Das multiprofessionell zusammengesetzte Team des Projekts „Schüler(innen)-Coaching“ begleitet und unterstützt Schüler(innen) in schulischen sowie persönlichen Belangen.

Weitere Schulen konnten zum Beispiel über großangelegte Kampagnen erreicht werden. Eine Online-Aktion zum Beispiel rief Grundschulen auf, sich mit einem „JA“ für Inklusion auszusprechen und zu zeigen, wie diese in ihrer täglichen Arbeit gelingt. Diese Aktivitäten erfolgten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des von der Aktion Mensch Stiftung geförderten Projekts.

Politischen Handlungsdruck erhöhen

Zahlreiche Schulen nutzen bereits mit einem hohen Maß an Kreativität, individueller Förderung und Flexibilität die bestehenden Spiel-

räume des Bildungssystems, um inklusive Bildung qualitativ umzusetzen. Über das Vernetzungsprojekt „Schule für alle“ konnten weitere Schulen gewonnen werden, sich auf den Weg zu begeben. Zudem ist ein weitreichender multiprofessioneller Dialog zur „inkluisiven Bildung“ in Gang gesetzt worden.

Seit Projektende im Sommer 2019 wird der fachliche Austausch durch Fachtagungen, Öffentlichkeitsarbeit und politische Arbeit zur „inkluisiven Bildung“ aufrechterhalten. Die entstandenen politischen Forderungen werden über das verbandliche Lobbying von IN VIA eingebracht, eine Plattform in Gestalt eines „runden Tisches“ zur inklusiven Bildung wurde ermöglicht. Und am Internationalen Tag der Kinderrechte, am 20. November, gab es öffentlichkeitswirksame Aktivitäten.

Das Engagement für Inklusion und Integration in der „Schule für alle“ geht weiter

Auf Bundesebene hat sich für IN VIA Deutschland zum Beispiel die Zusammenarbeit mit Bildungsverbänden verfestigt, wie der GEW – Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, der GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, dem Grundschulverband e. V. sowie der Aktion Humane Schule e. V. Die gemeinsame Planung eines „Bundesschulkongresses“ hat begonnen.

Eine Vielzahl weiterer Schulen muss sich noch auf den Weg zu einer „Schule für alle“ begeben. Auch wenn die Verbreitung dieses Anliegens weiterhin eine nicht geringe Herausforderung bleiben wird, konnten sich an den bereits im Vernetzungsprojekt beteiligten Schulen Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund beteiligen und von den Schulentwicklungsprozessen profitieren.

Julia Schad-Heim

*Bundesreferentin Jugendsozialarbeit und Bildung
IN VIA Katholischer Verband für Mädchen-
und Frauensozialarbeit – Deutschland e. V.*

Anmerkungen

1. DCV: *Bildungschancen 2019* (www.caritas.de/bildungschancen).
2. SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (SVR): *Ungleiche Bildungschancen – Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, 2019*, Download per Kurzlink: <https://bit.ly/2K0NLB0>
3. Vgl. *Factsheet 2019: Die Bildungssituation von jungen Menschen mit Migrationshintergrund am Beispiel der Schulbildung*, Download unter: www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/kinderundjugendliche/bildungschancen/bildungssituation-von-jungen-menschen-mi
4. Weitere Informationen zu den Angeboten der kath. Jugendsozialarbeit: www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/kinderundjugendliche/bildungschancen/jugendsozialarbeit-und-ihre-rolle-fuer-d
5. Siehe: www.schule-fuer-alle.com/stuff/flyer_mindestkriterien_neu.pdf sowie BÜHRMANN, T.; SCHMIDT, U.: *Gibt es ein Rezept für das Gelingen von Inklusion?* In: *neue caritas* Heft 7/2019, S. 23 ff.

Brückenkurs „ApaLe“ trägt zur Anerkennung von Fachkräften aus aller Welt bei

Seit 2018 bietet die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) den „ApaLe“-Anpassungslehrgang unter der Leitung von Meike Günther an, die die Professur für Theorien, Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit innehat. ApaLe ermöglicht eingewanderten Kindheitspädagog(inn)en, Heilpädagog(inn)en und Sozialarbeiter(inn)en beziehungsweise Sozialpädagog(inn)en, die staatliche Anerkennung in ihrem Beruf bei der Senatsverwaltung in Berlin zu beantragen. Bisher mussten eingewanderte Fachkräfte Seminare, die ihnen als Auflage von der Senatsverwaltung mitgeteilt wurden, an Hochschulen Stück für Stück „zusammentragen“, das heißt, sie als Gasthörer(innen) kostenpflichtig besuchen. Da dieses Verfahren ausgesprochen kompliziert, langwierig und kostspielig ist, kamen viele Fachkräfte zwar in Deutschland an, nicht aber auf dem ihnen entsprechenden Arbeitsmarkt. Dieser jedoch benötigt Fachkräfte, und eine eigene Migrationserfahrung stellt mit Blick auf diverse soziale Professionen eine Ressource dar; interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit sind gefragte Fähigkeiten.

Konzept des Brückenkurses

Der Lehrgang ApaLe ermöglicht den oben genannten Zielgruppen aus aller Welt, sich in einer überschaubaren Zeit (circa sechs Monate) und in einer festen Gruppe (circa 25 Teilnehmende) fachliche Inhalte anzueignen, die wesentlich sind für ein Ankommen als Fachkraft auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Die Teilnehmer(innen) können ihre aktuelle Praxis durch eine begleitende Supervisionsgruppe kontinuierlich reflektieren. Im Gespräch mit hochqualifizierten Lehrenden, die in der Regel Professuren an Berliner Hochschulen innehaben, wird ihnen ermöglicht, ihr Wissen zu aktivieren und einen Transfer herzustellen zwischen ihren Erfahrungen einerseits und deutschen Theoriekonventionen, Trägerstrukturen, rechtlichen Grundlagen, Grundlagen über Diversität und Inklusion sowie Rechten und Pflichten als Arbeitnehmer(in) andererseits.

Zugang und Ablauf

Wer ein Studium der Sozialen Arbeit, Heilpädagogik oder Kindheitspädagogik im Ausland absolviert hat und an dem internationalen Brückenkurs interessiert ist, muss zunächst einen Termin in der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie vereinbaren. Dort wird entschieden und bescheinigt, welche fachlichen Inhalte dem/der Studienabsolvent(in) der ausländischen (Fach-)Hochschule anerkannt werden und welche noch vermittelt werden müssen, um die staatliche Anerkennung in Deutschland zu erhalten. Die Behörde stellt einen entsprechenden Bescheid aus, der an der KHSB vorgelegt werden kann. Außerdem benötigt der/die potenzielle Bewerber(in) des ApaLe-Kurses einen entsprechenden Sprachnachweis. Für Kindheitspädagog(inn)en ist ein Sprachnachweis auf C1-Niveau

notwendig. Dieser muss spätestens bis Ende des Kurses vorliegen. Er ist auch Voraussetzung, um die staatliche Anerkennung zu erhalten. Für Heilpädagog(inn)en und Sozialarbeiter(innen) ist ein Sprachnachweis auf B2-Niveau ausreichend.

Zudem muss eine Berufstätigkeit im sozialen Bereich parallel ausgeübt werden (kann durch die Agentur für Arbeit gefördert werden), oder es sind mindestens hundert Tage Arbeitserfahrung im jeweiligen Beruf in Deutschland nachzuweisen. Für den Lehrgang besteht Präsenzpflicht; die Supervisionsgruppe muss regelmäßig besucht werden; online eingestellte Aufgaben müssen (neben den Präsenzzeiten) bearbeitet und Prüfungsleistungen abgelegt werden.

Die 24 Kurstage finden jeweils freitags und samstags statt. Das Arbeitspensum ist hoch und anspruchsvoll, doch nach erfolgreicher Teilnahme erhalten die Kursabsolvent(inn)en ein Zertifikat, mit dem sie die staatliche Anerkennung bei der Senatsverwaltung beantragen können. Der Anpassungslehrgang ist für die Teilnehmenden kostenfrei. Bewerbungen sind jederzeit möglich. Einen Überblick in verschiedenen Sprachen über den Kurs und Erfahrungen von Teilnehmenden sind auch in einem 2018 entstandenen Film zu sehen (einsehbar unter: www.khsb-berlin.de/de/ApaLe).

Finanzierung und Unterstützung des Kurses

Finanziert wird der Anpassungslehrgang zum einen durch das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“. Dieses zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Das Programm wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Partner in der Umsetzung sind zudem das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bundesagentur für Arbeit sowie die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Abt. Jugend – III F 12 AG Sozialpädagogische Aus- und Fortbildung).

Bewerbungsmöglichkeit

Der KHSB liegt die erfolgreiche Integration von Menschen aus aller Welt sehr am Herzen. Der Anpassungslehrgang stellt neben anderen Angeboten – beispielsweise in der Weiterbildung – einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zu einer Willkommenskultur dar. Alle Teilnehmenden des ersten Durchlaufs, der 2018 startete, konnten mittlerweile ihre staatliche Anerkennung erfolgreich beantragen.

Zurzeit erlebt der Anpassungslehrgang ApaLe seinen zweiten Durchlauf, wieder verbunden mit hoher Motivation der Teilnehmenden und mit großer Freude und starkem Engagement der Lehrenden. Dank seines Erfolgs spricht sich das Angebot herum, so dass alle Plätze belegt sind. Für 2020 können gegebenenfalls noch Nachrücker(innen) aufgenommen werden.

Sinnvoll ist es für potenzielle Teilnehmende, sich für den Durchlauf 2021 zu bewerben und bis dahin am weiteren Erwerb der deutschen Sprache und der Arbeitserfahrung zu arbeiten. »

Nach Möglichkeit soll der Kurs aufgrund der hohen Nachfrage künftig häufiger angeboten werden. Hierfür wäre eine Regelfinanzierung durch das Land Berlin hilfreich. Auch Berlin würde davon letztlich profitieren, wenn auf diese Weise qualifizierten Fachkräften aus vielen Ländern der Welt weiterhin und auf Dauer der Zugang zum Berliner Arbeitsmarkt erleichtert würde.

Träger, die sich für das Angebot ApaLe interessieren, können sich – genauso wie potenzielle Kursteilnehmer(innen) – unmittelbar

an Maik Eimertenbrink wenden. Kontakt und weitere Infos: www.khsb-berlin.de/de/ApaLe

Prof. Dr. Meike Günther

Projektleitung ApaLe

Maik Eimertenbrink

Projektverwaltung und Öffentlichkeitsarbeit zu ApaLe –

„Internationaler Brückenkurs Soziale Professionen“ an der

Kath. Hochschule für Sozialwesen Berlin

NACHGEDACHT



Frank Jansen
Geschäftsführer des
KTK-Bundesverbandes
E-Mail: frank.jansen@caritas.de

Bildung setzt Teilhabegerechtigkeit voraus

Knapp 95 Prozent der Kinder von drei bis sechs Jahren besuchen in Deutschland eine Kita. Innerhalb dieser Altersgruppe gibt es

jedoch Unterschiede. Die Betreuungsquote von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund lag 2018 bei nur 80 Prozent – ein Fakt, der einen wundert. Bereits der Nationale Aktionsplan Integration von 2012 hatte das Ziel, diese Quote zu erhöhen. Dazu sollte auch der allgemeine Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz seit 2013 beitragen. Im Sinne gleichberechtigter Teilhabe ist das aber nicht gelungen. Noch größer sind die Unterschiede bei der Betreuung von Kindern im Krippenalter: Liegt die Teilhabequote der Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund bei fast 40 Prozent, so sind es nur 20 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund, die dieses Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen. Vom erheblichen Ausbau der Kita-Plätze in den vergangenen Jahren haben diese Familien eigenen Angaben zufolge offensichtlich kaum profitiert. Einfach hinnehmen dürfen wir das nicht. Für Kinder, in deren Familien nicht oder nur wenig Deutsch

gesprochen wird, sind die Angebote unserer Kitas besonders wichtig – wichtig für den Erwerb der deutschen Sprache und wichtig für ihre Bildungsbiografie. Aber auch der Integration ihrer Familien leisten Kitas Vorschub. Aus Sicht des KTK-Bundesverbandes (www.ktk-bundesverband.de) folgt daraus: Natürlich ist wichtig, dass Kita-Plätze für alle Kinder zur Verfügung stehen. Deswegen werden wir uns auch innerkirchlich für einen weiteren Ausbau einsetzen. Allein an fehlenden Plätzen liegt es aber nicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Kita besuchen als andere. Oft mangelt es an Wissen der Eltern über die Arbeit unserer Kitas. Oder es liegt einfach daran, dass sie kulturelle und religiöse Unterschiede befürchten, mit denen ihre Kinder konfrontiert werden. Schon deshalb ist es unumgänglich, dass die pädagogischen Teams auch katholischer Kitas viel bunter werden. Gemeint ist die Anstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund, auch muslimischer Erzieher(innen), die in unseren Einrichtungen kulturelle und religiöse Brücken bauen: eine vertrauensbildende Maßnahme, die die Teilhabequote von Kindern mit Migrationshintergrund erhöhen hilft.

Frank Jansen

IMPRESSUM

www.caritas.de

Redaktion: Dr. Andrea Schlenker (verantwortlich), Stefan Peetz, Klemens Bögner (neue caritas)

Karlstraße 40, 79104 Freiburg

Redaktionssekretariat: Helga Büchele, Tel. 0761 200-384; E-Mail: migration.integration@caritas.de

Vertrieb: Rupert Weber; Tel. 0761/200-420, Fax: 200-11 420, E-Mail: zeitschriftenvertrieb@caritas.de

Titelfoto: AdobeStock/Rawpixel.com

Nachdruck und elektronische Verwendung nur mit schriftlicher Genehmigung. Herausgegeben vom Referat Migration und Integration, Deutscher Caritasverband e. V. in Freiburg

