

Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin

- Praxis und Herausforderungen -

Juliane Karakayalı, Birgit zur Nieden, Sophie Gross, Çağrı Kahveci,
Mareike Heller, Tutku Güteryüz

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung
(BIM)

Gefördert durch:



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Migration, Flüchtlinge und
Integration

Impressum:

Karakayalı, Juliane / zur Nieden, Birgit / Gross, Sophie/ Kahveci, Çağrı / Heller, Mareike / Güleriyüz, Tutku (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen, Berlin.

Alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren.

Das vorliegende Projekt wurde durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration gefördert.

Herausgeber: Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM)

Kontakt:

Humboldt-Universität zu Berlin

www.hu-berlin.de

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)

www.bim.hu-berlin.de

www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/beauftragte-fuer-integration.de

Autorinnen und Autoren

Dr. Juliane Karakayali

Professorin für Soziologie an der ev. Hochschule Berlin, Projektleitung

Dr. Birgit zur Nieden

Sozialwissenschaftlerin, Projektleitung

Dr. Çağrı Kahveci

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Sophie Gross M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Mareike Heller

Studentische Hilfskraft

Tutku Güleryüz

Studentische Hilfskraft

Inhalt

Projektvorstellung	1
Ausgangssituation	2
Forschungsverlauf	5
Zentrale Ergebnisse	7
Die Einschulung	7
Die Klasseneinteilung	9
Eingebundenheit der Willkommensklassen in die Regelabläufe	10
Ziele und Gegenstand des Unterrichts.....	10
Dokumentation	12
Übergang in die Regelklassen	13
Nachmittagsbetreuung	16
Eltern	18
Lehrkräfte	19
Ehrenamt.....	21
Ressourcen	23
Zusammenfassung und Ausblick	24
Handlungsempfehlungen für Politik / Zivilgesellschaft.....	27
Literaturverzeichnis.....	29
Quellenverzeichnis Interviews	31

Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen

Projektvorstellung

Mit der großen Zahl der seit dem Sommer 2015 eingereisten Geflüchteten stieg auch die Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse an Schulen in Deutschland. Derzeit lernen laut Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) über 12.545 neu zugewanderte Kinder in Berliner Schulen, die meisten von ihnen in einer der 1.056 bestehenden sogenannten „Willkommensklassen“ (449 davon an öffentlichen Grundschulen) (Stand Dezember 2016). Die Rahmenbedingungen für die Beschulung sind im „Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule“ der SenBJW festgelegt. Dieser Leitfaden lässt großen Spielraum für die konkrete Ausgestaltung der Beschulung, und damit variiert die Beschulung in Willkommensklassen in Bezug auf Ausstattung, räumliche Unterbringung, Einsatz und Qualifikation der Lehrkräfte, Unterrichtsinhalte, Einbindung in die Regelklassen und –abläufe etc. von Schule zu Schule. Im Rahmen der Studie wurden an 13 Grundschulen in 8 Berliner Bezirken über Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften die konkreten Bedingungen erhoben, unter denen die Beschulung geflüchteter Kinder stattfindet, sowie die Probleme, Herausforderungen und Bedarfe der Schulen und Lehrkräfte herausgearbeitet. Zudem wurden Expert_inneninterviews mit Zuständigen aus vier Koordinierungsstellen sowie Vertreter_innen relevanter Nichtregierungsorganisationen geführt. Ein besonderer Fokus liegt dabei zum einen auf den Unterschieden zwischen integrierter Beschulung und der Einrichtung von separaten Willkommensklassen sowie der Bedeutung von ehrenamtlichem Engagement.

Leitung: Prof. Dr. Juliane Karakayalı, Dr. Birgit zur Nieden

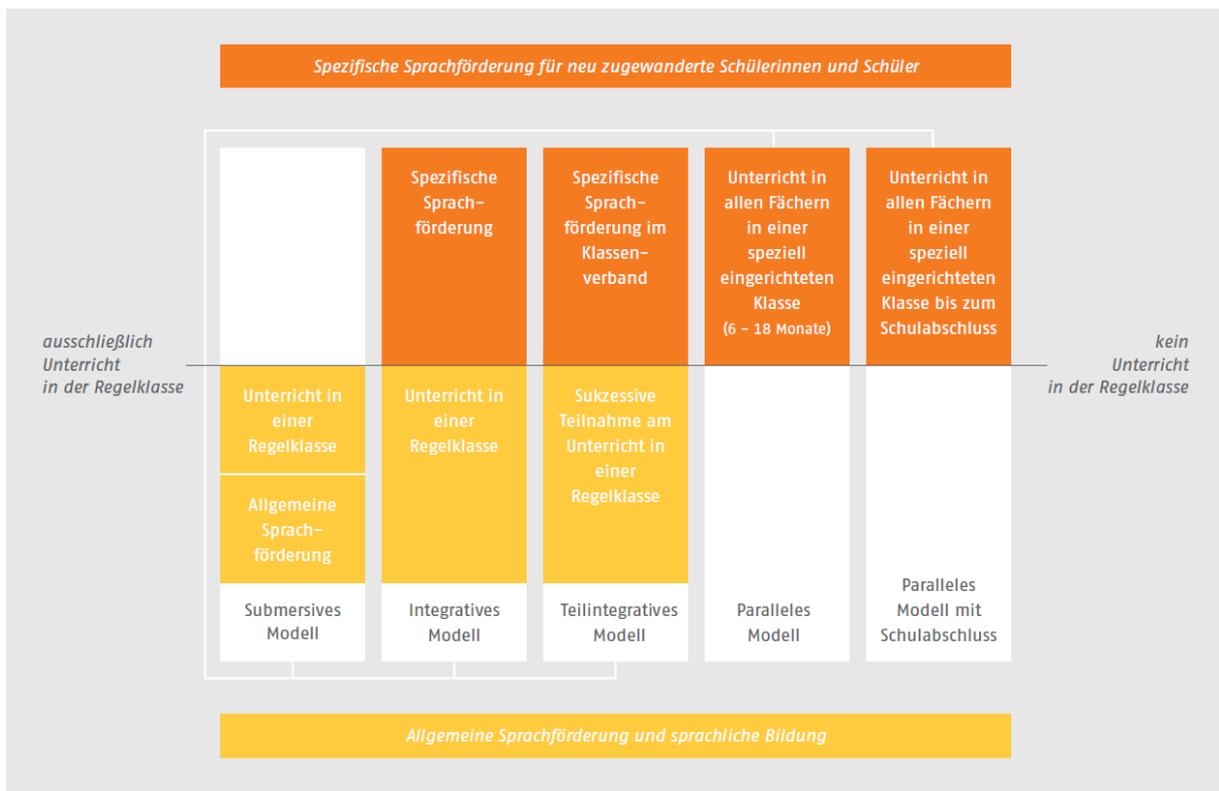
Wissenschaftliche Mitarbeit: Dr. Çağrı Kahveci, Sophie Groß

Studentische Mitarbeit: Mareike Heller, Tutku Gülerüz

Ausgangssituation

Die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse in das deutsche Schulsystem stellt in Hinblick auf die in den letzten Jahren stark gestiegene Zuwanderung eine gesellschaftliche Herausforderung dar. Da Schulrecht in die Kompetenz der Länder fällt, hat jedes Bundesland eigene Organisationsformen und Praxen entwickelt, um die Schüler_innen mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen zu beschulen. Nicht alle der neu zugewanderten Kinder, die in Sprachlernklassen wie den Berliner Willkommensklassen unterrichtet werden, sind geflüchtet, und auch sonst ist diese Gruppe außerordentlich heterogen hinsichtlich ihrer Migrationserfahrungen, Herkunftsländer, Bildungserfahrung, Lebens- und Familiensituation sowie Sprachkenntnisse (Dewitz 2016: 25f).

Abbildung 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche



Quelle: Massumi/Dewitz (2015: 45).

Massumi et al. identifizieren bundesweit fünf schulorganisatorische Modelle: die ausschließliche Beschulung in einer Regelklasse ohne spezifische Sprachförderung (submersives Modell), der Besuch einer Regelklasse mit additivem Sprachförderunterricht (integratives Modell), die

Beschulung in extra eingerichteten Klassen mit stundenweiser Teilnahme am Regelunterricht (teilintegratives Modell), die Beschulung in extra eingerichteten Klassen ohne Teilnahme am Regelunterricht bis zum Übergang in die Regelklasse (paralleles Modell) sowie die Beschulung in extra eingerichteten Klassen bis zum Schulabschluss (letzteres Modell ist nur in der Sekundarstufe zu finden). Die Autor_innen stellen dabei fest, dass in allen Bundesländern mehrere Modelle realisiert werden (2015: 6f, 44ff).

In Berlin ist die Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse über das Recht auf Schulbesuch hinaus schulgesetzlich kaum geregelt. Mit dem Schuljahr 2011/12 wurden „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“ eingeführt, für die sich die (zunächst politisch durchaus umstrittene) Bezeichnung „Willkommensklassen“ durchgesetzt hat. Diese Form der temporären separierten Beschulung wird im 2012 verfassten und zuletzt 2016 aktualisierten „Leitfaden zur Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in die Kindertagesförderung und die Schule“ der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW 2016a) nahegelegt. Die separierte Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen hat in Berlin bereits eine lange Tradition: Bis 1996/97 konnten so genannte Ausländerregelklassen eingerichtet werden, wenn der Anteil nichtdeutscher Kinder in einer Klasse 25-30% erreichte, was dazu führte, dass vor allem in Stadtteilen mit hohem Migrant_innenanteil deutsche und ausländische Kinder weitgehend nach Nationalität getrennt beschult wurden und viele Kinder unabhängig von ihrer Sprachkompetenz ihre gesamte Schulzeit über Ausländerregelklassen besuchten (Karakayalı/zur Nieden 2015: 85; Steinmüller 1989). Nach 1996/97 wurden Kinder im Schulgesetz nicht länger in ausländische und deutsche unterschiedene, sondern die neue Kategorie „nicht-deutscher Herkunftssprache“ sollte der Tatsache Rechnung tragen, dass hier eine Unterscheidung entlang möglicher Sprachkenntnisse bzw. –defizite getroffen wurde. Schüler_innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache konnten additiv zum Regelunterricht Sprachförderung in separaten Lerngruppen erhalten (vgl. Engin 2003). Vielerorts wurden sie jedoch für etwa 1-2 Jahre in separaten Klassen in Deutsch unterrichtet mit dem Ziel, anschließend in die Regelklassen eingegliedert zu werden. Die Namen dieser Klassen änderten sich im Zeitverlauf, von Vorbereitungsklassen oder Förderklassen zu Kleinklassen (vgl. Rebitzki 2012). Ab 2007/08 wurde stärker auf integrative und additive Sprachförderung gesetzt. Dies änderte sich 2011/12, als mit der Einführung von Willkommensklassen wieder an Praktiken der separierten Beschulung angeschlossen wurde (vgl. Karakayalı et al. 2017). Die Berliner SenBJW begründet die erneute

Einrichtung der Sonderklassen mit der steigenden Zuwanderung, aufgrund welcher die bis dahin bestehenden „Lerngruppen für Sprachförderung“ den Bedarf nicht mehr decken könnten. Die Entwicklung der verschiedenen schulischen Organisationsmodelle ginge mit den „jeweils vorliegenden politischen Auffassungen, finanziellen Ressourcen, pädagogischen Überzeugungen und demographischen Sachverhalten“ einher (SenBJW 2014: 1).

Seit der Einführung der Willkommensklassen ist sowohl die Anzahl der neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen als auch die Zahl der in den Schulen (und z.T. auch in Filialschulen und Unterkünften) eingerichteten Klassen stark angestiegen. Während im März 2012 nur 1400 Kinder in Willkommensklassen unterrichtet wurden, hat sich deren Anzahl innerhalb von 4 Jahren verzehnfacht. Zu Beginn des Schuljahres 2016/17 besuchen 12.545 Schüler_innen 1.056 Willkommensklassen.

In Bezug auf die Beschulung selbst formuliert der oben genannte Leitfaden nur unverbindliche Handlungsempfehlungen über die Verweildauer (Übergang in die Regelklasse innerhalb eines Jahres), die Dokumentationspflicht der Sprachentwicklung, die Richtfrequenz (12 Schülerinnen und Schüler pro Klasse) und den Unterrichtsumfang (in Grundschulen 28, Gymnasien 31 Wochenstunden). Integrative oder submersive Beschulung wird nicht explizit als mögliche oder gar empfohlene Beschulungsform genannt.

Tabelle 1: Willkommensklassen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Bezirk und Schulart (Stand: 01.11.2016)

	Bezirk	Schülerinnen und Schüler insgesamt	Klassen	Zumessung in Stunden	Zumessung in Vollzeiteinheit
01	Mitte	1.079	85	2.500	92,1
02	Friedrichshain-Kreuzberg	662	66	1.938	71,8
03	Pankow	547	49	1.432	52,9
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	1.152	88	2.581	95,5
05	Spandau	850	73	2.131	78,6
06	Steglitz-Zehlendorf	611	56	1.661	61,9
07	Tempelhof-Schöneberg	860	78	2.283	84,2
08	Neukölln	761	68	1.991	73,4
09	Treptow-Köpenick	482	44	1.292	47,8
10	Marzahn-Hellersdorf	523	51	1.509	56,4
11	Lichtenberg	917	81	2.367	87,4
12	Reinickendorf	870	71	2.078	76,7
13	Berufliche und zentral verwaltete Schulen	2.684	200	6.171	238,0
14	Schulen in freier Trägerschaft	547	46	1.390	50,9
Gesamtergebnis		12.545	1.056	31.324	1.167,6

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Forschungsverlauf

Die Untersuchung in Grundschulen durchzuführen begründete sich zum einen quantitativ daraus, dass an diesem Schultyp berlinweit die meisten Willkommensklassen eingerichtet wurden. Zum anderen erscheint eine separierte Beschulung neu zugewanderter Kinder, wie sie in den Willkommensklassen erfolgt, gerade in der Grundschule erklärungsbedürftig. Denn Grundschulen gelten aufgrund festgelegter Einzugsgebiete und nicht vorhandener leistungsbezogener Zugangskriterien als eher egalitäre Institution (vgl. Krüger 2014). Zudem ist es ihr Auftrag, allen Kindern bildungsbezogene grundlegende Fähig- und Fertigkeiten zu vermitteln. Gerade letzterer Aspekt ist für nicht zugewanderte und neu zugewanderte Kinder gleichermaßen notwendig. Insofern stellt sich die Frage, warum und wie beide Gruppen durch die Einrichtung von Willkommensklassen an vielen Schulen voneinander separiert werden.

Im Zeitraum von Mai bis November 2016 wurden 18 Willkommensklassen an 13 Grundschulen in 8 Berliner Bezirken untersucht. Die Auswahl erfolgte im Sinne eines maximalen Vergleichs (vgl. Glaser/Strauss 1998). Zu Beginn des Forschungsprozesses wurden erste Gespräche mit Schulleiter_innen mehrerer Grundschulen in verschiedenen Bezirken geführt. Hier wurde deutlich, dass nicht alle Grundschulen separate Willkommensklassen einrichten, sondern einige Schulen neu zugewanderte Kinder integrativ beschulen, die Kinder also ihrem Alter entsprechend Regelklassen zuweisen und ihnen zusätzlich Deutschunterricht anbieten. Ausgehend von diesem Befund wurde als ein Kriterium des Vergleichs der Grad der Separation festgelegt. So umfasst das Sample der Studie drei Schulen, die keine separierten Willkommensklassen eingerichtet haben, sondern submersiv (eine) bzw. integrativ (zwei) beschulen, vier Schulen, an denen die Kinder aus Willkommensklassen einzelne Stunden in Regelklassen beschult werden (teil-integratives Modell), und vier Schulen, an denen die Willkommensklassen parallel geführt werden und kein gemeinsamer Unterricht stattfindet. Eine weitere Willkommensklasse ist in einer Sammelunterkunft lokalisiert.¹ Im Forschungsverlauf wurde deutlich, dass wir mit diesem Sample ein Modell der Segregation nicht berücksichtigt hatten, und zwar sogenannte Schulfilialen. Eine Schulfiliale entsteht dann, wenn ein Bezirk für eine Schule separate Gebäude zur Verfügung stellt oder anmietet, in denen Willkommensklassen unterrichtet werden. So erklärt sich die Tatsache,

¹ Eine Beschulung außerhalb der Regelschulen oder gar in den Unterkünften ist administrativen Hürden ausgesetzt, kann aber im Ausnahmefall genehmigt werden. Über den Fall in unserem Sample hinaus, ist uns ein weiterer Fall bekannt, in dem Kinder direkt in der Unterkunft beschult werden (SenBJW 2016b). Der von uns beforschte Fall wird unserer Kenntnis nach in öffentlich zugänglichen Quellen nicht erwähnt.

dass die Schulstatistik des Senats einige Schulen ausweist, die mehr als zehn Willkommensklassen unterhalten. Die Eröffnung von Schulfilialen bedeutet, sofern in der Filiale ausschließlich Willkommensklassen untergebracht werden, eine vollständige Separation der neu zugewanderten Schüler_innen.

Das Sample ist weiterhin nach dem Zeitpunkt der Einrichtung der Klassen, als auch im Stadtraum differenziert: Vier der beforschten Schulen unterhalten erst seit kurzem Willkommensklassen, neun Schulen bieten bereits seit 2011/12 Willkommensklassen an. Vier Schulen liegen in Ostberliner und neun in Westberliner Bezirken. Zudem wurden Schulen in Bezirken ausgewählt, die stark von der Arbeitsmigration der 1960er und 70er Jahre geprägt sind und in Bezirken, in denen das nicht der Fall ist. Die meisten der angefragten Schulen waren zu einer Zusammenarbeit bereit. Die Schulen, die eine Teilnahme an der Untersuchung ablehnten, begründeten dies entweder mit einem zu hohen zeitlichen Aufwand oder damit, dass die Willkommensklassen organisatorisch schlecht aufgestellt seien und die Anwesenheit von Forschenden eine zu große Belastung darstellen würde, oder sie befürchteten eine negative Aufmerksamkeit. In der Regel wurden leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit narrativen Anteilen mit Schulleitungen und Lehrkräften der Willkommensklassen (in einem Fall nur der Schulleitung, in zwei Fällen nur der Lehrkraft) geführt. An 12 Schulen wurde der Alltag in den Willkommensklassen teilnehmend beobachtet.

Darüber hinaus wurden leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit Leiter_innen von Koordinierungsstellen aus vier Bezirken geführt, die für die Zuweisung der Kinder an die Schulen zuständig sind, sowie zwei Interviews mit Vertreter_innen von im Feld agierenden Nichtregierungsorganisationen und zwei Interviews mit Eltern von Kindern aus Willkommensklassen.² Auf Fachtagungen wurden Teilergebnisse der Untersuchung vorgestellt und diskutiert sowie Gespräche mit Lehrkräften geführt, die in Willkommensklassen arbeiten.

² Die Durchführung der Elterninterviews gestaltete sich außerordentlich schwierig, da der Kontakt der Lehrkräfte mit den Eltern zumeist durch Sprachbarrieren erschwert und dadurch oft wenig intensiv ist. Die Wissenschaftler_innen konnten nicht sicher sein, was den Eltern vorab in Bezug auf das Interview mitgeteilt wurde, bzw. konnten sie aufgrund fehlender Dolmetscher_innen an den Schulen nicht sicher sein, ob sie alle Informationen verstehen konnten. Darum war unklar, ob die Teilnahme am Interview freiwillig und auf Grundlage einer informierten Entscheidung erfolgen konnte. Zudem konnte kein angemessener Ort zur Durchführung der Interviews gefunden werden, da viele der Familien in Sammelunterkünften untergebracht waren, in denen die Lautstärke und die permanente Anwesenheit Fremder ein Gespräch erschweren. Aus diesen Gründen wurde auf weitere Interviews mit Eltern verzichtet, diese müssen in einem weiteren Forschungsschritt nachgeholt werden.

Auch fand ein Austausch mit Vertreter_innen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft statt.

Die Interviews wurden mithilfe der Software MAXQDA zunächst induktiv, dann deduktiv codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Gläser/Laudel 2013; Schreier 2014).

Zentrale Ergebnisse

Die Einschulung

Bis zur flächendeckenden Einrichtung von bezirklichen Koordinierungsstellen im Jahr 2015 fiel die Zuteilung der neu zugezogenen Kinder an die Schulen häufig in den Kompetenzbereich des Schulamtes, in manchen Bezirken auch der Schulaufsicht. Die neu geschaffenen Koordinierungsstellen sind in den Bezirken unterschiedlich administrativ angesiedelt und (teilweise in Teilzeit) durch Lehrkräfte, teilweise durch bestehendes Personal aus Schulamt und -aufsicht besetzt.³ Laut Leitfaden sind die Koordinierungsstellen für die Sprachstandfeststellung, die Veranlassung einer schulärztlichen Untersuchung sowie die Koordination der Zuteilung der Kinder auf die Schulen unter Berücksichtigung der Beschulungsform und der Klassenstufe zuständig (SenBJW 2016a: 14).

Tatsächlich aber haben sich in der Praxis zwei unterschiedliche Modelle entwickelt. Nur in einem der vier Bezirke nimmt die Koordinierungsstelle die Aufgabe des Erstkontaktes mit den Eltern wahr und führt ein Beratungsgespräch und die Sprachstandfeststellung mit dem Kind durch. In diesem Fall ist die verantwortliche Person in Diagnostik ausgebildet und hat selbst ein Testverfahren entwickelt. Im Unterschied dazu werden in zwei anderen untersuchten Bezirken die Eltern aufgefordert, ihre Kinder direkt bei der nächstgelegenen Schule in ihrem Bezirk anzumelden. Sollte die Schule keine Willkommensklasse anbieten oder keinen Platz mehr in ihren Willkommensklassen (oder Regelklassen, falls integrativ beschult wird) haben, so wird die Koordinierungsstelle kontaktiert, die den Eltern einen freien Schulplatz für ihr Kind zuweist. An der aufnehmenden Schule wird dann die Sprachstandfeststellung sowie die schulärztliche Untersuchung veranlasst. Die Entscheidung über die Zuteilung in eine Regelklasse oder eine Willkommensklasse bei der Einschulung eines Kindes liegt dann in der Hand der Schulen. Wie dort

³ In allen vier Fällen hat mindestens eine der im Bezirk interviewten Personen ihre Stelle erst im letzten Jahr angetreten aus Anlass einer personellen Aufstockung der Koordinierungsstelle. Nur eine Person ist schon längerfristig beschäftigt, war aber bis dahin alleine für die Statistik verantwortlich und bezeichnete sich selbst nicht als Koordinierungsstelle.

das Sekretariat, die Schulleitung oder Lehrkräfte die Kinder aufnehmen und welche Informationen an die Eltern weitergegeben werden, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht überprüft werden. Die Koordinierungsstelle beschränkt sich in diesem Modell auf die Administration der Schulplätze und die Beratung der Schulen. In einem Bezirk werden beide Verfahrensweisen gemischt, und nur die Kinder, die in Wohnungen leben, sprechen in den Koordinierungsstellen vor. In allen Fällen melden die Schulen mindestens monatlich, teilweise wöchentlich, die Anzahl der Kinder in den Willkommensklassen an die Koordinierungsstelle. Bei der Verteilung der Kinder auf die Schulen hat die Stelle einen gewissen Spielraum, da Schüler_innen in Willkommensklassen unabhängig von ihrem Wohnort an alle Schulen des Bezirks geschickt werden können. Im Gespräch gaben alle Verantwortlichen an, dass im Grundschulbereich die räumliche Nähe das entscheidende Kriterium sei und dass Kinder aus derselben Familie, aber gegebenenfalls auch derselben Unterkunft nach Möglichkeit zusammen eingeschult werden.

Eine weitere wichtige Entscheidung bezüglich der Einschulung wird von der Schulaufsicht bzw. dem Schulamt gefällt: Laut Leitfaden sollten Kinder der 1. und 2. Klasse direkt in den Regelunterricht integriert werden, Kinder ab dem Alter von acht bis zwölf Jahren können in Willkommensklassen beschult werden. Eine Einrichtung von Willkommensklassen für die Schulanfangsphase (Saph) ist nur in Ausnahmefällen erlaubt. Schulen in der Nähe von Erst- bzw. Notaufnahmeeinrichtungen werden entsprechende Genehmigungen erteilt (SenBJW 2016a: 12). In mindestens einem Bezirk hat die Koordinierungsstelle die Entscheidung darüber an sich gezogen, ob Kinder im Einschulungsalter auch in Willkommensklassen beschult werden, auch wenn Plätze in den Regelklassen verfügbar sind. In einem anderen Fall hingegen läuft die Einschulung in Klassenstufe 1 und 2 regulär über das Schulamt und nicht die Koordinierungsstelle. Bei allen Koordinierungsstellen hat sich offensichtlich die Praxis entwickelt, dass Kinder, die keine Kita besucht haben, zuerst in Willkommensklassen untergebracht werden können: In drei der vier befragten Bezirke wurden für diese Kinder je ein bis drei explizite „Saph-Klassen“ gebildet. Die Beteiligten sehen dies als Übergangsphänomen, da sie annehmen, dass in der nächsten Zeit deutlich weniger Kinder einwandern werden und für die bereits eingewanderten jüngeren Kinder inzwischen Kitaplätze zur Verfügung stehen und sie darum direkt in die Regelklassen kommen werden.

Die Klasseneinteilung

An den Schulen, die gleich mehrere separierte Willkommensklassen anbieten, ist die Klasseneinteilung daran orientiert, Homogenität in der Lerngruppe herzustellen. Dabei ist das Alter an den meisten Schulen das zentrale Kriterium, häufig werden Kinder der Klassenstufen 1-3 sowie der Klassenstufen 4-6 gemeinsam unterrichtet. Diese Einteilung ist aber zumeist nicht statisch, sondern wird immer wieder aufgeweicht, z.B. wenn Konflikte innerhalb einer Klasse auftreten oder Kinder sich als besonders leistungsstark oder – schwach erweisen. In den meisten der untersuchten Schulen werden auch die Sechs- und Siebenjährigen in separaten Willkommensklassen unterrichtet und nicht in Regelklassen. Auch gab es Fälle von gesonderten, an einer Vorschule orientierten Vorklassen für Kinder, die als schulpflichtig gelten, von den Lehrkräften aber als nicht-schulreif beurteilt werden. Quer dazu finden sich an vielen Schulen gesonderte Alphabetisierungsklassen für Kinder, die altersmäßig bereits aus der Schulanfangsphase herausgewachsen sind, in ihrer Herkunftssprache aber nicht alphabetisiert wurden.

An Schulen, die integrativ beschulen, findet eine Zuweisung neu zugewanderter Kinder an die ihrem Alter entsprechende Regelklasse statt, darüber hinaus erhalten sie in einer Gruppe ergänzenden Deutschunterricht. An einigen Schulen werden neu zugewanderte Kinder in den Regelklassen zusätzlich durch eine Lehrkraft unterstützt.

An den meisten Schulen setzen sich die Willkommensklassen aus Kindern mit Fluchterfahrungen und Kindern mit anderen Migrationserfahrungen zusammen, wobei viele Schulen in ihren Willkommensklassen ausschließlich neu zugewanderte Kinder mit Fluchterfahrung beschulen. Nur in einer Schule wurde neben der bereits bestehenden Willkommensklasse gezielt eine separate Klasse für die geflüchteten Kinder aus der nahe gelegenen Sammelunterkunft eingerichtet. Dies wurde mit den dortigen Frühstückszeiten begründet, die es den Kindern unmöglich machten, pünktlich um acht mit dem Unterricht zu beginnen. An anderen Schulen, an denen aufgrund nahe gelegener neu eröffneter (Not-)Unterkünfte weitere Willkommensklassen eröffnet wurden, wurden die Klassen anschließend mit der bereits bestehenden Klasse zu alters- bzw. leistungshomogenen Gruppen gemischt.

In den Klassen herrscht eine sehr hohe Fluktuation. Zum einen kommen über das ganze Schuljahr hinweg Kinder in die Klasse, die neu in Deutschland ankommen. Zum anderen verlassen die Kinder die Klassen, die aus den Erstaufnahmeeinrichtungen ausziehen und damit zumeist auch die Schule

wechseln, sowie Kinder, die in Regelklassen aufgenommen werden. Diese Situation beschreiben die Lehrkräfte als große Herausforderung, weil es die Etablierung von Strukturen erschwert und gruppensdynamische Prozesse unterbricht. Die Abschiebung von Kindern trägt ebenfalls zu einer Fluktuation in den Klassen bei. Da die Abschiebungen ohne vorherige Ankündigung erfolgt, fehlen diese Kinder von einem Tag auf den Anderen. Den Umgang mit Abschiebungen und die damit verbundenen Ängste der zurückbleibenden Kinder sowie die Erfahrung, dass ein Mitglied der Klassengemeinschaft plötzlich verschwindet, beschreiben die Lehrkräfte als belastend.

Eingebundenheit der Willkommensklassen in die Regelabläufe

Sofern Schulen integrativ beschulen, sind die neu zugewanderten Kinder in alle Abläufe der Schule selbstverständlich integriert. An fünf Schulen unseres Samples wurden die Kinder aus den Willkommensklassen regelmäßig einige Stunden pro Woche mit den Kindern aus den Regelklassen gemeinsam beschult, zumeist in den Fächern Sport und Musik. Diese Teilintegration ist allerdings an keiner der Schulen strukturell verankert, sie findet nur statt, wenn sich Lehrkräfte dafür einsetzen und wird auch immer wieder eingestellt. An vier Schulen fand gar kein gemeinsamer Unterricht statt. Ansonsten kommt es häufig zu einer Mischung von Willkommens- und Regelklassen, wenn eine Willkommensklassen-Lehrkraft erkrankt ist. Generell ist bei vielen Lehrkräften die Wahrnehmung verbreitet, dass die Willkommensklassen aufgrund ihrer Separiertheit im Schulalltag häufig nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dies schlägt sich z.T. auch in der räumlichen Anordnung nieder: so befanden sich einige der Willkommensklassen in abgelegenen Teilen der Schulgebäude, an drei Schulen war die Klasse in einem Hortraum untergebracht, was zu Konflikten in der Raumnutzung führte, eine Willkommensklasse ist nicht im Schulgebäude, sondern in der Sammelunterkunft lokalisiert, so dass kaum Kontakt zu Kindern aus Regelklassen stattfindet. Diese räumliche Separation hat aber auch Folgen für die Lehrkräfte, die seltener das Lehrerzimmer aufsuchen, wenn ihre Klassenräume weit davon entfernt liegen. Bei schulischen Aktivitäten wie den Bundesjugendspielen, Einschulungsfeiern, dem Schulfest, der Vergabe von Turnhallenzeiten oder Theaterstücken machen die Lehrkräfte der Willkommensklassen des Öfteren die Erfahrung „vergessen“ zu werden. Allerdings finden auch z.T. gemeinsame Aktivitäten mit Regelklassen statt wie z.B. eine Klassenfahrt oder eine Sport-AG.

Ziele und Gegenstand des Unterrichts

Die einzige pädagogische Zielstellung der Willkommensklassen ist laut Leitfaden des Senats ein „möglichst schnelle[r] Erwerb der deutschen Sprache, um den zügigen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen“ (SenBJW 2016a: 11). Für die Lehrer_innen besteht kein verbindlicher

Rahmenlehrplan, sondern die Schulen sollen diesen Unterricht „gemäß ihres schuleigenen Sprachbildungskonzeptes“ umsetzen. Die schuleigenen Sprachbildungskonzepte, auf die hier anstelle eines Curriculums verwiesen wird, haben aber noch längst nicht alle Schulen entwickelt und auch Sprachbildungskoordinator_innen sind noch nicht an allen Berliner Schulen tätig.⁴

Aufgrund des fehlenden Curriculums variieren die Inhalte und Gegenstände des Unterrichts von Schule zu Schule und Klasse zu Klasse. Außer dem Erwerb von Deutschkenntnissen werden von den Lehrkräften und Schulleitungen noch andere Ziele formuliert und verfolgt. In einigen Schulen steht im Vordergrund, dass die Kinder „fit für die Regelklasse“ werden sollen, wozu auch die Vermittlung der an der Schule geltenden Regeln und Verhaltensweisen gehört.

Zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nutzen die Lehrkräfte unterschiedliches Material: Die Mehrzahl bedient sich einer meist unter großem Zeitaufwand selbst zusammengestellten Materialsammlung. Aus dem Internet, von Kolleg_innen oder von Fortbildungen beschaffen sie sich Materialien und nutzen diese häufig in Kombination mit ausgewählten DaZ-Lehrwerken, wenige orientieren sich dabei am Rahmenlehrplan DaZ von 2002. Im Februar 2016 wurden Schulen mit Willkommensklassen vom Senat mit einem „Starterpaket“ ausgestattet, das DaZ-Materialien enthält. Dieses wurde nur von zwei Schulen gesichtet und als nicht hilfreich verworfen. Viele Lehrkräfte problematisieren, dass die separierte Form der Beschulung kein geeigneter Weg sei, intensiv Deutsch zu vermitteln, da es an Sprachvorbildern mangle (an sieben Schulen wird dies explizit thematisiert).

Das Nichtvorhandensein eines Curriculums wird von der Schulaufsicht mit der Notwendigkeit eines flexiblen Reagierens auf konkrete Gegebenheiten begründet und wird von manchen Lehrkräften auch als positiver Freiraum empfunden. Andere fühlen sich allein gelassen und empfinden es als schwer zu bewältigende Herausforderung, ohne Orientierungsrahmen ein Unterrichtskonzept entwerfen zu müssen.

Über den Deutschunterricht hinaus beinhaltet die Beschulung verschiedene andere Elemente. Wiederum je nach Qualifikation der Lehrkraft und schulorganisatorischem Modell werden in der Willkommensklasse auch Fächer wie Sport, Mathe, Kunst und Musik vermittelt. An nur zwei Schulen des Samples erhielten die Kinder ausschließlich Deutschunterricht. Im Rahmen des

⁴ Die Ermäßigungsstunden von Sprachbildungskoordinator_innen werden aus den Mitteln der zusätzlichen Stunden für Sprachförderung finanziert, die Schulen nur erhalten, wenn sie einen Anteil von mindestens 40% Schüler_innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache oder Lernmittelbefreiung nachweisen können (vgl. Martens 2016).

teilintegrativen Modells gehen ausgewählte Kinder in Regelklassen, um hier in den jeweiligen Fächern unterrichtet zu werden. Auch hier handelt es sich fast ausschließlich um die Fächer Mathe, Sport, Musik und Kunst. Fachunterricht in den Willkommensklassen, der sich am Stoff der Regelklassen orientiert, bieten außer den integrativ arbeitenden Schulen nur zwei weitere an.

Der Versuch, differenzierten Unterricht anzubieten, wird durch das Fehlen von zusätzlichem Personal und Räumen erschwert. Die Lehrkräfte sehen insbesondere aufgrund der Unterbringungsbedingungen in Sammelunterkünften, der Nichtteilnahme an der Nachmittagsbetreuung und den zumeist fehlenden Deutschkenntnissen der Eltern die Notwendigkeit, dass das Einüben des Erlernten komplett im Unterricht stattfinden muss. Schwierigkeiten einiger Kinder, sich zu konzentrieren oder still zu sitzen, aggressives Verhalten oder sozialer Rückzug werden von den Lehrkräften u.a. mit den Lebensbedingungen in Sammelunterkünften erklärt, wo weder Rückzugsmöglichkeiten noch Privatsphäre bestehen und selbst die Nachtruhe häufig gestört wird. Auch erklären sich die Lehrkräfte das Verhalten der Kinder häufig mit Traumatisierungen durch Flucht, Verlust von nahen Familienangehörigen durch Trennung oder Tod. Streit zwischen den Kindern wird häufig als kultureller oder religiöser Konflikt gedeutet.

Diese Herausforderungen werden von den Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen und sie entwickeln verschiedene Umgangsweisen damit, indem sie z.B. in der Unterrichtszeit ein ihrer Meinung nach angemessenes (friedfertiges) Sozialverhalten einüben, erschöpften Kindern eine Möglichkeit zum Ausruhen einräumen oder Ausflüge unternehmen. Viele Lehrkräfte schätzen auch die Ernährungssituation der Kinder als problematisch ein und frühstücken gemeinsam mit den Kindern, sofern Lebensmittelspenden die Schule erreichen.

Obgleich für den Unterricht in Willkommensklassen an Grundschulen laut Leitfaden 28 Stunden vorgesehen sind, enden einige der Klassen bereits nach der 4. Stunde, was lediglich einen Wochenunterricht von 20 Stunden bedeutet.

Dokumentation

Im Leitfaden ist zur Ermittlung des Lernstandes der Schüler_innen eine prozessbegleitende Lerndokumentation vorgesehen, auf deren Grundlage der Übergang in die Regelklasse erfolgen soll und die beim Schulwechsel eine Orientierung bietet. Die Schulen müssen bei der Aufnahme der Schüler_innen Schülerbögen anlegen, eine Schülerkartei und Klassenbücher führen. Außer der primären Sprachstandfeststellung wird auf die regelmäßige Ermittlung des Spracherwerbs

hingewiesen. Die Dokumentation der Lernentwicklung der Schüler_innen in der Willkommensklasse (gepaart mit einer entsprechenden Förderplanung) soll einen Überblick über die Verweildauer geben. Weiterhin ist im Leitfaden festgehalten, dass in Willkommensklassen keine Zeugnisse ausgestellt, sondern Lernstandberichte verfasst werden. Nach dem Übergang in die Regelklasse wird die Deutschnote 2 Jahre lang ausgesetzt.

Wenngleich im Leitfaden auf die systematische Dokumentation der Lernfortschritte verwiesen wird, findet in der Praxis keine standardisierte Sprachstandfeststellung (oder Ermittlung der Leistungen in anderen Fächern) statt. Viele der befragten Schulen hatten keine Kenntnis von der Notwendigkeit einer regelmäßigen Lernstandüberprüfung. Bezüglich der Dokumentation der Leistungen der Kinder äußerten sich Schulleiter_innen sowie Lehrkräfte diffus. An zwei Schulen wurde keine Dokumentation vorgenommen. Einige Schulleiter_innen verwiesen vertrauensvoll auf die Lehrkräfte, die allerdings selber keine Kenntnis über die Dokumentationspflicht hatten. Viele Aussagen diesbezüglich waren widersprüchlich, beispielsweise wurde angegeben, es gäbe keine Dokumentation aber ein Klassenbuch, oder die Schulleitung gab an, es würde ein Klassenbuch geführt, was von der Lehrkraft verneint wurde. An einer Schule wird ein Zeugnis ausgestellt. Selbst an den Schulen, an denen Lehrkräfte angaben, den Lernstand zu dokumentieren, war es nicht möglich zu ermitteln, wie genau diese Dokumentation aussieht. Eine Lehrkraft begründete das Fehlen der Dokumentation damit, dass sie keine Kapazitäten dafür hätte. Eine Schulleitung begründete das Nichtvorhandensein einer Dokumentation damit, dass die Schüler_innen noch nicht so weit wären, also noch keine Lernentwicklung erfolgt sei.

Übergang in die Regelklassen

Im Leitfaden wird als Verweildauer in den Willkommensklassen sechs bis zwölf Monate angegeben. Der Übergang in die Regelklassen kann unabhängig von den Schulhalbjahren jederzeit stattfinden. Als Richtwert für die Verweildauer gibt der Senat an, dass 50% der Kinder und Jugendlichen nach 6 Monaten im Regelunterricht beschult werden und 90% der Schüler_innen nicht länger als ein Jahr in den Willkommensklassen verbleiben.

Entscheidet sich die Schulleitung nach Empfehlung der Lehrkraft für den Übergang eines Kindes in die Regelklasse, wird diese Information an das Schulamt weitergeleitet, das wiederum dem Kind einen Platz in einer Regelklasse zuweist (SenBJW 2016a: 16). Das Kind hat dabei keinen Anspruch auf Verbleib an der Schule, an der die Willkommensklasse angesiedelt war. Ein weiterhin bestehender Sprachförderbedarf sollte bis vor kurzem allein durch die an der Schule vorhandenen

Ressourcen erbracht werden (SenBJW 2016a: 15). Schulen, die im Bereich Sprachförderung nur wenig Erfahrung haben bzw. durch einen geringen Anteil an Kindern „nicht-deutscher Herkunftssprache“ keinen Anspruch auf Förderstunden haben (siehe Fußnote 6), sehen sich hier mit Herausforderungen konfrontiert. Ab dem Schuljahr 2016/17 stehen Mittel für zusätzliche Brückenkurse bereit, in denen Schüler_innen vier Wochenstunden Sprachförderung erhalten (SenBJW 2016c: 5).

Es bestehen unterschiedliche Verfahrensweisen um zu entscheiden, ob ein Kind bereit ist für den Übergang in eine Regelklasse. Manche Schulen orientieren sich dabei eher an dem im Leitfaden angegebenen Zeitraum als an den Deutschkenntnissen der Kinder. In einem Fall wird nach sechs Monaten der Übergang organisiert, in anderen nach 12 Monaten, z.T. wird sich an den Schulhalbjahren orientiert, obwohl der Leitfaden die Möglichkeit eines Übergangs in die Regelklasse jederzeit einräumt. Andere Schulen fokussieren auf die individuellen Leistungen der Kinder. Hierbei variiert, wie diese Leistungen festgestellt werden. Teilweise verlassen sich Lehrkräfte auf ihre Intuition, oft gibt es zusätzliche Absprachen mit der Schulleitung oder den zukünftigen Regelklassenlehrer_innen (wenn das Kind an der Schule bleibt). An nur drei der von uns untersuchten Schulen werden Sprachstandtests durchgeführt, nach deren Bestehen die Kinder in die Regelklassen übergehen dürfen. Dabei entscheiden die Lehrkräfte selbst über den Zeitpunkt, an dem sie den Test für angemessen halten. An einer Schule handelt es sich um einen von der Lehrkraft selbst entwickelten Test, der lediglich bei ihr in der Klasse angewandt wird. An nur einer der von uns untersuchten Schulen wird auf die empfohlene Testvorlage der Senatsverwaltung verwiesen, die zur Beurteilung der Sprachkompetenz der Kinder dienen soll, und die dort auch angewendet werde. Auch das zu erreichende Sprachniveau, das Lehrkräfte für den Übergang in die Regelklasse als Voraussetzung ansehen, ist nicht einheitlich und variiert zwischen A1 und A2.

Während im Leitfaden des Senats als Übergangskriterium lediglich die Deutschkenntnisse aufgeführt sind nennen die interviewten Lehrkräfte zahlreiche weitere Kriterien anhand derer sie entscheiden ob ein Kind für den Übergang bereit ist. Hierzu gehören das Sozialverhalten der Kinder, als wie schüchtern oder aufgeschlossen sie eingeschätzt werden, Kenntnisse der Kinder in anderen Fächern, sowie die Klassengröße der Regelklasse, Aufgeschlossenheit und Engagement der Regelklassenlehrer_innen und die Gruppenzusammensetzung in der Regelklasse. Auch die Gruppendynamik in der Regelklasse kann eine Rolle spielen.

An einigen Schulen des Samples wurde der Verbleib an der Schule nach Abschließen der Willkommensklasse von vornherein ausgeschlossen. Die Begründung dafür waren volle Regelklassen, die Tatsache, dass es sich bei der Schule um eine Schule für sonderpädagogischen Förderbedarf handelte sowie die spezifischen Sprachanforderungen von Europaschulen. An einer Schule herrschte die Meinung, dass die Geflüchteten nach Auszug aus ihrer Notunterkunft aufgrund der Mietpreise keine Wohnung in der Nachbarschaft würden finden können, sodass eine Aufnahme in die Regelklassen für unwahrscheinlich gehalten wurde. An einer anderen Schule werden Kinder, die noch in einer Notunterkunft untergebracht sind, nicht in die Regelklassen übernommen, da angenommen wird, dass diese Kinder früher oder später umziehen werden und sich eine Integration in den Regelbetrieb deswegen nicht lohne. Eine Lehrerin nahm an, dass der Übergang in die Regelklasse für Kinder aus der Notunterkunft nicht vorgesehen sei.

Eine Schule forderte als Bedingung dafür, überhaupt Willkommensklassen zu eröffnen, die Zusicherung, dass sie nicht alle Kinder aus der Willkommensklasse in den Regelbetrieb übernehmen muss.

Andere Schulen im Sample wollen und können hingegen alle Kinder aus den Willkommensklassen an der Schule behalten. Hier besteht das Problem, dass die Kinder zum Zeitpunkt ihres möglichen Übergangs in die Regelklasse oft bereits den Wohnort gewechselt haben, entweder aufgrund der Schließung ihrer Notunterkunft und Verlegung in eine andere, oder weil sie mit ihrer Familie eine Wohnung gefunden haben. Aufgrund steigender Mietpreise sind viele Familien bei der Wahl des Stadtteils stark eingeschränkt und finden häufig keine Wohnung in Schulnähe. Dies führt dazu, dass Kinder entweder in eine Schule in Wohnortnähe wechseln, oder aber, wenn es ihnen wichtig ist an der Schule zu bleiben, lange Schulwege in Kauf nehmen. Ein Verbleib an der alten Schule muss durch das Schulamt des alten Bezirks genehmigt werden. Auch ist es nicht allen Familien möglich, einen so langen Anfahrtsweg für das Grundschulkind zu ermöglichen.

Einige Interviews deuten darauf hin, dass die Möglichkeit des Verbleibs der Kinder an der Grundschule stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte abhängt. So berichten Willkommensklassen-Lehrkräfte davon, dass sie unermüdlich das Gespräch mit Klassenlehrer_innen suchen, um sie davon zu überzeugen, Kinder in ihre Regelklassen aufzunehmen. Es hängt dann wiederum vom Engagement der Regelklassenlehrer_innen ab, inwiefern sie sich zutrauen, neue Kinder aus den Willkommensklassen zu beschulen, bzw. kann die Schulleitung auch eine Anweisung geben.

An mehreren Grundschulen, bei denen Kinder in die Regelklassen übergehen können, wird positiv von einem stufenweisen Übergang berichtet, bei dem Kinder je nach Leistung zunächst stundenweise die Regelklassen besuchen. Stunden- und Fächerzahl werden über den Zeitverlauf gesteigert. Sollte ein Kind nach dem Übergang in die Regelklasse weiteren Förderbedarf haben, kann es gezielte Unterstützung durch die Willkommensklassen-Lehrkraft erhalten. Die Möglichkeit eines solchen stufenweisen Übergangs ist in Fällen, wo Kinder die Schule wechseln müssen, nicht vorhanden. An manchen Schulen werden Kinder zunächst probeweise bis zu drei Monate in die Regelklassen geschickt, bevor darüber befunden wird, ob sie dortbleiben können. In den Fällen, in denen integrativ beschult wird, ist der vollständige Übergang in die Regelklasse dann abgeschlossen, wenn das Kind nicht mehr die Deutschlerngruppe besucht.

Das Gelingen eines Übergangs hängt laut den interviewten Lehrkräften von unterschiedlichen Faktoren wie vorheriger Schulerfahrung, Mehrsprachigkeit sowie Unterstützung durch die Eltern ab. Wenig kindgerechte Unterbringung ohne Privatsphäre in Massenunterkünften sowie die Alltagsbedingungen eines Kindes im Asylverfahren mit unklarem Ausgang werden als hinderlich beschrieben.

Nachmittagsbetreuung

Grundsätzlich können Kinder, die Willkommensklassen besuchen, auch die an der Schule angebotene Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (SenBJW 2016a: 19). Da jedoch nicht formal festgelegt ist, wer die Eltern darüber informiert und sie bei der Beantragung eines Hortplatzes unterstützt, bleibt dies häufig aus. Lehrkräfte formulieren diesen Unterstützungsbedarf, da die Antragstellung kompliziert sei, sehen sich aber oft selbst aus Mangel an Zeit und Kenntnissen nicht in der Lage, diese Aufgabe zu übernehmen. Erfreulicherweise sind die Antragsformulare in immerhin acht Sprachen auf den Seiten des Senats abrufbar (ausgefüllt abgegeben werden muss immer das Deutsche), überraschenderweise ist Arabisch nicht darunter (dafür Englisch, Französisch, Kroatisch, Bulgarisch, Serbisch, Rumänisch, Dari, Farsi und Türkisch).⁵ Diese Zugangshürden erscheinen insbesondere problematisch, da viele Lehrkräfte die Nachmittagsbetreuung zusammen mit Kindern aus den Regelklassen für den Erwerb von

⁵ <http://www.berlin.de/sen/bjw/service/formulare/#hort> (Zugriff, 01.12.2016). Ein Merkblatt für Eltern zum Bildungspaket wiederum liegt lediglich auf arabischer Übersetzung vor <https://www.berlin.de/sen/bjw/fluechtlinge/> (Zugriff 1.12.2016).

Deutschkenntnissen für sehr wichtig halten und dies die einzige Möglichkeit für den Kontakt mit deutsch sprechenden Kindern darstellt, wenn separat beschult wird.

Zum Problem wird die Nicht-Anmeldung zur Nachmittagsbetreuung auch dann, wenn daran das Mittagessen gekoppelt ist und die Kinder aus den Willkommensklassen hieran nicht teilnehmen können. Auch die Teilnahme an AGs wird so unmöglich. Eine Koordinierungsstelle legte uns detailliert dar, mit welchen bürokratischen Hürden sie zu kämpfen hatte, um dieses Anliegen umzusetzen: So wurde das damalige LAGesO überzeugt, dass das Geld für das Mittagessen nicht an den Catering-Service der Notunterkunft, sondern an den Catering-Service der Schule gezahlt wird. Der Catering-Service der Schule willigte in dieses Verfahren ein, jedoch zahlte das LAGesO die Rechnung nicht, sodass die Kinder vom Catering-Service der Notunterkunft Lunch-Pakete bekamen, die sie in der Schule essen sollten. Dadurch entstand, so die Mitarbeiterin der Koordinierungsstelle, eine für alle Schulkinder ersichtliche Markierung als „Flüchtlingskind“, das mittags Brote isst, während die anderen Schulkinder eine warme Mahlzeit erhielten. Es stand auch der Vorschlag im Raum, dass die Kinder mittags zum Essen in der Notunterkunft abgeholt und im Anschluss wieder in die Schule gebracht werden. Schließlich wurde die Situation gelöst, indem die Eltern je einen individuellen Vertrag mit dem Caterer schlossen. Von der 1-€-Zuzahlung wurden sie nach harten Verhandlungen mit der Senatsverwaltung befreit. Die Verfahrensweise der Einzelverträge wird von der Mitarbeiterin der Koordinierungsstelle jedoch als unnötig große bürokratische Hürde angesehen. Das von der Koordinierungsstelle vorgeschlagene Verfahren, beim Schulcatering eine pauschale Gruppe von 12 Personen anzumelden, bei denen in Anbetracht der Fluktuation die Namen nicht feststehen, konnte nicht durchgesetzt werden.

Das Problem der nicht-geregelten Nachmittagsbetreuung tritt auch an den Schulen auf, die integrativ beschulen. Als Problem wird auch beschrieben, dass für Kinder aus den Willkommensklassen keine zusätzlichen Erzieher_innen für die Nachmittagsbetreuung eingestellt werden. Dies führt zu einer erhöhten Arbeitsbelastung der Erzieher_innen. An einigen Schulen nehmen Lehrkräfte der Willkommensklassen die Zusammenarbeit mit den Erzieher_innen als wenig kooperativ oder sogar konfliktuell wahr.

Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder in den Willkommensklassen gestaltet sich aus der Perspektive der Lehrkräfte insbesondere aufgrund der sprachlichen Hürden schwierig, dies wird an über der Hälfte der Schulen explizit thematisiert. Es gibt keinen zentralen Dolmetscherdienst, sodass es in hohem Maß vom persönlichen Engagement und der Bereitschaft zur Mehrarbeit der Lehrkräfte sowie der zur Verfügung stehenden Netzwerke und Ressourcen abhängt, ob Elternarbeit möglich ist. Die Kommunikation mit den Eltern gelingt da gut, wo Kinder in Sammelunterkünften untergebracht sind, bei denen eine enge Kooperation mit den Mitarbeiter_innen besteht und auf deren Dolmetscher_innen zurückgegriffen werden kann. Auch mehrsprachige Kolleg_innen oder Eltern an der Schule, sowie Personen aus dem persönlichen Umfeld, die bei Übersetzungen aushelfen, werden als Ressource genutzt. Auch übersetzen häufig Kinder aus Willkommens- und Regelklassen. Teilweise haben die Eltern bereits Deutsch gelernt oder sprechen Englisch.

Viele Schulen haben Kontakt zu Dolmetscherdiensten, aber alle beklagen, dass die Inanspruchnahme lange im Voraus geplant werden müsse, unflexibel oder teuer sei. Sie nutzen Dolmetscher_innen darum nur bei gewichtigen Problemen oder Konflikten, was bedeutet, dass Eltern mit der Schule offenbar häufig schwerpunktmäßig eine Negativkommunikation erleben. Nur eine Lehrerin thematisiert explizit, dass sie den Eltern regelmäßig auch positive Rückmeldungen gibt, zwei weitere erwähnen stattfindende Elterngespräche. Eine Lehrerin lässt alle Lernkontrollen von den Eltern abzeichnen, um sie zu informieren.

Regelmäßige Elternabende sind, anders als bei Regelklassen, keine Selbstverständlichkeit. Eine Lehrkraft gab explizit an, auf Elternabende zu verzichten, da diese wegen der Übersetzung zu lange dauerten. An vier Schulen fanden Elternabende für Willkommensklassen statt, an einer integrativ arbeitenden Schule sind bei allen Elternabenden der Regelklassen Dolmetscher_innen mit anwesend. In der Perspektive einiger Lehrkräfte sind die meisten Eltern, die nach Deutschland geflohen sind, kaum in der Lage, ihre Kinder bei ihrer Schullaufbahn zu unterstützen, insbesondere dann nicht, wenn die Familie in einer Sammelunterkunft lebt.

An nur wenigen Schulen entsteht der Eindruck, dass die Eltern der Kinder aus Willkommensklassen als Teil der Schulgemeinschaft betrachtet werden und sie z.B. über ein regelmäßiges Elterncafé, bei dem Dolmetscher anwesend sind oder eine Einladung zu Sprachkursen, einzubinden. An anderen Schulen wiederum ist der Kontakt auf die Abholsituation

beschränkt, an vier Schulen findet er so gut wie gar nicht statt. Nur eine Schule hat die Eltern aktiv in die Gesamtelternvertretung eingebunden und eine geflüchtete Mutter zur Elternsprecherin gewählt. Von einem Bezirk wissen wir, dass die Schulen dort explizit zur Einbindung der Eltern von Willkommensklassen-Schüler_innen in die Gesamtelternvertretung aufgefordert wurden. An der beforschten Schule im Bezirk wurde dies jedoch aufgrund von mangelnden Englischkenntnissen auf Seiten der Regelklassen-Eltern und mangelnden Deutschkenntnissen auf Seiten der Willkommensklassen-Eltern als unrealistischer „Wunschgedanke“ angesehen und nicht realisiert.

Lehrkräfte

Für die Arbeit in Willkommensklassen wurden zahlreiche Lehrkräfte neu eingestellt. Als Qualifikation ist dabei ein Lehramtsstudium nicht notwendig, sondern auch ein anderer Hochschulabschluss oder Berufserfahrung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ausreichend (SenBJW 2015a).⁶ So sind viele der für die Willkommensklassen neu eingestellten Lehrkräfte Quereinsteiger_innen mit unterschiedlichen Studienabschlüssen, in unserem Sample sind es Germanistik, Anglistik, Ungarisch, Kulturwissenschaften, Betriebswirtschaft, Wirtschaftsinformatik oder Soziale Arbeit. Zehn der von uns befragten Lehrkräfte haben ein Studium, eine Zusatzausbildung oder Lehrerfahrung im DaZ-Bereich, andere können Erfahrungen in Bereichen wie Sozialpädagogik, Kunsttherapie mit Kindern oder Erfahrungen als Aushilfslehrer_in vorweisen. Die Arbeit in der Willkommensklasse wird von einigen als eine Chance angesehen, in den Lehrberuf einzusteigen. Zwei der von uns befragten Lehrkräfte planen, die Lehrbefähigung durch ein berufsbegleitendes Studium zu erlangen. An drei Schulen wird jeweils eine der Willkommensklassen von einer Lehrkraft aus dem Kollegium der Schule unterrichtet. Sie wurden von der Schulleitung einer Willkommensklasse zugewiesen oder haben die Leitung von sich aus angeboten. An einigen Schulen wurde von einer Versetzung unliebsamer Lehrkräfte in die Willkommensklassen berichtet, damit diese nicht mehr im Regelbetrieb tätig sind.

Die Lehrkräfte beschreiben sich selbst als sehr engagiert. Viele sind sehr empathisch und berichten von einer weitgehenden Unterstützung der Familien beispielsweise bei der Wohnungssuche, bei bürokratischen Abläufen oder Beschwerden gegenüber Behörden. Das

⁶ Im ersten Leitfaden von Dezember 2012 war die Rede von Multiplikator_innen, die außer DaZ (Deutsch als Zweitsprache)- Kenntnisse, spezifische Kenntnisse über die ethnische Minderheit Roma vorweisen, was im neuen Leitfaden 2016 gestrichen wurde (SenBJW 2012: 6).

Wissen um die schwierige Lebenssituation vieler geflüchteter Familien wird auch als persönlich belastend oder als belastend für das Lernklima beschrieben. Viele Lehrkräfte fühlen sich überlastet und formulieren einen großen Bedarf an personeller Unterstützung für administrative Abläufe, zur Durchführung von Projekten und Ausflügen sowie (sozialpädagogische) Unterstützung während des Unterrichts, um differenzierte Beschulung zu ermöglichen oder auf (psycho)soziale Problemlagen reagieren zu können. Zusätzliches Personal ist der am häufigsten formulierte Bedarf an den von uns beforschten Schulen.

Ein gewichtiges Problem stellt die Kurzfristigkeit der Verträge der Quereinsteiger_innen sowie deren geringe Entlohnung dar. Sie werden bei gleicher Tätigkeit niedriger entlohnt als ihre Kolleg_innen mit Lehramtsstudium. So werden Quereinsteiger_innen mittlerweile meist in die Entgeltgruppen E9, oder, wenn sie einen Studienabschluss in DaZ vorweisen können, in E10 eingruppiert, während Kolleg_innen mit Lehramtsstudium in E11 oder bei voller Laufbahnbefähigung in E13 eingruppiert werden.⁷ 2016 wurden mehrere Lehrkräfte von E10 auf E9 herabgestuft, was von diesen mit großer Frustration aufgenommen wurde. Willkommensklassen-Lehrer_innen werden häufig auf ein Jahr befristet eingestellt, was Planungsunsicherheit sowohl für die Schule als auch für die Lehrkraft mit sich bringt. In einem Fall wird von einer abermaligen Probezeit bei einem Folgevertrag berichtet. Im Ausland erworbene Lehramtsabschlüsse werden nicht anerkannt. Dies wird von den Lehrkräften als nicht wertschätzend kritisiert.

Die Senatsverwaltung⁸ und die Bezirke bieten ein umfangreiches Fortbildungsprogramm an, das bei den Lehrkräften auf großes Interesse stößt und in den vergangenen Jahren stetig ausgebaut worden ist. Doch nicht allen Lehrer_innen ist eine Teilnahme an Fortbildungen möglich, bzw. sehen sich manche Lehrkräfte in einem Zwiespalt, da bei ihrer Abwesenheit keine angemessene Vertretung gewährleistet ist. Das Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung ist auch jenseits von Fortbildungen sehr groß. Diesbezüglich wird auch die Rolle der Regionalkonferenzen positiv erwähnt.

In Bezug auf die Regelklassen-Lehrer_innen wird seitens der Willkommensklassen-Lehrkräfte problematisiert, dass viele von ihnen keine DaZ-Kenntnisse haben und es ihnen dementsprechend schwerfällt, sprachsensiblen Fachunterricht anzubieten, oder auf die Bedürfnisse von

⁷ Das kann einen Gehaltsunterschied von bis zu 2400€ brutto/Monat ausmachen.

⁸ Im Leitfaden wird darauf verwiesen, dass mindestens 2 Fortbildungskurse für insgesamt 120 Lehrkräfte der Willkommensklassen angeboten werden (SenBJW 2016a: 22).

Schüler_innen, die neu in die Regelklasse übergegangen sind, einzugehen. Auch mangelnde Ressourcen für Deutschförderung nach dem Übergang in die Regelklassen werden beklagt, gerade an den Schulen, die vor der Eröffnung der Willkommensklassen einen niedrigen Anteil an Schüler_innen nichtdeutscher Herkunftssprache hatten. Erschwerend kommt hier hinzu, dass Sprachbildung zwar im Basiscurriculum des neuen Rahmenlehrplans als fächerübergreifende Kompetenz und damit Aufgabe aller Fächer verbindlich festgelegt worden ist, aber nach wie vor nicht alle Schulen Sprachbildungskonzepte entwickelt und Sprachbildungskoordinator_innen ernannt haben (vgl. Martens 2016).

Ehrenamt

Ehrenamtliche Unterstützung spielt an vielen der untersuchten Schulen eine große Rolle, wobei die sehr hohe Unterstützungsbereitschaft im Jahr 2015 an einigen Schulen inzwischen etwas abgeebbt ist. An den Schulen, die einen integrativen Ansatz verfolgen und die neu zugewanderten Kinder von Beginn an schwerpunktmäßig in Regelklassen beschulen, besteht wenig bis kein ehrenamtliches Engagement speziell für neu zugewanderte Kinder. Dies wird auch nicht als Mangel gesehen, ehrenamtliches Engagement wird nicht als Gelingensbedingung für die Beschulung formuliert. Dagegen wird von Schulen mit separaten Willkommensklassen deutlich häufiger und mehr Bedarf an ehrenamtlicher Unterstützung formuliert und hier finden sich auch mehr ehrenamtliche Aktivitäten. Offenbar mildern hier Ehrenamtliche Problemlagen, die aus der separierten Beschulung entstehen und insbesondere dem hier wahrgenommenen Personalmangel.

Die Art der Unterstützung ist vielfältig. Zum Teil werden die Willkommensklassen durch das Sammeln von Spenden materiell unterstützt, indem Geld für die Willkommens-Klassenkassen oder zur Finanzierung von Musikunterricht gesammelt wird sowie Sachspenden, z.B. in Form von Kleidung oder Arbeitsmaterialien wie Heften und Stiften. Diese Art der Unterstützung wird laut Presseberichten z.T. darum nötig, weil es zu Verzögerungen bei der Ausstellung von Berlinpässen für neu zugewanderte Kinder kommt, die die Voraussetzung für die Auszahlung des Erstausstattungsgeldes für Schulkinder sind.⁹

⁹ Zur Wahrung der zugesicherten Anonymität der von uns untersuchten Schulen kann an dieser Stelle keine Quellenangabe gemacht werden.

Ein weiterer wichtiger Bereich stellt die ehrenamtliche Unterstützung im Unterricht dar. Dazu gehören Lesepat_innen, die meist sowohl in Willkommens- als auch in Regelklassen tätig sind, sowie stundenweise Unterstützung im regulären Willkommensklassen-Unterricht. Für viele Lehrkräfte ermöglicht erst diese zusätzliche Unterstützung, leistungsdifferenzierten Unterricht anzubieten, der als unbedingt notwendig angesehen wird aufgrund der großen Heterogenität der Schüler_innen in Bezug auf Vorkenntnisse und Leistungsfähigkeit. Die Unterstützung im Unterricht wird vor allem dann als hilfreich angesehen, wenn sie regelmäßig verbindlich über einen langen Zeitraum stattfindet. Weitere wichtige ehrenamtliche Tätigkeiten sind Dolmetschen, Übersetzungen von Elternbriefen, Patenschaftsprojekte, die Organisation von Elterncafés sowie die Unterstützung bei bürokratischen Vorgängen und der Suche nach Wohnungen. Rund um die Willkommensklassen ergeben sich auch ehrenamtliche Initiativen, in denen ein Austausch entstehen kann, so wie in einem wöchentlich stattfindenden Elterncafé. Auch eine Persisch-AG wurde initiiert, die von der Mutter eines Kindes aus einer Willkommensklasse angeboten wird. Initiiert wird ehrenamtliches Engagement an den Schulen von verschiedenen Seiten. In manchen Fällen rufen Schulleitungen durch Elternbriefe oder Veröffentlichungen auf der Schulhomepage dazu auf, in anderen Fällen geht die Initiative eher von engagierten Lehrkräften, Eltern oder Schüler_innen aus. Zum Teil melden sich Ehrenamtliche bei Schulen und bieten ihre Unterstützung an, die über lokale Willkommensbündnisse oder Freiwilligen- oder Wohltätigkeits-Organisationen vermittelt wurden, oder die über Medienberichte und Öffentlichkeitsarbeit auf die Willkommensklassen an der Schule aufmerksam geworden waren.

Das Ausmaß ehrenamtlichen Engagements an den Schulen variiert stark. So hat eine Schule beispielsweise eine Rubrik auf ihrer Homepage eingerichtet, in der das ehrenamtliche Engagement von Benefizkonzerten über gemeinsames Kochen und basteln bis zu Deutschunterricht dargestellt wird sowie z.B. auch ein Erfahrungsbericht eines Kindes über das Ankommen in Deutschland. Die ehrenamtlichen Aktivitäten werden hier von der Schulleitung als der Boden der Willkommenskultur beschrieben, welche es ermögliche auch bei auftretenden Schwierigkeiten Lösungsansätze finden zu können. Häufig werden die Ehrenamtlichen als eine starke Entlastung für die Lehrkräfte betrachtet. An den wenigen Schulen, die Willkommensklassen anbieten und wo kaum oder gar nicht auf ehrenamtliches Engagement speziell für neu zugewanderte Kinder zurückgegriffen werden kann, wird dies nicht als Problem formuliert. Auf einen Aufruf zu ehrenamtlichem Engagement sowie zur expliziten Information der Elternschaft über die neuen Schüler_innen wird dort verzichtet, um diese nicht zu Besonderen und in einem

Fall auch, weil rassistische Reaktionen und Beschwerden der Eltern befürchtet wurden. Es scheint, dass das Ehrenamt dort als unverzichtbar angesehen wird, wo es einen festen Platz in der Organisationsstruktur hat.

Ressourcen

Neben der Zuweisung von Lehrkräften zu den Willkommensklassen wurden von der Senatsverwaltung keine weiteren verbindlichen finanziellen Ressourcen pro Klasse bereitgestellt. Die Kinder in den Klassen zählen wie alle anderen Kinder in die Schulstatistik, wonach wiederum die Mittel berechnet werden. Allerdings wurde ein Basisausgleich für Lehrmittel und Infrastruktur gewährt, über dessen Verteilung die Bezirke und deren Schulen selbst entscheiden können (SenBJW 2015b). Dementsprechend variieren die Kapazitäten und Ressourcen sehr stark.

Welche Mittel für die Beschulung der Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in den Willkommensklassen tatsächlich zur Verfügung stehen und wie diese abgerufen werden können, ist für die Mehrheit der Lehrkräfte intransparent. So wissen die meisten weder, welche Mittel ihnen zustehen noch, wer die Mittel aus welchem Budget abrufen. Die mangelnde Vorbereitung bzw. Einarbeitungszeit der Lehrkräfte in den Willkommensklassen stellt eine zusätzliche Belastung dar: Dadurch geht viel Zeit verloren, bevor sie die ihnen zustehenden finanziellen oder materiellen Ressourcen in Anspruch nehmen. Um den Mangel auszugleichen, entwickeln sie verschiedene Strategien: einige Lehrkräfte bezahlen Arbeitsmaterialien für die Schüler_innen privat; gebrauchte Hefte, die noch leere Seiten haben werden an die Schüler_innen ausgegeben, einige Lehrkräfte geben auch an, ihre eigenen Standards deutlich herunterzuschrauben. Der Rückgriff auf kommunale Austauschplattformen stellt eine andere Strategie dar, die aber nicht als angemessener Ersatz empfunden wird. Nicht nur der Mangel an materiellen, sondern auch an personellen Ressourcen erschwert den Schulalltag. So sehen nahezu alle einen Mehrbedarf an Lehrkräften, Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen oder psychologischer Unterstützung.

Die Fortbildungen und Regionalkonferenzen für Lehrkräfte in Willkommensklassen werden von diesen als wichtige Ressource für ihre Arbeit betrachtet, obgleich sie diese aufgrund der hohen Arbeitsbelastung nur sehr selten in Anspruch nehmen können. Auch die Vernetzung mit Strukturen in der Nachbarschaft wird als wichtige Ressource gesehen. Dazu gehört die Kooperation mit den Sozialarbeiter_innen in benachbarten Sammelunterkünften, mit Sportvereinen, Unterstützungsinitiativen, Familienzentren und Nachbarschaftshäusern. Diese bieten Ressourcen an, die unmittelbar den Unterricht betreffen wie z.B. die Bereitstellung von

Räumen, oder die Unterstützung der Lehrkraft im Unterricht. Sie ergänzen die Arbeit mit den Kindern, indem außerschulische Aktivitäten oder psychosoziale Unterstützung angeboten werden. Weiterhin wird da, wo sie besteht, die enge Kooperation zwischen Schulamt, Koordinierungsstellen und Schulen als wichtige Ressource betrachtet.

Als organisatorische Unterstützung der Schulen stehen alleine die Koordinierungsstellen als Ansprechpartner_innen zur Verfügung. Das Ausmaß der Betreuung der Schulen variiert hier stark mit den Kapazitäten der Verantwortlichen. In zwei Bezirken versuchen die Mitarbeiter_innen mit den Schulen in engen Kontakt zu treten und Vernetzungstreffen wie auch Fortbildungen anzubieten. Auch wurde teilweise der direkte Kontakt zu Sozialarbeiter_innen in den umliegenden Unterkünften hergestellt, um diese über das Verfahren der Schulanmeldung zu informieren. In einem Fall arbeitet die Koordinierungsstelle direkt mit der Schulsozialarbeit zusammen und konnte dadurch die Kommunikation zwischen Unterkünften und Schulen selbst bei angespannter Lage sicherstellen. Bis jetzt hat sich hier jedoch kein einheitliches organisatorisches Modell entwickelt, sondern die Ausgestaltung dieses Aufgabenbereichs hängt stark von individueller Qualifikation und Engagement sowie zeitlichen und personellen Ressourcen ab.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Untersuchung der Schulen im Sample hat gezeigt, dass die Beschulung der neu zugewanderten Kinder auf sehr unterschiedliche Weise umgesetzt wird. Sowohl die Form der Beschulung – (teil-)integrativ bis parallel –, als auch der Inhalt und die Ziele des Unterrichts – nur Deutschunterricht, Fachunterricht oder die Vermittlung unterschiedlicher sozialer und soziokultureller Kompetenzen – wurden unterschiedlich ausgedeutet und realisiert. Ein Grund hierfür liegt in der mangelnden Ausarbeitung der Ziele und Maßstäbe für die Beschulung der Neuzugewanderten. Dies zeigt sich auch in uneinheitlichen Zugangsbedingungen zu den Klassen, undefinierten Lehrmaterialien, unregelmäßigen Leistungsdokumentationspraktiken und unklaren Verfahren des Übergangs in die Regelklassen. Oftmals sind es die Lehrkräfte der Willkommensklassen, denen die gesamte und alleinige Verantwortung für diese zentralen Aspekte obliegt. Eine transparente schulübergreifende Planung und Absprache, an der die Lehrkräfte sowohl der Willkommensklassen als auch der Regelklassen, die Schulleitungen sowie die Erzieher_innen (wie auch evtl. die Eltern) beteiligt sind, findet an den wenigsten Schulen statt. Dementsprechend klagen viele der Lehrkräfte über personellen Ressourcenmangel und Überforderung. Neben der Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts kümmern sie

sich oft auch um die Elternarbeit allein. Zusätzlich engagieren sie sich teilweise sozialarbeiterisch für ihre Schüler_innen und deren Familien. Zugleich sind die Verträge der meisten Quereinsteiger_innen befristet und die Bezahlung liegt deutlich unter der für ausgebildete Grundschullehrkräfte.

Aus den Befunden der vorliegenden Untersuchung lässt sich bestätigen, dass die Bedarfe und Ausgangslagen der Kinder als sehr unterschiedlich eingeschätzt werden und dass ein flexibles Eingehen auf diese Bedarfe durch die Lehrkräfte und Schulleitungen von Vorteil ist. Gerade in dieser Situation wäre jedoch ein Curriculum als Orientierung, was in einer Willkommensklasse gelernt werden sollte, hilfreich. So verweisen unsere Ergebnisse darauf, dass die Anforderungen des Regelunterrichts zwar den Horizont bilden, weitgehend aber unklar ist, was das für den Unterricht in der Willkommensklasse konkret bedeutet – zumal für Quereinsteiger_innen, die mit den Inhalten des Regelunterrichts der jeweiligen Jahrgangsstufe nicht vertraut sind.

Fast alle der hier aufgezählten Probleme entstehen in Zusammenhang mit der separaten Beschulung in „Willkommensklassen“. Die Untersuchung zeigt, dass die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in gesonderten Klassen nicht alternativlos ist. So haben sich einige Schulen dazu entschlossen, diese Kinder in altersentsprechende Regelklassen einzugliedern und dies mit täglichem Deutschunterricht zu ergänzen. An einer der untersuchten Schulen werden die Lehrkräfte der Deutschlerngruppen zusätzlich im Regelunterricht eingesetzt. Sie unterstützen zum einen die neuen Schüler_innen bei Verständnis- und Verständigungsproblemen, zum anderen sind sie eine zusätzliche Lehrkraft, die der gesamten Klasse zugutekommt. Die integrativ arbeitenden Schulen haben mit deutlich weniger organisatorischen Problemen zu kämpfen. So werden die Kinder zumeist von ausgebildeten Grundschullehrer_innen unterrichtet und die gesamte Regelklasse erhält Unterstützung durch DaZ-geschulte Lehrkräfte. Die Regelklasse folgt einem altersentsprechenden Curriculum und Fachunterricht ist gewährleistet,¹⁰ es besteht Kontakt zu Kindern der Regelklassen und der Übergang in diese erfolgt organisch, wenn kein zusätzlicher Deutschunterricht mehr besucht wird. Bei direkter Eingliederung der neu eingewanderten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen werden diese zudem von Anfang an nicht als gesonderte Gruppe sichtbar und sie werden selbstverständlicher als Teil der Schüler_innenschaft der Schule angesehen.

¹⁰ Ein Problem stellt aber auch hier die Tatsache dar, dass es für den ergänzenden Deutschunterricht kein Curriculum gibt.

Insgesamt ist die Planung der Beschulung als kurzfristig und kurzsichtig zu beschreiben. Offensichtlich wird angenommen, dass die Willkommensklassen ein vorübergehendes Phänomen darstellen. Tatsächlich sind die Zahlen der Geflüchteten im Jahr 2016 deutlich gesunken. Dies kann sich jedoch jederzeit wieder ändern, abgesehen davon, dass beständig Kinder ohne Deutschkenntnisse nach Berlin ziehen und hier beschult werden müssen. Vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse ist es begrüßenswert, dass Willkommensklassen nur als vorübergehendes Modell betrachtet werden. Der historische Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zeigt jedoch, dass dieser immer wieder durch Vorläufigkeit, Konzeptlosigkeit und vor allem Formen der Separation geprägt war, die dazu dienen das Regelschulsystem in der bestehenden Form zu erhalten und vor Veränderung zu schützen. Hormel et al. sprechen mit Bezug auf ihre Analyse der aktuellen Umsetzung von Sprachlernklassen in Nordrhein-Westfalen von einer Kontinuität der „Adhocracy“ im bildungspolitischen Umgang mit Migration (Emmerich/Hormel/Jordig 2016: 116): Statt die Tatsache der Migration und einer entsprechend sozial und kulturell heterogenen Schüler_innen- und Elternschaft in eine Gesamtstrategie der Bildungsplanung einzubeziehen, reagierte die Bildungspolitik immer wieder mit „administrativ-organisatorischen Ad-hoc-Lösungen“ (Diehm/Radke 1999: 135), die häufig in der nur temporären Gewährung von Ressourcen für die Beschulung migrantischer Kinder sowie der Einrichtung von Sonderklassen für sie bestanden. Auch die historischen Verläufe in Berlin verweisen darauf, dass diese Praktiken seit den 1970er Jahren nie durchgehend abgeschafft wurden (Karakayali/zur Nieden 2014, Engin 2003).

Die in der vorliegenden Studie dargestellten Probleme, die im Kontext der Willkommensklassen auftauchen, verweisen somit auf grundsätzliche Schwierigkeiten des Bildungssystems, das nicht in der Lage ist, Kinder flexibel zu integrieren und gemäß ihrer spezifischen Bedarfe zu fördern. Die Berliner Bildungspolitik hat zwar einige Maßnahmen ergriffen, hier auszugleichen, doch vielen neu zugewanderten Kindern sind diese bisher nicht zugänglich.

Die derzeitige Situation stellt eine Herausforderung für das Schulsystem dar. Sie birgt jedoch die Chance für nachhaltige, strukturelle Veränderungen, die es ermöglichen, dass die neu zugewanderten Kinder und ihre Eltern teilhaben können, ihre Fähigkeiten, Geschichten, Erfahrungen und Hintergründe einbringen können. Die Tatsache, dass diejenigen Schulen, die die Beschulung der neu zugewanderten Kinder als Gesamtaufgabe ihrer Institution begreifen und ein Konzept hierfür erstellen, was im gesamten Kollegium umgesetzt wird, die meisten der hier beschriebenen Probleme umgehen, verweist darauf, dass konzeptionelle, nachhaltige Planungen,

die die Gesamtstrukturen einbeziehen, erfolgversprechend sind. Aber auch diese Schulen brauchen dafür Ressourcen und Konzepte.

Handlungsempfehlungen für Politik / Zivilgesellschaft

1. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft muss die von ihr eingeführte Praxis der Willkommensklassen dokumentieren, evaluieren und auf ihre Wirkung hin untersuchen.
2. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ist aufgerufen, ein nachhaltiges Konzept zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse zu entwickeln. Dazu gehört die Entwicklung verbindlicher Lernziele, formalisierter Übergangsregelungen im Fall von separierter Beschulung und die Anstellung angemessen qualifizierter Lehrkräfte. Die Einbeziehung der Tatsache der Einwanderung muss selbstverständliche Aufgabe der Institution Schule werden.
3. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass mit der separaten Beschulung in Willkommensklassen viele Probleme entstehen, die mit einer integrativen Beschulung nicht auftreten. Die Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft sollte integrative Beschulung zur Regel machen und nicht mehr als geduldete Ausnahme behandeln. Für die integrative Beschulung müssen angemessene Ressourcen und Konzepte zur Verfügung gestellt werden.
4. Schulleitungen und Lehrkräfte müssen für die Probleme separierter Beschulung sensibel sein und dürfen diese nicht zur Lösung organisationaler Probleme praktizieren.
5. Schulleitungen und Lehrkräfte müssen die Eltern der neu zugewanderten Kinder in alle die Schule betreffenden Fragen einbeziehen. Dafür müssen durch die Bezirke mehr und erreichbare Sprachmittler zur Verfügung gestellt werden.
6. Das Land Berlin muss angehenden Lehrkräften migrationspädagogische Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit vermitteln, wie es bereits in anderen Bundesländern erfolgt.

7. Gegenwärtig ist die Unterbringung sehr vieler der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen so prekär, dass die Schulen mit Problemen konfrontiert sind, die sie nicht lösen können. Hier sind alle zuständigen Stellen, die Senatsverwaltungen für Soziales, für Stadtentwicklung sowie für Inneres aufgefordert das Nötige zu tun, um die Grundbedürfnisse nach Wohnen, Ernährung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu erfüllen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch.

Literaturverzeichnis

Dewitz, N.v. (2016): Neu zugewanderte Schüler_innen - Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Jungkamp, B.; John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung

Engin, H. (2003): „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, IKO.

Glaser, B.; Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Gläser, J.; Laudel, G. (2013): Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 14, 2. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1886/3529>, Zugriffsdatum: 26.2.2017.

Karakayalı, J.; zur Nieden, B. (2015): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Geier, T.a.Z., Ulrike (Hrsg.): Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Springer, S. 81-97.

Karakayalı, J.; Zur Nieden, B.; Kahveci, Ç.; Groß, S.; Heller, M. (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. In: Deutsche Schule (im Erscheinen).

Krüger, J.-O. (2014): Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs um die Grundschulwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2014, S. 390-409.

Martens, L. (2016): Aus dem Rahmen. In: bbz 07-08. URL: https://www.gew-berlin.de/10103_16034.php, Zugriffsdatum: 28.01.2017.

Massumi, M.; Dewitz, v.N. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Rebitzki, M. (2012): Kein Platz für Flüchtlingskinder. Über die Mängel der Beschulung von Flüchtlingskindern. In: blz 2. URL: https://www.gew-berlin.de/967_1118.php, Zugriffsdatum: 26.02.2017.

Schreier, M. (2014): Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15, 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>, Zugriffsdatum: 26.02.2017.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

(2012): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): „Willkommensklassen“ an Berliner Schulen. Kleine Anfrage der Abgeordneten Fabio Reinhard und Martin Delius (PIRATEN). KA 17-13008. 04.02.2014. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015a): Willkommensklassen in Berlin. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Dennis Buchner (SPD). 17-17102. 09.10.2015. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015b): Finanzierung der Willkommensklassen. Kleine Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remmlinger (GRÜNE). 12.06.2015. Berlin: Abgeordnetenhaus.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016a): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016b): Beschulungsangebote in Großeinrichtungen. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remmlinger KA 17/18409. 06.05.2016. Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016c): Schuljahr 2016/17: Anstieg der Schülerzahlen - mehr Lehrkräfte, mehr Erzieherinnen und Erzieher. Pressemitteilung. 01.09.2016. Berlin.

Steinmüller, U. (1989): Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). In: Diskussion Deutsch 106, S. 136-145.

Quellenverzeichnis Interviews

Lehrkraft 1 (2016): Interview mit Sophie Groß am 30.06.2016. Schule 1 / Berlin.

Schulleiterin 1 (2016) Interview mit Sophie Große am 30.06.2016. Schule 1 / Berlin.

Lehrkraft 2 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 29.06.16. Schule 2 / Berlin.

Schulleitung 2 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 29.06.16. Schule 2 / Berlin.

Lehrkraft 3 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 27.06.16. Schule 3 / Berlin.

Lehrkraft 4 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 05.07.16 Schule 3 / Berlin.

Schulleitung 3 (2016): Interview mit Cagri Kahveci 06.07.16 Schule 3 / Berlin.

Lehrkraft 5 (2016): Interview mit Sophie Groß am 07.07.2016. Schule 4 /Berlin.

Lehrkraft 6 (2016): Interview mit Sophie Groß am 14.09.2016. Schule 4 / Berlin.

Schulleitung 4 (2016): Interview mit Sophie Groß am 04.07.2016. Schule 4 /Berlin.

Lehrkraft 7 (2016): Interview mit Tutku Güteryüz am 13.07.2016. Schule 5 /Berlin.

Lehrkraft 8 (2016): Interview mit Mareike Heller am 13.07.2016. Schule 5 /Berlin.

Lehrkraft 9 (2016): Interview mit Sophie Groß am 13.07.2016. Schule 5 /Berlin.

Schulleitung 5 (2016): Interview mit Sophie Groß am 30.06.2016. Schule 5 /Berlin.

Lehrkraft 10 (2016): Interview mit Sophie Groß am 28.06.2016. Schule 6 / Berlin.

Lehrkraft 11 (2016): Interview mit Sophie Groß am 29.06.2016. Schule 6 / Berlin.

Schulleitung 6 (2016): Interview mit Sophie Groß am 01.07.2016. Schule 6 / Berlin.

Lehrkraft 12 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 13.10.2016. Schule 7 /Berlin.

Lehrkraft 13 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 30.09.2016. Schule 8 / Berlin.

Lehrkraft 14 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 05.10.2016. Schule 9/ Berlin.

Schulleitung 7 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 07.07.2016 Schule 9/ Berlin.

Lehrkraft 15(2016): Interview mit Sophie Groß am 06.10.2016. Schule 10 / Berlin.

Schulleitung 8 (2016): Interview mit Sophie Groß am 28.09.2016. Schule 10/ Berlin.

Lehrkraft 16(2016): Interview mit Sophie Groß am 01.07.2016. Schule 11 /Berlin.

Schulleitung 9(2016): Interview mit Sophie Groß am 12.10.2016. Schule 11 /Berlin.

Lehrkraft 17 (2016): Interview mit Birgit zur Nieden am 27.4. 2016. Schule 12 / Berlin.

Lehrkraft 18 (2016): Interview mit Juliane Karakayali am Schule am 27.4.2016. Schule 12 / Berlin.

Schulleitung 10 (2016): Interview mit Juliane Karakayali und Birgit zur Nieden am 20.11.2015. Schule 12 /Berlin.

Schulleitung 11 (2016): Interview mit Juliane Karakayali am 04.07.2016. Schule 13 /Berlin.

Mitarbeiter_in der NGO 1 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 26.08.2016. NGO 1 /Berlin.

Mitarbeiter_in der NGO 2 (2016): Interview mit Sophie Groß am 04.10.2016. NGO 2 /Berlin.

Eltern des Schülers 1 (2016): Interview mit Cagri Kahveci am 30.08.2016. Gemeinschaftsunterkunft 1 /Berlin.

Eltern des Schülers 2 (2016): Interview mit Sophie Groß am 05.10.2016. Gemeinschaftsunterkunft 2 / Berlin.

Mitarbeiter_in der Koordinierungsstelle 1 (2016): Interview mit Mareike Heller am 23.09.2016.
Koordinierungsstelle 1 / Berlin.

Mitarbeiter_in der Koordinierungsstelle 2 (2016): Interview mit Mareike Heller am 23.09.2016.
Koordinierungsstelle 2 / Berlin.

Mitarbeiter_in der Koordinierungsstelle 3 (2016): Interview mit Mareike Heller am 28.09.2016. Im
Raum der Koordinierungsstelle 3/ Berlin.

Mitarbeiter_in der Koordinierungsstelle 4 (2016): Interview mit Mareike Heller am 17.10.2016. Im
Raum der Koordinierungsstelle 4 /Berlin.