SITZUNGSBERICHTE

LEIBNIZ-SOZIETÄT DER WISSENSCHAFTEN

Interkulturelle Koedukation in der Berufsbildung

Workshop des Arbeitskreises „Pädagogik“ der Leibniz-Sozietät in Kooperation mit dem Unternehmerverband Brandenburg-Berlin e.V. und der Sicherheitsakademie Berlin am 06.06.2019 im Schloss Biesdorf

Herausgegeben von
Peter Hübner &
Bernd Meier

Mit Beiträgen von Ali Azaeem, Gerhard Banse, Irena Büttner, Karoline Kromm, Niklas Lewin, Dorothee Röseberg, Bärbel Kressin-Thielmeier, Dirk Rumpza, Arno Schelzke, Detlef Schmidt-Ihnen, Harun Turan, Ralf Wiechert-Beyerhaus, Juliane Witt, Anna Aleksandra Wojciechowicz, Hermann Zöllner

sowie einem zusätzlichen Beitrag von Gisela Jacobasch

BAND 141

JAHRGANG 2019

SITZUNGSBERICHTE
BAND 141 JAHRGANG 2019

LEIBNIZ-SOZIETÄT DER WISSENSCHAFTEN ZU BERLIN

Diese Publikation erfolgte mit freundlicher Unterstützung des Senats von Berlin.

Impressum

Herausgeber: Rainer E. Zimmermann, Präsident der Leibniz-Sozietät
der Wissenschaften zu Berlin e.V.
Briefanschrift: Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V.
Langenbeck-Virchow-Haus, Luisenstr. 58/59, 10117 Berlin
Homepage http://www.leibnizsozietaet.de

Briefanschrift der Redaktion:
Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V., Redaktionskollegium,
Langenbeck-Virchow-Haus, Luisenstr. 58/59, 10117 Berlin

Im Auftrag der Leibniz-Sozietät e.V. erschienen im trafo Wissenschaftsverlag
Dr. Wolfgang Weist, Finkenstr. 8, 12621 Berlin
Telefon: 030/61 29 94 Fax: 030/61 29 94 21
e-mail: info@trafoberlin.de

Druck: Rosch-Buch, Scheßlitz

Bezugsbedingungen: Die Reihe „Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät“ erscheint in unregelmäßigen Abständen etwa viermal jährlich.
Bestellungen sowie fortlaufender Bezug bitte über Ihre Buchhandlung oder direkt beim trafo Wissenschaftsverlag Dr. Wolfgang Weist

Redaktionelle Durchsicht dieses Bandes: Peter Hübner & Bernd Meier

Redaktionsschluss: 6.11.2019
ISSN 0947-5850 ISBN 978-3-86464-177-0

Inhalt

Peter Hübner, Bernd Meier 7
Einführung

Gerhard Banse 15
Workshop „Kulturelle Koedukation in der Berufsausbildung“ – Eröffnung und Begrüßung

Juliane Witt 19
Grußwort der Bezirksstadträtin im BA Marzahn Hellersdorf

Dorothee Röseberg 23
Zusammenhalt in Vielfalt: Fragen an die kulturelle Integration

Detlef Schmidt-Ihnen 39
Vietnamesische Schülerinnen und Schüler an einer Berliner Schule – das Barnim-Gymnasium. Wege der Integration

Harun Turan 51
Interkulturelle Kompetenzen – Umgang mit anderen Kulturkreisen

Ralf Wiechert-Beyerhaus 63
Angebote für Geflüchtete in der beruflichen Bildung: Willkommensklasse – IBA – Berufsausbildung

Hermann Zöllner 77
Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler in das Berliner Schulsystem

Ali Alzeem 91
Schwierigkeiten und Hilfen auf meinem Weg Deutsch zu lernen

Anna A. Wojciechowicz 97
Als Lehrkraft in der Schule wieder arbeiten können? – Das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam

Niklas Lewin 103
Kurse für Geflüchtete: Sprache und Kultur mit Orientierung

Arno Schelzke 113
„Migranten in die Mitte nehmen“ – ein beantragtes Ausbildungsprojekt – eingebunden in ein Gesamtkonzept zum Nachteilsausgleich

Bernd Meier 133
Gesprächsrunde zum Erfahrungsaustausch von Beratern, Unterstützern, Betrieben und Firmen sowie mit Betroffenen zu wirksamen Hilfen und Hemmnissen in der Praxis

Peter Hübner 141
Schlussfolgerungen

Gisela Jacobasch 143
Bienensterben – Ursachen und Folgen

Autorinnen und Autoren 169

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 7–14*

Peter Hübner, Bernd Meier

Einführung

Der vorliegende Band der „Sitzungsberichte“ enthält Beiträge des Workshops zum Thema *Interkulturelle Koedukation in der Berufsausbildung*, den der Arbeitskreis „Pädagogik“ der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften am 06. Juni 2019 in enger Kooperation mit dem Unternehmerverband Brandenburg-Berlin e.V. und der Sicherheitsakademie Berlin durchführte. Die Veranstaltung wurde durch die beteiligten Institutionen inhaltlich unterstützt und durch die Rosa-Luxemburg-Stiftung finanziell gefördert. Das Schloss Biesdorf bot der Veranstaltung einen überaus würdigen Rahmen.

Das Tagungsthema sollte zur Auseinandersetzung mit den Problemkreisen „Flucht und Migration – Integration und Bildung“ anregen. Gewöhnlich wird der Begriff Koedukation für die heute inzwischen selbstverständliche gemeinsame Bildung von Jungen und Mädchen. gebraucht. „Interkulturelle Koedukation“ sollte die Hoffnung auf eine ebenso selbstverständliche gemeinsame Bildung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bzw. verschiedenen ethnischen Herkünften in Deutschland zum Ausdruck bringen.

Der Präsident der Leibniz-Sozietät, Professor Dr. Prof. e.h. *Gerhard Banse*, ordnet in seinem Beitrag aus der Eröffnungsrede den Workshop in die verschiedenen Aktivitäten der Sozietät ein. Insbesondere verweist er auf die Jahrestagung 2017 der Sozietät, die bereits der Thematik *Migration und Interkulturalität* gewidmet war. Hieran solle der Workshop anknüpfen und auf der Basis theoretischer Grundpositionen und differenzierter Erfahrungsberichte dazu beitragen, sachgerechte Strategien bei der kulturellen und sozialen Integration von Migranten und Geflüchteten zu entwickeln. Dazu war vorgesehen, im gemeinsamen Bildungsbereich der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Institutionen über spezielle geeignete Handlungsvollzüge zu diskutieren, die sich mindestens als „zielannähernd“ erweisen. Koedukation kennzeichnet der Präsident *Gerhard Banse* als einen emanzipatorischen Prozess, der auf Gleichberechtigung und somit auf gleichwertige Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen zielt.

In seinem Statement konnte der Präsident auch darauf hinweisen, dass zu der Jahrestagung 2017 inzwischen eine umfangreiche Tagungsdokumentation,

erschienen ist. Diese Veröffentlichung wurde von der Sekretarin der Klasse Sozial- und Geisteswissenschaften, *Kerstin Störl*, im Peter Lang Wissenschaftsverlag unter dem Titel *„Migration und Interkulturalität: Theorien – Methoden – Praxisbezüge“*[1] herausgegeben.

Der Band – auf den Gerhard Banse wegen der inhaltlichen Korrespondenz zu der nunmehr aktuell durchgeführten Folgeveranstaltung hingewiesen hat, enthält historische, philosophische, kulturwissenschaftliche, psychologische, linguistische und kommunikationswissenschaftliche Studien, die das aktuelle Migrationsphänomen und die damit im Zusammenhang stehenden interkulturellen Kontaktsituationen interdisziplinär und anhand empirischer Daten sachgerecht beleuchten. Ziel ist es, auf diesem Wege die wissenschaftlichen Diskussionen anzuregen, sowie Praxisvertretern fundierte Argumente anzubieten, um sich mit Missverständnissen in der Bevölkerung konstruktiv auseinandersetzen zu können. Auch Lösungsmöglichkeiten waren aufzuzeigen, um gegenseitigen Respekt voreinander und miteinander zu fördern und zu unterstützen.

Der Band beinhaltet unter anderem folgende Kapitel:

- Die aktuelle „Flüchtlingskrise“ – ihre Reflexion in Politik und Gesellschaft,
- Gewaltmigration und das „Fremde“ – historische, sozial- und kulturwissenschaftliche Studien,
- Migration und Integration – psychologische, linguistische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte.

Insgesamt lieferte diese kurz vor der aktuellen Veranstaltung erschienene Publikation mit den Ergebnissen der Jahrestagung 2017 eine gute Grundlegung für das aktuell neu akzentuierte Thema der Interkulturellen Begegnungen.

Nach der Eröffnungsrede des Präsidenten der Leibniz-Sozietät überbrachte Frau Bezirksstadträtin *Juliane Witt* für das Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf im Rahmen eines Grußwortes ihre guten Wünsche zum Erfolg des Workshops. Sie betont in ihrem Beitrag die herausragende Bedeutung der Thematik und begrüßt die Kooperation mit der Leibniz-Sozietät. Zur Fortführung der Zusammenarbeit empfiehlt sie die Durchführung von weiteren Veranstaltungen im Schloss Biesdorf.

Der in dieser Tagungsdokumentation veröffentlichte Beitrag *Zusammenhalt in Vielfalt: Fragen an die kulturelle Integration* von Frau Professorin *Dr. Dorothee Röseberg*, Vizepräsidentin der Leibniz-Sozietät, bildet die prä-

1 Störl, Kerstin (Hg.) (2019): Migration und Interkulturalität: Theorien – Methoden – Praxisbezüge. Berlin u.a.O.

gnante wissenschaftliche Einführung in den Workshop. Ausgangpunkt der Darlegungen sind die 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt, die vom Deutschen Kulturrat in Zusammenarbeit mit einem breiten Bündnis aus Zivilgesellschaft, Kirchen, Sozialpartnern, Bund und Ländern etc. im Jahre 2017 verfasst worden waren. Diese Impulse sollten eigentlich zu einer breiten Diskussion aufrufen, die jedoch bislang – nach Meinung der Autorin – leider weitgehend ausgeblieben ist. Zusammenhalt in Vielfalt, dieses Motto wirft spezifische interkulturelle Fragestellungen auf. *Dorothee Röseberg* geht mit ihren Ausführungen insbesondere solchen Fragen nach, wie z.B.:

- Wer soll wohin integriert werden?
- Welche Werte sind nicht verhandelbar?
- Welche Herausforderungen bringen Begegnungen mit dem „Anderen“ und dem „Fremden“ mit sich?
- Was bedeutet es, wenn wir von einer transkulturellen Gesellschaft sprechen?

In ihrem schriftlichen Beitrag positioniert sich die Autorin einerseits zur Frage „Was heißt gelingende kulturelle Integration?“ Sie gibt andererseits weiterführend fundierte Einblicke in die aktuelle Interkulturalitätsforschung, um sich schließlich dem Konstrukt „Interkulturelle Kompetenz“ zuzuwenden. Vor dem Hintergrund von grundsätzlichen Fragen an die Integration und ihre theoretische Grundlegung formuliert *Dorothee Röseberg* konsequent auch einige Herausforderungen an interkulturelle Bildungsprozesse und regt so zum weiteren Nachdenken und zur Diskussion an.

Detlef Schmidt-Ihnen, Oberstudiendirektor im Ruhestand und ehemaliger Leiter des Barnim-Gymnasium in Berlin-Lichtenberg, berichtet in seinem Beitrag *Vietnamesische Schülerinnen und Schüler an einer Berliner Schule – das Barnim-Gymnasium. Wege der Integration* über seine langjährigen Erfahrungen bei der erfolgreichen Integration vietnamesischer Schülerinnen und Schüler an seiner Schule. Dabei helfen einführend ein kurzer Rückblick in die Geschichte des Barnim-Gymnasiums sowie ein Einblick in das Schulprogramm. Fakten zur Zusammensetzung der Schülerschaft nach Herkunftsländern illustrieren die konkrete Situation an dieser Schule. Darüber hinaus benennt der Beitrag konkrete Probleme, die sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben. *Schmidt-Ihnen* zeigt in seinem Erfahrungsbericht weiterhin auf, wie er im guten Einvernehmen mit seinem Kollegium schrittweise eine unterstützende Infrastruktur aufgebaut hat. Für die Schülerinnen und Schüler und auch für deren Eltern mit deutlich entwicklungsbedürftigen

deutschen Sprachkenntnissen konnten tragfähige interkulturelle Bausteine angeboten werden. Von zentraler Bedeutung war dabei offensichtlich die zweisprachig kompetente vietnamesische Sozialarbeiterin Frau *Thuy Luong*, die vor allem die vietnamesischen Erziehungsberechtigten zu aktiver Mitwirkung am Geschehen in der Schule motivieren konnte. Konkreter Ausdruck der gelungenen interkulturellen Koedukation ist eine innerschulische Arbeitsgemeinschaft für vietnamesische Sprache und Kultur, an der auch deutsche Mitschüler aktiv beteiligt sind. Dass der Autor über Schulpartnerschaft zwischen dem Barnim-Gymnasium und einer Partnerschule in Vietnam berichtet, ist in diesem Sinne fast selbstverständlich aber in der Qualität ausgesprochen beeindruckend.

Herr *Harun Turan*, Sicherheitsakademie Berlin, eröffnet mit seinem Beitrag zum Thema *Interkulturelle Kompetenzen – Umgang mit anderen Kulturkreisen* ein weiteres Handlungsfeld der interkulturellen Koedukation. Er betont, dass interkulturelle Kompetenzen für eine erfolgreiche Betriebsführung bei den zunehmend gemischten Personalbeständen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund sehr wichtig sind. In diesem Kontext akzentuiert er unter anderem das Handeln und Kommunizieren im interkulturellen Kontext, das Sensibilisieren für Stereotype und Vorurteile sowie die Bedeutung von Selbstreflexion als wesentliche Verhaltenskomponenten im Prozess der Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Schließlich bezeichnet er interkulturelle Handlungskompetenz als ein ganzheitliches Zusammenspiel vielfältiger Faktoren. Empathie und Zuwendungsbereitschaft, aber auch Konsequenz bei notwendigen Regelvorgaben sind Kriterien für klare Linienführung bei der personellen Kooperation. Inhaltlich ergaben sich somit durchaus Entsprechungen zu den Ausführungen von *Dorothee Röseberg*. Im Hauptberuf ist Herr *Turan*, der selbst aus einer Familie mit Migrationserfahrung stammt, Mitarbeiter der Berliner Polizei. Gerade bei der Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung ist es wichtig, mit Personen anderen kulturellen Ursprungs zunächst sensibel und zugleich orientierungsgebend zu handeln. Bei Bedarf sind aber auch Grenzwerte zu beachten und gegebenenfalls durchzusetzen.

Einen Einblick in bildungspolitische Positionen und Handlungsfelder der Willkommenskultur bietet der Beitrag von Oberschulrat *Ralf Wiechert-Beyerhaus* von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. Er vermittelt einen strukturierten Überblick über die große Palette der Angebote für Geflüchtete zu deren beruflicher Qualifikation. Der Autor betont die gewaltigen Herausforderungen, die die Bildungsverwaltung in Berlin seit 2015 bewältigen musste. Er kennzeichnet Integration und Förderung

als verpflichtende und verbundene Aufgaben, die z.B. auch nach einem Übergang von der Willkommensklasse in die Regelklasse von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Integration bestehen bleiben. Deutlich wurde nach seiner Erfahrung, dass es permanente Situationsanalysen sind, die die Basis für eine effektive konzeptionelle Weiterentwicklung im Bildungsbereich ermöglichen. Strukturierte Beobachtungen und systematische Datenerhebungen waren Grundlagen für die Entwicklung der neu konzipierten „Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IBA)". Der Erfolg dieses Ansatzes mit erhöhten Praktikumsanteilen hat die einfacher strukturierten Berufsqualifizierenden Lehrgänge (BQL) inzwischen weitgehend reduziert. Damit ist ein Verfahren der effizienzorientierten Anpassung von Bildungsangeboten etabliert worden, das sich aktuell in einer flexiblen Weiterentwicklung befindet. *Ralf Wiechert-Beyerhaus* akzentuiert darüber hinaus vor allem die Rolle von Schulversuchen zur Entwicklung von Innovationen im Bildungswesen und zeigt den Weg vom Schulversuch zum Regelbildungsgang auf. Abschließend geht der Autor auch auf die besonderen Möglichkeiten der beruflichen Integration an Oberstufenzentren (OSZ) ein und gibt einen Überblick über die nunmehr erfolgreich implementierte Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) an den OSZ-Standorten in Berlin.

Hermann Zöllner, Schulrat im Ruhestand, der in den letzten Jahren durch seinen Deutschunterricht in Willkommensklassen und seine individuelle Bildungsberatung für Geflüchtete vielfältige Erfahrungen sammeln konnte, widmete sich in seinem Beitrag den immer noch vorhandenen Hürden für jugendliche Geflüchtete bei der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn. Er benennt nicht nur vier Hürden, an denen viele Jugendlichen scheitern oder die ihrem Bildungsweg eine nicht-intendierte Richtung gehen können, sondern unterbreitet auch sehr konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Situation. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass es offensichtlich noch keine Verbindlichkeit der Maßnahmen gibt, die die schulische Integration neu Hinzugezogener unumkehrbar machen und ihnen eine konfliktfreie Emanzipation ermöglichen. Der Anspruch auf Inklusion wird noch nicht in erwünschtem Maße umgesetzt.

Der konstruktiv-kritische Beitrag von *Hermann Zöllner* wird durch einen von ihm betreuten syrischen Flüchtling anschaulich illustriert. *Ali Alzeem* berichtet über Schwierigkeiten und Hilfen, auf seinem Weg Deutsch zu lernen und schildert seine problematische Startsituation. Seine Ausführungen mit differenziertem Bezug auf die Erfahrungen in Willkommens- und Regelklassen gibt einen guten Einblick in die emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten von Jugendlichen aus seiner eigenen Zielgruppe. Besonders

würdigt *Ali Alzeem* abschließend aus eigenen Erfahrungen die positiven Lerneffekte im Spracherwerb, die sich aus Praktika und Projekten ergeben.

Mit ihrem Beitrag zum Thema „Als Lehrkraft in der Schule wieder arbeiten können? – Das Refugee Teachers Program an der Universität Potsdam“ beschreibt Frau *Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz* ein spezielles Verfahren der Lehrerbildung im Rahmen der Suche nach alternativen Lösungen. In groben Zügen stellt sie ein innovatives Qualifizierungsprogramm an der Universität Potsdam vor, in dem seit März 2016 berufserfahrene ausländische Lehrkräfte mit Fluchthintergrund auf ihren Einsatz als pädagogische Fachkraft an Brandenburger Schulen vorbereitet werden. Auf der Grundlage von Ergebnissen qualitativer Begleitforschung werden sowohl die Chancen als auch die Hindernisse des Projektes herausgearbeitet. Klar wird, dass die Lehrkräfte-Ausbildung unter dem Aspekt der migrationsgesellschaftlichen Pluralität langfristig neu gedacht und gestaltet werden muss.

Niklas Lewin, Lehrkraft in einem Sprachförderungsprojekt in Leipzig, stellt in seinem Erfahrungsbericht *„Kurse für Geflüchtete: Sprache und Kultur mit Orientierung“* an exemplarischen Beispielen vor, wie er in derartigen Kursen für Geflüchtete Sprache und Kultur mit Orientierung vermittelt. Dabei methodische Offenheit zuzulassen und sich auch noch eigener schwieriger Schulerfahrungen zu erinnern, das sind Leitlinien seines interkulturell konzipierten Unterrichts, der stets die divergenten Kulturen zu berücksichtigen hat. Ein Gedicht zu den umfangreichen Strukturen unserer gegliederten deutschen Amtskultur bietet einen originellen Abschluss seines Beitrages.

Der Beitrag der privaten Berufsfachschule der Stiftung „Arbeit, Schule, Integrations-Gesellschaft (ASIG)“ widerspiegelt nicht nur Erfahrungen, sondern darüber hinaus gehende grundlegende konzeptionelle Gedanken. Die schwierige Ausgangslage der Wirtschaft mit dem sich abzeichnenden Mangel an Fachkräften und mit dem erheblichen Rückgang von geeigneten Schulabgängern in Ausbildungsberufen bietet einen ersten aktuellen Überblick zu den Problemen der Gegenwart in den Bereichen von Handwerk und Dienstleistung.

Es wird über Maßnahmen zur besseren Vorbereitung auf Ausbildungsberufe durch strukturierte Betriebspraktika und vor allem durch Schülerfirmen berichtet. In der Mangelsituation ist es eine unabweisbare Aufgabe, auch noch nicht berufsreife Jugendliche fit zu machen für zukunftsstabilisierende berufliche Qualifikationen Der Autor dieses Beitrages *Arno Schelzke*, Geschäftsführer bei ASIG Berlin, greift die Workshop-Präsentation seiner Mitarbeiter in der ASIG-Ausbildung „Fachkraft im Gastgewerbe“ *Maximi-*

lian Adams und *Sebastian Hardt* auf und erläutert das generelle Bildungskonzept des privaten Schulträgers. Erfahrungen mit Azubis aus bildungsfernen Familien und aus Herkunftsfamilien mit Migrationshintergrund liegen bei diesem Bildungsträger schon seit über zehn Jahren vor. Ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal dieser Bildungsinstitution ist das Angebot einer dualen Ausbildung mit „Risiko-Minderung eines möglichen Abbruchs". Der Ausbildungsvertrag wird mit Zustimmung der IHK mit dem Bildungsträger geschlossen. Wie im dualen System üblich, wird die Theorie im Berufsschulunterricht – hier des Trägers – vermittelt. Die Praxis wird in speziell ausgewählten Kooperationsbetrieben erworben. Wenn es zu Unstimmigkeiten zwischen Azubi und Betrieb kommt, platzt nicht gleich der Ausbildungsvertrag. Durch diese Konstruktion ist die Möglichkeit gegeben, ohne Auflösung eines sonst stets abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsvertrages den Praxisbetrieb zu wechseln und eine gute Passung zwischen Firma und Lehrling neu zu gestalten. Ein zweites wesentliches Merkmal ist das „peergroup-team", bei dem die Zusammenarbeit der Jugendlichen untereinander verstärkt wird und zu einer Art „Perpetuum mobile" der Ausbildung werden könnte. Dazu liegt unter dem Titel „Migranten in die Mitte nehmen" ein Förderantrag vor, über den immer noch nicht abschließend entschieden wurde. Die Leibniz-Sozietät unterstützt diesen Antrag und würde diesen Schulversuch gegebenenfalls auch fachlich begleiten. In der Perspektive nimmt der Bildungsträger das Problem des Fachkräftemangels noch einmal generell auf. Er akzentuiert die Möglichkeiten, interessierte Jugendliche aus dem europäischen Ausland für das hoch geschätzte deutsche Erfolgsmodell der Dualen Ausbildung zu gewinnen.

Den Abschluss dieser Tagungsdokumentation bilden konkrete Erfahrungsberichte aus einer Gesprächsrunde von Beratern, Unterstützern, Verantwortlichen aus verschiedenen Unternehmen der Region sowie Stellungnahmen von Betroffenen. Angestrebt wurden im gemeinsamen Erfahrungsaustausch aufschlussreiche Berichte zu wirksamen Hilfen. Es war aber auch ausdrücklich vorgesehen, Problembereiche und Hemmnisse aus der Praxis zu identifizieren, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dieses Format wurde moderiert durch *Detlef Lechler* von Unternehmerverband Brandenburg-Berlin. Im Auftrag dieser Organisation akzentuierte *Detlef Lechler* das Interesse dieses Wirtschaftsverbandes an konstruktiven Lösungen für die notwendige Qualifikation von künftigen Auszubildenden.

Vier Erfahrungsberichte geben Einblick in die Arbeit von Feien Trägern in Bezug auf Interkulturelle Edukation. Es sind dies die Beiträge von Frau *Irena Büttner*, Frau *Karoline Kromm*, Frau *Bärbel Kressin-Thielmeier* und Herrn *Dirk Rumpza*.

Es entstand ein komplexes Bild vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen engagierter Helfer und sozialpädagogischer Organisationen mit Wirkungseffekten für die betroffenen Personengruppen aber auch mit Stützmaßnahmen für Firmen und Betriebe.

Die Gesprächsrunde sprach ebenfalls verstärkt den erkennbaren zukünftigen Fachkräftemangel an und fokussierte das abnehmende Interesse deutscher Schulabgänger für die duale Berufsausbildung. Herausgearbeitet wurde die Notwendigkeit der Suche nach sachgerechten – auch interkulturellen – Lösungen. Die durch Fluchtbewegungen hinzugekommenen Personen wurden insofern durchaus als willkommene Unterstützung der Nachwuchsgeneration bewertet.

In seinem Schlusswort betont *Peter Hübner*, Mitglied des o.g. Arbeitskreises „Pädagogik“ und Geschäftsführer der Stiftung der Freunde der Leibniz-Sozietät, dass der Workshop einen guten Überblick zu Grundlagen und Maßnahmen der interkulturellen Koedukation bereitstellen konnte.

Er unterstrich, dass die Beiträge der Referenten und der Teilnehmer sehr sensibel und problembewusst gestaltet waren. Es zeigten sich aktiv gelebte Ansätze, die durch effektive Netzwerkstrukturen weiter wirksam werden können. Die präsentierten erfolgreichen Maßnahmen eignen sich gut zu intensiveren Anwendungen. Mit dem Tagungsbericht sollen die Möglichkeiten erweitert werden, die erwünschte „Zusammenarbeit in Vielfalt“ und die Verbindung von Theorie und Praxis im traditionellen Sinne der Leibniz-Stiftung erfolgreich anzuwenden.

Der vorgelegte Sitzungsbericht zum Workshop wird ergänzt durch einen Fachbeitrag von *Gisela Jacobasch* (MLS) zum Thema „Bienensterben – Ursachen und Folgen“. Der Beitrag wurde erstmals in der Internetzeitung des Leibniz-Sozietät (Leibniz Online, Nr. 37/2019) veröffentlicht. Wegen der besonderen Bedeutung der angesprochenen Thematik hat sich aus dem Kreis der Mitglieder der Wunsch nach einer gedruckten Version dieses Artikels ergeben. Diesem Anliegen wird mit der Aufnahme des Beitrages in diesen Sitzungsbericht nunmehr Rechnung getragen.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 15–17*

Gerhard Banse

Workshop „Kulturelle Koedukation in der Berufsausbildung“ – Eröffnung und Begrüßung

Liebe Mitglieder und Freunde der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften,
sehr geehrte Frau Bezirksstadträtin Juliane Witt,
sehr geehrte Frau Karin Scheel,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich begrüße Sie ganz herzlich zum Workshop „Koedukation in der Berufsausbildung“, der auf Initiative des Arbeitskreises Pädagogik der Leibniz-Sozietät in Kooperation mit der Sicherheitsakademie Berlin und dem Unternehmerverband Brandenburg-Berlin stattfindet.

Dieser Workshop knüpft inhaltlich an die Jahrestagung 2017 der Leibniz-Sozietät an, die der Thematik *Migration und Kulturalität. Theorien – Methoden – Praxisbezüge* gewidmet war.[1] Im Zusammenhang mit der sogenannten „Flüchtlingskrise“ wurde im Rahmen der Jahrestagung dieses – nach wie vor hochaktuelle – Phänomen insbesondere wissenschaftlich reflektiert, und zwar in folgenden vier thematischen Blöcken:[2]

1. Die aktuelle „Flüchtlingskrise“ – ihre Reflexion in Politik und Gesellschaft;
2. Interkulturalität und die mediale Reflexion der „Flüchtlingskrise“ in Deutschland;
3. kulturspezifische Analysen interkultureller Begegnungen und Konflikte;
4. Integration und Deutsch als Zweitsprache.

Das wird heute in spezifischer Weise fortgesetzt, wenn es um Berufsausbildung geht: Anknüpfend an die Theorieansätze erfolgt nun eine Spezifizierung auf Jugendliche mit speziellem Bildungsbedarf.

---

1 Vgl. https://leibnizsozietaet.de/jahrestagung-2017-migration-und-interkulturalitaet-am-5-oktober-2017/#more-13915

2 Die Beiträge dieser Tagung wurden publiziert in Störl, K. (Hg.): Migration und Interkulturalität: Theorien – Methoden – Praxisbezüge. Frankfurt/M. u.a.O. 2019.

Das spezielle Ziel der heutigen Veranstaltung ist das Erarbeiten bzw. Vorstellen von sachgerechten Strategien bei der kulturellen Integration von Migranten und Geflüchteten in speziellen Handlungsvollzügen im gemeinsamen Bildungsbereich in allgemeinbildenden und berufsbildenden Institutionen. Im Vordergrund werden das Thematisieren von Aspekten der praktischen Umsetzung und das Austauschen von Erfahrungen stehen.

Hierzu werden einerseits Ergebnisse empirischer und theoretischer Untersuchungen ausgewertet und systematisiert und andererseits fortgeschrittene Praxiserfahrungen in allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, freien Bildungsträgern, Ausbildungsbetrieben, Firmen und Unternehmen dargelegt und möglichst verallgemeinert.

Dabei geht es um solche Bereiche wie

- Ausgangsbedingungen in Bezug auf Bildung, Ausbildung, Gesundheit, Sprachkompetenz;
- Biografische Bildungs- und Ausbildungsverläufe, Familienstrukturen, Familienkonstellationen und die Rolle von Frauen;
- Kursteilname (Kurs i.w.S.!) befördernde und hemmende Faktoren;
- Bedingungen des Gelingens erfolgreicher Integration vor allem durch Ausbildung.

Weshalb nun kulturelle Ko-Edukation? Bedeutsam ist beides, sowohl das „kulturelle“ als auch das „Ko-“. Ich kann das hier nur andeuten. Kultur ist integraler Bestandteil jeder Persönlichkeit, sie ist zwar „gewichtslos“, aber sehr gewichtig. Bei Ortsveränderungen ist sie Teil des „Reisegepäcks“. Ob wir wollen oder nicht, die jeweilige Kultur haftet an (der Persönlichkeit) und bindet ein (in die Gemeinschaft). Zudem hat sie „Beharrungsvermögen“ und ist strukturell um Bestand bemüht. Zu berücksichtigen sind mindestens folgende drei Aspekte des Kulturellen:

– Erstens die Verhaltensweisen und Praktiken, die für eine Gruppe von Menschen üblich sind,
– zweitens die „stillschweigend“ vorausgesetzten Handlungs- und Verhaltens„regeln“ (= implizite „Werte“) sowie
– drittens die sogenannten (kulturellen) „Standardisierungen“, etwa im Bereich Kommunikation, Handeln/Verhalten, Fühlen/Empfinden.

Ko-Edukation ist ein emanzipatorischer Prozess – er zielt auf Gleichberechtigung, auf gleichartige Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen. Historisch erkennbar handelt es sich um einen „Langzeitprozess“. Aber die Rahmenbedingungen haben sich aktuell stark verändert: Die Reichweite kultureller Prägungen ist enorm angewachsen. Region, Nation, Europa, die Welt –

die Globalisierung setzt erweiterte Dimensionen. Was ist das „Eigene“ und was ist das „Fremde“? Nicht einfach zu beantwortende Fragen. Und vor einfachen Antworten ist zu warnen! Die gerade absolvierten Europawahlen zeigen uns, welche Aufgaben vor uns liegen. Ein Motto eines Wahlplakates hat mir in diesem Zusammenhang gut gefallen: *Europa heißt: ohne Angst verschieden zu sein.* Das zielt auf Integration und Inklusion – über deren Machbarkeit und Voraussetzungen, aber auch über hemmende Bedingungen eine meines Erachtens breitere Diskussion zu führen ist. Hinzu kommt: Jede Person, die uns begegnet und unsere Kultur erlebt, ist ein Impuls zum Reflektieren.

Wenn in diesem Jahr 70 Jahre Grundgesetz gewürdigt wird, dann ist das ein Anlass auch zur Bilanzierung und Suche nach Perspektiven. Neue Bürger fordern uns zur Positionierung heraus. Insofern ist Ko-Edukation auch Wachstumsförderung für alle Beteiligten. – Damit will ich meine inhaltliche Hinführung zur heutigen Tagungsthematik beenden.

Jedoch noch drei Anmerkungen:

1. Besonders freut mich, dass mit der heutigen Veranstaltung die im Jahr 2017 begonnene, dann aber aus verschiedenen Gründen nicht weitergeführte Zusammenarbeit mit dem Schloss Biesdorf unkompliziert reaktiviert wird. Besten Dank dafür an die Künstlerische Leiterin dieses Hauses, Frau *Karin Scheel*. Dieses kulturelle Ambiente bildet einen Rahmen, der eine besondere Atmosphäre gewährleistet.
2. Da ich bereits bei Danksagungen bin: Mein Dank gilt auch den beiden inhaltlichen Organisatoren dieser Veranstaltung, Herrn *Dr. Peter Hübner*, Mitglied der Leibniz-Sozietät und Geschäftsführer der Stiftung der Freunde der Leibniz-Sozietät, sowie Herrn Professor *Dr. Bernd Meier*, Vizepräsident der Leibniz-Sozietät. Mein Dank gilt auch der Rosa-Luxemburg Stiftung, Berlin, für ihre finanzielle Förderung der heutigen Veranstaltung.
3. Es ist geplant, die Erträge dieses Workshops in einem Band der „Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät“ zu publizieren. Das bietet auch die Möglichkeit für Beiträge, die weitere Themen aus dem Bereich Bildung und Qualifikation im Kontext von Migration, aber auch Asyl-, Migrations- und Flüchtlingsrecht u.a. behandeln. Ich ermuntere Sie, diese Gelegenheit zu nutzen.

Damit genug der Vorrede. Ich übergebe das Wort an Frau *Witt*.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 19–21*

Juliane Witt

Grußwort der Bezirksstadträtin im BA Marzahn Hellersdorf

Sehr geehrter Herr Professor Banse,
meine sehr verehrten Damen und Herren,

gern heiße ich Sie im Namen des Bezirksamtes Marzahn-Hellersdorf im Schloss Biesdorf willkommen. Als zuständige Dezernentin für Weiterbildung, Kultur, Soziales und Facility Management freue ich mich als Hausherrin mit Ihnen eine Gelehrtengesellschaft mit langer Tradition in unseren Räumen begrüßen zu dürfen.

Sie haben einen Workshop zu einem wichtigen Thema einberufen. Interkulturelle Koedukation in der Bildung/Berufsbildung, Da besteht Bedarf an Beratung und Diskussion. Auch in unserem Bezirk haben wir Bürgerinnen und Bürger aus unterschiedlichen Nationen dieser Welt. Das ist Tagesarbeit für die verantwortlichen Mitarbeiter unserer Bezirksverwaltung. Gern hätte ich Ihre Veranstaltung deshalb auch in unseren Gremien angekündigt und um Teilnahme der Kolleginnen und Kollegen geworben. Mir gefällt, dass Sie mit Ihrem Inhaltsprogramm nicht nur die enge Problemorientierung anstreben, sondern dass im Einstieg bereits eine wissenschaftliche Analyse zu den Ansprüchen und Strukturen von Interkulturalität thematisiert wird.

Im Moment feiern wir unser 40jähriges Bestehen als Berliner Bezirk und wir haben deshalb viele ausländische Gäste – vor allem aus unseren Städtepartnerschaften. Darin zeigen sich Ergebnisse und Erfolge der Globalisierung. Wir haben gelernt, dass wir auf internationalen Erfahrungsaustausch angewiesen sind und dass auch unsere Partnerstädte mit durchaus vergleichbaren Problemen befasst sind. Da lernen wir voreinander – Sprachen und Kulturen, das sind die Anforderungen der Gegenwart durch die Vielfalt und die Begegnungen unserer Zeit. In der Zukunft werden sich diese Entwicklungen fortsetzen. Was brauchen wir also auch heute schon? Interkulturelle Kommunikation ist gefragt und sollte bereits in unseren Bildungseinrichtungen vermittelt werden.

Aus unserem Nachbarbezirk haben Sie in Ihrem Programm ein interessantes Beispiel hervorgehoben. Sie werden von einem Schulprogramm eines

Gymnasiums aus Lichtenberg berichten lassen, wie man sich auf besondere Bedarfslagen in der Zusammensetzung der Schülerschaft mit differenzierten Unterrichtsangeboten und mit spezifischer Sozialarbeit erfolgreich einstellen kann. Auch wir haben in Marzahn-Hellersdorf eine größere Gruppe von unseren „ehemaligen vietnamesischen Gästen", die vor der Wiedervereinigung der Wirtschaft in der DDR im Sinne der sozialistischen Brüderschaft unterstützend zur Verfügung standen. Gut haben sich diese Bürger integriert und sie sind sehr leistungsorientiert. Auch an unseren Schulen merken wir, dass die Bildungsorientierung in diesen Familien sehr zum Schulerfolg dieser Kinder und Jugendlichen beiträgt. Wir haben also durchaus ähnliche Lösungsansätze für vergleichbare Probleme gefunden.

Mit Freude kann ich Ihrem Programm entnehmen, dass Sie auch unsere Berliner Bildungsverwaltung eingeladen haben. Natürlich kümmern wir uns als Bezirke auf der kommunalen Ebene sehr um gute Rahmenbedingungen für Bildung. Unser besonderes Augenmerk gilt den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auch den Erwachsenen mit Bedarf am Erwerb der deutschen Sprache und dem dazugehörenden Kulturverständnis. Dass wir zur Erfüllung dieser Ansprüche speziell qualifizierte Lehrkräfte benötigen, ist nachvollziehbar, aber im Moment leben wir auch in unseren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen von Quereinsteigern. In meinem Verantwortungsbereich der Weiterbildung mangelt es nicht nur an geeigneten Fachkräften, sondern auch die Bereitstellung von Finanzen für diese Aufgabe ist noch dringend entwicklungsbedürftig. Dass nun aber in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie an einem Konzept zu Angeboten für Geflüchtete in der beruflichen Bildung gearbeitet wird, finde ich erfreulich. Angesichts des Mangels an deutschen Auszubildenden ist es hilfreich und sinnvoll im gemeinsamen Interesse der wirtschaftlichen Weiterentwicklung unseres Landes, die Möglichkeiten zur fachlichen Ausbildung von hinzugekommenen jungen Bürgerinnen und Bürgern systematisch erfolgsorientiert zu gestalten.

Genau in diesem Sinne gefällt es mir, dass Sie für die Schlussphase der heutigen Veranstaltung eine Gesprächsrunde mit Beratern, Unterstützern, Betrieben und Firmen sowie mit Betroffenen zum Erfahrungsaustausch zu wirksamen Hilfen und Hemmnissen in der Praxis vorgesehen haben. Derartige Foren sind enorm wichtig. In solchen Runden wird Klartext gesprochen. Zwischen den politischen Ideen und Ansprüchen und der Realität des Alltags gibt es immer noch große Differenzen. Ich bin sicher, dass Sie das heute wieder erfahren werden. Bleiben Sie aber an diesem Ansatz der Praxisanalyse, vielleicht lässt sich daraus schrittweise in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen eine Netzwerkstruktur mit einer stetigen Plattform entwickeln.

So möchte ich Ihnen noch einmal für Ihre beachtenswerte Initiative mit diesem Workshop danken und der Veranstaltung einen guten Verlauf wünschen. Ich betrachte unsere heutige Begegnung als Beginn einer guten längerfristigen Kooperation. Dazu empfehle ich Ihnen einen guten Kontakt zu unserer Kuratorin im Schloss Biesdorf, meine wertgeschätzte Mitarbeiterin Frau Scheel.

Für Ihre Planung einer Medizinveranstaltung im November dieses Jahres erbitte ich rechtzeitig eine Fassung Ihres Programmes, damit ich regional entsprechende Interessenten im Bezirksamt und im Gesundheitsbereich ansprechen kann.

Die von Ihnen angefragte Möglichkeit einer Ausstellung von Werken des Künstlers Ronald Paris ist bereits in Vorbereitung. Ich freue mich, Sie schon jetzt zur Eröffnung der Werkausstellung für den 6. September 2020 einladen zu dürfen, die kuratorische Aufgabe hat Frau Dr. Gerlinde Förster übernommen, die selbst als Kunsthistorikerin eine ausgezeichnete Kennerin und gute Freundin der Familie Paris ist. Die Ausstellung wird eingebunden in das Jubiläumsjahr OTTO NAGEL, auch zu dieser Ausstellungseröffnung am 20. Mai 2020 sind Sie und Ihre Mitstreiter herzlich willkommen. Ich freue mich auf eine inspirierende Zusammenarbeit und danke Ihnen schon heute für die vielfältigen Impulse aus Ihrem Kreis, die die Arbeit im Schloss Biesdorf bereichern werden.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 23–37*

Dorothee Röseberg

Zusammenhalt in Vielfalt: Fragen an die kulturelle Integration

> „Jeder kulturelle Austausch ist gut und hoch willkommen, doch die Frage, wohin integriert werden soll, wird damit nicht geklärt. (...) Diese Frage muss beantwortet werden, damit nicht diejenigen, die die Grenzen für Flüchtlinge immer unüberwindbarer machen wollen und sich gegen jedwede Form der kulturellen Öffnung sperren, die Frage beantworten."[1]

Mit diesen Worten führte Olaf Zimmermann, Moderator der Initiative kulturelle Integration und Geschäftsführer des Deutschen Kulturrates die 15 Thesen zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und kultureller Integration ein, die 2017 verfasst und zur Diskussion gestellt wurden. Sie sind das Ergebnis einer Debatte, an dem ein, in seiner Breite bislang einmaliges Bündnis aus Zivilgesellschaft, Kirchen, Religionsgemeinschaften, der KMK, Sozialpartner, Medien, Bund, Ländern und kommunalen Spitzenverbänden teilgenommen hat. Die Thesen beinhalten eine Reflexion über grundlegende Prinzipien, Werte und Gepflogenheiten unseres Zusammenlebens.

Die Thesen dokumentieren eine wichtige Momentaufnahme der Debatte um die Fragen: Was macht den Zusammenhalt in unserem Land aus? Welches sind unverhandelbare Werte und Prinzipien und was unterliegt einem Wandel? Diese Fragen müssen erlaubt sein, ohne dem Verdacht zu unterliegen, rechtskonservative Positionen zu vertreten. Sie sind eminent wichtig für die Gestaltung von Integration und für die Schulung interkultureller Kompetenz.

Der volle Wortlaut der Thesen ist nachzulesen unter: www.kulturelle-integration.de/thesen. Für den Zusammenhang unseres Themas sind die Thesen in zweierlei Hinsicht besonders interessant und wichtig:

Zum einen liegt den Thesen ein Kulturverständnis zugrunde, wie es nicht nur in der modernen kulturwissenschaftlichen Forschung Verwendung findet, sondern wie es auch schon 1982 in Mexiko von der UNESCO-Weltgemeinschaft auf einer Konferenz zur Kulturpolitik formuliert worden ist. Kulturen sind danach Lebenswelten von Gruppen. Der UNESCO-Kulturbegriff

1 www.kulturelle-integration.de/thesen [5. 6. 2019]

schließt also nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, Wertesysteme, Traditionen, Glaubensrichtungen etc., einschließlich der Artefakte und anderer Zeichen, in denen eine Gemeinschaft miteinander kommuniziert.

Zum anderen stellen die Thesen 2 und 13 Beziehungen zwischen kulturellem Wandel und Migration her. In These 2 heißt es:

> „Das alltägliche Zusammenleben basiert auf kulturellen Gepflogenheiten. (...) Umgangsformen, kulturelle Gepflogenheiten und traditionelle Gebräuche sind jedoch nicht starr, sondern unterliegen dem Wandel. Sie müssen sich im gesellschaftlichen Diskurs bewähren oder weiterentwickeln, um ihre Berechtigung zu behalten.“[2]

These 13 trifft Aussagen zur Erinnerungskultur. Es heißt: „Die Auseinandersetzung mit der Geschichte ist nie abgeschlossen.“ Neben der dauerhaften Verpflichtung, die Erinnerung an die Shoah wachzuhalten und weiterzugeben, gilt es, sich gegen jede Form von Antisemitismus zu wenden.

> „(...) Erinnerungskultur (...) ist lebendig. So wird die Erinnerung von Zugewanderten bald schon zum Teil deutscher Erinnerungskultur werden und umgekehrt sollte die deutsche Erinnerungskultur auch in die Identität der in Deutschland Ankommenden einfließen.“[3]

Beide Thesen bündeln die Einsicht, dass sich die in Deutschland verbreiteten Lebenswelten in Folge von Migration verändern werden, so wie es auch schon zuvor in der Folge von Einwanderungen und anderen Formen des Kulturkontaktes und Transfers geschehen ist. Die gesamte Geschichte lehrt uns, dass Kulturen keine starren Gebilde sind, weshalb der aktuelle kulturelle Wandel in Deutschland einerseits keine historische Besonderheit darstellt. Andererseits markiert er insgesamt eine globale Situation, in der sich nicht nur tiefgreifende Veränderungen durch Digitalisierung, globale Vernetzungen und das Aufbrechen sozialer und anderer „Gewissheiten“ und Strukturen auftun, die für das industrielle Zeitalter charakteristisch waren, sondern auch durch ein nie dagewesenes Tempo der Veränderungen. Nicht zuletzt die Herausforderungen des Klimawandels mahnen ein globales Handeln an, das Kultur und Natur nicht trennt bzw. die Domestizierung der Natur in die Schranken weist. Ein Epochenwandel mit noch unübersehbaren Anforderungen an eine humane Gestaltung hat längst begonnen.

---

2 Ebenda
3 Ebenda

1. Was heißt gelingende kulturelle Integration?

Im Folgenden soll es nun um die Fragen gehen: Was heißt kulturelle Integration in einer freiheitlich demokratischen Ordnung des 21. Jh. und wie kann kulturell erfolgreich integriert werden?

In Deutschland leben 190 Nationalitäten, d.h. es gibt einen Tatbestand, der besagt, Deutschland ist ein multikulturelles Land. Alltagssprachlich hören wir immer wieder „multi-kulti" sei vorbei, sei gescheitert. Aber im Grunde heißt Multikulturalität nichts anderes – wie uns die lateinische Wurzel *multus: viel, zahlreich* lehrt – als dass sich eine Lebensgemeinschaft – wie Deutschland – aus vielen Kulturen zusammensetzt. Multikulturalität verweist also auf eine soziale Organisationsstruktur. Sie sagt nichts über die Beziehungen dieser Lebenswelten aus. Auf die Beziehungen verschiedener Lebenswelten verweist jedoch das lateinische Wort *Inter* – zwischen bzw. miteinander – weshalb wir von *Interkulturalität*, interkulturell und interkulturellen Kompetenzen sprechen, wenn wir das Zwischen- und Miteinander der verschiedenen Lebenswelten meinen. Mit dem Begriff Interkulturalität ist ein Prozess gemeint ist, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten, auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht (vgl. Bolten 2007, S. 39).

In welchem Verhältnis steht dazu Integration? Integration heißt Zusammenschluss, Vereinigung, aus dem lateinischen Wort *integratio*, Wiederherstellung eines Ganzen und *integrare* wiederherstellen, erneuern, abgeleitet. Zusammenschließen, erneuern sind aktive Tätigkeiten, die den Kern von Integration bilden. Integration greift aktiv in interkulturelle Prozesse mit bestimmten Zielen ein: Betrachtet man die Realität, so *wird* integriert – durch Integrationskurse, die Sprache und Wissen über die Gesellschaft und die Mehrheitskultur vermitteln – und man erwartet eine aktive Beteiligung der zu Integrierenden. Allerdings scheint in der Praxis die Nähe zur *Assimilation* (eine anpassende Aufnahme) auf. Das wichtigste Ziel organisierter Integrationskurse besteht darin, Bedingungen für eine *soziale* Integration zu schaffen. Wie schwierig diese Arbeit ist, wissen viele der beteiligten Akteure zu erzählen. Aber was heißt gelingende *kulturelle* Integration und wie ist sie zu erreichen?

Immer mehr setzt sich in der Forschung diesbezüglich eine Auffassung durch, bei der gelingende kulturelle Integration als ein *zweiseitiger Prozess*, d.h. als ein interkultureller Prozess aufgefasst wird, bei dem sich zwei oder mehrere Menschen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, auf gemein-

sames Handeln einigen. Kulturelle Integration ist danach im Wesentlichen ein *Aushandlungsprozess*. Integration sollte nicht von der aufnehmenden Kultur „vollzogen“ werden, sondern ist als beiderseitiger Prozess des Aushandelns von Akzeptanzspielräumen denkbar, in denen auf diese Weise ein Miteinander geschaffen wird. Das Aushandeln selbst ist nicht in allen Facetten ein bewusster Prozess. Er besteht auch aus praktischen Versuchen in actu und aus Erfahrungen, die letztlich in einen synergetischen Prozess einmünden, der dementsprechend eher moderiert als gesteuert werden sollte.

Ein solcher Prozess vollzieht sich immer konkret in bestimmten Situationen, mit konkreten Individuen – also nicht allgemein und abstrakt. Und er ist im Ergebnis nicht planbar und nicht vorhersehbar. Innerhalb dieses Prozesses entsteht etwas Drittes, Neues, was darauf hinweist, dass möglicherweise *beide Seiten* – und sei es nur für diesen konkreten Fall (ein Projekt, eine Aufgabe) – in Teilen von ihren jeweiligen eigenkulturellen Prägungen abweichen. Wir nennen solche Ergebnisse von Aushandlungsprozessen *Interkulturen*, die hybrid und flüchtig sind. Das heißt, sie können mehr oder weniger schnell vergänglich sein, sie können sich aber auch über längere Zeiträume hinweg bewähren und dann dauerhaftere Veränderungen eigenkultureller Prägungen herbeiführen. Politik kann kulturelle Integration nicht verordnen, sie kann und muss aber Bedingungen schaffen, um solche Aushandlungsprozesse zu ermöglichen. Wesentlich ist dabei, die Aus- und Weiterbildung von Experten, die solche Aushandlungsprozesse kompetent begleiten. Gebraucht werden interkulturell kundige und fremderfahrene Lehrkräfte, Coaches, Moderatoren oder Mediatoren wie auch ebensolche Forscher als Experten, die als Berater und Akteure in der Praxis mitwirken. Sie gibt es, aber viel zu wenig in den Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen. Die Fachdidaktiken müssen sich interkultureller Fragestellungen mehr denn je annehmen. Denn – es wird noch zeigen sein – interkulturelle Kompetenzbildung ist nicht Sache eines Schulfaches, sondern eine Querschnittsaufgabe.

2. Einblicke in die aktuelle Interkulturalitätsforschung: zwei Grundrichtungen

Kulturelle Aushandlungsprozesse sind seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts vermehrt im Wirtschaftssektor bei den großen Unternehmen, die weltweit agieren, gang und gäbe. Deshalb sind die Erkenntnisse der Interkulturalitätsforschung zuerst und zentral in diesem Bereich ermittelt worden. Dabei haben sich heute weit verbreitete Vorstellungen und Praktiken zur Aus- und Weiterbildung entwickelt. Sie spiegeln ein Herangehen an in-

terkulturelle Prozesse, das sich in wesentlichen Grundannahmen von der eingangs bereits beschriebenen Auffassung unterscheidet. Die konträren Annahmen betreffen das Kulturverständnis und folglich auch die Auffassung von kulturellen Missverständnissen und von Kulturkontaktprozessen. Gemeinsam ist ihnen, dass in der einschlägigen Forschung von *Interkultureller Kommunikation* gesprochen wird, denn beiden liegt die Annahme zugrunde, dass verbale und nonverbale Kommunikation für die kulturellen Kontaktprozesse elementar sind, denn ohne Kommunikation gibt es keine Austauschprozesse. Jeder, der mit einem Bildungsprojekt zur Integration befasst ist, sollte sich der Vorzüge, aber auch Nachteile bzw. sogar Gefahren bestimmter Konzepte bewusst sein und wissentlich Entscheidungen über die Auswahl von Wissensbeständen aus dem „Fach" Interkulturelle Kommunikation treffen. Die Methoden, die für die Ausbildung von interkultureller Kompetenz zum Einsatz gebracht werden, hängen ebenfalls wesentlich von diesem Wissen ab. Im Folgenden sollen die Grundannahmen der wichtigsten Interkulturalitätskonzepte typologisch beschrieben und verglichen werden. Es handelt sich um Theorien, die in den vielen Trainingsprogrammen meist nur in ihren Ergebnissen für die Ausbildung genutzt und nicht auf ihre Grundannahmen befragt werden.

a. Kulturdimensionen- und Kulturstandards: Kulturen im Vergleich (cross-culture-Ansätze)

Es ist die am weitesten verbreitete Richtung, die in ihren griffigen Ergebnissen gerade Neulinge auf dem Gebiet der interkulturellen Trainings am meisten anzieht. Die Forschungen werden vor allem in den USA und in Europa praktiziert. Über sie ist viel geschrieben worden (vgl. Lüsebrink 2012).

Es sind die Arbeiten von Geert Hofstede, dem niederländischen Psychologen und Managementwissenschaftler, die bis heute das Standardwissen – meist in erweiterter und etwas veränderter Form – der Interkulturellen Kommunikationsforschung profilieren. Hofstede wurde durch seine in den 1970er Jahren durchgeführten empirischen Untersuchungen bei IBM Niederlassungen in fast 50 Ländern bekannt. Ursprünglich wollte er herausfinden, wie sich die IBM-Kultur als globale Organisationskultur entwickelt hat und welche gemeinsamen Werte sich weltweit durchgesetzt haben. Das Ergebnis der Untersuchung zeigte, jedoch, dass die Handlungen der Firmenmitarbeiter wesentlich stärker von der nationalen Kultur als von der Organisationskultur beeinflusst waren. Den Grund dafür sieht Hofstede darin, dass die Angehörigen einer Nation über dieselbe „mentale Programmierung" verfügen. Kultur ist für ihn die „kollektive Programmierung des Geistes"

(vgl. Hofstede 1991). Er meint damit das, was zuvor schon Edward T. Hall, ein US-amerikanischer Ethnologe in den 1950er Jahren als *The Silent language* bezeichnet hatte. Sein gleichnamiges Buch[4] wurde zu einem Klassiker der Interkulturalisten, also von allen diejenigen, die sich in einem profilierenden Berufsfeld, behaupteten, bei dem es darum geht, Wissen über Kulturen zu verbreiten, Unterschiede und Missverständnisse zu entschlüsseln, um ein möglichst reibungsfreies Arbeiten (in Unternehmen, Organisationen etc.) zu ermöglichen.

Ein Problem für Interkulturalisten ist es jedoch, die Grenzen von Kulturen zu benennen. Hall umgeht dieses Problem, er spricht von abgrenzbaren Kulturräumen. Für Hofstede sind die Grenzen klar, es sind diejenigen der Nationalstaaten. Die Kulturkonzepte von Hall und Hofstede sind sehr ähnlich: für beide ist Kultur ursprünglich gegeben und determiniert als unbewusste „mentale" Programmierung des Wahrnehmens, Denkens und Handelns der Individuen. Die von Hofstede diagnostizierten *intercultural incidents*, interkulturelle Missverständnisse, werden von ihm, wie auch von dem Niederländer Fons Trompenaars oder dem französischen Philosophen Jacques Demorgon, in Fortführung einer europäischen anthropologischen Tradition, auf Universalien zurückgeführt, die als Kulturdimensionen bezeichnet werden. Als solche werden Problemlagen gesehen, zu denen sich jede Kultur positionieren muss. Dazu gehören Zeit, Raum, Macht u.v.a. In einem empirisch-statistischen Verfahren werden für jede Kultur, die untersucht wird, Indexwerte in Bezug auf die Kulturdimensionen erhoben. So z.B. für *Machtdistanz*. Hier wird gemessen, inwieweit Hierarchien in einer Kultur ausgeprägt und akzeptiert sind. Für die Erhebung der Kulturdimension *Individualismus/Kollektivismus* wird gemessen, inwiefern sich die Individuen an gemeinschaftlichen Werten und Zielsetzungen bei ihrer Identitätsbestimmung orientieren oder nicht. Bei der Kulturdimension *Unsicherheitsvermeidung* lässt sich ableiten, inwieweit unklare und mehrdeutige Situationen in einer Kultur Verunsicherung und Ängstlichkeit hervorrufen. Die Indexwerte erlauben es, Kulturen auf diese Weise zu vergleichen. Je weiter die Indexwerte, der einzelnen Kulturen bei bestimmten Kulturdimensionen auseinander liegen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich in dem gemessenen Bereich in der Begegnung Missverständnisse einstellen.

In Deutschland hat vor diesem Hintergrund der Passauer Sozialpsychologe Alexander Thomas die Kulturstandardforschung führend entwickelt (vgl. Thomas et al. 2010). Auch sie geht zunächst der empirischen Erhebung von

4 Edward T. Hall. *The silent language*. Anchor Books Editions, New York 1959, 1990.

Missverständnissen in der Praxis nach, versucht sie jedoch auf die Identifikationen zentraler Kulturstandards nationalkulturell geprägter Orientierungssysteme zurückzuführen und in kulturhistorischen Begründungszusammenhängen zu erklären. Zum Beispiel werden Zusammenhänge zwischen Katholizismus und ausgeprägter Machtdistanz (in Spanien und Ländern Lateinamerikas) hergestellt oder zwischen kleinstaatlicher Gliederung und explizitem Kommunikationsstil (in Deutschland).

Kulturdimensionen und Standardforschung ist vor allem gemeinsam, dass sie Kultur als geschlossene, abgrenzbare Systeme („Container") verstehen. Das Attraktive und Anziehende besteht darin, dass davon ausgegangen wird, dass die Kenntnis solcher Kulturdimensionen und Standards hilft, Konflikte vorherzusagen und sie sogar zu vermeiden. Mit diesem vielversprechenden Ziel wurden und werden diese Ergebnisse vor allem in der Pädagogik sowie im Wirtschaftsmanagement in zahlreichen Trainingsprogrammen angewandt.

In der Fremdsprachendidaktik fand z.B. Berücksichtigung, dass Verständigungsschwierigkeiten auch zwischen geographischen Nachbarn, wie Frankreich und Deutschland, beispielsweise im Kommunikationsstil liegen können (persönlich vs. sachlich; direkt vs. indirekt,) aber auch in den Zeitauffassungen (polychron vs. monochron).

Insgesamt scheint in diesen Forschungs- und Trainingsrichtungen ein Impetus durch, der auf Rationalität und Gestaltbarkeit interpersonaler und interkultureller Beziehungen setzt und zugleich Fortschritt und Effizienz anstrebt. Damit stehen diese Ansätze in einer Tradition, die für westeuropäische Kulturen spätestens seit der Aufklärung bezeichnend ist.

Kritisch zu sehen ist vor allem die Grundannahme, dass Kulturen in sich geschlossene und offensichtlich kaum veränderliche System sind, die für alle Mitglieder gleichermaßen als verbindlich angesehen werden.

Historisch-politisch betrachtet, gehören diese Konzepte mit ihren auf die nationalstaatliche Ebene bezogenen Kulturauffassungen in die Epoche ausgeprägter Nationalstaaten und erster Industrialisierung, die jedoch an ihren Rändern längst „ausfasern" und in vielen Punkten zunehmend an Deutungsmacht verlieren. Lokales, Europäisches und Globales ist an dieser Erosionsarbeit beteiligt. Ungeachtet dessen haben die prominenten Globe-Studien der letzten Jahre diese Erkenntnisse und Grundannahmen aufgenommen und in ihren Ergebnissen sogar zu einer kulturgeographischen Landkarte der Welt mit neun großen Kultur-Territorien erweitert.[5]

5 Globe-Studien, Ergebnisse 2018, kommentiert u.a. https://epub.un.uni-muenchen.de [1.6.2019].

Es gibt Forscher, die heute alle diese Erkenntnisse und Methoden ablehnen. Aus meiner Sicht können Sie als Orientierung dienen, wenn man ihre Ergebnisse nicht schematisch und stereotyp verwendet. Diese Ansätze bieten dann Gefahren, wenn man sie einem in Sachen Interkulturalität unwissenden Rezipienten unkritisch präsentiert. Denn die Ergebnisse sind nicht nur verlockend, man kann sich zum Teil ihrer Plausibilität nicht erwehren, wenn man z.B. drei Stunden in Spanien auf einen Kollegen wartet und dieser sich nicht für sein „Zuspätkommen" entschuldigt, schließlich handelt er für sich völlig normal und kommt nicht „zu spät", da in Spanien andere Zeitvorstellungen und Verbindlichkeiten für Verabredungen gelten. Anstatt beleidigt zu sein, weil man meint, dem Partner nicht wichtig zu sein, kann man sein Verhalten kulturell und nicht psychologisierend erklären. Ärgern wird man sich trotzdem, wenn die eigene Zeitvorstellung linear verläuft, in der alles geplant wird. Dann haben wir drei Stunden Zeit *verschwendet*. Die Gefahr, die von diesen Konzepten ausgeht, ist die implizite Annahme, dass z.B. alle Spanier, Mexikaner oder Russen so sind, wie es die Kulturdimensionen- oder Kulturstandardforschung angibt. Die Konzepte befördern fast gezwungener Maßen Stereotype und ebensolche Wahrnehmungen und Fremdbilder. Weiß man um die Komplexität und Prozesshaftigkeit kultureller Entwicklungen, können die Ergebnisse Orientierungen anbieten, mit denen man als Experte variabel umgehen kann. Für Schulen und für jede Form der Erstausbildung in interkultureller Kommunikation sind sie jedoch nicht geeignet, werden jedoch sehr häufig den Trainingsprogrammen zugrunde gelegt.

b. Interaktionsbezogene Theorien

Solche Kulturtheorien gelten manchen als weniger attraktiv, denn mit ihnen sind solche einfachen Rezepte nicht vereinbar. Sie sind in ihren Grundannahmen gegenwärtig nicht nur in Europa, sondern auch in von uns entfernten Regionen der Welt vertreten.[6] Die wichtigsten Unterschiede zu den ersten Konzepten bestehen darin:

---

6 So hat auch der Poet und Kulturtheoretiker Edouard Glissant aus Martinique mit seinem Denken der „All-Welt" und der These von der Kreolisierung der globalen Welt weltweite Beachtung gefunden. Auch wenn es ihm nicht um Trainingsprogramme geht, so ist sein Denken von einem geforderten Prozess des Umdenkens der „alteingessenen" Kulturen, die ihre Identität aus Mythen beziehen, die mit Herkunft und Territorium operieren, eine Kritik auch an nationalstaatlichen Konzepten. Wenn sich die Welt kreolisiert, so heißt dies für ihn, Identität aus konkreten Beziehungen der Menschen zueinander zu beziehen. Für ihn ist das Chaos in der Welt, weil das Unvorhersehbare in der Welt ist. Aber das Chaos ist schön, wenn alle Elemente als gleichwertig angesehen werden. Glissant spricht in der Nachfolge Kolonisierter (vgl. Glissant 2005; vgl. Ludwig/Röseberg 2010).

1. Interkulturelle Kommunikation bedeutet nicht ein Aufeinandertreffen von Kulturen, sondern von Menschen, die verschiedenen Kulturen angehören. Es sind konkrete Individuen – wie eingangs bereits festgestellt – die miteinander in Beziehung treten. Jedes Individuum verfügt dabei, je nach Sozialisation, über mehr oder weniger interkulturelle Erfahrungen, was eine Nähe oder in Teilen auch Ferne zu den national geprägten kulturellen Orientierungssystemen bewirkt. Je mehr Fremdkontakte jemand hat, umso mehr Abweichungen können sich einstellen. In Arbeitskontakten mit afrikanischen Germanisten kann man feststellen, dass diese niemals zu spät kommen, andererseits bevorzugen sie für wichtige Mitteilungen die mündliche Kommunikation und einen persönlichen Kommunikationsstil, der sich gern an einem sachlichen Stil, der in Deutschland in Verhandlungen dominiert, reibt. Es ist ganz deutlich: Man darf von einem Menschen nicht zwangsläufig auf ein kulturelles System schließen und umgekehrt. Der interaktionistische Kulturkontaktansatz lehnt die Auffassung von Kultur als System ab.
2. Wissen über Kulturen zu erlangen, verlangt, sich möglichst vielen verschiedenen Teilbereichen einer kulturellen Lebenswelt zu nähern. Vollständig verstehen können wir sie nicht.
3. Beschreibungen von kulturellen Lebenswelten verlangt immer, den Blick von dem aus etwas wahrgenommen und gedeutet wird, zu thematisieren. Was einem Menschen aus Westeuropa an asiatischen Kulturen auffällt, muss nicht mit dem identisch sein, was z.B. ein Beobachter und Analytiker aus Kamerun wahrnimmt.
4. Interkulturelle Begegnungen unterliegen einer spezifischen Dynamik, die u.a. durch Reaktionen auf betontes Insistieren auf eigenkulturelle Normalität eine Spirale von Reaktion und Gegenreaktion auslösen können, die so nicht in „monokulturellen“ Kommunikationssituationen auftreten.
5. Es werden keine allgemeinen Aussagen über Kulturen getroffen, sondern entscheidend ist stets eine konkrete Begegnung und Beobachtung, eine face to face Kommunikation. Beobachtet und analysiert werden die situativen, hybriden Zusammenspiele in einer Situation und die Entwicklung von Synergieprozessen, in denen *diskursive Interkulturen* geschaffen werden. Wechselseitige Adaption und Schaffung neuer situationsspezifischer Kommunikationsmuster bringen also lokale Ausdrucks- und Interaktionsformen hervor, die für keine der beteiligten Einzelkulturen repräsentativ sind, sondern für die jeweils aktuelle Inter-Kultur.

In Zeiten zunehmender Pluralisierung und internationaler Verflechtung unseres Lebens bestehen kulturelle Wissensvorräte zwar weiter, aber ihre Verbindlichkeit nimmt ab. Deshalb spricht vieles dafür, dass in der heutigen Zeit das erste Konzept von Interkulturalität, das systemisch vorgeht, immer weniger passfähig ist. Eine Entscheidung für den zweiten Ansatz hat nun Auswirkungen auf das Verständnis von interkultureller Kompetenz und interkultureller Kompetenzbildung.

3. Interkulturelle Kompetenz

Über das Thema interkulturelle Kompetenz gibt es viel Literatur. Es gilt dabei mindestens zwei Ebenen auseinanderzuhalten:

Zum einen die inzwischen allgemein anerkannten Merkmale für interkulturelle Kompetenz und zum anderen die praktisch erprobten Erkenntnisse zur Entwicklung einer solchen Kompetenzbildung, die jedoch in ihren Methoden noch zu allgemein sind. Sie müssen jeweils im Hinblick auf Ziele und Bedingungen didaktisch aufgearbeitet werden. Die Didaktik sollte sich dabei ihrerseits aber theoretisch auch an die Interkulturalitätsforschung anbinden.

Es gibt ganze Listen von Schlüsselqualifikationen, die interkulturelles Handeln positiv beeinflussen. Sie sollten nach Möglichkeit nicht selektiv oder einseitig, sondern ganzheitlich-integrativ vermittelt werden. Als zentrale Schlüsselqualifikationen bzw. Teilkompetenzen führt Jürgen Bolten in seinen für die Landeszentrale für politische Bildung aufgenommenen Empfehlungen folgende an:

Ambiguitätstoleranz – Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „aushalten“ zu können.

Akzeptanzgrenzen erkennen und Akzeptanzspielräume aushandeln zu können. In interkulturellen Kontexten geht es letztlich immer darum, einen „gemeinsamen Nenner“ als Handlungsgrundlage auszuhandeln, der von allen Beteiligten akzeptiert wird. Wichtig ist es daher, die entsprechenden Akzeptanzgrenzen erkennen, formulieren und wahren zu können.

Dissensbewusstsein – Ein voreiliger oder zwanghaft herbeigeführter Konsens wirkt langfristig in der Regel negativ, weil er (kulturelle) Unterschiede nur verdeckt. Unterschiedliche Positionen und Standpunkte bewusst zu halten, ist dementsprechend wichtig, um eine Akzeptanz aller Beteiligten herbeiführen zu können.

Empathie – Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen der fremdkulturellen Partner.

Flexibilität – Bereitschaft, Neues zu lernen, Denk- und Verhaltensschemata des primären Sozialisationssystems kritisch betrachten können; Fähigkeit, sich auf ungewohnte/fremde Situation schnell einstellen zu können, Spontanität.

Fremdsprachenkenntnis – Sprache und Kultur bedingen sich wechselseitig, so dass die Kenntnis der Zielkultursprache auch über den reinen Höflichkeitsgestus hinaus unverzichtbar ist, um die „fremde" Lebenswelt verstehen zu lernen.

Interkulturelle Lernbereitschaft – Bereitschaft, interkulturelle Situationen als Lernsituationen und nicht als Bedrohung oder notwendiges Übel betrachten. Dies sollte verknüpft sein mit einer Neugierde auf Fremdes.

Kommunikationsfähigkeit – Vermögen, kommunikativ auf andere zuzugehen, Beziehungen aufbauen und Kommunikationsnetzwerke errichten zu können. Dies gilt vor allem dann, wenn Situationen problematisch erscheinen und man sich am liebsten zurückziehen würde.

Kulturwissen – Wissen primär nicht über kulturelle Fakten und „Normen" als vielmehr über deren Hintergründe und die Systemzusammenhänge der eigenen und der fremden Lebenswelt.

Metakommunikation – Fähigkeit, über Kommunikationsprozesse zu kommunizieren oder: Probleme, die im interkulturellen Handeln auftreten mit allen Beteiligten früh genug und in angemessener Weise thematisieren können.

Oberflächen-/ und Tiefenstrukturen unterscheiden – Fähigkeit, kulturelle Unterschiede auch dann bewusst zu halten, wenn oberflächenstrukturell gemeinsame Zielvorstellungen verfolgt werden.

Polyzentrismus – Als Gegenteil von Ethnozentrismus: Der Versuch, interkulturelle Handlungszusammenhänge nicht vor dem Hintergrund primärer Sozialisationserfahrungen zu interpretieren; Anerkennen der Eigenständigkeit anderer Kulturen; Bereitschaft, kulturspezifische Wertungen zu relativieren.

Rollendistanz – Fähigkeit sich neben sich zu stellen, sich in seinem Handeln vergegenständlichen bzw. beobachten zu können.

Synergiebewusstsein – Nicht an bestehenden Strukturen festhalten, sondern prozessorientiert handeln, Zufälligkeiten zulassen („kreatives Chaos") und die Entstehung von qualitativ Neuem, das weder für die eine noch für die andere Kultur „typisch" ist, befördern.

Thematisieren können – Unklare und eventuell missverständliche Situationen thematisieren können bzw. offenlegen und das eigene Verhalten anderen erklären können. Überschreitungen von Akzeptanzgrenzen seitens anderer zunächst aus deren Perspektive verstehen und zu erklären suchen ohne dabei Selbstaufgabe zu betreiben (Bolten, S. 117f.).

In der Auflistung der Teilkompetenzen ist ersichtlich, dass es wünschenswert ist, dem Fremden gegenüber aufgeschlossen gegenüberzutreten. Dem ist nichts entgegenzusetzen. Allerdings lehrt uns die Praxis, das Fremdheit und Fremderfahrung Ängste hervorrufen. In einer interkulturellen Begegnung können auch dann Fremderfahrungen auftreten, wenn grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber dem Nichtvertrauten ausgeprägt ist. Insofern erscheint bei der Durchsicht der Interkulturalitätstheorien und der Literatur zur interkulturellen Kompetenz das Thema Fremdheit und Fremderfahrung noch zu wenig ausgearbeitet. Vor allem gibt es kaum Methoden und didaktische Hilfestellungen für die Ausbildung eines reflektierten Umgangs mit eigenen Fremderfahrungen. Fremdes zu thematisieren ist mindestens aus zwei Gründen wesentlich: Ängste, die aus Fremderfahrungen resultieren, selbst wenn diese „nur“ sekundär über Medien erworben sind, müssen zur Sprache gebracht werden können, ohne dass sie sofort ideologisch bewertet werden. Vielmehr muss es darum gehen, Fremderfahrungen zu thematisieren und dabei auf die Frage einzugehen, welche Bedürfnisse jeder Einzelne oder bestimmte Gruppen durch das Nichtvertraute in Frage gestellt sehen. Das gilt in kleinen Gruppen wie in der großen Gesellschaft. Fremderfahrung per se ist kein Makel, sondern eigentlich das Gegenteil! Denn die Begegnung mit dem Fremden schließt die Möglichkeit von Entwicklung der Persönlichkeit ein. Der Fokus der Beschäftigung mit Fremderfahrung liegt auf der Selbstreflexion und nicht auf dem, was als Fremdes wahrgenommen wird. Für die Thematisierung eigener Fremderfahrungen liegt zumindest für Studierende, die einen Teil ihrer Ausbildung in einem anderen Land absolvieren, ein didaktische Konzept vor, das in Kooperation mit der Interkulturellen Psychologie entstanden und erprobt worden ist (vgl. Röseberg/Wolfradt 2013).

Studierende werden dabei angeleitet, ihre Auslandserfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren und ihr fremdtheoretisches Wissen auf sich selbst anzuwenden. So ähnlich könnte man sich eine Begleitung der koedukativen Berufsbildung vorstellen, auch wenn dabei keine fremdtheoretischen Reflexionen stattfinden müssen. Aber das Ernstnehmen jedes Einzelnen und seiner Fremderfahrungen im Gespräch oder auch in Form von Tagebuch-

notizen, kann gegenseitiges Verstehen befördern und den Umgang mit Fremdem in produktive Bahnen lenken. Es gilt also Gesprächsräume zu schaffen, in denen jeder von sich und seinen Erfahrungen erzählen kann, in denen aber auch eine geübte Begleitung erfolgen sollte, die es versteht auf die hinter den Erfahrungen stehenden Bedürfnisse einzugehen, um die Selbstreflexion anzuregen.

Die wichtigen Aspekte der Selbstreflexion und der Distanz zu sich selbst und den jeweiligen eigenkulturellen Prägungen bündeln sich demnach im Thema Fremderfahrung. Jeder ist hier außerdem als Individuum mit einer spezifischen soziokulturellen Sozialisation ernst genommen. Dies gilt besonders für Geflüchtete. Flucht ist nicht gleich Flucht und Migration hat viele Gesichter.

Insgesamt ist es außerdem hilfreich – um sich und alle Beteiligten vor Überforderungen zu schützen – eines vor Augen zu halten:

Enkulturation als Primärsozialisation in der Familie und in bestimmten Heimatkulturen führt nicht gleich zur *Akkulturation*, wenn sich jemand in einer anderen, nicht vertrauten Kultur aufhält. Denn Akkulturation bedeutet die Aufnahme und Aneignung sowie Veränderung von vormals fremden Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen. Es gibt vielmehr Zwischenstufen, die mit dem Begriff der *Akkomodation* beschrieben werden. Damit ist eine Phase der Aneignung von Kommunikations- und Interaktionsregeln derjenigen Kultur gemeint, in die ein Mensch seinen Lebensmittelpunkt verlagert hat. Hierzu zählt insbesondere die Aneignung fremdkulturellen Wissens, um in der fremden Gesellschaft handlungsfähig sein zu können. (Integrationskurse) Akkomodation als eine funktionale Form der Anpassung schließt nicht ein, dass man seine in der Primärsozialisation erworbenen Werte und Denkweisen verändert. Dies ist erst der Fall, wenn sich der eigene Sozialisationsprozess in der aufnehmenden Kultur vollzieht, also z.B. in der Berufsbildung. Selbst dann, in der Akkulturationsphase, ist es nur schwer möglich, sich von der Bindung an den (en-)kulturellen Wissensvorrat der ursprünglichen Lebenswelt vollständig zu lösen. Bei Problemen, in Konfliktsituationen, zum Teil aber auch in einfachen Alltagshandlungen wird unweigerlich auf diese vertrauten Wissensvorräte zurückgegriffen, weil diese den Grundstock für alles spätere Wahrnehmen, Verstehen usw. darstellen. Parallelwelten, so sehr sie auch gesellschaftlich problematisch sind, werden dabei aber auch als Refugien erlebt, die entlastend wirken. Deshalb geht es in der kulturellen Integration darum, die Anregung von Jürgen Bolten ernst zu nehmen, wenn er schreibt:

> „Multikulturelle Szenarien sollten so strukturiert sein, dass – unter Wahrung monokultureller Refugien – möglichst viele Anreize zum gemeinsamen Handeln geschaffen werden. Diese Anreize sollten so vage wie möglich und so konkret wie nötig formuliert sein – nach Möglichkeit aber von den Beteiligten weitgehend selbst entwickelt werden.“ (Bolten, S. 119)

Was möglich und was nötig ist, wird sich von Fall zu Fall sehr unterschiedlich darstellen. Eine Berufsschule ist kein Wirtschaftsunternehmen.

Viele der beschriebenen Aspekte interkultureller Kompetenz decken sich mit der Beschreibung allgemeiner Handlungskompetenzen. Insofern stellt sich die Frage, ob es eine Spezifik der interkulturellen Handlungskompetenz gibt?

Die Spezifik stellt sich dann dar, wenn wir davon ausgehen, dass situative Interkulturalität eine Herausforderung ist, die vor allem eine Transferleistung abverlangt. Gefragt ist das adäquate Agieren in Kontexten, deren Regeln den Beteiligten überwiegend oder zum Teil nicht bekannt sind. Adäquat heißt dabei, dass gemeinsames Handeln möglich bleibt bzw. wird.

Interkulturelle Kompetenz ist ein Zusammenspiel individueller, fachlicher und strategischer Kompetenzen, die in Situationen angewandt werden können, in denen uns unbekannte Regeln begegnen. Auf sie müssen wir so reagieren, dass gemeinsames Handeln ermöglicht wird. Durch das Aushandeln von Regeln, die allen Beteiligten plausibel erscheinen, entsteht Interkulturalität im Sinne von Interkulturen.

Es ist jedoch auch wichtig zu betonten, dass es – wie eingangs formuliert – um das Aushandeln von Akzeptanzspielräumen geht. Das schließt ein, dass es durchaus Positionen geben kann, die zum Beispiel unter religiösen oder ethischen Aspekten nicht verhandelbar sind. Dementsprechend können auch Situationen eintreten, in denen kein gemeinsames interkulturelles Handeln möglich ist. Interkulturelle Kompetenz kann dann auch darin bestehen, „nein“ zu sagen. Ein erneuter Versuch zu einem späteren Zeitpunkt sollte jedoch nicht ausgeschlossen werden.

Damit schließt sich der Kreis zu den Thesen des Kulturrates, die nicht nur die Veränderlichkeit kultureller Gepflogenheiten und Konventionen betonen, sondern auch auf derzeit Unverhandelbares sowie auf die Normkultur, die durch die Gesetze gültig sind, verweisen.

Abschließend erinnert die Initiative kulturelle Integration an einen Ausspruch Marcel Prousts: „Das Einzige, was noch schwieriger ist, als ein geordnetes Leben zu führen: es anderen nicht aufzuzwingen.“ Das bietet Stoff zum weiteren Nachdenken.

Literatur

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt www.lzp.Thüringen [1.6.2019]

Glissant, Édouard (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg

Hall, Edward T. (1959,1990) The silent language. Anchor Books Editions, New York

Hofstede, Geert (1991): Cultures and Organizations: Software of the Mind. London

Ludwig, Ralph; Röseberg, Dorothee (Hg.) (2010): Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung. Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen „alten“ und „neuen“ Räumen. Frankfurt/M.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kommunikation (3. Aufl.). Stuttgart, Weimar

Röseberg, Dorothee; Wolfradt, Uwe (2013): Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung. Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium. In: Müller-Pelzer, Werner (Hg.): Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen. Göttingen, S. 57–74

Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation (2 Bände). Göttingen

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 39–50*

Detlef Schmidt-Ihnen

Vietnamesische Schülerinnen und Schüler an einer Berliner Schule – das Barnim-Gymnasium

Wege der Integration

Das Barnim-Gymnasium ist eines der beliebtesten[1] Gymnasien in Berlin. Es liegt am Rande des Dorfes Falkenberg im Bezirk Lichtenberg[2]. Über 1.200 Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Ländern lernen ab der 5. Klasse gemeinsam in der Schule mit einem offenen Ganztagsangebot, betreut von über hundert Lehrkräften und fünf Schulsozialarbeiter/innen. Im Rahmen des inklusiven Schulprofils werden auch gerne Schülerinnen und Schüler mit Handicap aufgenommen, die durch eine Sonderpädagogin und mehrere Schulhelfer/innen betreut werden.[3]

Das Gelingen von schulischer Integration hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, u.a. von der sozialen Situation in den Migrantenfamilien, dem schulischen Umfeld und dem Schulklima. Ein gutes und offenes Schulklima wächst über viele Jahre und wird durch engagierte Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, engagierte, gute und empathische Lehrerkräfte erzeugt.[4] Die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen ist eine zentrale Aufgabe der Schulleitung, aber auch der Schulverwaltung. Am Barnim-Gymnasium ist es uns gelungen ein gutes und vertrauensvolles Schulklima zu entwickeln, was externe und interne Evaluationen belegen.[5]

Zum Verständnis unseres Weges ist ein kurzer Rückblick in unsere Schulgeschichte hilfreich. Das Barnim-Gymnasium wurde als fünftes und letztes Gymnasium Hohenschönhausens im August 1993 in der Liebenwalder Straße

---

1 Anmeldezahlen zum Schuljahr 2016/17: 3. Platz bei den nachgefragtesten Gymnasien in Berlin, siehe http://www.tagesspiegel.de/berlin/neue-anmeldezahlen-zum-schuljahr-2016-17-das-sind-berlins-nachgefragteste-schulen/13036368.html, [28. 06. 2019].

2 Lichtenberg 2017/18: 290.493 Einw., davon 63.351 mit Migrationshintergrund, davon 7.921 aus Vietnam (12,5%). Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.

3 Weitere Ausführungen zum Schulprofil im Schulprogramm, siehe https://www.barnim-gymnasium.net/index.php/schule/schulprogramm, [28. 06. 2019].

4 Siehe Hattie-Studie, u.a. in: Die Zeit, Nr. 2/2013.

5 Siehe auch: https://www.barnim-gymnasium.net/index.php/schule/evaluation, [28.06.2019].

22 gegründet. Die räumliche Nähe unserer Schule zur ehemaligen zentralen Untersuchungshaftanstalt der Staatssicherheit der DDR in der Genslerstraße führte nach langen Gesprächen in der Schulkonferenz dazu, den Artikel 1, Absatz 1, des Grundgesetzes „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ in die Präambel unserer Hausordnung als zentralen Leitsatz aufzunehmen, der bis heute unser Schulleben nachhaltig prägt.

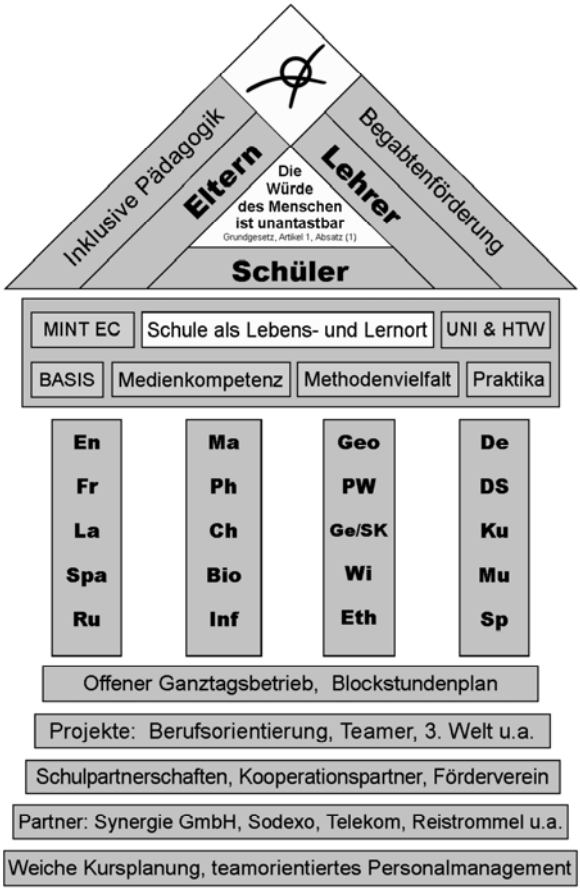


Abb. 1: Grafische Darstellung des Schulprogramms des Barnim-Gymnasiums

© D. Schmidt-Ihnen

Im Juli 1998 erfolgte der Umzug in den attraktiven und behindertenfreundlichen Schulneubau in der Ahrensfelder Chaussee 41, der auch der pädagogischen Arbeit mit körperbehinderten Schülern neue Möglichkeiten eröffnete. Der deutliche Rückgang der Schülerzahlen in den östlichen Stadtbezirken am Ende der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts machte die Schließung und Fusionierung vieler Schulen notwendig.

In den Jahren 2002 und 2005 meisterte unsere Schule erfolgreich die Fusionen mit dem Stauffenberg-Gymnasium und mit dem Descartes-Gymnasium. Dabei wurden Traditionen und pädagogische Schwerpunkte der beiden Schulen in das bestehende Profil des Barnim-Gymnasiums integriert.

Im Jahr 2015 wurde unweit der Schule im Hausvaterweg ein Flüchtlingscamp mit 280 Plätzen eröffnet. Aufgrund unseres pädagogischen Profils und der räumlichen Nähe erklärten wir uns bereit, die Flüchtlingskinder bei uns zu unterrichten. Im Sommer 2017 waren es über 200 Kinder und Jugendliche, die wir in extra eingerichteten Willkommensklassen in einer Filiale in Kooperation mit der Feldmark-Grundschule unterrichtet haben.

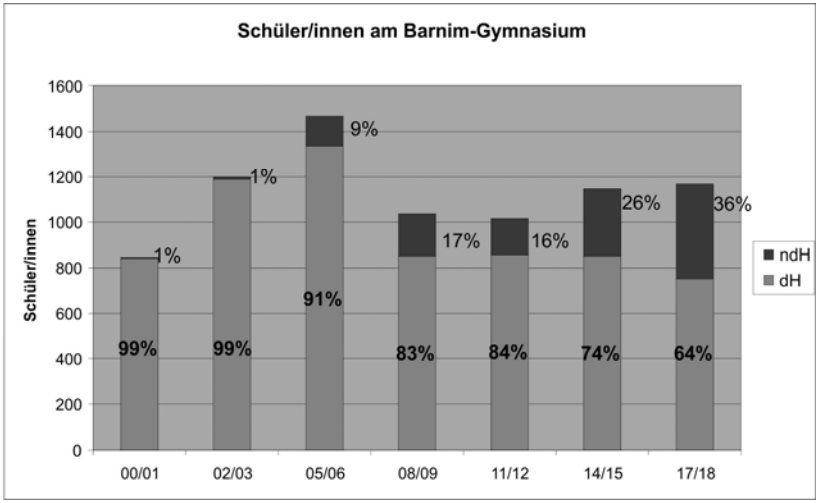


Abb. 2: Zusammensetzung der Schülerschaft

ndH: Schüler/innen nicht deutscher Herkunftssprache
nH: Schüler/innen deutscher Herkunftssprache

© D. Schmidt-Ihnen

Mit dem Schuljahr 2002/03 wuchs der Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache (ndH) kontinuierlich von 1% bis auf 26% im Jahr 2014/15. Dabei waren die vietnamesischen Schülerinnen und Schüler mit 168 von 295 Schülerinnen und Schülern wieder am stärksten vertreten, was einem Anteil von 57% entspricht. Die Erklärung für diesen hohen Anteil an vietnamesischen Schülerinnen und Schülern ist vielfältig. Zum einen ist der Anteil der vietnamesischen Bürgerinnen und Bürger in Lichtenberg und Marzahn-Hellersdorf deutlich höher als in anderen Berliner Stadtbezirken, zum anderen hat sich in den Gesprächen mit vietnamesischen Eltern und Lernenden herauskristallisiert, dass unsere Schule auch in der vietnamesischen Community einen guten Ruf hat. Als Gründe dafür werden u.a. die mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung und die Akzeptanz von Ausländern in der Schüler- und Lehrerschaft genannt. Auch die regelmäßigen Besuche des vietnamesischen Botschafters und seines Bot-

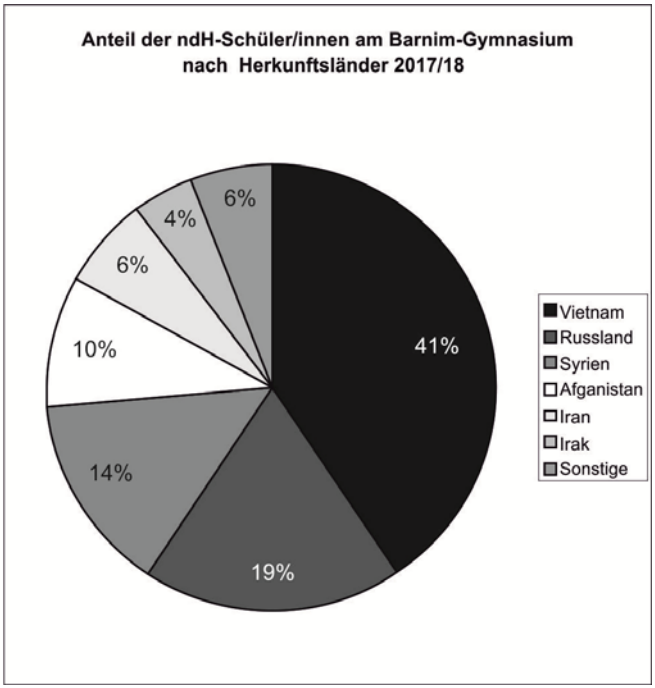


Abb. 3: Zusammensetzung der Schülerschaft nach Herkunftsländern

© D. Schmidt-Ihnen

schaftsattachés tragen zur Bekanntheit unserer Schule bei den vietnamesischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern bei.

Die meisten unserer vietnamesischen Schülerinnen und Schüler lernen zielstrebig und sind gut in das Schulleben integriert und sie bereichern unsere Schule auch bei Konzerten und Theateraufführungen.[6]

Ab dem Schuljahr 2006/07 wurden aber auch einige Probleme sichtbar, die sich zunächst im Bereich Kommunikation und Sprache zeigten. Manche Elterngespräche und -abende waren schwierig, da es Eltern gab, die kaum Deutsch sprachen. Als Übersetzer fungierten häufig die Kinder oder Verwandte. Außerdem wurde immer mehr deutlich, dass der Leistungsdruck von Seiten der Eltern auf die Lernenden sehr groß war. Nur gute und sehr gute Noten wurden von vielen Eltern als ausreichende Leistungen akzeptiert. Die Lebenssituation der Kinder in ihren Familien war für uns schwer durchschaubar, denn wir wussten sehr wenig über die kulturellen Besonderheiten und das Familienleben. Im Herbst 2008 wurde deshalb von der Schulleitung der erste Studientag für Lehrkräfte zum Thema „Vietnamesische Schülerinnen und Schüler" erfolgreich durchgeführt, unterstützt u.a. durch Mitglieder des Vereins „Reistrommel e.V." für vietnamesische Mitbürgerinnen und Mitbürger sowie durch das Jugendamt Lichtenberg.

Durch die umfassenden Erfahrungen der Referenten und Diskussionsteilnehmer konnte an diesem Tag den Lehrkräften ein sehr differenziertes Bild zur Lebenssituation von vietnamesischen Schülerinnen und Schülern und ihrer Eltern in Berlin vermittelt werden. Zu den Gesprächspartnern an diesem Tag zählten auch Studenten und (ehemalige) vietnamesische Schüler aus Marzahn, die im Sommer erfolgreich ihr Abitur abgelegt hatten. Ihre Beiträge wurden von den Lehrkräften als sehr hilfreich empfunden, da sie in die Gespräche und Diskussionen auch Erfahrungen aus ihrem Schulleben einbrachten. Der Studientag wurde von allen Beteiligten sehr gut bewertet, da er u.a. auch für den Schulalltag Hilfen und Unterstützung brachte.

Folgende strukturelle und prozessorientierte Verbesserungsmaßnahmen wurden deshalb von der Schulleitung in das Schulleben integriert. Im Rahmen eines Kooperationsvertrages zwischen dem Barnim-Gymnasium und dem Verein Reistrommel e.V. wurde vereinbart, dass eine vietnamesische Kulturdolmetscherin, Frau Loan, regelmäßig einmal in der Woche unsere Schule besucht. Sie war Ansprechpartnerin für alle Schüler, Eltern und Lehrkräfte.

---

6 Siehe u.a. „Die Lebenssituation der Kinder" in: Die Zeit, 29. Januar 2009, S. 31 und „Bildung statt BMW" in: Berliner Zeitung, 20. März 2009, S. 16.

Seit 2011 werden diese Aufgaben von Frau Luong wahrgenommen, die auch als Schulsozialarbeiterin mit 30 Wochenstunden an unserer Schule tätig ist. Diese Form der Schulsozialarbeit hat sich sehr bewährt, da Frau Luong besonders in schwierigen Situationen einfühlsam zwischen Lehrkräften, den vietnamesischen Eltern und ihren Kindern vermittelt. Weiterhin kann sie bei Bedarf für die Eltern hilfreiche Kontakte herstellen, z.B. zu Ärzten und zu Jugendämtern. Die Beratungsgespräche helfen den Eltern mehr Verständnis für das Verhalten ihrer Kinder zu gewinnen und ein neues Rollenbild zu entwickeln, das auch die Werte unseres Kulturkreises umfasst.

Abb. 4: Barnim-Gymnasium, Berlin-Lichtenberg, Schulhof
© D. Schmidt-Ihnen

Aber auch die Gespräche der Kulturdolmetscherin mit den Lehrkräften erweitern und vertiefen das Verständnis für den vietnamesischen Kulturkreis und die Integrationsaufgaben der vietnamesischen Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, zum Beispiel zu Fragen zur Staatsangehörigkeit oder zu den Geschlechterrollen in der vietnamesischen Gesellschaft im Vergleich zur deutschen. Aufgrund ihrer umfassenden Kompetenzen wurde Frau Luong vom Schulleiter zur Beauftragten für Migration am Barnim-Gymnasium ernannt.

Weiterhin sind für vietnamesische Eltern spezielle Elternabende eingeführt worden. Diese Abende werden von der Schulleitung, vietnamesischen

Elternvertretern und der Kulturdolmetscherin vorbereitet und gestaltet, zum Teil auch in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt.

Schwerpunkte dieser Treffen sind die Vermittlung der schulischen Gegebenheiten, Normen der Berliner Schule und die Unterschiede zum vietnamesischen Bildungssystem. Diese Elternabende finden vorzugsweise am Dienstag statt, da an diesem Tag das Dong Xuan Center geschlossen ist. Das Dong Xuan Center ist eines der größten Asiamärkte Europas, in dem viele Eltern des Barnim-Gymnasiums arbeiten. bzw. Waren für ihre Geschäfte einkaufen.

Die Sprachkompetenz der vietnamesischen Schülerinnen und Schüler ist sehr unterschiedlich. Einige von ihnen sind erst seit kurzer Zeit in Deutschland und können deshalb dem Unterricht nur eingeschränkt folgen. Für diese Lernenden haben wir deshalb seit dem Schuljahr 2010/11 zusätzlich Förderkurse in Deutsch eingerichtet. Unterstützt wird diese Arbeit durch den Sprachbildungskoordinator unserer Schule, Herrn Pawelski, der u.a. ein Sprachbildungskonzept für unsere Schule entwickelt hat.

Im Rahmen des Kooperationsvertrages mit dem Verein Reistrommel e.V. haben wir u.a. auch Arbeitsgemeinschaften wie zum Beispiel „Modern Dancing“ an unserer Schule angeboten. Die Wanderausstellung der Reistrommel e.V. „Bruderland ist abgebrannt“ zur Geschichte der vietnamesischen Vertragsarbeiter in der DDR wurde in unserer Schule präsentiert und bildete die Grundlage für viele Gespräche, auch im Unterricht.

Ein weiterer Schwerpunkt der Zusammenarbeit ist die Studien- und Berufsorientierung, dabei besonders die Vorstellung sozialer Studien- und Berufsfelder und ihre gesellschaftliche Bedeutung.

Wissen und Verständnis über den vietnamesischen Kulturraum lässt sich am besten vor Ort gewinnen. Deshalb wurde im Oktober 2012 die erste Schülerfahrt nach Vietnam mit elf Schülerinnen und Schülern durchgeführt, organisiert und begleitet durch den Schulleiter und die Beauftragte für Migration vom Barnim-Gymnasium.

Im Rahmen dieses Besuches wurde eine Schulpartnerschaft mit der Tran-Phu-Oberschule in Haipong vertraglich vereinbart, mit einer Laufzeit von zwei Jahren.

Die Tran-Phu-Oberschule nahm 2012 auch am Pasch-Programm des auswärtigen Amts teil. PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“. Die Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen soll der Zugang zur deutschen Sprache und Bildung ermöglicht und darüber hinaus aber auch nachhaltiges Interesse für das moderne Deutschland geweckt wer-

Abb. 5: Besuch einer Schule für Hörbehinderte in Haipong 2012

© D. Schmidt-Ihnen

den. In der Vereinbarung über die Schulpartnerschaft wurde deshalb folgender Passus aufgenommen:

> „Die beiden Schulen gründen eine Schulpartnerschaft mit dem Ziel, dass die Jugendlichen Gelegenheit haben
>
> - sich über die Grenzen von Ländern, Kontinenten und Kulturen hinaus kennen zu lernen,
> - von einander zu lernen, wie gemeinsam und anders man sein kann,
> - Freude zu entwickeln, mit Menschen zusammenzukommen, die vielleicht ähnliche Probleme haben oder auch ganz andere,
> - sich auszutauschen über gemeinsame Sorgen und Hoffnungen, die sie mit ihrer Zukunft verbinden,
> - Möglichkeiten beruflicher und universitärer Ausbildungen zu studieren, im jeweils anderen Land,
> - Bekanntschaften und Freundschaften zu schließen, die die Grenzen der eigenen Kultur überschreiten,
> - in einem konkreten Schüleraustausch jeweils das andere Land in Familie, Schule und Freizeit kennen zu lernen.“

Im August 2013 besuchten zehn Schülerinnen und Schüler mit drei Lehrkräften der Tran-Phu-Oberschule unsere Schule. Bevorzugt nahmen vietnamesische Schülerinnen und Schüler an dem Austausch teil, die Deutsch im Rahmen des Pasch-Programms lernten.

Der Kooperationsvertrag mit der Tran-Phu-Oberschule wurde 2014 nicht verlängert, da die Schule nicht mehr am Pasch-Programm teilnahm. Dafür wurde im Rahmen einer Schülerfahrt nach Hanoi eine Schulpartnerschaft

mit der Viet-Duc-Oberschule für drei Jahre vereinbart, die am Pasch-Programm teilnimmt.

Im Vertrag mit der Viet-Duc-Oberschule wurde u.a. festgelegt:

„1. „Im Zuge der Partnerschaft findet ein jährlicher Austausch von Schülergruppen der Jahrgangsstufen 10 bis 12 statt.

2. Die vietnamesischen Schüler/innen besuchen Berlin im Juni, die deutsche Gruppe Hanoi im Oktober.

3. Die jeweiligen Gastgeber sorgen dafür, dass die 10 bis 20 Schülerinnen und Schüler in Gastfamilien für mindestens 5 Tage unterkommen…“

Bei dieser Vereinbarung war beiden Vertragspartnern besonders die Unterbringung der Schülerinnen und Schüler in den Gast-Familien wichtig, weil sie dadurch einen authentischen Einblick in das Leben des jeweiligen Gastlandes erhalten. Zu den Fahrten gab es jeweils ein umfangreiches Programm mit thematischen Schwerpunkten, z.B. „Leben im ländlichen Raum Vietnams“ oder „Umgang mit Haustieren in Berlin“, organisiert von einem Team der Gastgeber.

Seit 2014 finden nun regelmäßig Schülerfahrten nach Vietnam statt, die zum festen Bestandteil des Schullebens geworden sind, ebenso wie die Besuche unserer vietnamesischen Partner in Berlin.

Das „Dorf der Freundschaft“ bei Hanoi wurde von der Berliner Gruppe mehrmals besucht und mit Spenden unterstützt. In diesem Dorf, initiiert durch den ehemaligen US-Soldaten George Mizo, werden Menschen betreut, die unter den Spätfolgen des Vietnamkrieges und dem Einsatz des Entlaubungsgiftes Agent Orange leiden, in erster Linie geistig und körperlich behinderte Kinder und Jugendliche.

Die Besuche in Vietnam führten alle Teilnehmenden die kulturellen und materiellen Unterschiede sehr deutlich vor Augen und machten das „Nord-Süd-Gefälle“ in dieser Welt für jeden erfahrbar, auch für mich, als Schulleiter, der die Fahrten mehrmals begleitete. Im Jahr 2015 wurde die Fahrt sehr gut und einfühlsam in einem Dokumentarfilm „Lebens- und Lernort Vietnam“[7] festgehalten.

Die Schülerfahrten nach Vietnam wurden bis 2017 von deutscher Seite in einer wöchentlich stattfindenden Arbeitsgemeinschaft vorbereitet, in der die vietnamesische Kultur und Sprache im Mittelpunkt stand. Diese Arbeitsgemeinschaft war die Kernzelle für die Idee, Vietnamesisch als Schulfach anzubieten. Nach mehreren Rücksprachen mit der Senatsverwaltung für Bil-

7 https://www.youtube.com/watch?v=zKyv8belfbA, [28. 06. 2019].

dung hatte die Schulleitung in Zusammenarbeit mit der Beauftragten für Migration und dem Fachbereich Latein 2014 einen Entwurf für „Vietnamesisch als Kulturfach“ für die Klassenstufen 9 und 10 an Gymnasien als Wahlpflichtfach[8] entwickelt, in Anlehnung an das Wahlpflichtfach Chinesisch als Kulturfach. Leider wurde der Antrag von der Senatsverwaltung für Bildung abgelehnt, mit der Begründung die Fremdsprachenvielfalt an den Berliner Schulen nicht weiter zu erhöhen.

Die Schulpartnerschaft zwischen dem Barnim-Gymnasium und der Viet-Duc-Oberschule verlief in den vereinbarten drei Jahren von 2014 bis 2017 sehr erfolgreich, so dass der Vertrag 2018 um weitere drei Jahre verlängert wurde. Viele vietnamesische Schülerinnen und Schüler sowie junge Erwachsene leben in Elternhäusern, die durch das vietnamesische Wertesystem sowie die vietnamesischen Lebens- und Erziehungsformen, ihr Schul- und Lebensumfeld aber durch die deutsche Sprach- und Lebenskultur geprägt sind. In diesem Spannungsverhältnis werden die Kinder und Jugendlichen vor besondere, auch emotionale, Herausforderungen gestellt, die auch zu Konflikten im Elternhaus führen können.

Die vietnamesische Lebenskultur erlaubt es den Jugendlichen und ihren Eltern eigentlich nicht offen über diese Spannungen und Konflikte zu sprechen. Für Lösungen in diesen Problemfeldern hat sich der Einsatz unserer vietnamesischen Kulturdolmetscherin und Schulsozialarbeiterin Frau Luang sehr bewert.

Zusätzlich wurden aber auch externe Angebote aufgegriffen und in das Schulleben integriert. So das Projekt *Tu’n’ng lai*[9], dass durch einen vietna-

Abb. 6: Viet-Duc-Oberschule, Hanoi 2015

© D. Schmidt-Ihnen

8 https://buergerverein-hsh.de/wp-content/uploads/2019/07/Rahmenlehrplan-Vietnamesisch-als-Kulturfach.pdf [28.06.2019].

9 Siehe auch https://tuonglai.de/, [28.06.2019].

mesischen Vater eines Schülers, Herrn Nguyen Quoc Hung, 2016 in die Schule kam. Dieses Projekt spricht gezielt vietnamesischstämmige Eltern an, um deren Erziehungskompetenzen zu fördern, u.a. durch individuelle Beratungsgespräche, aber auch durch Informationsveranstaltungen zu den Themen: Studienfinanzierung, Pubertät und Entwicklungspsychologie und Konfliktlösungsstrategien.

Die Kinder und Jugendlichen der zweiten Generation erleben die kulturellen Unterschiede zwischen dem Heimatland ihrer Eltern und Deutschland sehr intensiv, was zu kognitiven und emotionalen Dissonanzen führen kann.[10]

Obwohl für Nord- und Südvietnam unterschiedliche Migrationsbedingungen zum Tragen kommen, gibt es überraschenderweise relativ wenig Studien über in Deutschland lebende Vietnamesen. Die vorhandenen sozialwissenschaftlichen Migrationsstudien erforschen größtenteils das Gelingen oder Scheitern gesellschaftlicher Integrationsprozesse primär nach den Parametern des sozio-ökonomischen Erfolgs und der Bildung.

Im Gegensatz zu diesen strukturellen Parametern wurden die emotionalen Konsequenzen der Migration nach Deutschland bislang kaum untersucht. Das Forschungsprojekt, das 2016 u.a. am Barnim-Gymnasium durchgeführt wurde, ist Teil des interdisziplinären Sonderforschungsbereiches (SFB) *Affective Societies* an der Freien Universität Berlin. Der Sonderforschungsbereich untersucht affektive und emotionale Dynamiken in ihren Auswirkungen auf den Einzelnen und das soziale Miteinander.[11]

Durch das Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der FU Berlin[12], unter Leitung von Professorin Dr. Birgitt Röttger-Rössler und ihrer Assistentin Anh Thu Lam, wurden 2016 fast 100 Schülerinnen und Schüler des Barnim-Gymnasiums mit hauptsächlich vietnamesischem Familienhintergrund zu ihrer Gefühlsbildung befragt. Dabei standen u.a. folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie erlernen diese Kinder die verschiedenen emotionalen Verhaltensweisen ihres kulturell diversen Umfelds?
- Wie gehen sie mit den divergierenden Gefühlsregeln und Ausdrucksformen ihrer verschiedenen Zugehörigkeitsräume um?

---

10 „Konfuzius und das Kollektiv“ in: Berliner Zeitung, 27.728.082016, S. 3 oder https://www.berliner-zeitung.de/berlin/wahl/lichtenberg-das-vietnamesische-bildungswunder-24654152 [28.06.2019].

11 Quelle: Info-Blatt zur Studie Gefühlsbildung im vietnamesischen Berlin, Prof. Dr. Birgitt Röttger-Rössler, FU Berlin.

12 https://www.fu-berlin.de/einrichtungen/fachbereiche/fb/pol-soz/eth/index.html. [28.06.2019].

- Welche emotionalen Herausforderungen und Chancen sind für sie damit verbunden? (vgl. Info Blatt a.a.O.).

Dazu erhielten die Schülerinnen und Schüler kleine Digitalkameras und die Aufgabe Bilder aus ihren Gefühlswelten aufzunehmen, wofür sie zwei Wochen Zeit hatten. Anschließend wurden die Bilder von Interviewern mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und ausgewertet.

Die bei dieser Untersuchung verwendete Photovoice-Methode hat sich als sehr effektiv erwiesen, um die Lebenswelten der Jugendlichen mit ihren Licht- und Schattenseiten zu erfassen. Diese Untersuchungsmethode gibt den Teilnehmenden deutlich mehr Einfluss auf das Untersuchungsergebnis als bei herkömmlichen Interviews.[13]

Abb. 7: Straßenarbeiter und Reparaturplatz für Fahrräder, Hanoi 2017

© D. Schmidt-Ihnen

Abb. 8: Straßenszene in Hanoi, 2017

Das Thema „Förderung von Schüler/innen mit Migrationserfahrungen“ war seit 2008 immer wieder ein Schwerpunkt bei Dienstberatungen, Gesamt- und Schulkonferenzen, aber auch wiederholt bei Studientagen, so 2014 und 2015. Die gemachten Erfahrungen zur Integration von vietnamesischen Schülerinnen und Schülern waren für das Kollegium und die Schulleitung sehr hilfreich bei der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, aber auch bei der Betreuung von Flüchtlingskindern in den Willkommensklassen.

13 Röttger-Rössler, Birgitt; Gabriel Scheidecker; Anh Thu Anne Lam: Narrating visualized feelings: photovoice as a tool for researching affects and emotions among school students. In: Kahl, Antje (ed.): Analyzing Affective Societies. Methods and Methodologies. London, New York: Routledge Studies in Affective Societies, 78-97, 2019.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 51–61*

Harun Turan

Interkulturelle Kompetenzen – Umgang mit anderen Kulturkreisen

Der Anspruch und der Wunsch nach Sicherheit sind in der gesellschaftlichen Bedeutung in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten enorm gestiegen. Sicherheit bezeichnet dabei einen Zustand, der frei von unvertretbaren Risiken ist oder als gefahrenfrei angesehen wird. Allgemein wird Sicherheit jedoch nur als relativer Zustand der momentanen Gefahrenfreiheit angesehen, der stets nur für einen bestimmten Zeitraum, eine bestimmte Umgebung oder unter bestimmten Bedingungen gegeben ist. In der persönlichen Ebene basiert die subjektive Wahrnehmung von Sicherheit im Wesentlichen auf emotionalen Komponenten und ist umgebungsbezogen interpretierbar. In der politischen Bedeutung ist der Wunsch nach Sicherheit – das erfahren wir oft in Zeiten von Wahlentscheidungen – zentral für Bewertungen und Tendenzen der Bürger.

Waren zunächst nur die Institutionen des öffentlichen Lebens – z.B. Polizei, Gerichte – für Sicherheit zuständig, so hat sich mit der weiteren wirtschaftlichen und politischen Differenzierung schrittweise ein privatwirtschaftliches Angebot entwickelt.

Die grundlegenden Aufgaben eines einschlägigen Dienstvertrags für Sicherheitsdienstleistungen waren zunächst Gebäude- und Objektschutz, und die Transportbegleitung für besonders wichtige und wertvolle und besonders gefährdete Güter – bei Geld- und Werttransporten sowie in den Sicherheitskurierdiensten. Hinzu kamen bei der Weiterentwicklung industrieller Fertigungsstandorte der Separatwachdienst, die Ein- und Auslasskontrolle als Objekt- und Werkschutz mit Pförtner-Tätigkeiten. Ergänzende Aufgaben ergaben sich zum Beispiel mit Aufsichtsfunktionen bei Museen und Ausstellungen – so auch mit dem vorbeugenden Einbruchs- und Brandschutz bei Kontrollgängen. Für besonders gefährdete Personen, die keinen Anspruch auf öffentlichen Schutz durch die staatlichen Sicherheitsorgane haben, hat sich die Dienstleistung des Personenschutzes entwickelt (vgl. Endreß 2012).

Diese traditionellen Angebote der Sicherheitsbranche bedürfen zunehmend der Ergänzung um weitere umfassendere Aufgabenstellungen. Aufgrund von politischen Fehlentwicklungen mit Repressionswirkungen auf kritische Gruppierungen und insbesondere durch paramilitärische und kriegerische Konflikte sind Fluchtbewegungen mit einer hohen Zahl von betroffenen Personen ausgelöst worden.

Aber auch durch die generell zunehmenden Globalisierungstendenzen in der Wirtschaft und im Handel kommt es zu immer mehr interkulturellen Überschneidungssituationen. Menschen aus kulturell unterschiedlichen Kontexten kommen in Kontakt miteinander, sei es im beruflichen oder privaten Bereich. Diese interkulturellen Interaktionen sind nicht immer von gegenseitigem Verständnis geprägt, ganz im Gegenteil entstehen in und mit ihnen oft Schwierigkeiten und Konflikte. Dies liegt daran, dass sie wesentlich komplexer und problematischer sind als intrakulturelle Interaktionen. Um sich in diesen interkulturellen Situationen angemessen verhalten zu können und sie positiv zu gestalten, bedarf es interkultureller Kompetenz.

Der gestiegene Bedarf an Sicherheitspersonal, der sich aus dieser Situation ergibt, kann an der folgenden Darstellung der Beschäftigtenzahlen in Berlin veranschaulicht werden (vgl. Abb. 1).

Erkennbar ist, dass nach September 2015 ein erheblicher Mehrbedarf an Personal entstanden ist. Diese Entwicklung basiert auf dem erheblichen zahlenmäßigen Zugang von Kriegsflüchtlingen und Asylbewerbern. Solche Steigerungen der Zahl der Mitarbeiter verlangt unmittelbar Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dabei geht es nicht nur um eine quantitative Steigerung, sondern und vor allem um eine qualitative Herausforderung.

Die Sicherheitsakademie Berlin ist ein zertifizierter Bildungsträger, der sich dieser Notwendigkeit der Qualifikation des Personals von Sicherheitsdiensten professionell zur Verfügung stellt. Es werden vielfältige Ausbildungen und Weiterbildungsseminare für das Tätigkeitsfeld der „Arbeitssicherheit“ angeboten. Das Ziel der Qualifikation der Fachkräfte ist es, eine Arbeitssituation nach Möglichkeit so zu gestalten, dass Gefährdungen und Beeinträchtigungen nahezu gänzlich unwahrscheinlich sind und auf jeden Fall bestmöglich minimiert werden.

Die Veränderungen der qualitativen Anforderungen sind aber nicht nur auf die damalige politische Öffnung der Grenzen für den Zugang von Geflüchteten zurückzuführen.

In der heutigen Arbeitswelt ist der professionelle Umgang mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen eine Schlüsselqualifikation, um in unterschiedlichen Situationen angemessen und erfolgreich reagieren zu können sowie einen zufriedenstellenden und angenehmen Austausch im Miteinander zu gewährleisten.

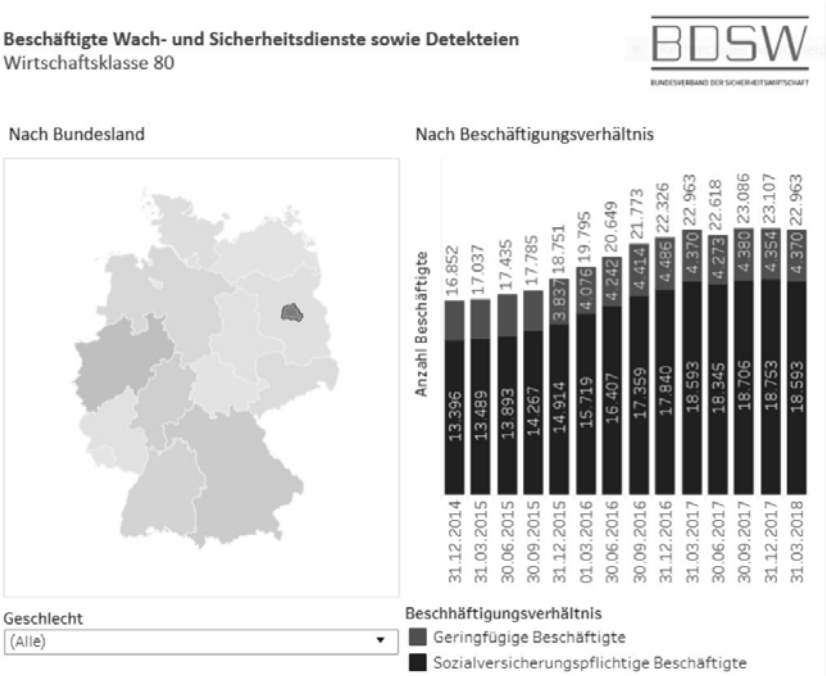


Abbildung 1

Quelle: Bundesverband der Sicherheitswirtschaft (BDSW) [https://public.tableau.com/profile/bdsw#!/vizhome/Beschftigte_1/80]

In dem Seminar „Interkulturelle Kompetenz“ wird die Möglichkeit angeboten, andere Kulturen besser zu verstehen sowie die Teilnehmer für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren. Dabei wird versucht, die jeweiligen situationsbedingten Bedürfnisse und auch mögliche auftretende Probleme in das Seminar einzubinden (vgl. Sicherheitsakademie Berlin 2017).

Das Lehrgangsziel ist die Entwicklung von Sensibilität im Umgang mit anderen Kulturen. Einige Ausschnitte der Inhalte werden im Folgenden kurz dargestellt, damit ein erster Überblick zu den angestrebten Zielsetzungen vermittelt werden kann.

Grundlagen für interkulturelle Kompetenzen

Die Fähigkeit, effektiv mit Menschen umzugehen und zusammenzuarbeiten, die über andere kulturelle Hintergründe verfügen, wird mit interkultureller Kompetenz beschrieben. Es ist eine Ebene, die nicht theoretische Kennt-

nisse betrifft, sondern die einen handlungsorientierten Umgang, aber auch praktische Begegnungen und unmittelbare Interaktionen impliziert.

Aufgrund von zunehmenden Globalisierungstendenzen, aber auch im Zusammenhang mit Asylanträgen und Schutzgewährung für Geflüchtete aus Kriegsgebieten kommt es in unserem Land zu immer mehr interkulturellen Überschneidungssituationen. Menschen aus kulturell unterschiedlichen Kontexten kommen in Kontakt miteinander, sei es im beruflichen oder privaten Bereich und insbesondere in Maßnahmen der Betreuung und Sozialhilfe. Interkulturelle Überschneidungssituationen entstehen, wenn das Eigene und das Fremde in eine wechselseitige Beziehung miteinander treten.

Zwischen dem Eigenkulturellen und dem Fremdkulturellen entsteht so „ein Zwischenraum der Uneindeutigkeit, Vagheit und Neuartigkeit“ (vgl. Thomas 2005). Es treffen verschiedene Weltbilder, Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen aufeinander, die dazu führen, dass durch Unwissenheit über das Fremde Konfliktpotenzial entstehen kann. Die interkulturelle Interaktion kann als Prozess zwischen den Interaktionspartnern verstanden werden, in dem die Individuen neue Formen für den Umgang miteinander aushandeln. Unter günstigen Bedingungen kann dieser Prozess als eine wechselseitige Anpassung bezeichnet werden, in der das interaktive Verhalten sowohl vom Eigenen als auch vom Fremden bestimmt wird. Um kulturelle Überschneidungssituationen positiv zu gestalten und eine Ausgeglichenheit zwischen Fremdem und Eigenem herzustellen und somit einen Austausch zu ermöglichen, ist interkulturelle Handlungskompetenz erforderlich.

Dazu sind verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten hilfreich bzw. zum Teil sogar unabdingbar: In erster Linie Kommunikationsfähigkeit auf der Basis von Fremdsprachkenntnissen (in der Regel Englisch, besser noch in der Landessprache des Gegenübers), Wissen über kulturelle Verhaltensweisen bestimmter Länder, Empathie und Toleranz, Offenheit für Neues, die Bereitschaft neue Wege zu gehen. Darüber hinaus sind der zielführende Umgang mit Stress und unklaren Situationen, kooperatives Arbeiten und aktives Zuhören unabdingbar.

Allerdings ist es äußerst selten, dass ein Mensch all diese genannten Eigenschaften gleichstark aufweist. Wichtige Faktoren für interkulturelle Kompetenz sind im Besonderen die emotionale Kompetenz und die interkulturelle Sensibilität, die es uns erlauben, die Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns der Fremdkultur bei unserem Handeln soweit wie möglich zu tolerieren und zunehmend antizipatorisch zu berücksichtigen.

Eine sehr bedeutsame Grundlage interkultureller Kompetenz ist aber auch der gemeinsame Anspruch auf „Respekt“.

Der Begriff Respekt ist eine Ableitung aus „respektieren“ = „achten, anerkennen, gelten lassen“. Diese Komponente muss in den Begegnungen so etabliert werden, dass sie auf Gegenseitigkeit grundgelegt wird. Sie wird in die gemeinsame Situation eingebracht, aber auch im Hinblick auf Gegenseitigkeit gefördert und gefordert. Respekt zeigt sich in vielfältiger Weise, bedeutet in jedem Fall auch Sicherheit des physischen und psychischen Wohls und impliziert das Gefühl, des akzeptiert seins (vgl. Sennett 2004).

Handeln und Kommunizieren im interkulturellen Kontext

Jede Begegnung ist Kommunikation. Sie beschreibt den Austausch von Botschaften oder Informationen zwischen Personen. Als Kommunikationskanäle werden die Sprache einerseits sowie die Körpersprache (nonverbale Kommunikation), u.a. Mimik, Gestik, Blickkontakt, räumliche Distanz verwendet.

In diesem Zusammenhang sei auf die fünf Axiome der Kommunikation von Paul Watzlawick verwiesen, die die menschliche Kommunikation erklären und ihre Grundzüge aufzeigen:

1. Man kann nicht nicht kommunizieren

Wo immer sich Menschen begegnen, entsteht eine Beziehung und eine Information.

Sie können bei unbekannten zufälligen Zusammentreffen „Bedeutungslosigkeit“ beinhalten, bei bekannten, sich wiederholenden Begegnungen setzen sie hingegen Wirkungen gegebenenfalls mit Nachhal(l)tigkeit.

Ist eine gemeinsame Sprache vorhanden, dann sind die Inhalte leichter zu übertragen, auch wenn natürlich das Verhalten der Person immer auch die Qualität der Beziehung bestimmt.

2. Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt

Der Inhaltsaspekt umfasst die Aufgabe Informationen zu vermitteln. Der Beziehungsaspekt gibt Aufschluss darüber, wie die Beziehung vom Empfänger aufgefasst wird. Das gesamte Auftreten von Personen, gegebenenfalls die Diktion ihrer Sprache, die Gestik und Mimik, die austarierte Distanz zum Kommunikationspartner geben Auskunft über Bewertungen.

Durch Gestik, Mimik und Tonfall des Sprechers, werden im Angesprochenen verschiedene Reaktionen ausgelöst:

- Bestätigung (die Aussage wird positiv gewertet und verkoppelt mit Sympathie,

- Verwerfung (die Aussage wird negativ gewertet und ist gekoppelt mit Distanz),
- Entwertung (der Sprecher und seine Aussage werden insgesamt entwertet).

3. Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung

Es ist evident, dass jeder Akteur einer Interaktion der Beziehung eine Struktur gibt.

Auf jeden Reiz folgt eine Reaktion (Verhaltenskette). Zugleich ist jeder Reiz auch Kommunikation, da eine Kommunikation kreisförmig verläuft.

4. Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten

In der Kommunikation gibt es zwei Möglichkeiten Objekte darzustellen. Zum einen kann man sie durch die Analogie (z.B. eine Zeichnung) ausdrücken oder dem Objekt einen Namen geben. So wird komplexes Wissen übermittelt und es lassen sich logische Verknüpfungen und Negationen ausdrücken. Darüber hinaus teilen nicht nur das gesprochene Wort (digitale Kommunikation), sondern auch die nonverbalen Äußerungen (z.B. Lächeln, böser Blick) etwas mit.

5. Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär

Bei zwei gleichstarken Partnern sind die Kommunikationsabläufe symmetrisch. Dagegen spricht man von komplementären Abläufen, wenn es immer einen „superioren“ und einen „inferioren“ Partner gibt. In diesem Fall ergänzen sich die Partner in ihrem Verhalten (vgl. Watzlawick et al. 2011).

Stehen Personen mit bikulturellen und bilingualen Fertigkeiten zur Verfügung, dann ist die Kooperation im interkulturellen Bereich wesentlich erleichtert und weniger störungsanfällig. Das wirkt sich auf die Einstellungspraxis durchaus von entsprechenden Dienstleistern steuernd aus, kann aber nicht das einzige Prüfkriterium die „Berufseignung in diesem Bereich sein.

Im „Normalfall“ divergenter Ausgangslagen ist der professionelle Partner genötigt, seine Verhaltensweisen gut zu dosieren und zu kontrollieren. Vor allem die nonverbalen Aktionen und Reaktionen müssen gut gesteuert sein.

Grußformen werden gegebenenfalls als besonders nettes Entgegenkommen in der Heimatsprache des Partners formuliert oder kulturunabhängig (ohne den deutschen Händedruck) durch Gestik und Mimik respektvoll übermittelt. Das freundliche Nicken, die leichte angedeutete Verneigung, das Hand aufs Herz-Zeichen, das sind gute Boten der eigenen Kooperationsbe-

reitschaft und so sollten auch die Reaktionen des Gegenübers ausfallen und beachtet werden. Es geht dabei um das Aushandeln der „Grundfärbung“ der Beziehungsebene.

Dabei beeinflusst psychologische Distanz das Ausmaß, in dem wir über ein Ereignis, eine Person oder eine Idee auf hoher oder niedriger Ebene künftig betroffen sein können.

Die Erfahrung lehrt, dass eine größere persönliche Distanz von einer Entscheidung den größten Nutzen für einen selbst und für andere bringen kann. Es gilt in solchen Strukturen der Grundsatz der mittleren Distanz. Man ist aufgeschlossen und aufnahmebereit für Informationen, bleibt aber im Wesentlichen eher neutral und lässt sich nicht in Entscheidungsfragen oder gar Konflikte einbeziehen. Klarheit – das ist eine bedeutsame Kategorie für die Wirksamkeit der Kommunikation. Stoppsignale müssen kurz und prägnant sein. Die Hand als eines unserer wichtigsten nonverbalen Mitteilungsinstrumente sollte aussagekräftig sein und bleiben.

Sensibilisierung für Stereotype und Vorurteile

Ein Stereotyp ist eine mentale Vereinfachung von komplexen Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personengruppen. Stereotype werden vielfach auch als „festgefahrene Meinungen“ beschrieben. Obwohl diese vereinfachten Eindrücke und Darstellungen nicht immer wahrheitsgetreu sind, benötigen wir Stereotype, um die Komplexität unserer Umwelt zu reduzieren und die Interaktion mit Menschen anderer Gruppen zu erleichtern. Es hilft uns in der Wahrnehmung und Bewusstwerdung unseres Selbst. Die Anwendung und das Vorhandensein von Stereotypen ist also ein gewöhnlicher Vorgang, der Orientierungshilfe verschaffen kann und im Alltag unvermeidlich ist. Man sollte sich jedoch immer bewusst machen, dass Stereotype nicht die Realität darstellen, sondern sie verzerren und verallgemeinern.

Komplexe Informationen werden durch Stereotype reduziert und bestimmte Merkmale generalisiert. Stereotype sind feste Vorstellungen von Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zugeschrieben werden (vgl. Friesenhahn o.J.).

Für eine interkulturelle Zusammenarbeit ist es wichtig zu sehen, dass verschiedene Kulturen meistens auch verschiedene Stereotype mitbringen.

So müssen wir selbst eruieren, welche generellen Annahmen wir über die Personengruppe haben, mit der wir im Arbeitsbereich Kontakt haben und für die wir in gewissem Sinne auch Verantwortung tragen. Vermutlich

werden unsere Partner auch gewisse Vorstellungen und Annahmen von uns haben, die ihr Verhalten uns gegenüber beeinflussen. Man unterscheidet daher den jeweiligen kulturellen Standpunkt, von dem aus Stereotype betrachtet werden. Autostereotype bezeichnen die Bilder, die man von der eigenen Kultur hat oder von denen man glaubt, dass andere sie von der eigenen Kultur haben. Heterostereotype sind die Bilder, die man über fremde Kulturen hat. Auto- und Heterostereotype können sich mitunter sehr voneinander unterscheiden.

Ein verwandter Begriff ist das Vorurteil. Ein Vorurteil entsteht, wenn die verallgemeinerten Eindrücke mit Emotionen besetzt werden. Das Vorurteil beruht im Gegensatz zu Stereotypen nicht auf Erfahrung und Wahrnehmung, sondern auf einer meist wenig reflektierten Meinung und ist somit ein vorab gewertetes Urteil, das meist direkte Auswirkungen auf das Verhalten hat. Vorurteile sind meist negativ behaftet und durch ihre Komplexität und Vielfältigkeit schwer aufzuheben.

In der politischen Landschaft werden aktuell auch immer wieder Bewertungen vorgenommen. Dabei erfolgen gegenüber dem Rassismus besonders kritische Distanzierungen. Das spielt in der Auseinandersetzung um die insbesondere in 2015 hinzugekommenen Personengruppen eine zentrale Rolle. Deshalb ist dieser Komplex durchaus auch definitorisch aufzuarbeiten:

Rassistisch sind Ideologien, welche die Menschheit in eine Anzahl von biologischen Rassen mit genetisch vererbbaren Eigenschaften einteilen und die so verstandenen „Rassen“ hierarchisch einstufen.

Das klassische Konzept war vorherrschend in der Epoche des europäischen Kolonialismus und Imperialismus bis nach dem Zweiten Weltkrieg. Diese pseudo-biologische Ideologie diente der Rechtfertigung des Kolonialismus, der Sklaverei, der Verbrechen der Nazis oder von Apartheidregimes.

> „Rassismus umfasst Ideologien und Praxisformen auf der Basis der Konstruktion von Menschengruppen als Abstammungs- und Herkunftsgemeinschaften, denen kollektive Merkmale zugeschrieben werden, die implizit oder explizit bewertet und als nicht oder nur schwer veränderbar interpretiert werden.“ (Zerger 1997, S. 81)

Diese Position erweitert den Anwendungsbereich des Ausdrucks „Rassismus“ von den biologisch aufgefassten „Rassen“ auf alle Arten von Abstammungsgruppen, die als andersartig dargestellt werden, insbesondere auf die „ethnischen Gruppen“ oder „Völker“.

Diese Zusammenhänge soziologischer bzw. sozialpsychologischer Phänomene muss man kennen, wenn man nicht in die Falle pauschalisierender Bewertungen geraten will.

Selbstreflexion

Das beste Verfahren, um sich gegen eigene Fehlentwicklungen abschirmen zu können, ist die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit.

Dabei muss versucht werden, einen gewissen Rollenwechsel von der Eigeneinschätzung in eine fiktive Außeneinschätzung personenintern durchzuführen. Die Auffassungen über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen müssen von innen nach außen gespiegelt werden, um sie zu reflektieren. Dabei gehen wir davon aus, dass Selbstreflexion

> „… die Fähigkeit des Menschen, über die eigene Situation nachzudenken (bezeichnet). Reflexionen von äußeren oder inneren Beobachtungen können als Chancen zum Erkennen von Problemen und Ansatzpunkten für Veränderungen angesehen werden. Selbstreflexion setzt das Vermögen zur differenzierten Selbstbeobachtung und eine gewisse Distanz zu sich selbst voraus.“ (Stangl 2019)

Bei der Arbeit in sozialen, nicht normierten Situationen ist es angezeigt, sich auf neue Konstellationen und Begegnungen mit flexiblen Verhaltensalternativen vorzubereiten und einzustellen. Es ist sehr zu empfehlen, potenzielle komplexe Vorkommnisse gedanklich durchzuspielen und verschiedene mögliche Reaktionen zu erwägen. Mindestens genauso wichtig ist es, sein Realverhalten auch im Nachhinein gedanklich auf Effektivität und Wirksamkeit zu überdenken. Dazu lässt man gedanklich in der eigenen „internen Überwachungskamera“ kritische Situationen noch einmal „Revue passieren“. Wo und wie habe ich richtig und zielführend gehandelt und wo wäre eine andere Aktion/Reaktion sinnvoller gewesen?

Es ist auch gut, solche Nacharbeiten vor allem dann zu praktizieren, wenn man in einzelnen Situationen das Gefühl hatte, dass da etwas nicht so gut gelungen war. Es handelt sich dabei sozusagen um eine selbstorganisierte „personeninterne Fallbesprechung“. Alternativen sind dann gefragt. Gedanklich und beim nächsten ähnlichen Vorgang gilt es dann, auch in der Realität die neue reflektierte Verhaltensvariante umzusetzen. Das ist schwer genug, weil man sehr schnell in angestammte Bahnungen zurückfällt.

Interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz als „ganzheitliches Zusammenspiel“

Die in den bisherigen Ausführungen zusammengefassten Komponenten interkultureller Kompetenz sind notwendig, um in interkulturellen Überschneidungssituationen – in der Interaktion mit Menschen anderer Kulturen – sen-

sibel, reflektiert, adäquat und effektiv handeln zu können. Alexander Thomas definiert interkulturelle Kompetenz wie folgt:

> „Interkulturelle Handlungskompetenz ist die notwendige Voraussetzung für eine angemessene, erfolgreiche und für alle Seiten zufriedenstellende Kommunikation, Begegnung und Kooperation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Interkulturelle Handlungskompetenz ist das Resultat eines Lern- und Entwicklungsprozesses. Die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz setzt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremden kulturellen Orientierungssystemen voraus, basierend auf der Grundhaltung kultureller Wertschätzung. Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung, des Urteilens, des Empfindens und des Handelns bei sich selbst und bei anderen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen.“ (Thomas 2006, S. 118)

Insgesamt ist interkulturelle Handlungskompetenz nicht als eine einzige Fähigkeit zu sehen, sondern als ein erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von „individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“.

Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er es schafft, das Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz ausgewogen und zielgerichtet ein- und umzusetzen. Interkulturelle Kompetenz meint nicht, alles und jeden einfach so hinzunehmen und gutzuheißen. Eine wichtige Komponente ist es, sich selbst und die Anderen auch zu hinterfragen. Hierzu gehören z.B. Wissen um Kulturkonzepte, Fähigkeiten wie Selbst- und Fremdreflexion, Perspektivwechsel und Fertigkeiten wie der Umgang mit sogenannten kritischen Ereignissen und Kommunikationskompetenz.

Ergänzende Anmerkung[1]

Die Polizeibehörden in Deutschland bemühen sich – das kann man unter Berücksichtigung der o.a. zusammengetragenen Informationen und Einschätzungen gut vorstellen – um mehr Bewerber mit Migrationshintergrund. Die Berliner Polizei hat nach einer bundesweiten Umfrage bei den Länderbehörden den höchsten Anteil von Migranten unter ihrem Nachwuchs. Von allen Bewerbern hatten im vergangenen Jahr 32,1 Prozent einen Migrationshintergrund, bei den Neueinstellungen betrug der Anteil 29,2 Prozent, wie der Mediendienst Integration am Dienstag in Hamburg mitteilte. Im Jahr

1 Da ich hauptamtlich im Berliner Polizeidienst tätig bin.

2015 waren 23,6 Prozent der Beamtenanwärter in Berlin Einwanderer oder Kinder von Einwanderern.

Polizisten brauchen kulturelles Wissen

Die Kriminologin Daniela Hunold von der Polizeiakademie Münster betonte, dass Polizisten bei ihrem Dienst in Wohnvierteln mit hohem Migrantenanteil kulturelles Wissen bräuchten. Es gehe darum, das Vertrauen der Menschen zu gewinnen. Am wichtigsten sei, dass die Polizei fair und transparent agiere und alle gleich behandele. „Die Polizei in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Polizeien international gesehen sehr gut aufgestellt", sagte Hunold.[2]

Literatur

Endreß, Christian; Petersen Nils (2012): Die Dimension des Sicherheitsbegriffs. Bundeszentrale für Politische Bildung. http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/innere-sicherheit/76634/dimensionen-des-sicherheitsbegriffs?p=all [07.10.2019]

Friesenhahn, Günter (o.J.): Stereotypen und Vorurteile. https://www.dija.de/fileadmin/medien/downloads/Dokumente/Guenter2IKL.pdf

Sennett, Richard (2004): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin

Stangl, W. (2019). Stichwort: ‚Selbstreflexion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/7084/selbstreflexion/ [07.10.2019]

Sicherheitsakademie Berlin Bildung 4U GmbH (2017): Seminarmaterial der Sicherheitsakademie (internes Material). Berlin

Thomas, Alexander (2005): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, S.43–49

Thomas, Alexander (2006): Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. In: Arbeit, Jg. 15/Heft 2, S. 114–125

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (12. Aufl.). Bern

Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Göttingen

2 Frankfurter Allgemeine: „Anteil der Migranten bei der Polizei steigt" AKTUALISIERT AM 31.01.2017. https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bis-zu-30-prozent-anteil-der-migranten-bei-der-polizei-steigt-14807593.html [07.10.2019].

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 63–76*

Ralf Wiechert-Beyerhaus

Angebote für Geflüchtete in der beruflichen Bildung: Willkommensklasse – IBA – Berufsausbildung

Der Senat von Berlin und insbesondere die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sind sich Ihrer Verantwortung bewusst, die 2015 von der Bevölkerung realisierte Willkommenskultur für Geflüchtete in tragfähige Integrationsmaßnahmen umzusetzen.

Vorbereitet auf diesen Zustrom konnte man nicht sein. Das haben wir alle an den Problemen des Landesamtes für Gesundheit und Soziales miterlebt. Aber – natürlich geht es bei uns nicht um Eingangsprozeduren, sondern um die Bereitstellung von Bildungsangeboten, ohne die keine Perspektive für erfolgreiches Hineinwachsen der hinzugekommenen Personen in unsere offene Gesellschaft möglich ist.

Der allgemeinbildende Bereich unseres Schulsystems hat für die Aufnahme von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen in einem sehr kurzen Zeitraum an einer Vielzahl von Grund- und Oberschulen „Willkommensklassen“ eingerichtet und mit zunehmender Effektivität erfolgreich realisiert. Dazu sind sehr zügig fachspezifische Unterlagen und inhaltliche Bausteine für die didaktische Aufbereitung des Unterrichts bereitgestellt worden.

Ein erster inhaltlicher Überblick ergibt sich z.B. aus den Lehrplanvorgaben für Willkommensklassen der beruflichen Schulen (vgl. Abb. 1).

Es ist sicher nachvollziehbar, dass die Bearbeitung dieser Zielstellungen nur schrittweise erfolgen kann.

Es hat sich bewährt, dabei im Verfahren der Baustein-Methodik vorzugehen und dabei wichtige Lerninhalte alltagsspezifisch einzubinden. Die folgende Zusammenstellung lässt dieses gestufte Inhaltssystem gut erkennen:

Struktur des Willkommenscurriculums der Berufsschule (Beispiele):

- Baustein 1: Ankommen in der Klasse
- Baustein 2: Ankommen in Berlin
- Baustein 3: Praktische Lebensbewältigung
- Baustein 5: Interkulturelles Lernen

- Baustein 6: Mediennutzung und EDV
- Baustein 7: Mathematische Grundkenntnisse
- Baustein 8: Lernen lernen
- Baustein 9: Berufsorientierung
- Baustein 10: Schulwesen und Ausbildungsmöglichkeiten
- Baustein 11: Duale Berufsausbildung und Arbeit im Betrieb

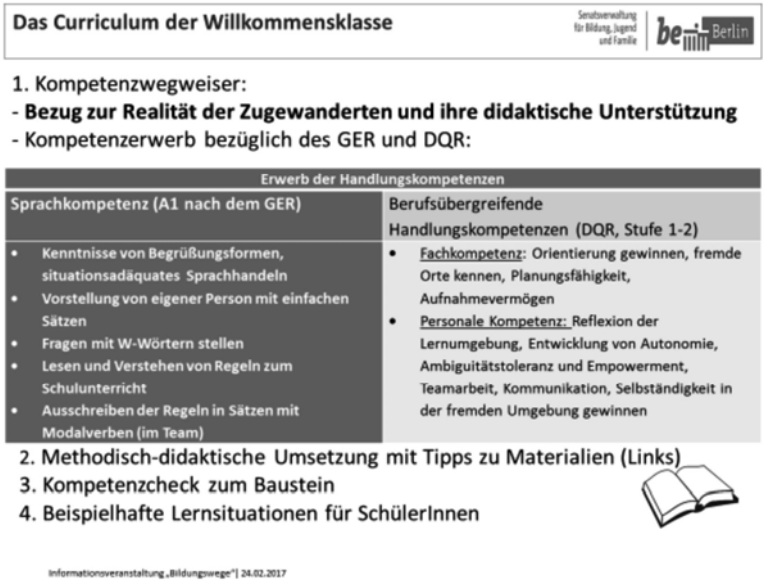


Abb. 1: Das Curriculum der Willkommensklasse

(eigene Abbildung)

Die wichtigste Investition kommt aber vor allem von den beteiligten Pädagogen, die sich diesen komplexen neuen Aufgaben engagiert gestellt haben. Dass im Zeitverlauf solcher Prozesse auch stets neue Probleme und Hindernisse auftauchen, ist nachvollziehbar. Insgesamt sind die Willkommensklassen als „Durchgangsangebot“ zum Übergang in die deutschsprachigen Regelklassen gut vorangekommen. Die Grund- und Oberschulen haben flankierende Verfahren entwickelt, um den Wechsel in die üblichen Klassenverbände gestaffelt nach erreichter Sprachkompetenz zu ermöglichen. Das Miteinander von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen ist letztlich die wichtigste Lernhilfe, nicht nur für den Spracherwerb, sondern auch für die schrittweise Annäherung an unser Kulturverständnis. Allerdings sind solche Lernprozesse stets auch eine wechselseitige Bereicherung. Interkulturelle

Kompetenz ist für die Zukunft unseres Landes und unserer Partnerländer in der Europäischen Union eine Anforderung, die sich aus der unaufhaltsamen Globalisierung unabweisbar ergibt.

Diese Verhaltensweisen interkultureller Offenheit kann man einsichtig machen und mit theoretischen Begleitinformationen kognitiv absichern. Ins Alltagsrepertoire unserer zukünftigen Generationen gelingt der Input in der Regel nur durch begleitete Praxis. Aber auch die unbegleiteten spontanen Interaktionen und informellen Begegnungen der Kinder und Jugendlichen untereinander tragen in erheblichem Umfang zu den notwendigen Entwicklungen bei.

Im allgemeinbildenden Bereich sind es demgemäß die Zeiten der gemeinsamen Beschulung, die zur Stabilisierung eines harmonischen und friedlichen Zusammenlebens beitragen. Die gemeinschaftlichen Erlebnisse und Begegnungen führen auf beiden Seiten – bei den hinzugekommenen Kindern und Jugendlichen und bei den deutschen Schülerinnen und Schülern zum Abbau von Vorurteilen und zu einer offenen Einstellung gegenüber Fremden – ohne Rassismus.

Für den berufsbildenden Bereich sind die Aufgaben und Ziele wesentlich umfassender. In der Annäherung an Arbeit und Beruf steckt die Chance für gelingende individuelle und auch gesellschaftliche Integration. Das erhöht die Verantwortung für Struktur, Inhalt und Gestaltung dieses zentralen Bildungsabschnittes, der die Weichenstellung für die weiteren Lebensperspektiven der Jugendlichen und Jungerwachsenen weitgehend festlegt.

Viele Schulabgänger der Sekundarstufe sind bereits gut vororientiert und haben ihre eigenen Berufswegentscheidungen durchdacht und vorbereitet. Deren Ausbildungswege sind in erheblichem Maße durch Eigenverantwortung und eigenständige Entscheidungen im bestehenden Angebot der beruflichen und akademischen Ausbildung ohne stetige Begleitung umsetzbar.

Erhöhter Aufwand besteht jedoch bei der Klientel, der Schulabgänger ohne Abschluss, der Jugendlichen mit bereits eingetretener Schuldistanz, bei dem Personenkreis der Schülerinnen und Schülern mit fortbestehendem sonderpädagogischem Förderbedarf und bei den sprachunsicheren Seiteneinsteigern aus fremden Ländern und aus noch nicht integrierten Familien mit Migrationshintergrund. Diese komplexe Klientel mit mangelnden allgemeinen Kompetenzen und fehlender beruflicher Vororientierung ist an der Übergangsstelle von der Allgemeinbildung zur Berufsbildung schon über lange Zeit eine besondere Herausforderung und Anlass für besondere Maßnahmen.

Die Teilhabe an der in Deutschland präferierten dualen Berufsausbildung ist aus gutem Grund mit gewissen Zugangsanforderungen verknüpft. Natür-

lich ist die „halbwegs sichere Beherrschung der deutschen Sprache“ notwendig, um in Berufsschulen und in den Ausbildungsbetrieben erfolgversprechend zu lernen und mitarbeiten zu können. Außerdem sind Berufsentscheidungen bei uns keine planwirtschaftlichen Zuordnungen, sondern individuelle Entscheidungen, für die man erfahrungsbasierte eigene Einsichten und Kenntnisse zur Verfügung haben muss. Das wird in den allgemeinbildenden Schulen in der Regel mit Informationen zur Berufsorientierung und durch mehrwöchige Berufspraktika gewährleistet. Für die bereits erwähnte Personengruppe der Unsicheren und Unentschiedenen reichen diese pädagogischen Maßnahmen in der Regel nicht aus. Hier muss eine gezielte Berufsbildungsvorbereitung angeboten werden.

Einen wesentlichen Impuls für die Differenzierung unserer Bildungsangebote unter Berücksichtigung der veränderten Zusammensetzung unserer Lerngruppen und Klassen gibt die Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern.[1]

Bereits im Vorfeld dieser wegweisenden KMK-Vorgaben hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie vor allem die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung einer kritischen Analyse unterzogen.

Auf den Personenkreis von noch nicht in vollem Umfang „berufsreifen“ Jugendlichen musste das System der Berufsbildung schon im Vorfeld des vermehrten Zugangs von „Seiteneinsteigern aus Asylantragsverfahren“ spezifische Maßnahmen der Berufsvorbereitung bereitstellen. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang folgende komplexe Bildungsgänge der Berufsvorbereitung, (Berufsqualifizierende Lehrgänge (BQL, BQL-FL, BQL-TZ, BQL-VZ und der Einjährigen Berufsfachschule).

Die kritische Analyse dieser o.a. Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung erbrachte folgende Befunde:

- eine zu lange Verweildauer von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Angeboten,
- eine nur indirekt auf Ausbildungsinhalte orientierte Qualifizierung,
- eine zu geringe Fokussierung des Kompetenzerwerbs auf betriebliche Integration,
- eine nur bedingte Nutzung des Lernortes Betrieb,
- eine notwendige Veränderung der Abschlussgestaltung.

1 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf

Bereits am 16.12.2012 beschloss die Senatsverwaltung daher die Durchführung eines Schulversuchs mit dem Titel *„Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA)“*.

Die Durchführung von Schulversuchen dient in der Regel der Vorbereitung von strukturellen Veränderungen. Das Verfahren ist gesetzlich geregelt, weil es in die Gestaltung öffentlicher Bildungsangebote mit probeweiser Gestaltung einwirkt und bei Erfolg in die Regelform überführt wird.

Der entsprechende Auszug aus dem Schulgesetz verdeutlicht den Rechtsrahmen:

> §18 Schulgesetz – Schulversuche, Schulen besonderer pädagogischer Prägung
>
> (1) „Schulversuche sind innovative Maßnahmen, die das Schulwesen pädagogisch und organisatorisch weiterentwickeln. Im Rahmen von Schulversuchen können Abweichungen von den Bestimmungen dieses Gesetzes und auf Grund dieses Gesetzes erlassenen Rechtsverordnungen erprobt werden, insbesondere von Aufbau und Gliederung des Schulwesens, den Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsorganisation, den Unterrichtsmethoden, den Aufnahmebedingungen, der Form der Lernerfolgsbeurteilung einschließlich des Erwerbs der Abschlüsse …
>
> (2) Schulversuche bedürfen der Genehmigung durch die Schulaufsichtsbehörde. Die Genehmigung darf nur befristet erteilt werden; sie ist widerruflich. Schulversuche sind wissenschaftlich oder in sonstiger geeigneter Weise zu begleiten und auszuwerten.“ (Schulgesetz 2004, § 18)

Zur angestrebten Verbesserung der Berufsvorbereitung wurden auf der Basis der Befunde der Evaluation folgende umzusetzenden Maßnahmen festgelegt:

- Ausweitung der Praktikumsphasen auf mindestens acht Wochen zur Erhöhung des Erfahrungshintergrundes für ihre Berufswahlentscheidung,
- intensivere Akquisition geeigneter Praktikumsplätze,
- Erweiterung des Angebotes berufsfeldbezogener Praktika unter Erweiterung der Netzwerkstrukturen mit ausbildungsbereiten Betrieben,
- Entwicklung von einem Unterrichtsfach: „Betriebliche Lernaufgabe“ (mit aufgabenbezogener Abschlussrelevanz).

Der Start solcher Innovationen erfolgt zunächst in überschaubarem Rahmen und unter genauer Beobachtung der Entwicklung. Dabei wird auch nach dem „evidenzbasierten Verfahren“ sondiert, welche zusätzlichen Maßnahmen zur Erfolgssicherung in Interesse der Teilnehmer und der beteiligten Leistungsträger notwendig sind.

Bereits im ersten Versuchsjahr wurde erkennbar, dass es angeraten ist, die angestrebten Praktikumsphasen in Realbetrieben durch zusätzliche Unterstützung zu stabilisieren. Nach dem ersten Projektdurchlauf 2013–2015 an sechs Berufsschulen mit ca. 600 Schülerinnen und Schülern ergab die Evaluation, dass die bessere Verzahnung schulischer und betrieblicher Lernorte nur durch zusätzliche externe Bildungsbegleitung erfolgen konnte. Daraus ergab sich die Forderung nach einer pädagogischen/sozialpädagogischen Begleitung während der Praktikumsphasen.

Eine kostenneutrale Regelung war nicht zu erwarten, also musste versucht werden, „externe Fördermöglichkeiten" zu erschließen. Dazu wurde im weiteren Verlauf eine Ausschreibung des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Heranziehung von europäischen Fördermitteln genutzt:

Der Titel dieses Programms lautete: „(Betriebs-)pädagogische Begleitung an beruflichen Schulen" mit folgendem Ausschreibungstext:

- Der zu vergebende Auftrag zielt unmittelbar auf die (betriebs-)pädagogische Begleitung junger Menschen an beruflichen Schulen ab und adressiert gezielt die in Berlin vorliegende Herausforderung, dass trotz unbesetzter Ausbildungsplätze zahlreiche Bewerber/innen keinen Ausbildungsbetrieb finden, da ihnen grundlegende Qualifikationen fehlen oder die Unternehmen ihnen die Herausforderungen einer Ausbildung nicht zutrauen.
- Die Angebote sollen daher Maßnahmen der kurz- bis längerfristigen Einzelfallarbeit oder Begleitung von benachteiligten jungen Menschen (Case-Management) in der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. während der schulischen Ausbildung, die Erstellung von individuellen Förder- und Qualifizierungsplänen im Interesse einer systematischen Gestaltung und Dokumentation des Kompetenzerwerbs und die Beratung von Betrieben zur Umsetzung der Ausbildungsbausteine oder Sequenzen der Ausbildungsordnung (Qualifizierung, Praktikum) beinhalten.

Im Rahmen dieses ESF-geförderten Instruments[2] erfolgte seit dem Schuljahr 2015/16 die Umsetzung der zuvor festgestellten Bedarfe. Mit externer Bildungsbegleitung konnte insbesondere die Verzahnung von Schule und Betrieb in Angriff genommen werden, die ohne Ressourcen des ESF nicht möglich gewesen wäre.

Die Aufgaben der Bildungswegbegleitung umfassen folgenden Katalog:

- Akquisition geeigneter (berufsfeldbezogener) Praktikumsplätze,

2 ESF-Förderinstrument Nr. 17 „(Betriebs)pädagogische Begleitung an beruflichen Schulen" Referenznummer der Bekanntmachung: 2018/S 060-132617SF

- Praktikumsbesuche vor Ort,
- Matching zwischen Schüler/inne/n und Betrieben,
- Kontinuierliche Präsenzzeiten im OSZ,
- Kompetenzdokumentation (Handlungs- und Sprachkompetenzen),
- Begleitung der Schüler/innen vor, während und nach dem Praktikum,
- Beratung zur Vermeidung von Abbrüchen,
- Beratung der Lehrkräfte (z.B. bei der Praktikumsdurchführung),
- Beratung der Betriebe (z.B. bei der Praktikumsbewertung),
- Dokumentation der Schüler/innenströme in der Datenbank,
- Dokumentation des Verbleibs nach dem IBA-Jahr (sechs Monate),
- Kooperation mit Berater/inne/n der beruflichen Schulen (BdBS) der Jugendberufsagentur und anderen Schnittstellen.

Besondere Bedeutung haben dabei die Beratungsfunktionen, die die Erfahrungen der Praktika mit einbeziehen.

Den Praktikumsphasen kommt nicht nur diagnostische Bedeutung für die Feststellung von Kompetenzen zu, es geht vor allem um die eigenständigen Erfahrungen der Teilnehmer als Grundlage für ihre Berufswahlorientierung.

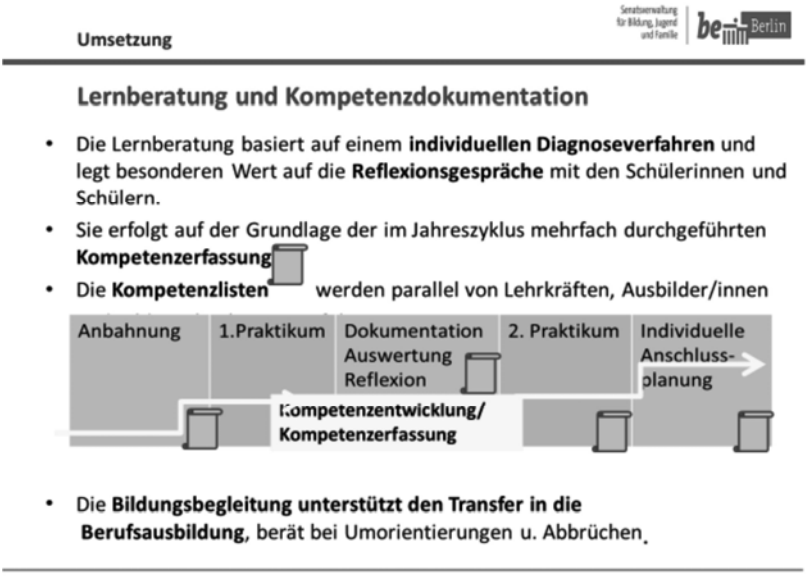


Abb. 2: Lernberatung und Kompetenzdokumentation
(eigene Abbildung)

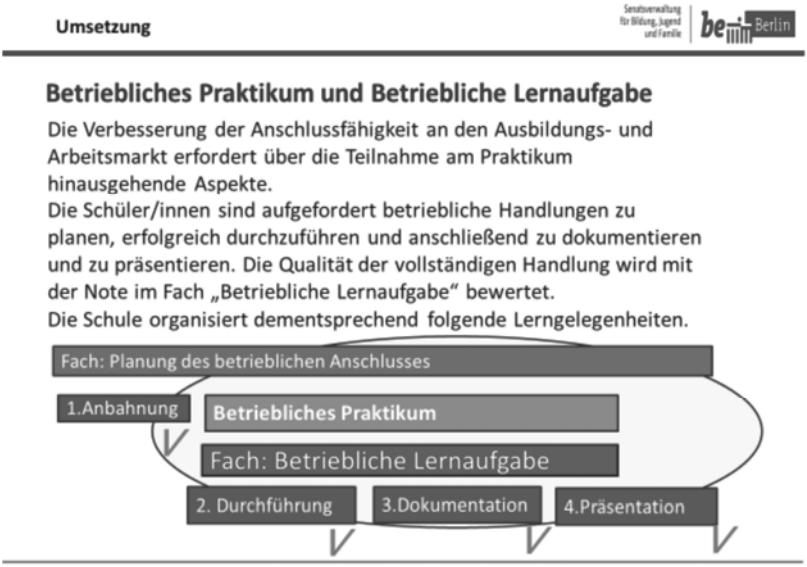


Abb. 3: Betriebliches Praktikum und betriebliche Lernaufgabe
(eigene Abbildung)

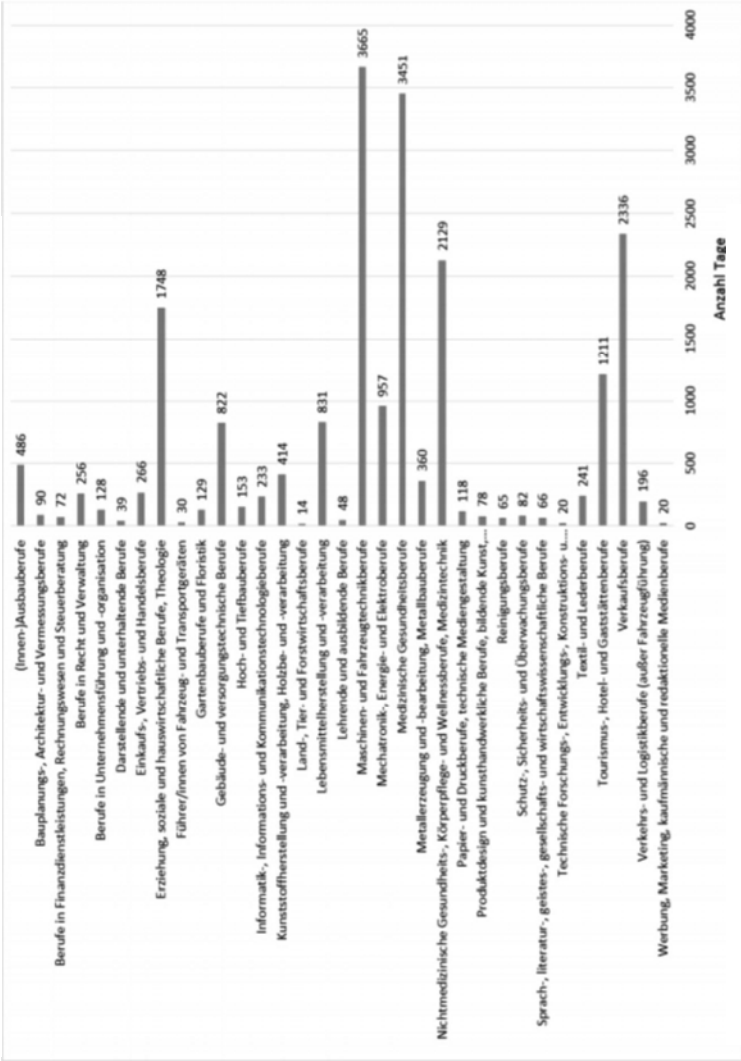
Es sind die Eindrücke der Praktika nicht nur im Stadium diffuser Eigenerfahrungen zu belassen, sondern die Erlebnisse bei den konkreten Begegnungen mit Arbeitssituationen, mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Organisationsprozessen sollen durch ein neues Unterrichtsfach „Betriebliche Lernaufgabe" verbindlich aufgearbeitet werden. Das ist eine wesentliche Effektsteigerung von Betriebspraktika, die auch für die Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen Anregung geben kann.

In welcher Bandbreite die Praktika umgesetzt werden, ist der folgenden Übersicht zu entnehmen (vgl. Abb. 4).

Die herausragenden Branchen mit hoher Teilnehmerzahl sind im Hinblick auf bestehenden Fachbedarf gut erkennbar. Hier korrespondieren Bedarfslagen der Arbeitgeber mit den Beschäftigungswünschen der Teilnehmer in der Berufsvorbereitung.

Die Strukturentscheidungen des IBA-Verfahrens für mehr Praktika erhalten hier positive Resonanz. Das entspricht den Zielen dieses innovativen Ansatzes. Vor allem für die Jugendlichen mit ungünstigen Startbedingungen ergeben sich wesentliche Impulse mit realistischeren Perspektiven. Die Be-

Abb. 4: Anzahl der Praktikumstage nach Branchen



(Scheller 2019, S. 23)

triebe haben zugleich Kontakte mit einer Klientel, die nunmehr durchaus als künftige Azubis in Betracht kommen.

Die förderliche Wirkung der zwischenmenschlichen Begegnungen ist dabei nicht zu unterschätzen.

Die „Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung IBA“ hat auch Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer.

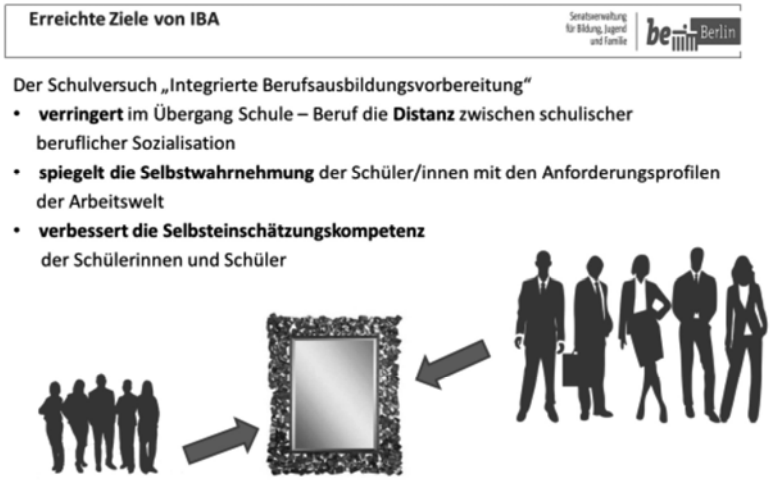


Abb. 5: IBA und Persönlichkeitsentwicklung

Der schrittweise Übergang vom Schulversuch zum Regelbildungsgang IBA wurde mit der Schulgesetzänderung und der Inkraftsetzung der IBA-Verordnung zum Schuljahr 2019/20 realisiert (vgl. Abb. 6).

Auch die Projekt-Koordination für die Bildungsgangbegleitung der Geflüchteten (982 TN) kommt in ihrem Bericht zum Schuljahr 2018/19 zu einer positiven Ergebnisfeststellung in den letztmalig noch angebotenen Berufsqualifizierenden Lehrgängen, insbesondere für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus vorher besuchten Willkommensklassen. Diese erfolgreiche Maßnahme wird in die Regelkonstruktion von IBA überführt, unter Mitnahme der sprachaffinen Bildungsbegleitungen. Mittelfristig werden in IBA jährlich bis zu 1.500 Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Willkommensklassen erwartet, bei insgesamt ca. 5.500 TN. Die im Schulversuch erprobte und bewährte sozialpädagogische Begleitung hat sich auch auf noch bestehende Alternativ-Angebote positiv ausgewirkt.

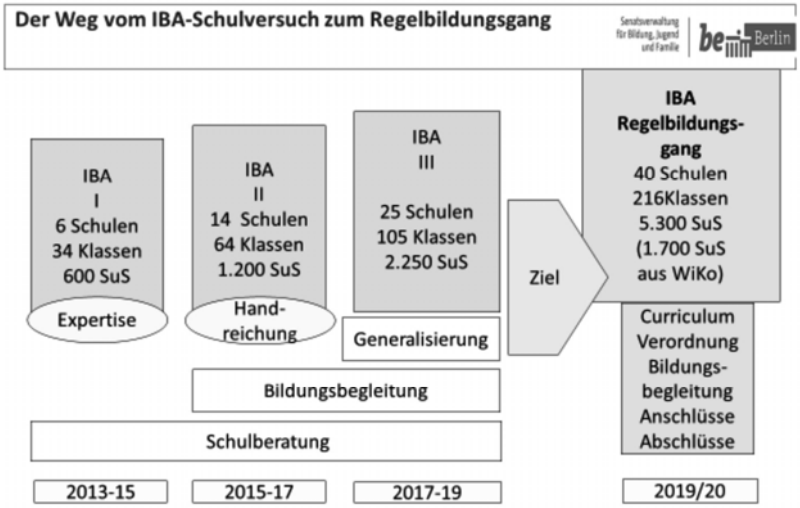


Abb. 6: Vom Schulversuch zum Regelbildungsgang

„Im dritten Jahr der Bildungsgangbegleitung für Schüler*innen aus Willkommensklassen hat sich dieses Angebot an den allermeisten Schulen gut etabliert. Es erfährt eine hohe Akzeptanz bei den Schüler*innen, wird gut angenommen und die Befragung zeigt eine große Zufriedenheit mit der Bildungsgangbegleitung in allen Bereichen ihrer Arbeit. Vor allem der hohe Anteil der Schüler*innen, die den Lehrgang mit einer konkreten beruflichen Perspektive verlassen, bestätigt den Ansatz, externe Akteure in der Berufswegeplanung einzusetzen. Für die Schüler*innen mit Fluchthintergrund erfüllen sie zudem wichtige Beratungs- und Orientierungsfunktionen, um sich nicht nur im beruflichen System zurecht zu finden. Vor allem für diejenigen Schulen, die bisher nicht am IBA-Schulversuch teilnahmen, war die Anwesenheit einer Bildungsgangbegleitung eine gute Möglichkeit, deren Rolle und Aufgaben zu verstehen. Die Bildungsgangbegleiter*innen wiederum konnten das ‚System Schule' kennenlernen und ihre Beratungsfähigkeit unter Beweis stellen. Im Hinblick auf den neuen Regelbildungsgang ‚Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung' müssen alle drei Akteursgruppen den Unterschied zwischen dem letztmals angebotenem berufsqualifizierenden Lehrgang und IBA verstehen und verinnerlichen. Dies betrifft zum einen die Zusammenarbeit von Schule und Bildungsbegleitung, die zukünftig einen sehr viel höheren Grad an Verbindlichkeit hat und in der entsprechenden Verordnung bzw. einer Kooperationsvereinbarung zwischen Schule, Träger und Senatsverwaltung konkret beschrieben ist. Zum zweiten haben die Praktika in-

klusive der betrieblichen Lernaufgabe einen deutlich höheren Stellenwert. Drittens wird mit dem neuen Unterrichtsfach ‚Planung des beruflichen Anschlusses' die Möglichkeit einer stärkeren Verzahnung der einzelnen Aktivitäten zur Berufsfindung geschaffen. Dies betrifft schließlich auch das Rollenverständnis der Bildungsbegleitungen. Sie sind stärker als bisher in das System Schule integriert und werden von den Schüler*innen, auch wenn sie nicht benoten, vermutlich mehr als Teil der Schule wahrgenommen als das bislang der Fall war. Insgesamt bedeutet dies einen erheblicher Mehraufwand an Kommunikation und Abstimmung zwischen den beteiligten Akteuren." (Scheller 2019, S. 22)

Das Berliner System der Oberstufenzentren (OSZ) bietet durch seine umfangreiche Infrastruktur für berufliche Qualifikation im Rahmen von Vorbereitung und Ausbildung unterschiedlicher Zielgruppen einen hohen Grad an Integrationsmöglichkeiten.

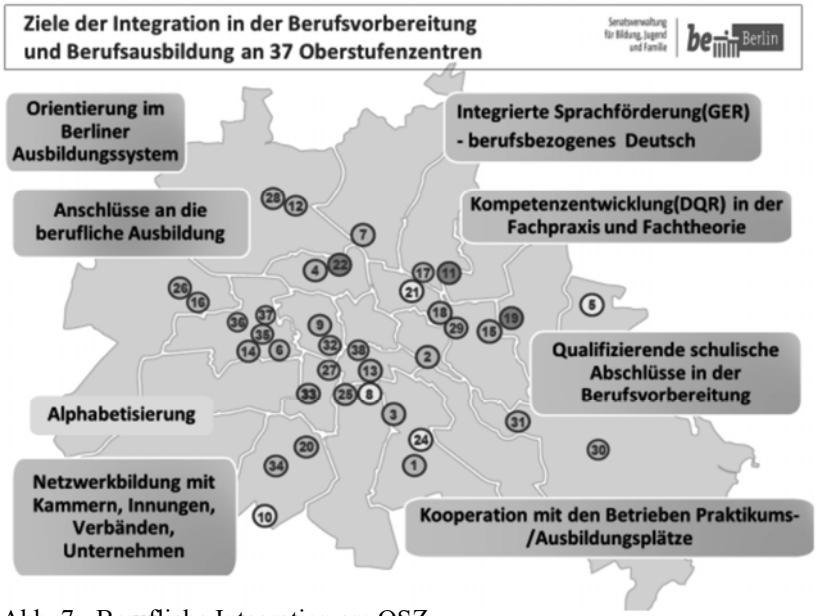


Abb. 7: Berufliche Integration am OSZ

Diese Bandbreite an integrativen Angeboten im Bereich der schulischen Berufsbildung sichert die Chancen auch für Jugendliche und Jungerwachsene mit spätem Zugang ins deutsche Bildungssystem auf eine qualifizierte Berufsausbildung in Berlin.

Tab. 1: Die Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) im Überblick

Voraussetzungen	Keine Bei der Bewerbung geben Sie in EALS ein geeignetes Berufsfeld an, das an Ihre bisherigen Ergebnisse der Berufs- und Studienorientierung in der allgemeinbildenden Schule anknüpft. Sollten Sie kein Berufsfeld angeben, so erfolgt die zentrale Zuordnung nach Maßgabe freier Plätze.
Dauer	12 Monate
Unterstützung	Während der gesamten Zeit werden die Schülerinnen und Schüler von Bildungsbegleitern individuell bei ihrer Berufswegeplanung unterstützt (finanziert durch Landesmittel und den Europäischen Sozialfonds).
Abschlüsse	➢ Abschluss des Bildungsganges (Grundbildung in allen Berufsfeldern) ➢ ggf. Erwerb von Qualifizierungsbausteinen ➢ ggf. Erwerb einer der folgenden Schulabschlüsse: – Berufsbildungsreife (BBR), – erweiterte Berufsbildungsreife (eBBR), – Mittlerer Schulabschluss (MSA)
Lernorte	Berufliche Schule/Oberstufenzentrum Betrieb (Praktikum mindestens 2× 4 Wochen)
Finanzielles	➢ Die Teilnahme an der Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung ist kostenfrei ➢ Es gilt der Kindergeld-Anspruch über die Eltern. ➢ Eine Förderung nach BAföG ist möglich.
Status	In IBA sind Sie Schülerin bzw. Schüler. Für Sie gelten die Berliner Schulferien
Wie geht es weiter?	Übergang in eine Berufsausbildung/duale Ausbildung

https://www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufliche-bildung/integrierte-berufsausbildungsvorbereitung/

Die jeweiligen BSO-Teams der allgemeinbildenden Schule beraten, zu den aktuellen Fragen bezüglich des Bildungsgangs und Anmeldemöglichkeiten. Auch die Jugendberufsagentur (JBA) berät Sie zu den Möglichkeiten der beuflichen Bildung. Weiterführende Informationen bietet die Seite der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:

https://www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufliche-bildung/integrierte-berufsausbildungsvorbereitung/

Literatur

Schneller, Markus (2019): Bildungsbegleitung in den Berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL) mit Willkommensschülerinnen und Schüler im Schuljahr 2018/19. Berlin (Interne Veröffentlichung der Projektkoordination)

Schulgesetz für das Land Berlin – (Schulgesetz – SchulG). Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/teil-iii-aufbau-der-schule/abschnitt-i-gliederung-und-organisation/sect-18-schulversuche-schulen-besonderer-paedagogischer-praegung.php

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 77–89*

Hermann Zöllner

Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler in das Berliner Schulsystem

Die steigende Zahl von neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die ab 2015 in das Berliner Schulsystem drängten, hat zu Lösungen geführt, die die Frage aufwerfen , ob sie den selbstgestellten Ansprüchen des Berliner Schulsystems gerecht werden. Diese Frage soll mit der Analyse einiger Aspekte der schulischen Integration dieser Kinder und Jugendlichen diskutiert werden.

Dieser Beitrag beschäftigt sich allerdings ausschließlich mit strukturellen Problemen bei der schulischen Integration. Er beruht auf Erfahrungen, die Freiwillige in der Begleitung von Jugendlichen gemacht haben, auf Fortbildungen mit Lehrkräften in Willkommensklassen (WK), auf Diskussionen in Willkommensinitiativen und im Flüchtlingsrat sowie natürlich auf Studien über die Berliner Situation. Die Perspektive auf das strukturelle Gerüst der schulischen Integration ist die der jugendlichen Geflüchteten, wie sie in die Grundschule bzw. eine Schule in der Sekundarstufe I eintreten, lernen und sozialisiert werden. Der Kindergarten bleibt außen vor, ebenso wie sonderpädagogische Förderzentren und die WK an den OSZ.

Zunächst wird die Struktur dargestellt, die anschließend in die Modelle schulischer Integration eingeordnet und beurteilt wird. Abschließend wird nach Gründen für diesen Berliner Weg gefragt und die absehbare weitere Entwicklung, soweit aus dem Gesamtplan des Senats ersichtlich, eingeschätzt.

Die Qualität der schulischen Integration hängt aber nicht nur von pädagogischen Konzepten und Kompetenzen ab, sondern wird natürlich auch vom Verwaltungshandeln beeinflusst. Um diesen Kontext zu veranschaulichen, stelle ich einen feuilletonistischen Text aus 2015 an den Anfang. Er lässt, so hoffe ich, die ersten Reaktionen der Verwaltung auf das Ankommen der neu Hinzugezogenen lebendig werden.

Der Stress der Verwaltung oder: Kann man einfach die Probleme ignorieren?

3.11. 2015, 7:50. Eine Oberschule in Charlottenburg-Wilmersdorf

Ich erscheine mit drei Jugendlichen, die nach der Schulamtsliste der Schule zugewiesen wurden, im Sekretariat. Die Sekretärin schickt uns erst mal wieder raus, die Kolleginnen seien krank, in den Herbstferien sei das Sekretariat geschlossen gewesen, nun müsse sie erst mal die Unterlagen suchen.

Der Schulleiter geht vorbei, vermeidet es aber, uns anzusehen geschweige denn anzusprechen, obwohl er, wie mir die Mittelstufenleiterin später berichtet, für die Willkommensklassen zuständig ist.

Wir warten also eine halbe Stunde und versuchen uns anhand der Aushänge einen Eindruck von der Schule zu machen.

Dann dürfen wir wieder ins Sekretariat. Nach längeren Verhandlungen erklärt sich die Sekretärin bereit, die Aufenthaltsbestätigung des ASB[1] als vorläufigen Identitätsnachweis der Jugendlichen zu akzeptieren, so wie es mit dem Schulamt verabredet war.

Auf der Zuweisungsliste des Schulamtes findet die Sekretärin aber nur zwei der drei Jugendlichen. Erst nach zwei Wochen taucht der dritte auf dieser Liste auf.

Für die beiden gemeldeten Jugendlichen gibt sie uns eine Schulfähigkeitsbescheinigung. Ohne die Bestätigung der Schulfähigkeit nähme die Schule keinen Schüler auf – und das bei Jugendlichen, die schon viele Jahre zur Schule gegangen sind und nach ihrer Ankunft in Deutschland auch schon auf ihre Gesundheit untersucht wurden. Wir sollten einen Termin bei dem Jugendgesundheitsdienst machen, das könne aber mehrere Wochen dauern.

Zurück in der Notunterkunft mache ich einen Termin beim Jugendgesundheitsdienst gleich für den nächsten Tag. Dort herrscht kein Publikumsverkehr, es ist in den langen Gängen ganz still. Die Mitarbeiterinnen beklagen ihre Arbeitsbedingungen, 14 Stellen seien unbesetzt, um 7 Uhr morgens hätten sie schon die ersten Termine. Trotz einiger Komplikationen – einige Unterlagen fehlen, die lassen sich aber nachreichen – erhalten die Jugendlichen die ersehnte Schulfähigkeitsbescheinigung.

Mit Eltern und den beiden Jugendlichen geht es sofort wieder zur Schule, um die Anmeldung abzuschließen. Die Sekretärin ist sehr überrascht, uns so schnell wieder zu sehen. Die Dokumente werden kopiert, in Listen eingetragen, abgeheftet. Sie sagt mir noch, welche Unterlagen die Schüler für den Schülerausweis und den BerlinPass benötigten und dann schreibt sie mir die Nummer des Unterrichtsraums auf, damit die Jugendlichen am nächsten Tag wissen, wohin sie gehen müssen.

Drei Wochen später zeigen sie mir ihren BerlinPass und Schülerausweis. Niemand in der Schule hat ihnen aber gesagt, um wie viel das Mensaessen verbilligt ist und ob sie an den Ganztagsangeboten teilnehmen dürfen.

---

1 ASB = Arbeiter-Samariter-Bund, Betreiber dieser Notunterkunft.

Die Schüler sprechen wenig Deutsch, aber sind leistungsstark. In Englisch und Mathematik könnten sie locker am Regelunterricht teilnehmen. So etwas sei aber nicht vorgesehen, sagt mir die Mittelstufenleiterin. Wir verabreden, die Entwicklung der Jugendlichen in der Willkommensklasse einen Monat zu beobachten und dann über eine mögliche Integration in den Regelunterricht zu sprechen.

Diese Schilderung veranschaulicht die Lage in Berliner Verwaltungen. Gefrustet von der Sparpolitik, verunsichert durch die große Zahl der Neuankömmlinge, mit veralteter Technik ausgerüstet und antiquierte Regeln zur Bearbeitung der Vorgänge befolgend sollten die Mitarbeiter/innen Aufgaben bewältigen, die Schnelligkeit und Lösungsorientierung verlangen. Es brauchte Zeit, bis die abwehrende Haltung einer konstruktiven wich.

Ein anderer für das Situationsverständnis wichtiger Aspekt ist die Haltung des Schulleiters, der sich lieber unsichtbar zu machen versuchte. Die Haltung der Schulleiter/innen kann in solchen fragilen Situationen ein Signal für ein ganzes Kollegium sein.

Hürden für jugendliche Geflüchtete

Erste Hürde: Die Willkommensklassen

Die Bedeutung einer Willkommensklasse (WK) in einer Schule hängt von der Schulleitung ab. Die Spannweite ist groß und an Ritualen erkennbar: In einigen Schulen begrüßt der/die Schulleiter/in persönlich die WK-Schüler in einer kleinen Veranstaltung, in anderen werden die Anmeldeformalitäten im Sekretariat erledigt und der Unterricht beginnt.

Lehrkräfte und Schüler/innen der WK haben nicht in allen Schulen die gleichen Rechte. WK-Lehrkräfte, häufig Quereinsteiger/innen oder Referendare/Referendarinnen, dürfen nach eigenen Aussagen an manchen Schulen nicht an den Konferenzen teilnehmen, die Schüler/innen nicht alle schulischen Angebote nutzen.

Ganztagsangebote z.B. würden sich zum Deutschlernen eignen, weil sie zum einen nonformelle Lernsituationen darstellen, die es leicht machen, einfach loszureden, zum anderen aber auch fachbezogene Inhalte haben, die verstanden und gelernt werden müssen. Ganztagsangebote bieten natürlich auch neue Kontaktmöglichkeiten. Das ist für Schüler/innen in WK besonders wichtig, weil eine Trennung von den Regelklassen Kontakte zwischen den verschiedenen Schülergruppen erschwert und, falls eine Integration von der Schule angestrebt wird, zusätzliche Gelegenheiten für Kontakte eingerichtet werden müssen.

Die Chancen, optimal Deutsch zu lernen, sind in den WK organisationsbedingt sehr unterschiedlich, da es auf Bezirksebene kaum WK gibt, die nach unterschiedlichem Sprachniveau aufnehmen. So gibt es immer noch viele WK mit extremer Heterogenität in der Sprachkompetenz der Schüler/innen. Jugendliche, die erst alphabetisiert werden, sitzen neben solchen, die schon neun Jahre zur Schule gegangen sind.

Es gibt weder Eingangstest bzw. systematische diagnostische Gespräche bei der Aufnahme in eine WK noch einen verpflichtenden standardisierten B1-Test zum Abschluss der WK mit einer Übersicht über die Leistungsstände in den verschiedenen Kompetenzbereichen, nach denen das weitere Deutschlernen ausgerichtet werden könnte. Die Kompetenzstufe B1 wird häufig einfach mit dem Abschluss der WK zuerkannt, ohne dass ein (möglichst standardisierter) Test des Sprachstandes durchgeführt worden wäre.

Das führt auch zu einer gewissen Beliebigkeit bei den anschließenden Zuweisungsentscheidungen. Dazu ein Beispiel, das für viele ähnliche stehen soll:

Nach Absolvierung der WK wurde ein Jugendlicher im Bezirk A einer ISS zugewiesen, im Bezirk B, in den er umzog, einem Förderzentrum. Er wechselte wieder in den Bezirk A und kam in eine Regelklasse der ISS. Da kein B1-Test oder Dokumentationen über andere Kompetenzbereiche vorlagen, liegt die Vermutung nahe, dass einfach nach Kapazitätsgesichtspunkten entschieden wurde und in den Sekundarschulen des Bezirks B eben kein Platz mehr war.

Auch fehlt ein curriculares Material als didaktische Orientierung, auf das besonders Quereinsteiger und Berufsanfänger angewiesen sind.

Dass es kaum Fachunterricht in den WK gibt und die Schüler/innen so auch nicht die Fachsprachen lernen, könnte man akzeptieren, wenn garantiert wäre, dass es in der Regelklasse Nachhilfe und zusätzliche Förderung sowie eine durchgängige Sprachbildung gibt.

Zweite Hürde: Der Übergang in die Regelklassen

Ich habe nur an wenigen Schulen in der Sekundarstufe I ein effektives Nachhilfe- und Fördersystem gefunden, mit externen Partnern, die z.B. über das Bildungs- und Teilhabepaket finanziert werden. Darunter leiden natürlich nicht nur die zugewanderten, sondern alle Jugendlichen. Nachhilfe ist nicht nur in Deutsch notwendig, sondern – bei den Zugewanderten – in mehreren anderen Fächern. Eine Bedingung für eine erfolgreiche Nachhilfe und Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in der Regelklasse ist eine Übersicht über Basiskompetenzen in den jeweiligen Fächern auf der jeweiligen

Jahrgangsstufe. Manche schulinternen Pläne enthalten solche Übersichten. Speziell für das Deutschlernen wären die curricularen Materialien und die Ergebnisse eines standardisierten B1-Tests eine hilfreiche Orientierung. Wie schon betont, es gibt beides nicht.

Für die Wahrnehmung der individuellen Person (und nicht nur der Kategorie geflüchteter Jugendlicher) und die Anerkennung der besonderen Fähigkeiten, die die neuen Schüler/innen in die Schule und die Klasse einbringen können, wäre es hilfreich, wenn sie die Gelegenheit erhielten, ihr Potenzial zeigen zu können. Es dürfte eher in Bereichen liegen, die in den Berliner Rahmenlehrplänen nicht enthalten sind; umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte und Mitschüler/innen davon wissen.

Auch die Bildungsberatung könnte die Potenziale der Jugendlichen – mit welchen Methoden auch immer – tentativ erfassen. Es gibt erprobte Instrumente, zum Beispiel aus der Berufs- und Studienorientierung, die nur in die jeweiligen Sprachen der Herkunftsländer übersetzt werden müssten, um von den Schulen eingesetzt werden zu können.[2] Auf über ein Eingangsgespräch hinausgehende Ansätze, das Potenzial der Jugendlichen kennenzulernen, bin ich in keiner Schule gestoßen.

Wenn die Gefahr besteht, dass die neu zugewanderten Jugendlichen nicht versetzt werden, wird ihnen scheinbar wohlmeinend geraten, möglichst schnell in eine Ausbildung oder in Praxisklassen zu wechseln. Es gibt viele Beispiele, wo Jugendlichen mit Abiturwunsch und entsprechenden Zeugnissen aus ihren Herkunftsländern empfohlen wurde, Ausbildungen als Fachkraft im Gaststättengewerbe, Altenpfleger/in und andere Berufe, die aktuell auf dem Arbeitsmarkt nachfragt werden, zu beginnen. Dies ‚wohlmeinend' kann man durchaus ambivalent verstehen. Es kann den Beratenden um eine kurzfristige Lösung bei einer drohenden Abstufung gehen, es kann aber auch sein, dass sie einem diffusen Bild von defizitären und hilfsbedürftigen geflüchteten Jugendlichen folgen und faktisch die Plätze höherer Bildung vor ihnen abschotten. Das wäre dann eine Diskriminierung.

Dritte Hürde: Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL) an Oberstufenzentren (OSZ)

Geflüchtete Jugendliche wechseln nach Beendigung der Schulpflicht entweder direkt aus der WK oder aus einer Regelklasse in der Sek I in den BQL, wenn sie dort keinen Abschluss erworben haben. Dieses Bildungsangebot wurde für Schüler/innen ohne Abschluss an der allgemeinbildenden Schule

2 Ein Beispiel dafür ist der ProfilPass für Jugendliche.

eingerichtet. Im BQL können sie die einfache oder erweiterte Berufsbildungsreife erwerben, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern oder um im Anschluss einen Vorbereitungskurs für den MSA zu besuchen. Andernfalls gelangen sie in den Niedriglohnsektor. Welches Problem hat dieser Weg speziell für neu Hinzugezogene? Das soll an einem weiteren Fallbeispiel verdeutlicht werden:

Die Jugendliche kam aus einer WK, wo ihr das Sprachniveau B1 zertifiziert wurde. Im BQL fiel ihr der Unterricht leicht, sie hatte auch in Deutsch eine „2“ und erhielt ein sehr gutes Abschlusszeugnis. Da sie gern und leicht lernte, begann sie mit diesem Zeugnis eine schulische Ausbildung zur Industriekauffrau. Alle Beteiligten waren sich sicher, dass sie die Ausbildung schaffen könnte. Schon nach kurzer Zeit stellt sich aber heraus, dass ihre Deutschkenntnisse überhaupt nicht ausreichten, um komplexere Zusammenhänge verstehen und darstellen zu können.

Dieser Misserfolg verweist einmal auf das Fehlen standardisierter Tests. Die Jugendliche näherte sich nicht dem B2-Niveau, wie man nach ihrem Bildungsweg vermuten konnte und eine Voraussetzung für diese schulische Ausbildung war, sondern stagnierte auf einem schwachen B1-Niveau, was die Lehrkräfte nicht wahrnahmen.

Zum zweiten verweist dieses Beispiel auf die fehlende spezifische Sprachförderung im BQL. Es gibt keinen verstärkten Deutschunterricht und auch keine systematische Nachhilfe; BQL ist eher ein Motivationskurs für Schulabbrecher. Zudem passt die Stundentafel des BQL nicht zu den curricularen Anforderungen des MSA. Nur wenige Schüler/innen erwerben auf diesem Wege den MSA.[3]

Vierte Hürde: Bildungswegplanung

Das Berliner Bildungssystem zeichnet sich strukturell durch eine hohe Durchlässigkeit aus, was es aber für die meisten neu Hinzugezogenen unübersichtlich macht. Außerdem müssen alle, die Mitte der Sekundarstufe I in Regelklassen wechseln, sehr bald eigene Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg treffen, die sie aber ohne Beratung gar nicht kompetent treffen können. Deshalb ist eine kontinuierliche Beratung notwendig.

In ihr müssen auch so einfache Sachen geklärt werden wie das Bewertungssystem, Versetzungsregelungen, Abschlüsse, Nachteilsausgleich, da dies häufig von den Klassenlehrkräften nicht gemacht wird oder diese die schul-

3 An diesem OSZ waren es von 90 Schüler/inne/n gerade mal vier (Quelle: mündliche Information).

gesetzlichen Regelungen für zugewanderte Schüler/innen nicht kennen.[4] Die Beratung ist zeitraubend und, solange die Sprachkenntnisse nicht für eine differenzierte Abwägung ausreichen, grundsätzlich ungenau. Außerdem fehlen, wie schon erwähnt, wesentliche Dokumente und Instrumente, die eine Beratung erleichtern würden: Bildungswegdokumentation mit Beschreibungen der Kompetenzentwicklung, Potenzialanalyse, standardisierte Tests. Zudem sei an die wohlmeinende Tendenz vieler Berater/innen erinnert, geflüchtete Jugendliche auf niedrig qualifizierte Ausbildungen hin zu orientieren.

Mehr oder weniger hängt es also vom Zufall ab, ob ein/e neu Zugewanderte/r in der Mitte der Sekundarstufe I auf die Verwirklichung der eigenen Ziele hin beraten wird.

Die hier benannten Hürden wurden aus der Perspektive der einzelnen jugendlichen Geflüchteten beschrieben. Zur Ergänzung des so entstandenen Bildes werden im Folgenden die unterschiedlichen Modelle der Beschulung neu Zugewanderter skizziert. So lassen sich die organisatorischen Regelungen in Berlin einordnen und auch aus einer systematischen Perspektive beurteilen.

Schulorganisatorische Modelle für die Integration neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Grundsätzlich sind ganz unterschiedliche Modelle für die Beschulung möglich. Die fünf Modelle, die in der Abbildung 1 aufgeführt werden, sind nach dem Grad der Integration in eine Regelklasse geordnet. Ganz links findet der Unterricht für neu zugewanderte Schüler/innen ausschließlich in der Regelklasse statt, ganz rechts werden diese überhaupt nicht in einer Regelklasse unterrichtet. Die drei Modelle auf der linken Seite unterscheiden sich im Ausmaß der Integration, die beiden Modelle auf der rechten Seite sind zwei Formen der schulischen Segregation, die sich nur in dem Detail der Vergabe des Schulabschlusses unterscheiden. Die einzelnen Modelle haben Vor- und Nachteile, Bewertung ist nur angemessen möglich, wenn schulische, außerschulische Bedingungen und die personelle Ausstattung einbezogen werden.[5]

Man kann die drei integrationsorientierten Modelle auch als Stufen verstehen, die Schüler/innen im Laufe ihrer Sprachentwicklung durchlaufen können. Das heißt dann, dass die einzelne Schule nicht ein einziges Modell verfolgt, sondern mit dem Ziel der vollständigen Integration verschiedene

4 Vgl. den Beitrag von Ali Alzaeem in diesem Sitzungsbericht.

5 Einzelne Schulen konnten nach eigener Aussage ein integratives Modell wegen der Klassengröße ihrer Regelklassen nicht einführen.

Stufen vorhält. Für einen/eine Schüler/in auf B1-Niveau ist dann die Stufe des integrativen Modells geeignet, für einen/eine Schüler/in auf A2-Niveau die Stufe des teilintegrativen Modells.

Zudem eignen sich für Grundschulen und Schulen in der Sekundarstufe I unterschiedliche Modelle. Eine Grundschule wird ihre geflüchteten Schüler/innen sehr schnell in die Regelklasse mit spezifischer Sprachförderung integrieren, weil so die jüngeren Schüler/innen nach allen Erfahrungen am schnellsten die neue Sprache lernen und noch wenig Fachunterricht stattfindet; eine Schule in der Sekundarstufe I wird im Idealfall das teilintegrative Modell praktizieren und die Schüler/innen werden erst, wenn sie das B1-Niveau erreicht haben, in allen Fächern am Unterricht der Regelklasse mit zusätzlicher Sprachförderung bzw. Nachhilfe teilnehmen (integratives Modell). Eine Voraussetzung für eine solche Organisation ist, dass an der Schule durchgängige Sprachbildung praktiziert wird.

Submersives[a)] Modell	Integratives Modell	Teilintegratives Modell	Paralleles Modell	Paralleles Modell mit Schulabschluss
	Spezifische Sprachförderung	Spezifische Sprachförderung in speziell eingerichteten Klassen		
Unterricht in der Regelklasse mit allgemeiner Sprachförderung	Unterricht in der Regelklasse	Sukzessive Teilintegration in der Regelklasse	Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse	Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse mit Abschluss eines Bildungsgangs

Spezifische Sprachförderung im Klassenverband
Willkommensklasse als temporäre Einrichtung

Abb. 1: Schulorganisatorische Modell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

a): Neu Hinzugezogene gehen vom ersten Tag in die Regelklasse und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten teil (Teke).

Eigene Darstellung nach Teke (2017)

Die temporäre Willkommensklasse wird in der Abbildung von diesen Modellen getrennt, weil sie weder integrative noch parallele Merkmale ausweist. Unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet, dient sie ausschließlich dazu, Schüler/innen in der Sprache an die Regelklassen heranzuführen. Dass aber die bloße Mitgliedschaft in ihr schon separierende Wirkungen auf die Sozialbeziehungen haben kann und die Schüler/innen situationsbedingte Bildungsvorstellungen entwickeln, wird übersehen.[6] Deshalb ist es für die schulische Integration entscheidend, wie diese speziell eingerichteten Klassen mit den Regelklassen verbunden sind.

In einigen Berliner Bezirken gibt es Schulen (Gymnasien und Europaschulen), die neu zugewanderte Schüler/innen, die nach der WK keinen Schulplatz gefunden haben und die sie – aus welchen Gründen auch immer – selbst nicht in ihre Klassen aufnehmen, im parallelen Modell mit Schulabschluss beschulen. Nachteile liegen in der langsameren Sprachentwicklung und natürlich der Segregation, die Schüler/innen scheinen sich aber wohlzufühlen.

Nach der bisherigen Analyse liegen die entscheidenden Schwächen des Berliner Systems in

- einem fehlenden landesweit verbindlichen Rahmenkonzept der schulischen Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, das den einzelnen Schulen genügend Spielräume für schulinterne Konzepte lässt, aber die schulische Integration verbindlich macht,
- der unprofessionellen Diagnose und Zertifizierung der Sprach- und Potenzialentwicklung,
- einer fehlenden verbindlichen Nachhilfe, die auf spezielle Bedürfnisse zugeschnitten ist; das ist nicht nur ein Problem für die neu zugewanderten Schüler/innen, sondern auch für alle anderen, die in der Schule Nachhilfe suchen,
- den fehlenden curricularen Materialien in der allgemeinbildenden Schule, auf die gerade Quereinsteiger und Berufsanfänger angewiesen sind. Für die WK der OSZ gibt es einen Rahmenlehrplan für die Willkommensklassen, der die langjährigen praktischen Erfahrungen der OSZ aufgreift,
- der fehlenden spezifischen Unterstützung in einigen (vor-)beruflichen Bildungsgängen,
- dem Fehlen einer Bildungsberatung, die datengestützt ist und von den Zielen der Jugendlichen ausgeht.

---

6 Vgl. den Erfahrungsbericht von Ali Alzaeem in diesem Sitzungsbericht.

Erstaunlich ist, um es noch einmal zu betonen, dass es für all dies keine verbindlichen Vorgaben der Bildungsverwaltung gibt, obwohl Berlin über langjährige Erfahrungen mit der Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher verfügt und alle hier geforderte Instrumente und Konzepte vorhanden sind. Wenn man auf eine einzelne Schule oder in eine einzelne Klasse schaut, erkennt man, wie die Qualität unter diesem Mangel leidet.

Desiderat: Andere Inhalte und Arbeitsformen im Sprachunterricht

Die Lehrkräfte in den WK experimentieren mit verschiedenen Inhalten oder Arbeitsformen und scheinen damit auch Erfolge zu haben.

Der Sprachunterricht in den WK sollte mehr informelle Lerngelegenheiten[7] einbeziehen. Realisierbar sind Projekte und Exkursionen (größere Projekte mit anderen Lerngruppen, außerschulischen Partnern oder Bildungsträgern oder kleine, die von der WK allein durchgeführt werden können; Exkursionen in Freizeiteinrichtungen mit Teilnahme an diversen Kursen). In Projekten stellen sich ganz unterschiedliche Sprachanforderungen: die alltagssprachliche Verständigung mit den anderen Teilnehmer/inne/n, prozess- und planungsbezogene Kommunikation, Verbindung der sprachlichen Kommunikation mit praktischen Handlungen und die eher bildungssprachliche Kommunikation bezogen auf die jeweiligen Inhalten. All diese Anforderungssituationen sind aufgrund der Peer-to-Peer-Situation niedrigschwellig.

Darüber hinaus sollte der Unterricht auch in den WK mehr Gelegenheiten zur Partizipation bieten. Das beginnt mit einfachen zum Teil nichtsprachlichen Methoden und Instrumente wie z.B. Placemate als demokratische Methode der Konsensfindung, auch der Klassenrat kann eingeführt werden, in dem die Schüler/innen erleben können, gemeinsame Aktivitäten zu entscheiden und zu planen sowie das Zusammenleben in ihrer WK selbst zu gestalten. Dabei sind auch hohe sprachliche Anforderungen wie formalisierte Diskussionen führen und eigene Meinungen begründen zu bewältigen. So können erste Erfahrungen, wie Demokratie im alltäglichen Leben sich verwirklicht, gewonnen werden und damit auch ein Zugang zu einigen der folgenden Themen geschaffen werden.

Die Themen in den Sprachlernbüchern eignen sich um Kommunizieren und Grammatik zu lernen, sie sollten aber ergänzt werden um Themen, die für die Identitätsbildung und Reflexion der eigenen Situation der neu zuge-

7 Das ist systematisch im Rahmenlehrplan für die WK an OSZ verankert; außerdem siehe Teke (2017).

wanderten Jugendlichen wichtig sind. Solche Themen sind z.B. Diktatur und Demokratie, Heimat und Fremde, Liebe und Sexualität, Diskriminierung und Rassismus, Religion, Nahostkonflikt und Kriege im Nahen und Mittleren Osten, deutsche Erinnerungskultur, Werte. Schulen können sich Unterstützung von außerschulischen Initiativen holen, die auch mit solchen Teamern arbeiten, die eine kulturelle Nähe zu den Schüler/inne/n haben und die sprachlichen Barrieren überwinden. Workshops zu solchen Themen wurden in WK durchgeführt.[8]

Ansätze zur Erklärung der ‚fluiden' Berliner Situation

An der obigen Analyse der Berliner Situation ist ja besonders bemerkenswert, dass es keine Verbindlichkeit der Maßnahmen gibt, die die schulische Integration neu Hinzugezogener unumkehrbar macht. Das widerspricht auch dem eigenen Verständnis der Senatsverwaltung von Inklusion.

> „Alle Schülerinnen und Schüler haben … ein Recht auf gemeinsame und bestmögliche Bildung. Dieser Anspruch besteht unabhängig von z.B. körperlichen oder geistigen Potentialen, Herkunft, sozioökonomischen Status, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität."[9]

Warum ist die Berliner Situation so wenig verbindlich?

Eine Vermutung ist, dass die Bildungsverwaltung nicht die Kraft hat, ein integratives Rahmenkonzept zu erarbeiten, das für verbindlich erklärt werden kann, und mögliche Konflikte mit Schulen und der bildungspolitischen Öffentlichkeit scheut. In einem Mehrebenensystem wie dem Berliner Schulsystem ist das Steuerungspotenzial der Zentrale nicht so groß. Da ist es leichter, nur Ressourcen bereit zu stellen und damit die Akteure zu befrieden.

Eine zweite Vermutung ist, dass viele Schulen mit der geforderten Diagnostik, Standardsicherung und flexiblen Förderung der hinzugezogenen Schüler/innen überfordert sind. In der Konsequenz müssten dann ja auch die unterstützenden Institutionen wie inklusionspädagogischen Beratungsstellen, Nachhilfeinstitutionen, Jugendberufsagenturen mit der Schule einzelfallbezogen zusammenarbeiten. Das gibt es bisher nur in Einzelfällen. Aber kann es sein, dass Schulen schon mit Diagnose, Tests und der Organisation bedarfsgerechter Nachhilfe überfordert sind? Würde das nicht auch heißen, dass sie auch im Regelunterricht mit der Standardsicherung überfordert sind?

---

8 Vgl. KIgA (2018).

9 Vgl. Rahmenlehrplan Berlin, Teil A, Abschnitte zu Inklusion und Standardorientierung.

Standards und ihre Sicherung sind laut Rahmenlehrplan zentrale Pfeiler für den Unterricht:

> „(sie) bilden … die Voraussetzung für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten … auf der Grundlage einer lernprozessbegleitenden Diagnostik, Beratung und Förderung gerecht wird.“[10]

Eine dritte Vermutung ist, dass beide, Inklusions- und Segregationsorientierung im Berliner Schulsystem und der bildungspolitischen Öffentlichkeit weit verbreitet sind, miteinander im Konflikt liegen und immer wieder neue Kompromisse eingegangen werden. Bezogen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt es eine Tradition der Segregation in den Grundschulen auch nach der Abschaffung der Ausländerklassen im Jahre 1995.[11] Konflikte zu verdeckten Formen der Segregation in Grundschulen sind bis Mitte dieses Jahrzehnts in der Öffentlichkeit bekannt geworden. Auf die Defizitperspektive von Lehrkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die situationsabhängig auch als Diskriminierung gelesen werden kann, wird häufig hingewiesen. Und schließlich passt auch in dieses Bild, dass stark belastete Schulen in Berlin schlechter ausgestattet sind als weniger belastete Schulen und in ihnen prozentual mehr Quereinsteiger unterrichten.[12] Die Berliner Schule ist von Inklusion und Segregation durchdrungen.

Das Ende 2018 verabschiedete Gesamtkonzept zur Integration und Partizipation ändert am Grundsätzlichen nichts. Die notwendigen Ressourcen werden gesichert, die Schulen zur durchgängigen Sprachbildung verpflichtet und dafür personelle Unterstützung zugesichert, curriculare Materialien sollen (endlich) entwickelt und die WK evaluiert werden.

Literatur

Berliner Institut für empirische Integrations- und Sozialisationsforschung – BIM (o.J.): Willkommensklassen: Integration oder separierte Beschulung. Information über ein Forschungsprogramm. URL: https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/archiv/nr1612/nr_161213_01 [15.07.2019]

Karakavali, Juliane; zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum: Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: sub\urban – zeitschrift für kritische stadtforschung, Heft 2, S. 61–78

10 Siehe FN 9.
11 Siehe dazu Karakavali/Nieden (2018).
12 Ausführlich siehe WZB (2019), siehe dort auch, wie Belastung verstanden wird.

Berliner Beirat für Familienfragen (Hg.) (2019): Studie zur Situation von geflüchteten Familien in Berlin (Autorin: Verena Mörath). Berlin

Flüchtlingsrat Berlin (Hg.) (2017): Bildungsgerechtigkeit für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Berlin

Hoßmann-Büttner, Iris (2018): Willkommensklassen an den allgemeinbildenden Schulen in Berlin. In: Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin-Brandenburg, Heft 3+4, S. 42ff.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus – KIgA (Hg.) (2018): Diversity. Berlin

Land Berlin und Brandenburg (Hg.) (2017): Rahmenlehrpläne. Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10. https:// www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de [15.07. 2019]

OSZ Lotis (o.J.): Praxistipps aus unserer Arbeit mit einer Willkommensklasse (unveröffentlichtes Manuskript)

Projektverbund (Hg.) (2007): ProfilPass für junge Menschen (2. Auflage). Bielefeld

Senat von Berlin (2018): Ankommen in Berlin. Gesamtkonzept zur Integration und Partizipation Geflüchteter. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin

Teke, Gülay (2017): Kinder und Jugendliche mit geringen bis gar keinen Deutschkenntnissen im Berliner Schulsystem: ein altes Thema mit neuen Anlässen. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung – ZEIF, Nr. 12, S. 1–10

Wissenschaftszentrum Berlin – WZB (Hg.) (2019): Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die besten Schulen? Discussion paper Nr. 03

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 91–95*

Ali Alzaeem

Schwierigkeiten und Hilfen auf meinem Weg Deutsch zu lernen

Wie war es anfangs als ich nach Deutschland kam?

In der Notunterkunft hatte ich damals in den Sommerferien 2015 einen Deutschkurs besucht, der von Berlinern angeboten wurde, die sich um das Flüchtlingsthema gekümmert haben. Sie haben auch den Jugendlichen geholfen, Schulen zu suchen und sich dort anzumelden. Darüber kam ich im Herbst in eine Willkommensklasse (WK) in der Nähe der Notunterkunft. Zum neuen Schuljahr, als wir eine Wohnung gefunden hatten, wechselte ich in eine Regelklasse einer Schule in einem anderen Bezirk. Nach einem weiteren Jahr ging ich aufs OSZ, um Fachabi zu machen. Aber es war schwer, die Fachbegriffe zu lernen, ebenso schriftliche Texte zu verfassen. So landete ich wieder in einer WK an diesem OSZ. Jetzt mache ich an einem anderen OSZ mein Fachabi zusammen mit einer Ausbildung.

Wie war es in der ersten Willkommensklasse?

Was man in der WK lernen konnte, war nur Deutsch, insbesondere Grammatik. Mathe und Englisch fehlten auf dem Stundenplan, das habe ich erst bemerkt, als ich die Regelklasse besucht habe.

Eine Schwierigkeit der WK ist die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, weil beide aus verschieden Kulturen kommen und in den Ländern, aus denen die Schüler kommen, herrschen in den Schulen ganz andere Regeln und andere Schüler-Lehrer-Beziehungen.

Die Lehrerin in der ersten WK war unsicher und vorsichtig, weil sie niemanden verletzen wollte, denn manche Schüler kamen aus dem Krieg und einer anderen Kultur. Die Lehrerin hatte noch keine Erfahrung, ich glaube sie war Berufsanfängerin. So haben wir nichts gelernt.

Die Lehrerin in der zweiten WK war erfahren und konsequent. Wer sich nicht an die Regeln hielt, den oder die hat sie rausgeschmissen. Sie hat gut erklärt und alle haben zugehört. Das Deutsch in dieser WK zu lernen, war sehr gut, wir haben auch Matheunterricht bekommen, der zu dem Schwerpunkt des OSZ passte.

In der ersten WK gab es auch Regeln, aber die wurden nicht eingehalten und die Schüler haben gemacht was sie wollten.

Was ich auch selbst erfahren habe, war, dass auch die politischen Konflikte in Syrien und im Iran ein Hindernis beim Lernen waren.

Ich wurde einmal in eine 9. Klasse geschickt, um Mathe zu lernen. Ich hatte auch Lust das zu machen, aber in der Regelklasse bin ich mit den Jugendlichen, die hier geboren sind, nicht klargekommen. Da hat mich jeder anguckt, als wäre ich ein Wunderding.

Wie war es in der Regelklasse?

Nach einem Jahr in der WK wurde ich zur 9. Klasse geschickt mit nach meiner Meinung A1 in Deutsch. Ich habe mich in einer anderen Schule angemeldet, wo ich Hoffnung hatte, erfolgreich zu sein. Aber das war ich leider nicht, weil die Lehrer mir nicht geholfen haben. Welche Hindernisse und Unterstützung habe ich dort und später am OSZ erfahren?

Nachhilfe: Zum Beispiel habe ich einen Antrag auf Nachhilfe gestellt und darauf keine Antwort bekommen. Beim Elternsprechtag sagte der Klassenlehrer „… ach, der ist uns durchgerutscht.“ Aber auch danach bekam ich keine Nachhilfe.

Beleidigung: Ich wurde in der Schule wirklich beleidigt als der Mathelehrer zu seinen Schülern sagte: „Ali kommt – keine Ahnung aus welchem Land – und kann Mathe besser als ihr und ihr seid in Deutschland geboren, in einem starken Land.“ Da habe ich mich in meiner Nationalität beleidig gefühlt.

Unterstützung: Mir ist auch aufgefallen, dass die Lehrer sich eher um die guten Schüler gekümmert haben; denen, die nicht so gut waren, wurde nicht geholfen. Das nenne ich einen wichtigen Unterschied.

Mitschüler: Mit den Schülern in der Klasse bin ich nicht gut klargekommen, weil viele keine Lust hatten, mein Deutsch verstehen zu wollen oder sie haben von mir Abstand gehalten, vielleicht wegen des politischen Streits in Deutschland über das Flüchtlingsthema. So hat man ein Problem Deutsch zu lernen, wenn man gar keinen Kontakt zu anderen, Deutsch sprechenden Jugendlichen hat.

Beratung: Was im OSZ gut war, dass die Schule ein Beratungssystem für geflüchtete Schüler aufgebaut hat. Zum Beispiel war dort ein Mitarbeiter vom Jugendamt, der Arabisch sprechen konnte. Die Schüler aus den WK konnten immer zu ihm kommen, er hat ihnen auch geholfen, weiterführende Schulen oder eine Ausbildung zu finden.

Konflikte in der Schule: Viele geflüchtete Schüler verstehen das Verhalten der Lehrer nicht. Zum Beispiel wenn der Lehrer meine Frage nicht sofort beantwortet, dann muss ich nicht gleich meinen, dass das rassistisch ist, sondern es kann einfach sein, dass der Lehrer keine Zeit hat. Dann kann man sich für später verabreden. Das machen aber viele geflüchtete Schüler nicht. Das ist nur ein Beispiel, das aber häufig vorkommt. Deshalb ist es so wichtig, dass an der Schule ein Sozialarbeiter ist, mit dem man sprechen kann, der oder die dann deine Probleme lösen kann.

Aktiv sein: Man lernt und wird in der Klasse anerkannt, wenn man aktiv ist und sich z.B. viel meldet, in Arbeitsgruppen gut mitarbeitet und Vorschläge macht. Wenn man aktiv in der Klasse ist und man z.B. in Mathe anderen helfen kann, wird einem in anderen Fächern geholfen.

Bewertungssystem verstehen: Man muss die Noten kennenlernen und auch nachvollziehen können, wie der Lehrer zu einer Note kommt. Dann kann man seinen Leistungsstand im Laufe des Schuljahres einschätzen und ist nicht die ganze Zeit unsicher. Zum Beispiel haben wir in Syrien ein ganz anderes Notensystem. Es gibt Punkte und man braucht eine Mindestpunktzahl, um ein Schuljahr oder eine Prüfung zu bestehen. 60 Punkte gibt es für Arabisch, Mathe, Sozialwissenschaft; 40 Punkte für Englisch; 20 Punkte für Physik Chemie, Bio, Sport, Kunst…

Klassenrat: Den Klassenrat habe ich in der Regelklasse kennengelernt, aber er ist auch in der WK wichtig. Denn man muss seine Meinung auf Deutsch vorstellen und lernt dabei. Über welche Themen kann man im Klassenrat in der WK sprechen? Probleme in der Klasse lösen; über Ausflüge entscheiden; Regeln, wie die Schüler miteinander umgehen wollen, aufstellen.

Andere Inhalte: Auch in der WK können Themen aufgenommen werden, die die Schüler wirklich interessieren; z.B. zu anderen Ländern und nicht nur über Deutschland; Religion oder unterschiedliche Kulturen.

Schreiben: Schüler haben keine Lust zu schreiben und Texte auf Deutsch zu schreiben, ist besonders schwer. Mein Vorschlag ist, dass die Schüler der WK nicht nur im Unterricht mehr schreiben, sondern dass es besser wäre, wenn sie in einem halben Jahr auch einmal eine schriftliche KA schreiben.

Offenheit: Die geflüchteten Schüler müssen auch offen sein gegenüber den Schülern, die hier geboren sind. Manche schließen sich selbst aus Angst, nicht fehlerfrei sprechen zu können oder wegen der anderen Umgangsformen aus.

Kontakte zwischen Schülern aus der WK und Regelklasse: Es gibt viele Möglichkeiten, solche Kontakte herzustellen, z.B. Kennenlernspiele mit

einer ausgewählten Regelklasse; Hobbys den anderen mitteilen. Falls jemand sich für die Hobbys interessiert, kann man sich zusammentun. Freiwillige aus der Regelklasse können einzelne Schüler aus WK unterstützen (Patensystem). Ob solche Kontakte länger halten, hängt davon ab, ob eine persönliche Sympathie entsteht.

Schulsystem in Berlin: Es war schwer für mich, dass Berliner Schulsystem zu verstehen. Was ist ein BBR und der MSA? Auch in Syrien gibt es den mittleren Schulabschluss, aber worin besteht der Unterschied zum MSA? Was kann man mit dem BBR oder dem MSA machen? Ausbildung, weitere Schullaufbahn? Welche Voraussetzungen braucht man, wenn man das Abi machen will? Das waren für mich die wichtigsten Fragen, die mir aber in den verschiedenen Schulen nur von dem arabisch sprechenden Sozialarbeiter beantwortet wurden. Ich habe diese Voraussetzungen auch über einen berufsbezogenen Interessentest verstanden. Nach einer Interessen- und Stärkenanalyse wurden mir Ausbildungen und Berufe, die zu meinen Interessen passten, vorgeschlagen. Bei jeder Ausbildung und jedem Beruf standen dort die Voraussetzungen, die man dafür braucht.

Schulrecht und Vorschriften: Ein Problem ist auch, dass die Lehrer sich nicht so gut mit den Vorschriften auskennen. Ich habe einen syrischen mittleren Abschluss mitgebracht und immer, wenn ich gefragt habe, ob der Abschluss anerkannt wird, haben sie „nein“ gesagt. Ein Jahr später hat es aber geklappt und ich habe die Anerkennung meines syrischen Abschlusses bekommen.

Wie habe ich nun Deutsch gelernt?

Deutsch kann man nach meinem Gefühl dann gut sprechen, wenn man gar nicht im Kopf in seiner Muttersprache denkt, wenn man deutsch spricht.

Deutsch habe ich vor allem in Schülerferienjobs und im Praktikum gelernt, auch wenn die Mitarbeiter dort selbst nur wenig Deutsch konnten. Denn die Sprache auf der Arbeit war Deutsch, das fand ich gut, man muss einfach ankommen und muss sprechen. Die Mitarbeiter hatten kein Problem damit, wenn man nicht so gut Deutsch konnte, denn entweder ging es ihnen genauso oder sie kannten selbst viele Leute auf der Arbeit, die nicht Deutsch sprachen.

Ich habe auch viel auf Ämtern für andere übersetzt und dadurch gelernt, vieles einfach auswendig gelernt, auf der Straße mit Freunden aus der Schule gesprochen, Filme geschaut und habe mit deutschen Freunden meiner Familie zu tun.

Ganz besonders nützen mir Projekte für Jugendliche, weil man dort auf ganz unterschiedlichen Ebenen sprechen muss: Zum Beispiel über die Inhalte, Organisation, einfach so mit den anderen Jugendlichen, formell mit den Projektleitern.

Ich bin Teilnehmer des „The Poetry Project“. Dieses Projekt wurde für junge Flüchtlinge und junge Deutsche geschaffen. Wir schreiben Gedichte und sprechen in Meetings über unsere Probleme und tauschen Erfahrungen mit anderen aus. Ich habe hier über ein Jahr mehr Deutsch als in der Schule und vor allem die Literatursprache gelernt. Ich finde die Idee zu diesem Projekt großartig und es hat mir sehr geholfen, meinen Weg zu finden.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 97–101*

Anna Aleksandra Wojciechowicz

Als Lehrkraft in der Schule wieder arbeiten können? – Das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam*

1. Zur Programmentstehung

Die Anfänge des Pilotprojekts liegen im Jahr 2015, als viele Geflüchtete nach Brandenburg kamen. Für die Lehrer/innen-Bildung an der Universität Potsdam stand schnell fest, dass auch sie etwas tun will, um die gesellschaftliche Teilhabe von geflüchteten Menschen zu unterstützen. Der Ausgangspunkt des Projektes war die Überlegung, dass es unter den geflüchteten Menschen auch Lehrkräfte geben muss, die im Herkunftsland Kinder und Jugendliche unterrichtet haben. Die Projektidee geht dabei auf die Initiative von Professorin Dr. Miriam Vock und Dr. Frederick Ahlgrimm zurück. Gefördert wird das Projekt durch Mittel des Brandenburger Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) (vgl. Vock 2018; Kubicka et al. 2018).

2. Starke Nachfrage nach dem Programm

Von Beginn an erfuhr das Programm eine hohe Resonanz. Auf die erste Bekanntmachung des Pilotprojektes im März 2016 hatten sich rund 640 Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet beworben. Auch in den darauffolgenden Durchgängen überstieg die Nachfrage nach dem Programm beim Weitem das Angebot (vgl. Wojciechowicz/Vock 2019). Seit März 2016 bis zum April 2019 wurden fünf Durchgänge in das *Refugee Teachers Program* aufgenommen, davon wurden vier Durchgänge mit insgesamt 85 Absolvent/inn/en verabschiedet, 21 geflüchtete Lehrkräfte nehmen aktuell noch an der Qualifizierung teil. Von den 85 Personen haben insgesamt 15% das Programm mit einem C1-Nachweis verlassen. Das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam war das erste universitäre Qualifizierungspro-

* Der vorliegende Text wurde bereits an einer anderen Stelle veröffentlicht; er erschien auf der Homepage des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im März 2019 und wurde für den vorliegenden Beitrag punktuell überarbeitet.

gramm bundesweit, das den Versuch unternahm, in Deutschland neu angekommene Lehrer/innen mit Fluchthintergrund beim Wiedereinstieg in den Lehrer/inberuf zu unterstützen. Es gab bis dato keine Erfahrungen mit solcherart Nachqualifizierungen für diese Zielgruppe in Deutschland in dieser konsequenten Form, an denen man sich hätte orientieren können.

3. Das Konzept des Programms

Um die ausgewählten geflüchteten Lehrkräfte auf einen Einstieg in Schulsystem vorzubereiten, nahmen sie in einem kompakten Zeitraum von 1,5 Jahren an Deutschkursen und akademischen Veranstaltungen teil. In einem ersten Schritt erhielten die geflüchteten Lehrkräfte einen Intensivkurs in der deutschen Sprache. Das Ziel der Sprachausbildung ist das Niveau C1, das am Ende des dritten Semesters erreicht werden soll. Im zweiten Schritt besuchten die geflüchteten Lehrkräfte ausgewählte reguläre Seminare in Schulpädagogik und Fachdidaktik gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam. Das Programm beinhaltete zudem ein semesterbegleitendes Schulpraktikum, mit welchem Einblicke in das Brandenburger Schulsystem sowie ein Austausch mit erfahrenen Lehrkräften ermöglicht werden. Nach erfolgreicher Qualifizierung bekommen die geflüchteten Lehrer/innen eine befristete Anstellung als Assistenzlehrkräfte oder pädagogische Unterrichtshilfe an staatlichen Schulen im Land Brandenburg. Mit diesem Schritt wird der Zielgruppe geholfen, im schulischen Berufsfeld Fuß zu fassen.

4. Innovative Wege gehen in der Lehrer/innen-Bildung

Mit dem *Refugee Teachers Program* beschritt die Universität Potsdam einen neuen und mutigen Weg, schließlich gab es zum Projektbeginn keine anderen etablierten Programme, die den Zugang zum Berufsfeld Lehramt an Schulen für Lehrer/innen mit ausländischer Berufsqualifikation fördern. Geflüchtete Lehrkräfte, aber auch andere Lehrkräfte mit einer im Ausland erworbenen Lehramtsqualifikation haben es in Deutschland schwer, in ihren ursprünglichen Beruf zurückzukehren. Dies liegt daran, dass sie ihre Abschlüsse und Berufserfahrungen kaum anerkannt bekommen. Da sie meist nur ein Fach studiert und kein Referendariat durchlaufen haben, liegt bei ihnen keine formale Lehrbefähigung nach Maßstäben der deutschen Lehrer/innen-Ausbildung vor. Zudem sind bundesweit vorwiegend Sprachkenntnisse auf dem C2-Niveau nachzuweisen, um im Schuldienst tätig werden zu können. Entsprechende Ausgleichsangebote oder berufsbezogene Sprachangebote sind allerdings kaum vorhanden.

5. Bilanzierungen der Erfahrungen im *Refugee Teachers Program*

Das Programm blickt auf eine erkenntnisreiche dreijährige Projektzeit zurück und kann eine positive Bilanz ziehen. Aus Gesprächen mit Teilnehmenden und Dozierenden des Programms sowie mit Schulleitungen aus den Praktikumsschulen ergibt sich folgendes Bild: Für die geflüchteten Lehrkräfte mit prekären Lebensgeschichten stellt die Teilnahme am *Refugee Teachers Program* zwar eine Herausforderung dar, doch es ist bemerkenswert zu sehen, dass sie hochmotiviert bleiben und das akademisch anspruchsvolle Angebot zur Erweiterung ihrer beruflichen Qualifikation erfolgreich zu Ende absolvieren. Sie wollen an ihre bisherige Berufsbiografie anknüpfen und wissen, dass das Programm ihnen eine einmalige Chance bietet, einen Einstieg in die Schule in Deutschland zu finden, die sie ohne dieses Programm nicht hätten. Die geflüchteten Lehrkräfte schätzen, dass sie ihre Sprach- und Fachkenntnisse verbessern konnten sowie einen ersten Einblick in den schulischen Berufsalltag mit seinen institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen erhalten haben.

Die Schulen wiederum loben oft die Art, wie sich die geflüchteten Lehrkräfte in das Lehrerkollegium einbringen. Sie bringen eine Sensibilität in die Schulen mit, die anderen Lehrer/inne/n hilft, Lebensrealitäten von geflüchteten Schüler/inne/n und ihren Familien besser zu verstehen, was sich sicherlich positiv auf Bildungsprozesse dieser Schüler/innengruppe auswirkt. Oft verstehen sie sich als Brückenbauer zwischen zugewanderten Schüler/inne/n, ihren Eltern und der Institution Schule und engagieren sich in der mehrsprachigen Beratung der Familien zu allen Fragen der Beschulung (vgl. Wojciechowicz 2018). Die Kolleg/inn/en an den Schulen werden dadurch unterstützt und entlastet. Gleichzeitig werden die geflüchteten Lehrkräfte als mitgestaltende Fachlehrkräfte wahrgenommen und im Regelunterricht eingesetzt. Ihre Wissens- und Erfahrungsexpertise trägt zur Schließung der vorhandenen Lücken bei der Lehrkräfteversorgung und damit zum Gelingen des schulischen Lernens bei.

Mit der Projektarbeit konnte auch eine Breitenwirkung erreicht werden, denn auch andere Universitäten haben das Modell adaptiert und haben ähnliche Programme für geflüchtete Lehrkräfte gestartet (siehe hierzu bspw. das Qualifizierungsprogramm „Lehrkräfte Plus“ an der Universität Bielefeld und der Ruhr-Universität Bochum). Das Programm hat von Beginn an eine große überregionale und internationale mediale Aufmerksamkeit erreicht und wurde sowohl in Print- als auch in Rundfunk- und Fernsehmedien intensiv besprochen und begleitet. Die starke Sichtbarkeit und Thema-

tisierung des Projektes in der Öffentlichkeit trägt dazu bei, dass die Förderung von Wiedereinstiegsmöglichkeiten in den Lehrer/inberuf für Lehrkräfte mit ausländischer Berufsqualifikation als Thema sowohl in fachwissenschaftlichen als auch bildungspolitischen Diskussionen präsent bleibt.

6. Berufliche Perspektiven sichern

Arbeit ist der beste Weg zur Teilhabe in der neuen Gesellschaft, weshalb es in der Zukunft zu klären bleibt, welche gesicherten und langfristigen Berufsperspektiven in der Schule im Anschluss an das Programm für diese Zielgruppe geschaffen werden können. Da die Universität nicht für Einstellungen in den Schuldienst oder Anerkennungen zuständig ist, können diese Fragen nur in Kooperation mit der brandenburgischen Bildungspolitik geklärt werden.

7. *Refugee Teachers Program* geht in die zweite Runde

Aufgrund der positiven Resonanz wurde das Programm ab April 2019 fortgesetzt. Auf Grundlage der Ergebnisse einer begleitenden Projektevaluation wurde das Programmkonzept erweitert. Neu ist, dass Praxisaufenthalte in Schulen, begleitet durch pädagogische Seminare wesentlich mehr in den Fokus rücken. So werden die Teilnehmenden zwei Praktika statt bisher ein Schulpraktikum absolvieren und zusätzlich an begleiteten Schulexkursionen teilnehmen. Zudem wird ein Seminar angeboten, in dem eine Auseinandersetzung mit migrationspädagogischen Aspekten stattfindet, die zu einer Sensibilisierung gegenüber Vielfalt führt. Die Deutschkurse werden auf die spezifischen Anforderungen des Lehrer/inberufes angepasst. Mit einem persönlichen Beratungsangebot wird sichergestellt, dass den Teilnehmenden eine kontinuierliche Ansprechperson zur Verfügung steht, die sie in Fragen rund um das Programm sowie hinsichtlich beruflicher Schritte, Nachqualifizierung und der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen berät.

In der zweiten Förderphase wurde die vorerst letzte Gruppe von geflüchteten Lehrkräften in das Programm aufgenommen. Nach mehreren erfolgreichen Durchgängen und bisher 85 Absolvent/inn/en wird in der nächsten Zeit der Projektarbeit ein Schwerpunkt auf der Begleitung der Absolvent/inn/en beim Berufseinstieg und ihrer Etablierung an den Schulen liegen. Die mitgebrachten beruflichen Qualifikationen und Qualitäten der geflüchteten Lehrkräfte sind heterogen und individuell verschieden, sodass sie unterschiedliche darauf aufbauende fachdidaktische, pädagogische und passgenaue

berufssprachliche Angebote benötigen. Diese gilt es berufsbegleitend anzubieten und zudem so zu konzipieren und zu organisieren, dass sie sowohl zeitlich als auch örtlich zumutbar sind und zu anerkannten Nachweisen führen. Zugleich wird es in den nächsten Monaten der Projektlaufzeit darum gehen, die bisherigen Projekterfahrungen zu reflektieren und dahingehend aufzuarbeiten, dass sie für Folgeprojekte transparent gemacht und für den wissenschaftlichen (inter)nationalen Diskurs fruchtbar gemacht werden können. Eine solche Bestandsaufnahme über die Potenziale und Grenzen des Programms soll ferner die Erarbeitung eines Konzeptes vorbereiten, mit dem Nachqualifizierungswege für Lehrkräfte mit ausländischer Berufsqualifikation verstetigt werden können.

Literatur

Kubicka, Daniel; Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Vock, Miriam (2018): Zwischenbericht – Dokumentation zum Refugee Teachers Program. Konzeption und erste Erfahrungen. Berichtszeitraum: April 2016 – Dezember 2017. Arbeitspapier Nr. 3, [online] https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/unterrichtsinterventionsforsch/Zwischenbericht_Kubicka_Wojciechowicz__Vock_Stand_04.05.2018__1_.pdf [05.12.2018]

Vock, Miriam (2017): Refugee Teachers Program. Ein Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Potsdam. In: SchulVerwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Jg. 28/Heft 10, S. 274–276

Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): Geflüchtete Lehrkräfte in Brandenburg: Die neuen Kolleg*innen im Lehrerzimmer?! In: E&W plus Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 10, S. 8–10

Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Vock, Miriam (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 111/Heft 2, S. 220–230

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 103–111*

Niklas Lewin

Kurse für Geflüchtete: Sprache und Kultur mit Orientierung

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen dieses Workshops bin ich gebeten worden, einen Beitrag zu leisten.

Gern folge ich dieser Bitte, bringe ich doch durch meine Arbeit im Sprachförderungsprojekt Leipzig (Sprachwerkstatt Dresden) umfangreiche Erfahrungen im Unterrichten von Zuwandernden mit.

Allerdings möchte ich einräumen, dass ich nicht unbedingt der Standardkollege eines DAZ (Deutsch als Zweitsprache) - Lehrers bin.

Das hängt sicher zum Teil mit meinen eigenen Erlebnissen in der Schulzeit zusammen. Für die Lehrer in meinen Schulen war ich kein besonders beliebter Schüler. Gewiss, beim Lernen hat es nicht gehapert, dazu verfüge ich über eine gute intellektuelle Ausstattung – aber den Formalien von Unterricht war ich nicht besonders zugeneigt.

Ich persönlich habe im Zuge von Schule, Ausbildung und Studium die allerunterschiedlichsten Lehrveranstaltungen über mich ergehen lassen müssen. Den meisten davon war bedauerlicher Weise ein gewisses Ermüdungspotenzial zu eigen. Diese bleierne Müdigkeit, die mich von frühester Jugend an immer wieder im schulischen Kontext überkam, möchte ich der Fairness halber nicht meinen Lehrern, Ausbildern und Dozenten zur Last legen. Sie hatten schließlich unter meiner Unaufmerksamkeit genug zu leiden. Sagen wir ich hatte, und ich denke damit bin ich nicht allein, Konzentrationsschwierigkeiten. Mag das nun, der frühen Stunde, meinem Alter, dem Lehrstoff, diversen Mitschülerinnen oder einer generellen Disposition zur Unaufmerksamkeit geschuldet gewesen sein oder aber allen diesen Faktoren gemeinsam, ich war in der Schule und auch in der Universität schnell abgelenkt.

Meine persönliche Abgelenktheit veranlasste mich wiederum andere abzulenken, wodurch ich, ein im Grunde liebenswerter Mensch, schnell in Konflikt mit meinen Lehrern geriet. Was, sie können es sich denken, fatale Auswirkungen sowohl auf mich als auch auf den Gesamtunterricht hatte.

Studien zum Lernverhalten legen nahe, dass Unterforderung und Überforderung gleichermaßen zur Ermüdung und zum Abgelenktsein der Lernenden führen. Das klingt einerseits logisch, andererseits aber zeigt die praktische Lehrerfahrung, dass beides nahezu unvermeidbar ist.

Ich denke in normalen Klasse – egal welcher Altersstufe – ist unabhängig vom Unterrichtsfach das Niveaugefälle innerhalb der Klassen so groß, dass die einen schon gelangweilt sind weil sie sich unterfordert fühlen, während andere bereits das Gefühl der Überforderung hatten.

Aber ich habe, trotz meiner erwähnten Disposition zur Unaufmerksamkeit meinen Weg gefunden und habe Magisterabschlüsse der Hispanistik und der Asienwissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin erworben. Wenn auch gegen allerlei Widerstände.

Aus dem zum Teil offenen Zerwürfnis zwischen mir und institutionellen Formalia ist bei mir eine sehr eigenständige Offenheit für Menschen mit und ohne Probleme geblieben. Dieses Persönlichkeitsmerkmal mag durchaus entscheidend für meine Arbeit in der Förderung von Personen mit Integrationsbedarf gewesen sein.

Meine eigenen Erfahrungen mit und in unserem Bildungssystem aber will ich nicht verdrängen und vergessen, im Gegenteil ich möchte sie in die von mir gewählten Aufgaben einbeziehen.

Als ich nun auf die andere Seite des Lehrertisches geriet, stellte sich mir also die gleiche Aufgabe, wie zuvor meinen Lehrern. Wie erhalte ich die Konzentrationsfähigkeit meiner Kursteilnehmer? Oder anders ausgedrückt, was kann ich tun, damit in meinem Unterricht bessere Ergebnisse erreicht werden können? Oder konkreter, was tue ich damit sich niemand langweilt?

Ich will vorwegschicken, dass sich meine Strategien, wie sich schnell zeigen sollte, irgendwie doch deutlich von denen meiner Kolleg/inn/en unterschieden.

Meine Vorüberlegungen und auch meine alltäglichen Analysen sind davon gekennzeichnet, dass ich die Bedeutung von Koedukation – nämlich das Miteinanderlernen von Frauen und Männern, das gemeinsame Lernen von Menschen verschiedener Herkunft, den Unterricht mit verschiedenen Altersstufen, die Beachtung divergenter Religionen und die Berücksichtigung weit auseinanderklaffender Bildungsniveaus als meine Aufgabe angenommen habe.

In der Realität der Sprachkurse, die ich zu betreuen habe, sind entsprechende Ausgangslagen der Regelfall. Bei solchen Integrationskursen fällt die sogenannte Binnendivergenz, also die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen stets recht extrem aus. Das Alter der Teilnehmer kann innerhalb eines Kurses zwischen 18 und 81 Jahren variieren, sie kommen zu

meist aus völlig unterschiedlichen Herkunftsländern und ihre Vorbildung reicht vom Analphabeten bis zum Hochschulprofessor. Diese Gruppen dann fünf Stunden am Stück an fünf Tagen in der Woche in ein und demselben Fach (Deutschkurs) zu unterrichten ohne sie zu langweilen oder zu überfordern ist – trotz gegenteiliger Erwartungen – nicht unmöglich – und zwar Dank der KOEDUKATION – dem gemeinsamen Lernen aller Beteiligten inklusive der Lehrerschaft!

Wer an solch einem Kurs teilnimmt und dabeibleibt der leistet bereits seinen wesentlichen Beitrag zur Integration. Kooperativ zu sein in solchem Rahmen, bedeutet guten Willen als Grundvoraussetzung. Was dann vom Dozenten benötigt wird, sind raum- und zeitgebende Angebote. Der Unterschiedlichkeit ist Rechnung zu tragen. Und alle Teilnehmer müssen sich kennenlernen. Sicherheit und Vertrauen sind die wichtigsten Erfolgskriterien.

Daher lege ich, um ehrlich zu sein, auch nicht allzu viel Wert auf strikte Disziplin in meinem Unterricht. Dadurch habe ich mehr Vorteile, als man erwarten würde. Zum einen ist natürlich die Gruppe viel aktiver und arbeitet besser mit, zum anderen müssen sich die Teilnehmer selbst disziplinieren, was der Lehrkraft das mühsame Aufrechterhalten einer ohnehin nicht realisierbaren Drohkulisse erspart.

Sehr wichtig ist es, Bildung als Überlebensstrategie hervorzuheben.

Ich will ein Beispiel geben. In einer meiner ersten Stunde habe ich mit den Teilnehmern ein Gespräch beim Jobcenter nachgespielt. Ich war in der Rolle des Bearbeiters und habe mir Mühe gegeben, möglichst viele der gängigen Klischees zu erfüllen. Ich habe mich formal verhalten, laut und langsam gesprochen. Dabei habe ich das typische Behördenvokabular verwendet, dass ein nicht Sprachkundiger unmöglich verstehen kann. Und wenn der Antragsteller Worte nicht verstanden hat, habe ich das altbekannte Wiederholungsprinzip angewendet, den gleichen Wortlaut einfach laut und nachdrücklich wiederholt, obwohl keine Besserung im Verständnis erwartet werden konnte. Wir hatten an diesem Rollenspiel einerseits viel Spaß, weil es erkennbar eine überzeichnete Situation war, aber wir haben andererseits im „Probehandeln“ erkannt, dass der „fiktive Antragsteller“ ohne das Instrument der über Bildung erworbenen deutschen Sprache hoffnungslos erfolglos ist und bleibt. Nicht versäumt habe ich, die emotionale Seite des Antragstellers anzusprechen. Das ist ein wesentlicher Grundsatz.

Die Thematisierung emotionaler Inhalte ist eine entscheidende Ebene, die psychologisch für die Be- und Verarbeitung von freudvollen und vor allem von belastenden Erlebnissen eine zentrale Rolle spielt. Auch die Vermittlung von kulturellen Gepflogenheiten ist am besten auch mit dem Auf-

zeigen von üblichen Reaktionen auf Erfolgen und Frustrationen nachvollziehbar zu vermitteln. Zunächst kommen Gestik und Mimik als „nonverbale Signale“ zur Anwendung.

Dies sollte sehr frühzeitig zum Lerngegenstand werden. Zustimmung, Ablehnung und Stoppsignale sind wichtige Mitteilungen, die sehr zur Vermeidung der Entwicklung von Gewaltreaktionen von Bedeutung sind. Die Verbalbegriffe und Strategien zur Mitteilung der eigenen Befindlichkeit sind in den üblichen Curricula – wenn überhaupt – oft nur nachrangig angesprochen. Das ist eine bedeutsame Inhaltslücke.

Für die Gestaltung von Lernsituationen denke ich gelegentlich über frühgeschichtliche Verhaltensweisen in unserer Vorgeschichte nach.

Wenn ich mir menschliches Verhalten erklären möchte, hilft es mir jedenfalls immer sehr, mich in eine archaische Gesellschaft hineinzudenken. Stellen wir uns das Leben als Jäger und Sammler vor: Die üppigen wuchernden Wälder sind voller Gefahren. Bären, Tiger, Wölfe, Schlangen andere Menschen, schlechtes Wetter, Dunkelheit. Egal, ob wir da draußen jagen oder sammeln, Achtsamkeit ist überlebenswichtig. Wir müssen aufeinander sowie auf eine Vielzahl von Umweltfaktoren achten. Müdigkeit ist tödlich. Allerdings ist es eben gerade die Diversität der Reize und die Abwechslung der Tätigkeiten, die das Abenteuer Steinzeit ausmachen, das uns Menschen so nachhaltig geprägt hat.

Aus diesem prähistorischen Zusammenhang ist für mich relevant, dass der Mensch ursprünglich seinen optimalen konzentrierten Lernzustand erreichte, wenn er sowohl in latenter existenzieller Gefahr schwebte, als auch einer Vielzahl von zu beachtenden Reizen ausgesetzt war.

Der einzig denkbare Kontext in der Vorzeit, indem man sich auf eine und nur eine Sache zu konzentrieren hatte, wie es heutzutage im Unterricht üblich ist, ist in der Steinzeit in der Geborgenheit der Höhle und des Stammes gegeben. An dem Ort also, an dem einem die süße Kost des Schlummers zuteil wurde. Es ist also nicht weiter verwunderlich, dass Schüler beim Lesen von Texten einschlafen, insbesondere wenn sie nicht selbst lesen. Dazu kommt die einigermaßen schwer zu beantwortende Frage nach den Lerngewohnheiten der Teilnehmer. Hierzulande gilt die Schulpflicht und es gibt standardisierte Lehrpläne und Lehrmethoden.

Wer von den bei uns angekommenen Personen hat solche Rahmenbedingungen für konzentriertes erfolgreiches Lernen in seiner unmittelbaren Vergangenheit erhalten?

Wir wissen es nicht. Die Erfahrung lehrt, dass die meisten Teilnehmer mit syrischem Hintergrund an eine eher staubige Variante von Frontalunter-

richt gewöhnt sind, die nicht selten noch vom Rohrstock Gebrauch macht. Das kann ich nicht leisten.

Mein Ansatz geht von Vertrauen und Zuversicht aus. Ich setze nicht auf „Amtsautorität“ und vor allem nicht auf gelegentliche – mehr oder weniger offene – Drohungen. Das sage ich, obwohl meine eigene Schulerfahrung mir bei meinen Mitschülern sichtbar gemacht hat, dass Respekt oder gar Furcht vor dem Lehrer eine wirksame Konzentrationshilfe sein kann.

Bei den zum Teil traumatischen Erfahrungen verschiedener Teilnehmer aus Kriegs und Krisenregionen möchte ich jedwede Hierarchiefrage ausklammern. Wesentlich zielführender ist es nach meiner Erfahrung, die hohe Bedeutsamkeit von Bildung lebensnah zu akzentuieren und die erwünschte Lernmotivation durch Spaß, Eigeninitiative und lebensnahe Lerninhalte zu stärken. Achtung und Sachautorität, die ich natürlich auch benötige, versuche ich über Engagement und Zuverlässigkeit für mich zu erreichen.

Ansonsten achte ich darauf, verschiedene Lerntechniken im Wechsel anzuwenden. Ich arbeite in hohem Maße mit Transparenz und Vorerfahrungen, die ich mit einbringen kann. Die Ziele des Unterrichts werden offengelegt. Gemeinsam wird überlegt, wer zu diesen Aufgaben bereits etwas mit einbringen kann. Die Interaktion der Teilnehmer untereinander ist wesentlich bei diesen Unterrichtsverfahren – aber natürlich auf Basis einer systematischen Inhaltsplanung.

Rollenspiele, Exkursionen, Kontakte zu Organisationen und Ämtern, das sind die Bausteine des möglichst abwechslungsreichen Unterrichts.

Meine Unterrichtsführung, ist allgemein gesprochen, sehr speziell um nicht zu sagen individuell. So, wie ich die Lerninhalte den Bedürfnissen meiner Schüler anpasse, passe ich die Lehrgestaltung allerdings auch meinen Bedürfnissen an. Das mag egoistisch erscheinen, aber ich habe einfach keine Lust die Teilnehmer und mich selbst zu langweilen. Meine Erfahrungen zeigen, dass im Endeffekt alle Beteiligten davon profitieren.

Im Grunde könnte man sagen, dass meine Schüler einen Großteil des Unterrichts in einem Zustand der völligen Überforderung verbringen. Aber das ist nun mal der Anspruch des Alltags – ich kann und will den Teilnehmern Anstrengungen nicht ersparen. Zugegeben, ich verlange viel von meinen Schülern, aber nicht weniger verlange ich von mir selbst. Bei Diktaten z.B. habe ich stets das gleiche Diktat in Arabisch mitgeschrieben und das von den Schülern korrigieren lassen. Das steigert die Lernmotivation exorbitant.

Die Erfahrung zeigt, dass binnen von zwei Wochen, die älteren „Erstlerner“ und sogar die bisherigen Analphabeten beginnen, die deutsche Sprache in situativen Kontexten zu verstehen.

In Anbetracht der von mir angestrebten Integration durch unmittelbare Koedukation innerhalb solcher ausgesprochen heterogenen Kurse, mit deren schwer nachvollziehbaren Binnendivergenz, werde ich weiterhin – unabhängig davon, was die geltenden Lehrmeinungen vorgeben,

- stets eher auf Sympathie als auf Respekt setzten und
- eher auf Überforderung als auf Unterforderung zielen.

Zum Abschluss möchte ich Ihnen ein Lerngedicht präsentieren, das ich für eine meiner Integrationsklassen geschrieben habe.

Es enthält nach meiner Ansicht alle für den Einbürgerungstest wichtigen Vokabeln.

„Willkommen im Dschungel bei der *BRD*, der Republik des Bundes
folgt man dem Gesetz des Grundes,
das man auch *Verfassung* nennt
auch wenn man wenig davon kennt.
Artikel eins ist *Menschenwürde*
und auch die *5 Prozenten Hürde*
Ist irgendwo dort festgeschrieben,
weil die Deutschen es nicht lieben,
wenn sie alle 4 Jahre den *Bundestag* erwählen
und *Bundesministerien* fehlen.
Sie wollen dann, ihr wisst es schon,
eine *Regierungskoalition*.
Die dann im *Parlament* den *Kanzler* wählt,
der dann die *Minister* zählt,
der Kanzler bildet dann ganz nett
sein *Bundesministerkabinett*.
So ist das auch bei *Bundesländern*
nur das sich ein paar Namen ändern.
Der Chef, den man sonst Kanzler nennt,
heißt dort *Ministerpräsident.*
Landtag heißt dort das Parlament,
das man als Bundestag sonst kennt.
Um auch im Bund etwas zu sagen,
müssen im *Bundesrat* sie tagen.
Dorthin schickt früher oder später
man *Landesregierungenvertreter*.
Wer irgend am regieren ist
ob *Präsident* oder Minister,
hat *legislativ* nichts zu lachen
und darf nicht mehr Gesetze machen.

Egal in welchem Amt man ist,
ob Kanzler oder Polizist,
man darf sich dienstlich nur noch rühren,
um die Gesetze auszuführen.
Denn *drei geteilt sind die Gewalten*,
die Staatsdiener vom Volk erhalten.
Legislativ sind Parlamente,
die zweite davon ganz getrennte
Staatsgewalt – *judikativ*,
das sind ausschließlich die Gerichte.
Die sprechen Recht und die Geschichte –
Zeigt deutlich sonst geht alles schief.
Da war um *1933*
ein Kanzler ganz besonders fleißig.
Der hat vor lauter Rassenhassen
Gesetze einfach selbst erlassen.
Meinung, Parteien, ganze Völker war'n verboten
und erst nach 60 Millionen Toten,
schafften die *Alliierten*,
dass wir hier *kapitulierten*.
Den Krieg den Deutschland *39* hat begonnen,
Sowjetrussland, USA und England haben *45* ihn gewonnen.
So war denn *45*, Anfang Mai,
das dunkle *Dritte Reich* vorbei.
Die *Stunde Null* hat man genannt,
den Wiederaufbau dann im Land.
Das war in 4 dann in 2 Teilen
und musste sich geteilt beeilen,
sich jeweils Republik zu nennen
und sich als Gegner zu erkennen.
BRD hieß nun der Westen,
der Osten *DDR*
Auf des verbrannten Landes Resten,
stand nun in jedem Teil ein Heer.
Die Hitlerbüsten waren grad abgehackt,
war im Westen die Nato und im Osten war Warschauer Pakt.
Soziale Marktwirtschaft im Westen,
Planwirtschaft in der DDR,
jeder fand nur seins am besten
und jeder hatte's schwer.
So gingen denn 12 Jahre hin
und *61* kriegt Berlin die *Mauer*.

Die DDR fand, dass macht Sinn,
die Westberliner waren sauer.
Dann gab es in den *70gern* mit *Willy Brand die Ostverträge,*
ansonsten waren beide Staaten politisch eher träge.
Doch kaum das 40 Jahr vergangen,
da hat die *Wende* angefangen.
Das Ostvolk strömte auf die Straße,
für Freiheit und ne blut'ge Nase.
Das Volk geht *89* demonstrieren
und keiner will es mehr regieren.
Eh sich das tapfre Volk versah,
war sein *Regime* schon nicht mehr da.
Von *Bundeskanzler Kohl* gebeten
sind dann *5 Länder* beigetreten,
Die DDR wird BRD am 3.10. Tags darauf
hört 90 dann die Teilung auf.
Jetzt herrscht auch hier Demokratie
der Ostdeutsche darf wählen gehen,
zwei Stimmen, Briefwahl, irgendwie –
wird er das schon verstehen.
4 Jahre für den Bundestag,
5 für das Landesparlament,
wählt er dann wen, den er nicht mag
und *Abgeordnet* nennt.
Allein des *Staates Oberhaupt*,
steht nicht in seiner Pflicht.
Denn auch wenn das ein jeder glaubt,
der Kanzler ist es nicht.
Des deutschen Staates Oberhaupt,
dass ist der *Bundespräsident,*
den alle *5 Jahr*, wenn überhaupt,
die *Bundesversammlung* nennt.
Doch *Arbeitslosen-Renten-Pflege*
sichern des Deutschen Lebenswege
Der Bürger ist in Sicherheit
durch die *Sozialversicherungen*.
Und tut ein Amt ihm was zu Leid
gibt's *Einspruchsregelungen*.
Kann *Kündigungsschutzklage* auch erheben,
will er dem Chef was nicht vergeben,
bei Schwangerschaft ist ihm von Nutze,
natürlich auch der *Mutterschutze*.

Im Falle jeglicher Umwandlung
schützt ihn das *Recht der Gleichbehandlung*.
Will ein Gerät nicht funktionieren,
kann er es sofort *reklamieren*,
und was er glauben will schützt voll und ganz,
das *Recht der religiösen Toleranz*.
Er kann auch ohne Fragen,
immer und überall die *Meinung sagen*,
natürlich immer eingedenk,
persönliches ist eingeschränkt.
Die *Meinungsfreiheit* macht es möglich,
die *Presse* nutzt die *Freiheit* täglich.
Auch kann in allen Lebenslagen
er jeden jederzeit *verklagen*.
Denn ob was *Recht* ist oder nicht,
spricht ganz alleine das *Gericht*.
Recht kann bei Klage und Verbrechen,
als *Schöffe* sogar selbst er sprechen.
Heiraten darf er stets nur einen,
darum muss er nicht weinen.
Will einer nicht der beiden,
kann ein *Gericht* die Ehe *scheiden*.
Wenn sie im *Trennungsjahr*
sich gründlich meiden.
Auch gilt woher auch immer ein Mensch kam,
die Ehe ist hier monogam.
Und wenn sein Kind ihn schwer verdammt,
so hilft ihm gleich das *Jugendamt*.
Und passt was nicht im Bürgerleben,
kann immer *Einspruch* er erheben.
Nur eines unerlässlich ist,
die Einhaltung der Einspruchsfrist.“

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 113–132*

Arno Schelzke

„Migranten in die Mitte nehmen“ – ein beantragtes Ausbildungsprojekt – eingebunden in ein Gesamtkonzept zum Nachteilsausgleich

Ausgangslage

Die deutsche Wirtschaft hat jahrelang geboomt, rechnet jetzt aber mit einer dezenten Regression. Das hängt aktuell mit den Streitigkeiten im Internationalen Handel zusammen und deckelt vor allem die Exportbranchen im industriellen Bereich. Ein Teil der Wirtschaftsunternehmen hat aber bereits seit längerem erhebliche Zukunftssorgen. Das gilt insbesondere für bestimmte Branchen im Gefüge von Dienstleistung und Handwerk. Es sind die mittleren und kleineren Unternehmen (KMU), deren Zukunftsfähigkeit unsicher erscheint, weil es einen erheblichen Mangel an Fachkräften gibt.

Das Bundesministerium für Wirtschaft hat dazu mitgeteilt, dass es in Deutschland derzeit noch keinen flächendeckenden Fachkräftemangel gibt, dass allerdings in bestimmten Regionen und Branchen offene Stellen nicht mit geeigneten Fachkräften besetzt werden können. Allen voran in Süddeutschland und in den neuen Bundesländern spitzt sich die Lage zu.

> „Der Fachkräftemangel als Entwicklungshemmnis ist aus Sicht der Unternehmen merklich angestiegen – 2010 waren es noch 16 Prozent, die den Fachkräftemangel als Geschäftsrisiko einstuften. Heute stellt dieser Mangel das größte Hemmnis dar, wie unter anderem aus der DIHK-Konjunkturumfrage zum Jahresbeginn 2019 hervorgeht.“[1]

Dabei spielt der demografische Wandel eine bedeutsame Rolle. Laut aktuellen Vorausberechnungen wird die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter – also Personen zwischen 20 und unter 65 Jahren – bereits im Jahr 2030 um 3,9 Millionen auf einen Bestand von 45,9 Millionen Menschen sinken. Im Jahr 2060 sind dann schon 10,2 Millionen weniger Menschen im erwerbsfähigen Alter.[2]

---

1 Vgl.: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html [17.10.2019].

2 Vgl.: https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/fachkraeftemangel-in-deutschland-die-millionen-luecke/20258598.html?ticket=ST-39088382-6ImdVZchjUcVsSR9Fipt-ap2 [17.10.2019].

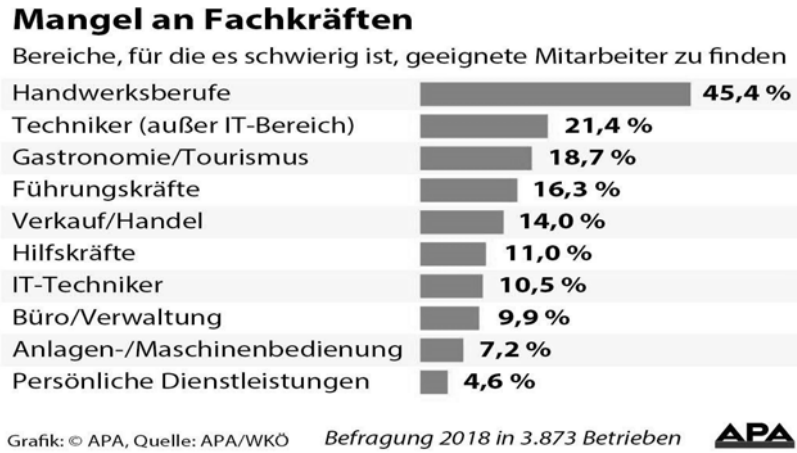


Abb. 1: Mangel an Fachkräften

https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html

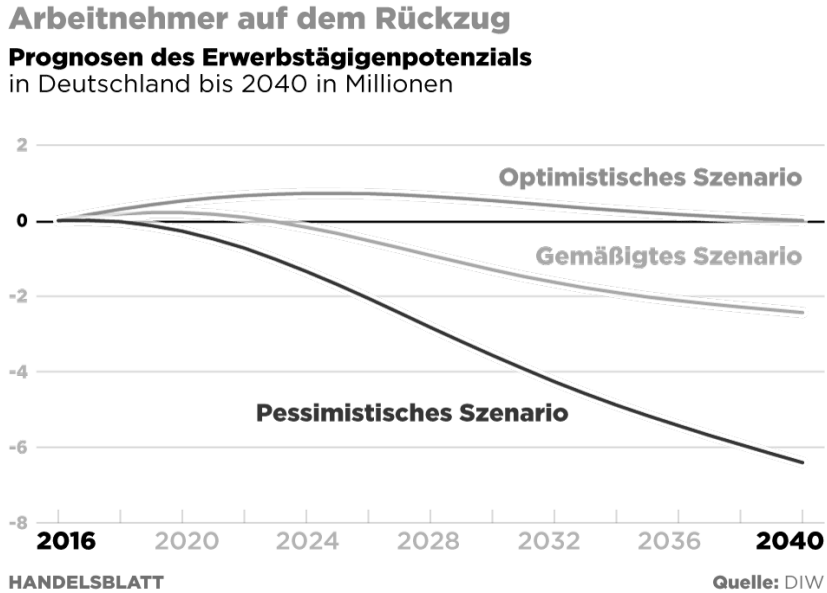


Abb. 2: Arbeitnehmer auf dem Rückzug

https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/fachkraeftemangel-in-deutschland-die-millionen-luecke/20258598.html?ticket=ST-39088382-6ImdVZchjUcVsSR9Fipt-ap2

Es gilt bei diesen Zukunftsprognosen insgesamt zu bedenken, dass Fachkräfte ein zentraler Qualitätsfaktor der Wirtschaft sind. Dieses Merkmal für die Zukunft zu bewahren, ist eine zentrale Aufgabe, denen sich das deutsche Bildungssystem intensiv wird widmen müssen. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Frage der Akquisition von qualifiziertem Nachwuchs. Dieses Ziel muss bereits sehr frühzeitig angesteuert werden, indem der grundlegenden Bildung von Anfang an hohe Priorität zugeordnet wird. Vor allem geht es darum, die Bandbreite erfolgreicher Bildung und Förderung wirksamer auszugestalten und Chancengleichheit im Berufsfindungsprozess und Berufsübergang zu gewährleisten.

> „Ein zentraler Mechanismus bei der Reproduktion von Ungleichheit muss [...] außer Kraft gesetzt werden, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren sollte: Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend bei ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und graphischer Techniken. In der Lehrerbildung müsste dann folgerichtig ein Schwerpunkt in der Ausbildung von Förderungskompetenz bei Lehrern liegen. Hierzu gehört nicht nur das Wissen über Lernbedingungen von Benachteiligten, sondern auch die Kenntnis ihrer Lebensbedingungen. Die Politik muss einen Konsens erarbeiten, [...] dessen Ziel die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher ist.“ (Heimbach-Steins 2008, S. 1ff.)

Die allgemeinbildenden Schulen haben versucht, sich mit methodischen Variationen auf die stark auf Unterstützung angewiesenen Schülerinnen und Schüler einzustellen. Dabei hat sich ein Ansatz stärkerer Praxisbezüge als hilfreich für die Motivation lernschwächerer Jugendlicher erwiesen. Dies bedeutet jedoch Einlösung des Leistungsanspruchs für alle Schüler und zugleich Förderung der Kinder und Jugendlichen, die bereits beim Beginn ihrer Schullaufbahn im Nachteil standen. Zur Lösung dieser Divergenz ergaben sich Ansätze zur Kooperation mit anderen Professionen und die Bereitstellung von flankierenden sozialpädagogischen Maßnahmen. Die Einrichtung von Schulsozialarbeit und die Zusammenarbeit mit externen Bildungsträgern erwies sich dergestalt als belastbarer Lösungsansatz.

Für die Jugendlichen mit Schuldistanz entwickelte sich z.B. das Projekt „Stadt als Schule“ im Produktiven Lernen.

> „Die Stadt-als-Schule war und ist immer noch einer der innovativsten Schulversuche der Sekundarstufe in Berlin. Denn sie hat gezeigt, dass Schule auch vollständig anders gedacht und praktiziert werden kann, nämlich als eine Schule, die äußerst individuell arbeitet, indem sie etwa die Suche nach den außerschulischen

Lernorten immer mit folgenden Fragen begann: ‚Was interessiert dich? Woran möchtest du arbeiten? Was möchtest du lernen?'. Sie verzichtete auf einen Großteil der herkömmlichen Fächer, weil sie davon ausging, dass der Unterrichtsstoff der Schulfächer ebenso gut in Ernstsituationen gelernt und auch nachhaltiger verankert werden kann. Dass dies nicht nur ein Wunschgedanke war, wiesen die SchülerInnen in ihrer Praxis nach. In dieser Schule kam man weitgehend ohne Noten und Klassenarbeiten aus, stattdessen wurden andere Methoden der Leistungsmotivation und -darstellung wie Portfolioarbeit, Präsentation und Gesellenstück erprobt. Die Schule zeigte auch, dass Schuldistanziertheit nicht vornehmlich ein Disziplin-, sondern ein Motivationsproblem ist: Die Fehlzeiten waren hier an den beiden Schultagen beispielsweise oft sehr viel höher, als an den Tagen in der Stadt."[3]

Nachteilausgleich durch Integration von Praxisanwendungen

War das Konzept „Stadt als Schule" ein ausgelagerter Ansatz eines veränderten Angebotes von effektiven Lernsituationen, so erwies sich eine in 2001 gestartete Initiative zur Integration des praktischen Lernens durch Schülerfirmen in die Schulen als ein intern besser realisierbares und akzeptiertes Modell. Mit diesem Ansatz startete der Bildungsträger ASIG (Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft) unter Förderung mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) mit seinen Maßnahmen zum Nachteilsausgleich für behinderte bzw. benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Im Netzwerk Berliner Schülerfirmen (NEBS) werden von Schülerinnen und Schülern echte Schülerfirmen gegründet und über einen längeren Zeitraum bis hin zur Dauereinrichtung betrieben. Die Schüler übernehmen die Funktionen und Aufgaben wie in einem Unternehmen und erfahren so in der Realität der Schülerfirma Wirtschaft und Unternehmertum mit allen Facetten.[4] Gemeinsam mit betreuenden Lehrkräften werden Geschäftsideen entwickelt, die einzelnen Gründungsschritte geplant und das Geschäftskonzept dann als Schülerfirma (zum Teil mit erfahrenen Fachpraktikern als Begleiter/innne/n) realisiert. Die Behauptung am Markt, Verkaufsaktionen, Messen und eigene Veranstaltungen mit dem Ziel der Kundengewinnung sowie Werbung und Öffentlichkeitsarbeit sind wesentliche Bestandteile der Arbeit in der Schülerfirma. Ein entsprechendes Handbuch wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam entwickelt und als Handlungsleitfaden an die Schulen gegeben (vgl. Schelzke/Mette 2008). Im Projektverlauf wurde das Lernarrangement in mehr

3 Vgl.: https://www.gew-berlin.de/7_7786.php [17.10.2019].
4 https://www.welt.de/welt_print/vermischtes/article5343306/Juniorfirmen-ermoeglichen-Lernen-in-der-Praxis.html [31.10.2019].

als 250 Schülerfirmen an rund 50 Berliner Schulen erprobt und hat inzwischen umfangreiche Akzeptanz in der gesamten Bundesrepublik gefunden. Schülerfirmenarbeit wird inzwischen von einer Vielzahl weiterer Träger in staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen umgesetzt. Die Ausgleichsfunktion zur Stabilisierung von lernunsicheren Kindern und Jugendlichen ist heute in vollem Umfang anerkannt:

> „Schülerfirmen sind eine komplexe Unterrichtsmethode allgemeinbildender und berufsbildender Schulen, mit der unternehmerische Strukturen und Handlungsabläufe abgebildet werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Rahmen einer Handlungssituation die Chance, betriebliche Entscheidungen und Probleme handelnd zu lösen und tragen dabei idealerweise die Verantwortung für das Schülerunternehmen.“ (Penning 2018, S. 1)

Neben der Untersuchung als Lehr-Lernmethode wurde das Konzept der Schülerfirmenarbeit auch bezüglich seiner Wirksamkeit im Hinblick auf die persönliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler analysiert. Die Studien BELLA und ENEBS sind hierfür exemplarisch zu nennen (vgl. Ahrbeck et al. 2009; Lehmann/Hoffmann2009).

Der entscheidende Einschnitt für die zukünftige Entwicklung von Jugendlichen und Jungerwachsenen ist unverändert mit dem Ende der allgemeinbildenden Schulpflichtzeit gegeben. Zwar konnten mit den eher praxisorientierten methodischen Ansätzen gute Erfolge erzielt werden, aber die strukturelle Problemlage der Akquisition von Nachwuchskräften ist auch trotz der damit erreichten Steigerung von Schülerinnen und Schülern mit dem Hauptschulabschluss oder mit der Bestätigung der Berufsreife quantitativ nicht gelöst. Es sollten sich an der Schwelle des Schulabganges möglichst keine zusätzlichen dauerhaften Verluste der Jahrgangsquoten ergeben. Bei den Schulabgängern ist nämlich in den letzten Jahren eine Tendenz erkennbar, die als eine stärkere Hinwendung zu akademischen Berufsperspektiven bezeichnet werden kann. Das erhöht die Sorge in der Wirtschaft um ihre Bewerber für die Berufsausbildung.

Die Ergebnisse einer diesbezüglichen Bertelsmann-Studie zeigen:

> „Die Entwicklung von Ausbildung und Beschäftigung in Deutschland hat sich entkoppelt. Während der Arbeitsmarkt immer neue Rekorde bei den Beschäftigtenzahlen verzeichnet, wird in Betrieben immer weniger ausgebildet. Zwischen 1999 und 2015 wuchs die Zahl der Beschäftigten um 12,1 Prozent. Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der Auszubildenden um 6,7 Prozent zurückgegangen. Besonders stark geht die Entwicklung von Ausbildung und Beschäftigung seit der Finanzkrise 2008 auseinander. Die Ausbildungsquote – das Verhältnis von Auszubildenden zu Beschäftigten – ging zwischen 2008 und 2015 von 6,5 Prozent

> auf 5,1 Prozent zurück. Trotz deutschen Jobwunders und des damit einhergehenden Fachkräftebedarfs verliert die international so hoch gelobte duale Ausbildung also schleichend an Bedeutung.“ (Wieland/Thies 2017, S. 4)

Die Betriebe und Unternehmen reagieren darauf und öffnen sich zunehmend auch für Schulabsolventen, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen bisher durch das Bewerbungsraster fielen. Dort erhalten Jugendliche mit Förderbedarf nicht selten zusätzliche Nachhilfekurse oder werden sogar von ausschließlich dafür beschäftigen Sozialarbeitern im Ausbildungskontext und bei der individuellen Lebensbewältigung unterstützt. Jedoch nicht immer mit Erfolg, denn nach wie vor wird jedes vierte Ausbildungsverhältnis vorzeitig abgebrochen, in der Hotellerie und Gastronomie sind es sogar mehr als 40 Prozent.[5]

> „Doch in vielen Fällen sind die Betriebe erfolgreicher, als es zuvor die Schule war, wenn es darum geht, die Leistungsbereitschaft der jungen Menschen zu wecken. Die frühe Einbindung in den Berufsalltag ist besonders für Azubis, die es mehr mit der Praxis als mit der Theorie haben, eine gute Erfahrung.“[6]

Aufgrund der unterschiedlichen individuellen Bildungsentwicklungen können auch mit den beschriebenen Maßnahmen der Lernförderung aktuell nicht alle Schulabgänger zum Abschluss der Berufsreife/Mittleren Schulabschluss geführt werden. Das erhöht die Fehlquote in der Berufsausbildung. Es gibt unverändert eine nicht unerhebliche Quote von Schulversagen: Der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss ist in den letzten Jahren sukzessive gestiegen. Laut einer Caritas-Studie lag die Quote im Jahr 2017 bei 6,9 Prozent – das sind mehr als 52.000 Jugendliche deutschlandweit. In Berlin sind es mit 11,7 Prozent sogar fast doppelt so viele Schulabgänger.[7]

Leave No One Behind ✖ □ Lasst niemanden zurück

Eine wichtige Aufgabe von privaten Bildungsträgern und der staatlichen Oberstufenzentren ist es demgemäß, diese bisher weitgehend ungenutzte quantitativen Potenziale auch noch der beruflichen Qualifikation zuzuführen. Berufsvorbereitende Maßnahmen und speziell strukturierte Ausbil-

5 Vgl.: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf [17.10.2019].

6 Vgl.: https://www.welt.de/debatte/kommentare/article178883266/Bildung-DerAkademisierungswahn-ruiniert-die-duale-Ausbildung.html [17.10.2019].

7 Vgl.: https://www.tagesspiegel.de/berlin/bundesweite-caritas-studie-meiste-schulabgaenger-ohne-abschluss-kommen-aus-berlin/24850660.html [17.10.2019].

dungsangebote haben dazu eine wichtige Brückenfunktion. Auf dieser „Reservebank“ sitzen neben den Schulabgängern ohne Abschluss auch die schwervermittelbaren Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die neu hinzugekommenen Geflüchteten. Dass wir sie gewinnen sollten, ist nicht nur eine Konsequenz der Mangelsituation in der dualen Ausbildung, es ist eine lohnende sozialpolitische Investition in die Zukunft unseres Sozialsystems: Die Ausbildungslosen von heute sind nämlich die Arbeitslosen von morgen. Das Problem der Ausbildungszugänge setzt sich folglich in der weiteren Berufs- und Erwerbsbiografie fort. Ungelernte sind demnach viermal häufiger arbeitsuchend/arbeitslos als beruflich Ausgebildete (vgl. IAB 2015).

> „Bereits jetzt verfügen rund 13 Prozent der 25- bis 34-Jährigen in Deutschland weder über eine abgeschlossene Berufsausbildung noch über ein Abitur (vgl. BIBB 2017, S. 329) verbunden mit hohen gesellschaftlichen Folgekosten (vgl. Allmendinger et al. 2011).“ (Wieland/Thies 2017, S. 5)

Ein praxiserprobtes Angebot der staatlichen Berufsvorbereitung für Jugendliche ohne den notwendigen Kenntnisstand zum direkten Einstieg in die Berufsausbildung ist das in dem Workshop bereits eingeführte Verfahren der „Integrierten Berufsausbildungsvorbereitung (IBA)“ (siehe den Beitrag von Ralf Wiechert-Beyerhaus in diesem Band).

Durch die federführende Gestaltung der Einführung von Schülerfirmen in dem Berliner Bildungssystem hat sich der Bildungsträger ASIG auf Bitten von Lehrkräften von Sonderschulen, mit denen er kooperiert hat, dazu entschlossen, in Fortführung seines Engagements zum Nachteilsausgleich für behinderte und benachteiligte Schulabgänger selbst eine bedarfsgerechte Lehrausbildung zu entwickeln. Unter Abwägung der Möglichkeiten der benannten Jugendlichen und in Anlehnung an erkennbaren Bedarfslagen von Branchen in der Berliner Wirtschaft fiel die Entscheidung für eine berufliche Qualifikation im Bereich von Gastronomie und Hotelgewerbe als Fachkraft im Gastgewerbe.

Die Realsituation stellt sich – mit Blick über sämtliche Regionen der Bundesrepublik Deutschland – aktuell wie folgt dar (vgl. Abb. 3):

Erkennbar ist der erhebliche Rückgang an Ausbildungsverträgen in den letzten 30 Jahren, der ab 2007 eingesetzt hat. Gleichzeitig ist jedoch ein mindestens gleichgebliebener, wenn nicht gar gestiegener Personalbedarf (allen voran in den großstädtischen Gebieten) zu konstatieren. Dies führt jedoch nur bedingt dazu, dass Unternehmen auch auf die Zielgruppe förderbedürftiger als potenzielle Auszubildende adressieren. Die oben angeführten hohen Abbruchquoten resultieren nämlich – nicht nur aus den spezifischen Ar-

beitsbedingungen des Arbeitsfeldes (Wochenend-Feiertagsdienst, Bezahlung, Zeitdruck, Umgangston etc.) – sondern mithin auch aus den Passungsschwierigkeiten zwischen den Erwartungen der Unternehmen und den tatsächlichen Fertigkeiten und Kompetenzen der Auszubildenden.

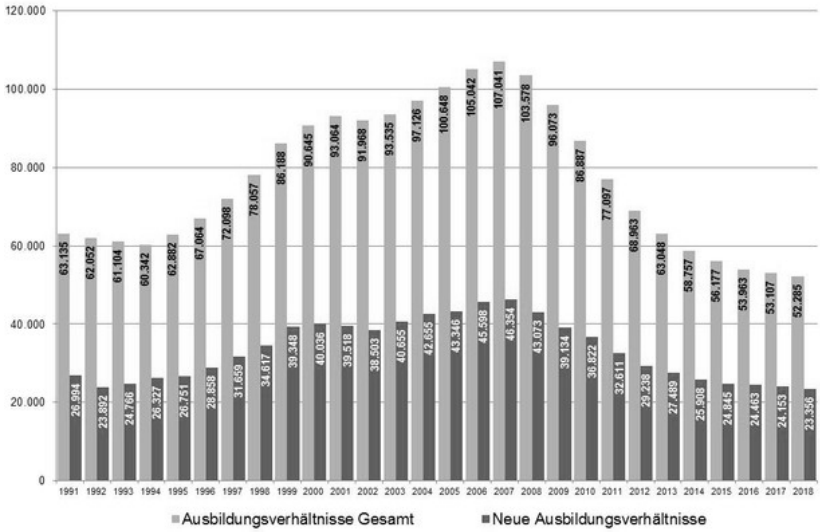


Abb. 3: Ausbildungszahlen in der Gastronomie

Quelle: https://www.dehoga-bundesverband.de/zahlen-fakten/ausbildungszahlen/ [31.10.2019]

Um den Besonderheiten der Zielgruppe besser Rechnung tragen zu können, wurde im Rahmen des ASIG-Ausbildungskonzeptes vereinbart, dass die branchenübliche zweijährige Ausbildungszeit gegebenenfalls auf drei Jahre verlängert werden kann. Das Ausbildungskonzept wurde angereichert mit Exkursionen zu externen Praxisphasen und speziellen Seminaren zur Vorbereitung der IHK-Prüfungen. Erfahrungen mit Azubis aus bildungsfernen Familien und aus Herkunftsfamilien mit Migrationshintergrund liegen nunmehr schon seit über zehn Jahren vor. Es ist bisher gelungen, sämtliche Teilnehmer erfolgreich bis zur externen Abschlussprüfung auszubilden. Der Ausbildungsvertrag wird zudem nicht mit dem Betrieb, sondern mit der ASIG Berufsfachschule für Hotel und Gastronomie geschlossen. Für eine realitätsgerechte Ausbildung im dualen System verfügt der Bildungsträger über eine erfreuliche Zahl von Kooperationsbetrieben. Diese Konstellation sichert die Ausbildung mit „Risiko-Minderung eines möglichen Abbruchs“. Die theore-

tische Ausbildung erfolgt beim Träger, der praktische Einsatz findet in Betrieben der Hotellerie und Gastronomie in Berlin statt. Wenn es – wider Erwarten – zu Problemen zwischen Auszubildenden und Betrieb kommt, platzt nicht gleich der Ausbildungsvertrag. Da ASIG der rechtlich verantwortliche Partner der Berufsausbildung ist, kann bei Bedarf ein Wechsel im Bereich der kooperierenden Betriebe arrangiert werden. Die Praxispartner sind mit diesem Verfahren sehr zufrieden und auch die Jugendlichen erleben Ihre Ausbildung weniger stressbelastet.

Insbesondere unter Beachtung der im September 2015 eingetretenen Veränderungen – aber auch bereits vor dem erhöhten Zugang von geflüchteten Personen – gilt eine Erfahrung, die auch in anderen Regionen unseres Landes gemacht worden ist: „Die Integration von Geflüchteten kann helfen, den Fachkräftemangel zu beheben.“[8] Rund 40 Prozent der Ausbildungsbetriebe in Deutschland haben bereits ausländische Auszubildende ausgebildet. In elf Prozent der Betriebe handelte es sich dabei ausschließlich um EU-Migranten. Bei 15 Prozent der Unternehmen waren die Herkunftsländer nur Drittstaaten wie etwa die Türkei oder Syrien. Weitere 15 Prozent der Unternehmen gaben an, sowohl schon Lehrlinge aus anderen EU-Staaten wie auch aus Drittstaaten eingestellt zu haben. (vgl.: DIHK Ausbildungsumfrage 2019). Wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Ausbildungseinstieg ist nach wie vor die umfassende Kenntnis der Sprache – das gaben auch mehr als 90 Prozent der befragten Unternehmen an (vgl. ebd.). Oftmals bedingt jedoch die berufliche Integration, also die aktive Einbindung in berufliche Handlungskontexte das Sprachlernen positiv. Der Bildungsträger ASIG hat zu dieser Bedarfslage eigene Konzeptentwicklungen gestartet:

Pilotprojekt für erfolgreiche Integration – Migranten in die Mitte nehmen

Die gesellschaftliche Integration von zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen hängt in entscheidendem Maße von den Möglichkeiten der beruflichen und sozialen Teilhabe ab. Ein erfolgversprechender Integrationsansatz muss deshalb von der Intention geleitet sein, dieser Zielgruppe neue, auf ihre individuellen Voraussetzungen zugeschnittene Ausbildungschancen zu eröffnen und durch fachliche und persönliche Qualifikation Barrieren und Exklusionsrisiken abzubauen. Generell ist auch darauf zu achten,

8 https://www.wz.de/nrw/kreis-viersen/kempen-und-grefrath/integration-von-fluechtlingen-ist-wichtig-fuer-den-arbeitsmarkt_aid-39102191 [31.10.2019].

dass Integrationsmaßnahmen von Anfang an in koedukativen/kooperativen Formen realisiert werden müssen. Die Einbeziehung deutscher Teilnehmer, die aufgrund ihrer bisherigen Bildungsentwicklung ebenfalls förderungsbedürftig sind, ist ein erfolgversprechender Ansatz interkulturelle Kompetenzen nicht nur akademisch-gebildeten Personen zu vermitteln. Eine gemeinschaftlich grundgelegte Solidarisierung von Personenkreisen aus prekären Bezugssystemen, ist die beste Vermeidung von unangemessenem Sozialneid und Konkurrenzdenken und fördert kultursensibles Interagieren, gegenseitige Akzeptanz.

1. Konzeptidee

Berufliche Ausbildung im Team mit gleichaltrigen Teilnehmern deutscher und ausländischer Jugendlicher – daraus ergeben sich sachgerecht Interaktionen, die geeignet sind, vorrangig informelle Kommunikation zu befördern. Auf dieser Basis kann sich der notwendige kulturelle Austausch entwickeln, der die Grundlage für die angestrebte erfolgreiche Integration bietet: Kombination von je zwei deutschen Auszubildenden mit je einem Flüchtling (Migranten) im Rahmen eines besonderen Ausbildungskonzeptes.

Der didaktisch methodische Ansatz dieses Projektes basiert auf dem Verfahren des „peergroup learning“. Dabei geht es um die Präferenz des Lernens unter aktiver Einbeziehung des Informationsaustausches zwischen den altersgleichen/altersähnlichen Teilnehmern. Die deutschen Teilnehmer sind ebenfalls jung und in ihrer Erfahrungswelt nah an den ausländischen Jugendlichen, mit denen sie ein Team bilden. Sie begreifen sich gemeinsam als Mitlernende, wodurch größere Nähe und Vertrautheit entstehen, was dem Lernprozess zugutekommt. Insgesamt ergibt sich dabei eine stärkere Offenheit für spontanes Lernen. Diese interaktive Form des Lernens vermeidet die oft sozial störend wirkende Dominanz von „professionellen Besserwissern“. Im Folgenden werden die Eckpunkte des Konzeptes kurz skizziert.

A. Projektphasen im Überblick

Den fachlichen Rahmen bildet die Qualifizierung der geflüchteten Jugendlichen im Berufsfeld der Hotellerie und Gastronomie – dieses ist gleichermaßen geeignet für deutsche und ausländische Jugendliche mit einfachem Bildungsniveau.

Das Gesamtprojekt umfasst je Durchlauf einer Lerngruppe (15 Personen) insgesamt vier Phasen, wobei auch im Kontext der Regelausbildung die multikulturellen Lernteams erhalten bleiben sollen:

Phase 1–3: (Orientierungsphase – verläuft parallel und verzahnt)

Phase 1: Gemeinsames Vertiefen von Sprachmustern in Alltagssituationen,

- Realbegegnungen: Grußformeln, Selbstdarstellungen, Wohnadressen,
- Erwerb von Fahrkarten, Lesen von Fahrplänen, Orientierung an Stadtplänen. Wegstrecken erfragen (einzeichnen lassen),
- Einkaufen, Sprachmuster, Buchführung über Ausgaben und Einnahmen,
- Erstellen von Bildkarteien,
- Kein „Vokabellernen“ – Kommunikation als zentrales „Sprachmobil“,
- Photographisches Dokumentieren,
- Einsatz von Elektronischen Hilfsmitteln und Wörterbüchern.

Die Sprachentwicklung wird protokolliert.

Kontext: In der ersten Phase stehen die Erweiterung des Spracherwerbs und die verstärkte Vermittlung von grundlegenden kulturellen, beruflichen und allgemeinbildenden Kompetenzen im Vordergrund. Ziel ist es, zu Beginn der Phase für jeden Teilnehmer auf der Basis einer Leistungs- und Kompetenzanalyse einen individuellen Lernentwicklungsplan zu erstellen. Dieser berücksichtigt die sprachlichen Vorkenntnisse, das allgemeinbildende Leistungsniveau sowie berufsspezifische Kompetenzen und Erfahrungen. Gemäß dem Lernentwicklungsplan werden dann die schulischen Einheiten der Sprachvermittlung, sowie der berufs- und allgemeinbildenden Einheiten getaktet und gewichtet. Die Zusammensetzung der kooperativen Lernteams berücksichtigt unterschiedliche Wissensstände/Lerntypen und soll eine gegenseitige Stabilisierung und Unterstützung gewährleisten. In den verkleinerten Lerngruppen können die Lehrkräfte und Ausbilder individueller auf die Jugendlichen eingehen und sie zielgerichteter fördern. So ist ein flexiblere und methodisch-vielfältige Unterrichtsgestaltung, differenzierte Zugangsstrategien und individuelle Lernwegplanungen möglich.

Phase 2: Praxiseinsätze in den künftigen Ausbildungseinrichtungen

- Kollegiale Kontaktaufnahme mit außerschulischen Mitarbeitern,
- Organisation von spezifischen Maßnahmen und Funktionen,
- Schrittweises Erlernen von Fachvokabular,
- Ausbilden von Routine-Mustern in Sprache und Handlung.

Kontext: Je nach Entwicklungsstand sollen die zugewanderten Jugendlichen sowie die deutschen Teilnehmer die Möglichkeit bekommen, erste Erfahrungen in Form von Praktika in gastronomischen Einrichtungen zu machen. Hierfür stehen im Netzwerk der ASIG zahlreiche renommierte Praxispartner zur Verfügung. Diese Unternehmen sind durch die Vorerfahrungen mit bisher betreuten unterstüt-

zungsbedürftigen Jugendlichen auch bereits für komplexe Lernausgangslagen und die damit verbundenen zeitintensiveren Betreuungsaufgaben sensibilisiert.

Nur durch dieses kontinuierliche Arbeiten unter Echtheitsbedingungen gelingt es den geflüchteten Jugendlichen, sich in Teamstrukturen einzubinden, Kontakte zu anderen Auszubildenden aufzunehmen und sich evtl. für Folgeausbildungen/-beschäftigungen anzubieten. Darüber hinaus spüren die Jugendlichen, dass sie fester Teil der Belegschaft sind und in Arbeitsprozesse einbezogen werden. Zudem soll in den Praxisphasen ebenfalls die gewachsene Form der Dreier-Lernteams erhalten bleiben, welche den zugewanderten Jugendlichen auch im zunächst unbekannten Arbeitsumfeld eine stützende und stabilisierende Struktur gibt und Abbruchtendenzen deutlich reduziert. Durch die sozialpädagogische Begleitung und durch regelmäßige Praxisbesuche der Fachlehrkräfte soll eine enge Verzahnung von Praxiserfahrung und schulischen Lernfeldern (Sprache, Kultur, Allgemeinbildung, Fachwissen) erreicht werden.

Phase 3: Organisation des Berufsschulunterrichts/berufsschulische Fachausbildung (Klassenfrequenz: 5 Kombigruppen = 15 Personen bilden eine Klasse)

- Erstbegegnung mit Fachliteratur, Erstellen von Tätigkeitsprotokollen.

Kontext: Die theoretischen Fachbereiche werden in größtmöglicher Praxisnähe und in thematischer Verknüpfung zu den konkreten Tätigkeitsbereichen der Hotellerie und Gastronomie vermittelt. Das Unterrichtskonzept ist dabei so angelegt, dass Phasen der theoretischen Wissensvermittlung möglichst an handlungsorientierte Lernprozesse gekoppelt sind. Parallel dazu wird die Sprachvermittlung fortgesetzt und auf den berufsbildenden Kontext erweitert.

Zum Ende der dritten Phase wird der Übergang in die Ausbildung zur „Fachkraft im Gastgewerbe“ angestrebt (Voraussetzung hierfür ist das Erlangen des Sprachniveaus B1 und die positive Perspektive hinsichtlich der Erlangung des Niveaus B2 während der weiteren Ausbildung).

Phase 4: Überleitung in formelle „Regelausbildung“ (2 Jahre)

Kontext: Für eine möglichst durchgängig-praxisnahe Ausbildung findet ein wöchentlicher Wechsel von Theorie und Praxis statt. Dies hat mehrere Vorteile. Zum einen sind die Auszubildenden fünf Tage hintereinander an der Schule was eine kontinuierliche Wissensvermittlung ermöglicht. Gleichzeitig ist eine zeitliche Nähe zur Praxis gegeben, wodurch schulische Einheiten immer zur praktischen Anwendung in Verbindung gesetzt werden können und umgekehrt die Schule immer zeitnah Raum gibt, Fragen oder Probleme, die in der Praxiswoche auftauchen, zu klären.

Trotz des hohen Praxisanteils bleibt ASIG der Vertragspartner des Jugendlichen. Sollte es also doch einmal zu Unstimmigkeiten zwischen dem Betrieb und dem Auszubildenden kommen, führt dies nicht unmittelbar zum Ausbildungsabbruch. Die Jugendlichen können nach Erörterung der Probleme ihre Ausbildung bei einem anderen Partner fortführen.

Die Ausbildung schließt mit der Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer ab. Ergänzt wird das Ausbildungskonzept durch zahlreiche schulbegleitende Projekte (z.B. Prüfungsvorbereitung, Umweltbildung etc.) sowie mehrtägige Fahrten und Camps, um die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration zu fördern.

Zentrale Elemente des Ausbildungsmodells:

- kleine Klassen – mit multikulturellen Lernteams;
- individuelle Lernbedarfsplanung;
- weiterführender Spracherwerb parallel zur fachlichen Ausbildung;
- wöchentlicher Wechsel von Theorie und Praxis;
- kontinuierliche Praxiserfahrungen in renommierten Unternehmen mit Chancen auf Weiterbeschäftigung nach erfolgreicher Ausbildung;
- schulbegleitende Projekte und mehrtägige Fahrten und Camps;
- IHK-Abschluss und vielfältige Chancen zum Berufseinstieg und zur Weiterqualifizierung.

Das Ausbildungsmodell ist anschlussorientiert konzipiert. Das heißt, durch den kontinuierlichen Praxiseinsatz während der dreijährigen Projektzeit (in der Regel in ein und demselben Unternehmen) können sich die geflüchteten Jugendlichen für eine Folgebeschäftigung qualifizieren. Da in der Berliner Hotel- und Gastronomiebranche ein großer Bedarf an qualifizierten Fachkräften vorherrscht, sind die Chance für eine Übernahme in ein Anstellungsverhältnis oder der Übergang in eine weiterqualifizierende Ausbildung (z.B. Hotel- oder Restaurantfachmann/-frau) sehr gut.

Der Übergangsprozess wird durch Ausbildungskoordinatoren betreut und – für den Fall das eine Weiterbeschäftigung bei dem Partnerunternehmen nicht möglich ist – es werden gemeinsam mit den Jugendlichen Alternativen erörtert.

B. Zusammenfassung allgemeiner Projektziele

- Verhindern von Brüchen und/oder Umwegen in der Bildungsbiografie von zugewanderten Jugendlichen durch Entwicklung eines durchgängigen Rahmenkonzepts mit Parallelität von Sprachvermittlung, kulturellem

Kompetenzerwerb und beruflicher Qualifikation im stabilisierenden Kontext eines Peergroup-Learning-Modells,

- Qualifikation von zugewanderten Jugendlichen in einem expandierenden Arbeitsfeld (Hotel & Gastronomie) unter Berücksichtigung und Stärkung individueller Vorkenntnisse und Kompetenzen und deren gezielter Weiterentwicklung durch individuelle, passgenaue Ausbildung,
- Frühzeitiges Zusammenführen von renommierten Unternehmen der Hotellerie und Gastronomie mit zukünftigen Arbeitskräften und deren gezielte Ausbildung (mit anschließendem Übergangsmanagement),
- Vermittlung von persönlichen, sozialen und kommunikative Kompetenzen sowie von Kulturtechniken der aktuellen, modernen Arbeitswelt inkl. einer adäquaten sozialpädagogischen Begleitung der Jugendlichen in Form eines vermittelnden Case-Managements.

C. Wissenschaftliche Begleitung

Für die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojektes steht die Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V. koordinierend zur Verfügung. Die entsprechende fachliche Begleitung der Maßnahme erfordert eine komplexe Zusammenarbeit mehrerer Fachbereiche und Universitäten. Die Leibniz-Sozietät verfügt über entsprechende Netzwerkverbindungen mit der Humboldt-Universität zu Berlin, mit der Universität Halle sowie der Universität Potsdam und kann ein entsprechendes Konsortium bilden.

Weitere – gegebenenfalls auch ausländische – Forschungsaktivitäten werden durch die Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin e.V. bei Bedarf zusätzlich akquiriert.

Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung liegen auf der Beobachtung und Evaluation der Kompetenzerwerbsprozesse in den multikulturellen Lernteams. Dabei wird nicht nur die Entwicklung der Migranten thematisiert, sondern ist auch die Emanzipation der Sozialprozesse bei den deutschen Teilnehmern zu bewerten. Im Sinne der Vermittlung von Erfahrungen mit Interkulturalität wird hier ein Personenkreis spezifisch gefördert, der für die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung von Vorurteilen und Ressentiments Bedeutung erhält. Beide Teilnehmergruppen müssen in der Zeit ihrer Kooperation „Fremdheitserlebnisse“ verarbeiten. Neben der Analyse der gemeinsamen fachlichen und methodischen Lernfortschritte der Teilnehmer stehen deshalb hier besonders die Kommunikationsmuster und die Strukturen des Kompetenztransfers im Fokus. Ausgewertet werden sollen auch die Formen der Wissensvernetzung sowie die spezifischen Lerndy-

namiken in den multikulturellen Peergroups. Daran anknüpfend richtet sich der Blick auf das pädagogische und didaktische Instrumentarium, das diesem besonderen Lernarrangement und der kulturellen Diversität in den Lernteams Rechnung trägt. Zielstellung ist eine Formulierung von transferfähigen Handlungsempfehlungen zur Lernprozessgestaltung in den komplexen Unterrichtskontexten. Analysiert wird dabei die Weiterentwicklung von Methodik und Didaktik sowie weiterer pädagogischer Maßnahmen zur erfolgreichen sozialen und beruflichen Integration von geflüchteten Jugendlichen und von benachteiligten deutschen Jugendlichen gleichermaßen.

Zwischenstand zum Antrag der Förderung des Pilotprojektes

Den Senatsverwaltungen für Integration, Arbeit und Soziales sowie Bildung, Jugend und Familie wurde das Konzept – inklusive der Finanzplanung – mit der Bitte um ein Fachgespräch zur Stellungnahme vorgelegt.

Ergänzend wurden neben der Übersendung der Projektplanung folgende Hinweise gegeben:

> „Im Prinzip geht es bei dem Konzept ‚Migranten in die Mitte nehmen’ um Teambildung gleichaltriger Auszubildender (zwei deutsche Teilnehmer mit jeweils einem geflüchteten Auszubildenden) im Rahmen der Fachausbildung für den Bereich Hotel und Gaststätten. Dazu besteht Bedarf in Berliner Betrieben und die erworbenen Kompetenzen würden sich ggf. auch in den Heimatländern der ausländischen Jugendlichen/Jungerwachsenen nutzbringend verwenden lassen. Durch die intensivere Binnenkommunikation in der ‚Peergroup’ sollen nachhaltige Wirkungen für Sprachkompetenz, für Sozialverhalten und für Offenheit zu Interkulturalität bei allen Teilnehmern – auch den deutschen Jugendlichen – erreicht werden. Die wissenschaftliche Begleitung und vor allem die Evaluation zum Verlauf und zu den Ergebnissen werden aus unserer Netzwerkstruktur als Gelehrtengesellschaft sicher gewährleistet.“[9]

Die beiden Verwaltungen lehnten eine finanzielle Unterstützung ab, da sie die Auffassung vertraten, dass das Regelangebot zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit und ohne Migration/Fluchterfahrungen den Anforderungen in vollem Umfang Rechnung trage.

ASIG wird den Antrag aufrechterhalten und zuständigen Bundesministerien – zusammen mit diesem Tagungsbericht – zur Stellungnahme vorlegen.

---

9 Auszug aus dem Schreiben des Präsidenten der Leibniz-Sozietät an Staatssekretär Daniel Tietze vom 22.10.2017.

Perspektiven

Die anfangs thematisierte Problemlage des fehlenden Fachpersonals ist ohne Seiteneinsteiger auch mittelfristig nicht zu lösen. Das gilt für Berufe im Bereich von Gesundheit und Pflege, für das Handwerk und für Dienstleistungen bei Gastronomie und beim Beherbergungsgewerbe. Die europäische Dimension sollte dazu möglichst erfolgsorientiert und empfangsbereit gestaltet werden. Es gibt in der EU viele Staaten mit hoher Jugendarbeitslosigkeit. Da fehlen Perspektiven. Unser deutsches duales System erhält regelmäßig hohe Anerkennungswerte. Es bietet sich eine Chance, diesen hervorragenden Ansatz zur beruflichen Ausbildung durch ausländische Teilnehmer intensiver zu verbreiten. Das beschriebene Pilotprojekt der ASIG ist ohne großen Veränderungsaufwand diesbezüglich als eine nutzbringende Plattform geeignet. Einen Probelauf ist es wert. Benötigt wird Unterstützung von Verbänden und Politik: Die Wirtschaft ist der wichtigste Faktor für gesellschaftliche Integration – das gilt in unserem Land genauso wie in globalen Relationen. Interkulturelle Kompetenz ist die Schlüsselqualifikation.

Schlussbemerkung

Der Bildungsträger ASIG (Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft) hat sich seit mehr als zwei Jahrzehnten dem Nachteilsausgleich im Bildungsbereich zugewandt. Dabei war er durch Kontinuität und Flexibilität, durch Orientierung an bewährten Traditionen aber auch mit Offenheit für innovative methodische Ansätze ein erfolgreicher Unterstützer für viele Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Dieser Aufgabe wissen sich Leitung und Mitarbeiter dieses Bildungsträgers aktuell und auch zukünftig verbunden. Eine dezente Öffnung für Seiteneinsteiger aus europäischen Staaten und weiteren globalen Regionen ist nicht ausgeschlossen.

Anhang

ASIG ist als zertifizierter Träger auch Partner der Bundesagentur für Arbeit und bietet seit über 20 Jahren sehr erfolgreich Kurse für junge Menschen mit sogenannten „schwierigen Lebenswegen“ und hohen familiären Belastungen an. Im Mittelpunkt steht die Ausbildung im Fachbereich Hotellerie und Gastronomie mit überaus günstigen Einstiegs- und Übernahmechancen.

Vor dem Hintergrund der Zukunftsaufgabe, junge Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und kulturellen Prägungen erfolgreich in Ausbildung und Beschäftigung zu integrieren, arbeitet ASIG an der innovativen Ausgestaltung und dem produktiven Wandel des beruflichen Übergangs- und Bildungssystems. Damit gilt ASIG bis heute als Vorreiter auf dem Gebiet inklusiver Bildung und arbeitet seit Anbeginn aktiv an der Realisierung der OECD-Schlüsselstrategie „Bildung für alle“. ASIG wurde u.a. als Top-Innovator 2017 sowie 2018 mit dem Deutschen-Exzellenzpreis gewürdigt und im Rahmen des Deutschen Schulpreises 2012 als Top-15-Schule ausgezeichnet.

Die ASIG-Berufsfachschule für Hotel und Gastronomie ist anerkannte Ersatzschule, bildet bereits seit mehr als zehn Jahren Fachkräfte im Gastgewerbe aus und hat einen Schwerpunkt im Bereich der Integrationspädagogik. Zusätzlich bestehen intensive Kontakte mit entsprechenden Wirtschaftsunternehmen, bei denen der praktische Teil der Ausbildung absolviert wird.

ASIG ist seit mehr als 25 Jahren im Bereich der Jugendförderung, beruflichen Aus- und Weiterbildung (speziell im Übergangssystem Schule-Beruf) aktiv und ist mit seinen Konzepten und Bildungsinitiativen vor allem in den Bereichen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung, Wegbereiter für zahlreiche Bildungsinnovationen, die im Ergebnis die Prozessqualität der Berufswegfindung und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen in der deutschen und internationalen Bildungslandschaft nachhaltig geprägt haben. Dieses beruht in erster Linie auf drei markanten Aspekten:

- Neuorganisation und Flexibilisierung der Ausbildungszeit bei gleichzeitigem Erhalt des dualen Ausbildungscharakters und eines kontinuierlichen Praxisanteils zum Ausgleich von Bildungsdefiziten,
- Engste Verbindung mit Unternehmen und Betrieben und deren Sensibilisierung für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher zur Realisierung der praktischen Ausbildung im „Mainstream“ (Inklusion),

- Betreuung und Begleitung der Jugendlichen im Hinblick auf soziale und kommunikative Kompetenzbildung mit dem Ziel einer selbstbestimmten Lebensweise ohne staatliche Transferleistungen. (Persönlichkeitsbildung).

Pädagogische Basiserfahrungen und Zielstellungen

Ausgangspunkt des Bildungsengagements von ASIG war die konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung des Lernarrangements „Schülerfirma“ in Berlin. Bis zum Jahr 2010 wurden unter dieser Trägerschaft über 250 Schülerfirmen an 47 Sonderpädagogischen Förderzentren Berlins gegründet. Noch heute bildet diese Form des schulischen Praxislernens die Basis für das aktuelle Konzept des „Dualen Lernens“ und hat damit speziell die Strukturen schulischer Berufsorientierung nachhaltig geprägt.

Mit der Gründung der ASIG Berufsfachschulen (ab 2007) wurden die positiven Effekte der Schülerfirmenarbeit durch die direkte Anschlussperspektive einer beruflichen Ausbildung genutzt. Zielstellungen dabei sind:

- Verhinderung von Brüchen und/oder Umwegen in der Bildungsbiografie von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf durch Entwicklung eines durchgängigen Rahmenkonzepts für den Übergang von Schule in Arbeit und Beruf,
- Abbau des Benachteiligtenstatus durch berufliche Qualifikation im Mainstream und somit die Gewährung von Möglichkeiten zur beruflichen Selbstverwirklichung,
- Sensibilisierung der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) für die Problemlagen und Unterstützungsbedürfnisse der Zielgruppe und Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft dieser Unternehmen,
- Absolventen persönliche, soziale und kommunikative Kompetenzen für eine selbst bestimmte Lebensweise und soziale Teilhabe ohne Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen vermitteln.

Kompetenzen

- Berufliche Ausbildung in den Fachbereichen Hotellerie und Gastronomie, Sozialassistenz, Sozialpädagogik (Erzieherin/Erzieher),
- Diagnose der Lernausgangslagen, Anwendung förderdiagnostischer Instrumente (z.B. hamet 2) und Erarbeitung individueller Förderpläne,
- Bedarfsgerechte Unterrichtsgestaltung und Lehrkonzeption, die differenziert und objektiv erörtert, welche Maßnahmen den Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg nützen und welche Formen von Unterstützung und Information Lehrer/innen, Pädagogen und Eltern/Betreuer etc. benötigen,

- Entwicklung von Materialien und Prozessen, die den Ausbildungsprozess fachlich und didaktisch bereichern und den Jugendlichen neue, ihrem individuellen Lerntyp und Lerntempo entsprechende Formen der Wissensvermittlung eröffnen,
- Zusammenarbeit und Kooperation mit lokalen KMU – Betreuung und Ausbau eines breiten Kooperationsnetzwerkes, durch welches die fachpraktische Ausbildung der Jugendlichen realisiert wird,
- Ausbildungsbegleitende Aktivitäten und persönlichkeitsbildende Projekte und Erlebnisse (Umweltbildung, Sportaktivitäten, Camps, Exkursionen, Naturerfahrung etc.) sowie flankierende pädagogische Betreuung.

Bisherige Ergebnisse und Erkenntnisse

Die bisherige Abschlussquote unsere Ausbildungsgänge beträgt 100%, d.h. alle zur Prüfung angetretenen Auszubildenden konnten diese auch erfolgreich abschließen. Darüber hinaus können die Auszubildenden bei uns den nächsthöheren allgemeinbildenden Schulabschluss erwerben. In der Regel erreichen pro Ausbildungsjahr ca. 30% der Absolventen auch den Mittleren Schulabschluss. Darüber hinaus weisen unsere langfristigen Verbleibstatistiken, mehr als 90% Übergangsquote nach der Ausbildung entweder in Festanstellung oder in eine weiterführende Ausbildung aus.

Literatur

Ahrbeck, Bernd et al. (2009): ENEBS. Evaluationsstudie des Netzwerks Berliner Schülerfirmen. Berlin, Kiel

Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke, Dirk Oberschachtsiek (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung,

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn

DIHK – Deutscher Industrie – und Handelskammertag (2019): Ausbildung 2019 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage [18.10.2019]

Heimbach-Steins, Marianne (Hg.) (2008): Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135–144

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – IAB (2015): Aktuelle Daten und Indikatoren: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg. http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2015.pdf [18.10.2019]

Lehmann, Rainer; Hoffmann, Ellen (2009): BELLA: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf „Lernen“. Münster

Penning, Isabelle (2017): Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden – Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung. Wiesbaden

Schelzke, Arno; Mette, Dieter (2008): Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule–Wirtschaft. Berlin

Wieland, Clemens; Thies, Lars (2017): „Beschäftigung boomt, Ausbildung bröckelt – Schlussfolgerungen aus Sicht der Bertelsmann Stiftung“ als Vorspann zu +) Meike Baas, Martin Baethge: Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben Expertise im Rahmen des Ländermonitors berufliche Bildung, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 133–139*

Bernd Meier

Gesprächsrunde zum Erfahrungsaustausch von Beratern, Unterstützern, Auszubildenden, Betrieben und Firmen zu wirksamen Hilfen und Hemmnissen in der Praxis

Moderation: *Dr. Detlef Lechler*, Unternehmerverband Brandenburg-Berlin

Die Gesprächsrunde rundete die Tagung ab. Im Zentrum standen Erfahrungen von Freien Trägern zur Projektarbeit mit Bezug zur Interkulturelle Edukation, vor allem bezüglich der Projektanlage und zu den Gelingensbedingungen, aber auch zu Hemmnissen.

An der Gesprächsrunde nahmen teil:

- Herr *Ali Askarian* (AZUBI; Projekt ARRIVO Berlin),
- Herr *Ahmad Ataya* (AZUBI; Projekt ARRIVO Berlin),
- Frau *Irena Büttner* (Handwerkskammer Berlin),
- Frau *Karoline Kromm* (Technischer Jugendbildungsverein in Praxis Berlin),
- Frau *Svenja Rahf* (Projekt ARRIVO Berlin),
- Herr *Dirk Rumpza* (Netzwerk Regionale Ausbildungsverbünde/pro Bildung Berlin),
- Frau *Bärbel Kressin-Thielmeier* (Expertin, Senior Experten Service-SES Bonn/Berlin).

Exemplarisch stellen wir vier Beiträge aus der Reflexion der Gesprächsrunde dar:

A) ARRIVO BERLIN Ausbildungscoaching: *Irena Büttner*, Projektleiterin Handwerkskammer Berlin/Projekt ARRIVO

Das Projekt ARRIVO BERLIN Ausbildungscoaching ist Teil der Dachmarke ARRIVO BERLIN. Diese unterstützt zehn Projekte zur beruflichen Integration von Flüchtlingen. Ziel ist es, die berufliche Integration von Flüchtlingen zu verbessern und den Fachkräftebedarf in Berlin zu decken. Gefördert

werden die Projekte durch die Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales.

ARRIVO BERLIN Ausbildungscoaching berät und unterstützt Betriebe in Handwerk, Industrie, Handel und Dienstleistung sowie im Gesundheits- und Pflegebereich und begleitet und motiviert ihre Auszubildenden mit Fluchthintergrund während der Ausbildungszeit, insbesondere durch folgende Angebote:

- Individuelle und zielorientierte Beratung von Betrieben und deren Auszubildenden mit Fluchthintergrund zu Förder- und Unterstützungsangeboten während einer Berufsausbildung,
- Suche, Vermittlung und Organisation von Sprachkursen und maßgeschneiderten Fördermaßnahmen (z.B. Fachunterricht in Elektrotechnik oder Nachhilfe in Mathematik),
- Vermittlung in oder Organisation von Kursen zur Prüfungsvorbereitung,
- Bereitstellung von Lernmaterialien und Fachbüchern,
- Vermittlung ehrenamtlicher Begleiter/innen/Mentor/inn/en für die Auszubildenden über die Initiative VerA Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen des SES Senior Experten Service oder das Landesprogramm Mentoring,
- Unterstützung bei Alltagsproblemen und Antragstellungen,
- Begleitung bei Behördengängen und zu Ämtern, insbesondere auch zur Sicherung des Aufenthaltsstatus,
- Vermittlung zu anderen Beratungsstellen (z.B. bei psychischen Problemen oder zur Wohnungssuche),
- Organisation von Workshops/Erfahrungsaustauschen für Betriebe, deren Auszubildende und die ehrenamtlichen Begleiter/innen/Mentor/inn/en,
- Vernetzung aller am Ausbildungsprozess beteiligten Akteure,
- Schnittstelle im Kommunikationsprozess zwischen den Akteuren.

Die Schwerpunkte unserer Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Bedarfsanalyse hinsichtlich notwendiger Unterstützungsmaßnahmen zur Sicherung einer Ausbildung,
- Vermittlung von passgenauen Unterstützungsleistungen für die Auszubildenden mit sehr differenzierten kognitiven Voraussetzungen für eine duale Ausbildung in derzeit 19 verschiedenen Ausbildungsberufen entsprehend gemeinsam erarbeiteter Zielvereinbarungen,
- Unterstützung der Teilnehmer bei der Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen bzw. Gesellenprüfungen Teil I & II.

Das Projekt startete am 1. Juni 2018 bei der Handwerkskammer Berlin und steht seitdem Betrieben und Geflüchteten während einer dualen oder anerkannten schulischen Ausbildung unterstützend und beratend zur Seite.

Seit Beginn sind insgesamt 71 Auszubildende in 55 Betrieben und 19 verschiedenen Ausbildungsberufen durch das Projekt beraten und gecoacht worden. Zehn Auszubildende haben das Coaching erfolgreich beendet. Sie sind in der Lage, ihre Ausbildung selbstständig bzw. mit Hilfe ihres VerA/ Begleiters/in bzw. Mentors/in erfolgreich zu beenden.

Statements der beiden bei der Gesprächsrunde anwesenden Auszubildenden:

Herr *Ali Askarian* kam im Februar 2016 aus dem Iran nach Deutschland und begann am 01.09.2017 seine Ausbildung zum Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik. Unterstützung durch das Projekt bekommt Herr *Askarian* seit November 2018. Neben der Anmeldung zu ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) ist ihm insbesondere zur Vorbereitung auf den ersten Teil der Gestreckten Abschlussprüfung Fachliteratur zur Verfügung gestellt worden. Darüber hinaus besuchte er einen einwöchigen Kurs zur Vorbereitung auf diese Prüfung während seiner Urlaubszeit.

Ali Askarian:

> „Mit der Unterstützung durch ARRIVO BERLIN Ausbildungscoaching habe ich das zweitbeste Prüfungsergebnis erzielt. Und mein Betrieb erlaubt mir, die Ausbildungszeit um sechs Monate zu verkürzen. Ich freue mich sehr darüber. Vielen Dank an das ARRIVO-Team."

Herr *Ahmad Ataya* wurde vom Vorgängerprojekt ARRIVED 2016 in eine Ausbildung zum Mediengestalter Digital und Print vermittelt. Nachdem er erfolgreich die ersten beiden Ausbildungsjahre absolviert hat, meldete sich Herr *Ataya* Anfang 2019 im Projekt ARRIVO BERLIN Ausbildungscoaching.

Die Herausforderungen waren:

1. medienwirksame Sprache in der Abschlussprüfung und
2. der Übergang von der Ausbildung zu einem Arbeitsplatz als Mediengestalter.

Eine sprachlich sehr textsichere VerA-Begleiterin bearbeitete bzw. redigierte mit ihm Fachtexte und unterstützte Herrn *Ataya* in allen Fragen der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Parallel wurden auf Initiative des Projektcoaches mit dem Ausbildungsbetrieb die konkreten Erfordernisse für seine Bewerbungen besprochen. Inzwischen hat er das Ergebnis über seine erfolg-

reich absolvierte Abschlussprüfung erhalten, ein Bewerbungs-Portfolio liegt vor und erste Gespräche mit zukünftigen Arbeitgebern sind initiiert.

Ahmad Ataya:

> „Dank des Projektcoaches an meiner Seite konnte ich gestärkt und zuversichtlich in die Abschlussprüfung und die Bewerbungsphase starten. Auch beim Übergang in das Berufsleben und den damit verbundenen Behördengängen, Antragstellungen sowie bei der Koordination der Termine bei den unterschiedlichen Anlaufstellen und Ansprechpartnern wurde ich durch meinen Projektcoach sehr gut beraten und unterstützt. Vielen Dank dafür."

B) Netzwerk Regionale Ausbildungsverbünde Berlin, Regionaler Ausbildungsverbund Treptow-Köpenick: *Dirk Rumpza*; Verbundkoordinator RAV Treptow-Köpenick

Das Projekt „Netzwerk Regionale Ausbildungsverbünde" wird aus Mitteln der Senatsverwaltung Integration, Arbeit und Soziales gefördert. Auf der bezirklichen Ebene bestehen in allen zwölf Berliner Bezirken regionale Ausbildungsverbünde (RAV) als Kooperations- und Handlungsplattformen. Die RAV unterstützen regional ansässige Unternehmen bei der Fachkräftesicherung, stimmen Strategien zur Fachkräftesicherung im Bezirk zwischen den Akteuren und Partnern ab und entwickeln gemeinsam mit diesen wirtschaftsorientierten Konzepten. Unterstützt werden die Unternehmen bei allen Fragen zur Fachkräftesicherung mit konkreten Lösungsangeboten wie z.B. Ausbildungsmarketing, Bewerberakquise und Bewerberauswahl, Finanzierungsmöglichkeiten von Ausbildung, Einstieg in die duale betriebliche Ausbildung und bei besonderen Herausforderungen, wie z.B. Unterstützungsangebote zum Vermeiden von Ausbildungsabbrüchen (ausbildungsbegleitende Hilfen, Mentoring, etc.).

Pro Bildung Berlin Süd-Ost e.V. leitet seit 2002 den regionalen Ausbildungsverbund in Treptow-Köpenick. Wir verfügen über umfangreiche Wirtschaftskontakte und konnten über 1.500 Ausbildungsplätze in 30 Berufen mit kleinen und mittelständischen Unternehmen in unserem Bezirk und Berlin entwickeln. Wir stellen uns der Herausforderung der Fachkräftesicherung und beraten Unternehmen zur Schaffung von Ausbildungsplätzen und im Ausbildungsmanagement. Dazu beraten wir Unternehmen durch passfähige Unterstützungsangebote zur Fachkräftesicherung und stimmen diese zwischen den regionalen Akteuren ab. Die verstärkte Einbindung von Akteuren aus der Wirtschaft in die Netzwerkarbeit ist genauso ein besonderes

Ziel, wie die Einbindung von Akteuren aus dem Bereich allgemeinbildender Schulen, um zielgerichtet Praktikumsangebote zu organisieren, die sowohl den Angeboten der Unternehmen als auch den Bedürfnissen/Nachfragen der Schüler/innen entsprechen.

Die Integration von Geflüchteten in eine Berufsausbildung oder Praktikum ist dabei eine weitere Aufgabe, der wir uns gerne stellen. So kooperieren wir mit Türöffner e.V.:

> „In Treptow-Köpenick suchen derzeit 1.200 Geflüchtete nach Arbeit. Sie sind im Jobcenter gemeldet und hoch motiviert. Gleichzeitig herrscht Fachkräftemangel. Deshalb konzentrieren wir unsere Anstrengungen auf Arbeitsbereiche, in denen Fachkräfte gesucht werden. Von der Vermittlung in die Arbeitswelt profitieren also alle: Geflüchtete, Wirtschaft und Gesellschaft."

C) Senior Experten Service Bonn, Ausbildungsbegleitung SES Berlin im Zusammenwirken mit der IHK Berlin und der Handwerkskammer Berlin: Frau *Bärbel Kressin-Thielmeier*

Mit dem Einführungsvortrag von Frau Professorin *Röseberg*, die ausführlich u.a. über interkulturelle Kompetenz referierte, fühlte ich mich in meiner Tätigkeit als Ausbildungsbegleiterin beim Senior Experten Service (SES) und Arrivo sehr angesprochen, mein eigenes Verhalten zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Auch alle anderen Vorträge mit ihren unterschiedlichsten Herangehensweisen und Betrachtungsebenen, zeigten die Vielfältigkeit der Probleme, die die Auszubildenden erleben und meistern müssen.

Für den SES bin ich seit ca. zwei Jahren als Ausbildungsbegleiterin tätig, auch seit ein paar Monaten für den Ausbildungsbereich von Arrivo und betreue zurzeit zwei Auszubildende.

Sehr intensiv arbeite ich seit acht Monaten mit einer jungen Iranerin, Maryam, die am OSZ Planen Bauen Gestalten im dualen Fachabitur gerade alle Prüfungen abgelegt hat. Bei bestandener Prüfung hat sie den Berufsabschluss zur Technischen Assistentin und gleichzeitig das Fachabitur erlangt. Ich habe diese junge Frau von Anfang an, als sehr motiviert, ehrgeizig, fleißig und neugierig erlebt und wir haben gemeinsam den Lernplan festgelegt, der im Wesentlichen in ihrem letzten Jahr daraus bestand, dass die deutsche Sprache und die schriftlichen Anforderungen für ihrer Ausbildung vervollkommnet werden sollten. Als sie mit der/dem Ausbildung/Abitur begann, hatte sie alle notwendigen Sprachprüfungen bestanden.

Es zeigte sich aber sehr schnell, dass die Anforderungen speziell im Unterrichtsfach Deutsch, und hier besonders im Schrifttum, nicht ausreichten.

Das deutsche Drama ‚Emilia Galotti' z.B. wurde von ihr in der gestellten Aufgabe ausreichend interpretiert, aber dieses dann auch noch nach ‚Feuerbach' abstrahiert einzuordnen, überstieg ihr intellektuelles Sprachverständnis. Sie hat die Prüfungen aller Fächer und auch ihre Ausbildung mit guten Noten bestanden, aber nicht das Fach Deutsch und damit auch nicht das Fachabitur.

Aus diesem Betreuungsfall ziehe ich die Erkenntnis, dass wenn der Auszubildende alle guten Voraussetzungen mitbringt, das Defizit doch so groß sein kann, dass von Anfang an hier im Ausbildungsbereich individuellere Unterstützungsangebote integriert sein müssten.

Diese Erkenntnis werden ich bei weiteren Ausbildungsbetreuungen und eigenen Fortbildungen unbedingt einbringen.

D) Technischer Jugendbildungsverein in Praxis e. V. (TJP e.V.):
Frau *Karoline Kromm*

Im Jahr 2002 wurde der TJP e.V. gegründet, um insbesondere benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene in den Bereichen Handwerk, Technik, Medien, IT und Naturwissenschaften zu fördern. Der Verein setzt sich für die Berufsorientierung und die berufliche Integration von sozial benachteiligten Menschen, speziell von Jugendlichen, ein. Gefördert werden die technische und naturwissenschaftliche Bildung.

Seit 2015 engagiert sich der Verein auch im Rahmen von integrativen Projekten. Zunächst fand das in Form von Ferienangeboten für Kinder und Jugendliche statt. Dieses Angebot wurde 2016 erweiterte, als dem TJP e.V. auch das sogenannte Sonderkontingent für Geflüchtete im Bundesfreiwilligendienst zur Verfügung gestellt wurde. So konnten wir Neuzugewanderte in unsere Projekte integrieren. Das Sonderkontingent wurde zum Ende letzten Jahres geschlossen, die Träger haben aber weiterhin die Möglichkeit diese Zielgruppe in den Freiwilligendienst zu integrieren, da der Bedarf weiterhin besteht.

Für die erfolgreiche Durchführung des Freiwilligendienstes müssen viele Faktoren ineinandergreifen. Wir stellen dazu eine engmaschige Begleitung und Schulung aller Freiwilligen sicher und unterbreiten eine Vielzahl von Angeboten. Im Rahmen des Freiwilligendienst sind obligatorische Qualifizierungen vorgesehen. Hier haben wir zwei Kurse erarbeitet, welche in die Thematik der interkulturellen Kompetenz einführen. Dabei arbeiten wir vor allem mit Bildern und Übungen, die die Teilnehmenden für die Existenz unterschiedlicher Haltungen, Bräuche und Traditionen sensibilisieren. Dabei wollen wir einen Raum schaffen, in welchem sich die Freiwilligen austau-

schen können und ins Gespräch kommen. Nur durch den direkten Austausch und das persönliche Gespräch können wir Vorurteile abbauen.

Für unsere neuzugewanderten Freiwilligen haben wir außerdem ein Sprachlernangebot eingerichtet, welches regelmäßig in homogenen Lerngruppen stattfindet. Hier wollen wir ihnen die Möglichkeit geben, besonders alltagsrelevante Themen zu besprechen und einzuüben. Des Weiteren werden Themen der externen Sprachkurse ausgegriffen und geübt.

Für die Integration in den Arbeitsmarkt bieten wir bereits arbeitsmarktpolitische Maßnahmen an. Diese werden von unseren Jobcoaches begleiten, um die Maßnahmen zielführend durchzuführen und Anschlussperspektiven zu schaffen. Diese Möglichkeiten stehen auch den Freiwilligen zu. Mit diesem Angebot wollen wir die Freiwilligen besser auf spezielle Angebote und Förderungen aufmerksam machen. Diese können entsprechend vorbereitet und begleitet werden.

In der integrativen Arbeit haben wir eine Entwicklung beobachtet: Während am Anfang besonders die sprachlichen und auch die behördlichen Hürden sehr hoch schienen und in diesem Bereich viel Unterstützung nötig war, sind es heute sehr konkrete Pläne, die besonders die jüngeren Freiwilligen haben. Dort geht es um Ausbildungen und Studium sowie die Wohnungssuche. Das macht uns den Prozess deutlich, in welchem sich unsere Freiwilligen befinden. Dem muss Rechnung getragen werden, indem wir unsere Angebote permanent hinterfragen und anpassen. Wir sind mittlerweile weit über die sprachliche Integration hinaus und müssen dieser Tatsache Rechnung tragen, beispielsweise durch eine konkrete Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 141–142*

Peter Hübner

Schlussbemerkungen zum Workshop „Interkulturelle Koedukation in der Berufsausbildung“

Der Begriff Workshop (zu Deutsch Arbeitstagung, Arbeitssitzung, Arbeitskreis, Kurs, Lehrgang, Seminar oder Denkwerkstatt) bezeichnet im Bildungswesen eine moderierte Veranstaltung, in der eine kleinere Gruppe interessierter und motivierter Experten zielgerichtet mit kompakter Zeitdauer intensiv an einem Thema arbeitet.

Wir haben intensiv gearbeitet. Aber die „richtige Arbeit“ beginnt in der Regel erst danach. Ein Workshop kann der Aufbruch sein zu Reflektionen und auch zur praktischen Umsetzung.

Mit der Bezugnahme auf den Begriff der Koedukation haben wir einen historischen Rahmen thematisiert, der in Deutschland im vorigen Jahrhundert schon seinen Aufbruch hatte, aber noch lange nicht am gewünschten Ziel angekommen ist. Gemeinsames Lernen von Jungen und Mädchen im ursprünglichen Sinne der (formalen) Gleichbehandlung ist inzwischen gewährleistet. Das ist ein unbestrittenes Ergebnis der strukturell gesicherten schulischen Rahmenvorgaben. Die Emanzipation von Jungen und Mädchen ist natürlich nicht deckungsgleich, aber die im System angebotenen „Freiflächen“ bieten durchaus Raum für das notwendige Wechselspiel zwischen Annäherung und Distanz als Grundlage gegenseitiger Akzeptanz. Der Alltag hat da auch noch seine hilfreichen Nischen und das ist gut so!

KOMMUNIKATION – verbal oder nonverbal – das ist die Grundlage der Entwicklung von Achtung, Wertschätzung und Respekt. Wenn unsere Sprachkurse von Persönlichkeiten mit der Bereitschaft zu Selbstreflektion geleitet werden, ergeben sich nicht nur Anreicherungen im Vokabular, sondern auch sensible Ansätze zu mehr Empathie.

In der Diskussion zu Interkulturalität geht es auch um das Auffinden von Chancen, zur Verstärkung von Gemeinsamkeiten – unter Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Grundlagen. Ein solcher Prozess braucht Zeit sowie Orientierungen und flexible Strukturen. Das haben wir heute mehrfach erfahren. Die Realität ist Vielfalt und nicht Einfalt. Dynamik ist unvermeidbar, aber

steuerbar – sie kann sich positiv aufeinander zu entwickeln. Vorgaben von Gremien sind hilfreich, aber sie haben nur begrenzte Reichweiten.

Durch die Schulpflicht gibt es einen Rahmen, in dem mit Engagement und Einfallsreichtum interkulturelle Begegnungen erfolgreich organisiert werden können. Das zu verstetigen und mit einer schulischen Infrastruktur zu sichern, das ist eine gute Investition für die Nachhaltigkeit von wohltuender Verständigung. Auch die Lehrerbildung hat dazu Beiträge zu leisten und teilweise neue Wege zu beschreiten. Es sind jeweils Abwägungen und Bedarfsanalysen, die beim Erschließen von Alternativen eine zentrale Rolle spielen. Experimentelle Ansätze und die systematische Analyse von Wirkungen bilden die Grundlage für Maßnahmen zur Optimierung von Angeboten zur Integration.

Die Berufsausbildung ist ein Kernbaustein für die Aufnahme in Arbeit und Beruf. Derartige Qualifikationsmaßnahmen passfähig zu gestalten für die Personen, die neu zu uns kommen, ist eine große fachliche Herausforderung.

Zur umfangreichen Neuorientierung wird eine breite Palette an Probelaufangeboten benötigt. Pilotierungen von innovativen Ansätzen sind sehr zu empfehlen. Aber da fehlt offensichtlich noch die Offenheit unserer Verwaltungen für alternative methodische Konzepte mit stärkerer Beteiligung von Peers.

Interessant ist auch die zunehmende Aufgeschlossenheit der Wirtschaft, sich fit zu machen für die Herausforderungen der „bunten Zusammensetzung“ bei ihren Mitarbeiter/inne/n. Der Bedarf an Weiterbildung ist enorm angestiegen – einmal für die Maßnahmen der Personalentwicklung, aber auch für Muster zur erfolgreichen Durchführung globaler Vertragsverhandlungen. Die Konzepte sind keineswegs widersprüchlich.

Was uns den Zugang zur Praxis noch einmal nahegelegt hat, das waren die Erfahrungen und die Berichte aus dem engagierten Alltag der Begleitung im Schulbetrieb und in der Ausbildung. Wir haben einen „Pool des guten Willens“. Da sollten sich Netzwerkstrukturen anbahnen. Bestimmt ist eine Organisation von Erfahrungsaustausch im Sinne der Nachhaltigkeit zu empfehlen. Das wäre ein aktiver Posten im Ertrag dieses Workshops.

Lassen Sie uns im Kontakt bleiben.

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *141 (2019), 143–167*

Gisela Jacobasch

Bienensterben – Ursachen und Folgen*

Das Leben auf der Erde entspricht einem Fließgleichgewicht, in dem Pflanzen, Tiere und Mensch sich kontinuierlich an äußere Bedingungen anpassen müssen, um miteinander die erforderlichen Lebensgrundlagen schaffen zu können. Akute und chronische Eingriffe in die Natur können jedoch dieses Gleichgewicht beeinträchtigen und zerstören. Derartige Schädigungen lassen sich am ehesten bei Insekten wahrnehmen. Der Insektenneurobiologe Prof. Menzel empfahl deshalb, Bienen als eine Art „Leitorganismus" zu nutzen und bei Veränderungen in ihrem Verhalten, die Ursachen dafür aufzuklären (1).

50% aller Lebewesen sind Insekten. Ihre Biomasse hat sich seit 1980 um 80% vermindert. Aber auch andere Tiere und Pflanzen sind in diesem Zeitraum zu 50% ausgestorben (2).

Trotzdem werden weiter große Habitate vernichtet. Dadurch schwindet nicht nur die Vielfalt der Natur und die Schönheit des Lebens auf der Erde, sondern es werden Ökosysteme zerstört, die die Grundlage des Lebens sind. Zwei der Ursachen stelle ich in dieser Arbeit heraus: die Wirkungen des Totalherbizides Glyphosat (vielen bekannt als Roundup) und die von Neonicotinoiden, einem Nervengift. Schwerpunkte dieser Problematik erläutere ich an Bienen, den intelligentesten Insekten (1). Sie existieren seit 80 Millionen Jahren auf Grund ihres großen Anpassungsvermögens, das jetzt jedoch nicht mehr ausreicht, um die toxischen Wirkungen von Umweltgiften zu kompensieren, die ihrem Leben ein Ende setzen. In Deutschland gab es 560 Bienenarten (Apoidea), von denen heute zahlreiche auf der roten Liste stehen oder nicht mehr existieren (3) (Tab. 1).

Bei den Bienen unterscheidet man zwei Gruppen: 1. Die Solitärbienen, die in sieben Familien mit zahlreichen Arten zusammengefasst werden; 2. Echte, soziale Bienen (Apidae), zu denen die Honigbienen und die Hummeln zählen. Die Namensgebungen der Solitärbienen sind oft abgeleitet von den Or-

---

* Dieser Beitrag wurde zuerst am 23.8.2019 in Leibniz Online, Nr. 37 veröffentlicht. Die abgebildeten Bienen zeichnete Frau *Gertrud Zucker*.

Tab. 1: Bienen (Apoidea)

7 Familien
A: Solitärbienen (Auswahl)
Sandbienen, Mauerbienen, Weidensandbienen
Schmalbienen
Bauchsammelbienen, Blattschneidebienen
Pelzbienen, Wollbienen, Holzbienen
Schenkelbienen, Ölbienen, Sägehornbienen
Seidenbienen
B: Soziale, echte Bienen (Apidae)
Hummeln, Honigbienen

ten, wo sie ihre Brutzellen anlegen, sowie von besonderen Charakteristika beim Pollentransport oder Nestbau. Insgesamt sind Solitärbienen durch eine große Vielfalt an Form, Farbe und Verhalten gekennzeichnet. Sie sind von Ende Februar bis Ende Oktober aktiv vorausgesetzt, die Außentemperaturen betragen 8–10 Grad Celsius. Die Bestäubung beginnt bei den Schneeglöckchen und Butterblumen und endet beim Efeu. Mit ihren Antennen, von denen jede über 60.000 Sinneszellen verfügt, registrieren die Bienen Temperatur, Wind und Feuchtigkeit, Düfte, Berührung sowie CO_2 und elektrische Felder, was ihnen hilft, die Qualität von Futterquellen und deren Entfernung einzuschätzen. Manche Bienen wie z.B. Holzbienen transportieren die Pollen wie Staub, der über den ganzen Körper verteilt wird (Abb. 1), Pelz- und Wollbienen fixieren sie bereits im Fell. Die Schenkelbiene kann die Pollen sogar als Paste geformt an ihre Schenkel kleben allerdings noch nicht so elegant wie die Honigbiene mit ihren Pollenhöschen (3). Die Lebensdauer der Solitärbienen hängt vom Fortpflanzungszyklus und der Jahreszeit ab und beträgt 1 bis 4 Wochen. Jedes befruchtete Weibchen baut ein Nest zur Eiablage entweder in der Erde oder in Lehm, Sand, Trockenrasen, Holz und Mauerspalten. Mauerbienen sind die ersten Bienen, die damit beginnen. Die Polsterung für das Ei stellen sie aus Blüten und Pflanzenteilen her. Dieses Material wird mit Drüsensekret, Lehm und Harz verklebt. Lehm wird auch für die Wände und den Verschluss eingesetzt. In jede Kammer wird außerdem eine Nahrungsreserve gegeben, bestehend aus Nektar, Pollenpaste und Flavonoiden, auf die dann das Ei postiert wird. Die Mauerbiene legt sogar eine Kette von Kammern an, in die bis zu 15 Eier abgelegt werden können.

Noch perfekter ist der Kammerbau bei der Blattscheidebiene. Sie kleidet zum Infektionsschutz ihre Brutkammern sogar mit einer Innenwand aus, die

Abb. 1: Holzbiene mit Pollenstaub

aus Blatt- oder Blütenstücken zusammengesetzt wird (Abb. 2). Dieses Material schneidet sie blitzschnell (in 8–10 Sekunden) aus Stockrosen, Lavendel oder anderen Blättern mit dem Oberkiefer exakt heraus (3). Diese Innenauskleidung bietet einen optimalen Schutz für das Ei (4). Sehr umfangreich ist auch die Familie der Sandbienen. In Deutschland gab es einmal von dieser Familie über 100 Arten. Sie wühlen zunächst eine ca. 50 cm tiefe Grube (Abb. 3), von der Seitengänge abzweigen, in denen die Nistkammern errichtet werden. Nach der letzten Eiablage endet das Leben der Solitärbienen. Aus den Eiern entwickeln sich Larven, die sich verpuppen. Erst im nächsten Jahr verlassen sie den Kokon und gründen die nächste Generation der Solitärbienen.

Abb. 2: Blattschneidebiene. Zuschnitt von Blütenblättern für die Herstellung der Flavonid-haltigen Innenhülle ihrer Eikammer

Abb. 3: Sandbiene. Beim Graben der Erdgänge für die Eikammern

Hummeln (Bombus)

Hummeln sind vorwiegend in Asien und Europa verbreitet. Von den 70 europäischen Hummelarten existieren ebenfalls nur noch wenige. Die Arbeiterinnen, die sich im beginnenden Frühjahr entwickeln, haben die Aufgabe, in ihrem drei- bis vierwöchigem Leben Nahrungsreserven zu beschaffen, damit eine größere Eiablage im Sommer durch die Königin vorgenommen werden kann, aus der dann befruchtungsfähige Königinnen und Drohnen hervorgehen. Befruchtete Jungköniginnen müssen im September/Oktober Winterquartiere anlegen. Im Frühjahr haben sie dann selbständig einen neuen Staat zu gründen, der je nach Art 50–600 Tiere umfassen kann (5). Hummeln ergänzen das Bestäubungsrepertoire der Bienen. Sie können bereits bei Außentemperaturen von 2–5 Grad aktiv werden, da sie durch Vibration ihrer starken Brustmuskulatur genügend Energie erzeugen können, um den Organismus zu erwärmen. Man kann sie deshalb frühzeitig auf blühenden Krokussen beobachten (Abb. 4).

Da Hummeln Vibrationsbestäuber mit langen Rüsseln bis zu 13mm sind, können sie Nektar und Pollen aus Pflanzen gewinnen, deren Stempel tief liegen. Das trifft z.B. für Tomaten, Paprika und andere Gemüsearten zu. Mit der Errichtung von Treibhäusern für diese Pflanzen entfiel die Bestäubung durch Hummeln. Man setzte deshalb elektronische Bestäubungsgeräte ein. Pro Hektar fielen dadurch Arbeitskosten von 10.000 Euro an. Um eine Kosteneinsparung zu erreichen, kam 1985 der Belgier Roland de Jongh, ein Tierarzt und Hobbyentomologe, auf die Idee, Hummeln zu züchten und für die Bestäubungsarbeit einzusetzen. Nach ersten Misserfolgen gelang ihm mit der türkischen Dunklen Erdhummel ein Erfolg (5). Die künstlich gezüchtete

Abb. 4: Hummeln an einer Krokusblüte

Hummel machte die Befruchtung von Tomaten und Paprika in Gewächshäusern nicht nur billiger sondern auch besser und damit ertragreicher. Außerdem wurden nun in den Gewächshäusern auch keine Pflanzenschutzmittel mehr eingesetzt, da man wusste, dass sie die Hummeln töten. Dadurch konnten die Betreiber ihre Ware sogar mit dem Biosiegel versehen. Nun ging alles sehr schnell. 1987 gründete de Jongh in Belgien die erste Firma, die bis heute die größte kommerzielle Anlage zur Züchtung von Hummelvölkern ist. Ab 1990 werden Zuchthummeln millionenfach in alle Länder der Erde exportiert mit Ausnahme von Australien, wo der Import von nicht heimischen Tierarten verboten ist. Um den Artenschutz kümmerte sich bis heute kaum jemand! Durch Türen und Luken entkamen viele Hummeln und verbreiteten sich rasch. In Chile stellte man z.B. eine Ausbreitungsgeschwindigkeit von 200 km pro Jahr fest. Außerdem paarten sich die „Kommerzhummeln“ mit einheimischen Tieren, was zum Aussterben einheimischer Hummelarten in vielen Ländern führte, da die Nachkommen nicht mehr zeugungsfähig waren. Inzwischen wurde außerdem nachgewiesen, dass mit den Hummeln auch Parasiten reisen, die ebenfalls zum Aussterben von Hummelarten beitragen. Noch sorgloser geht man mit der Problematik in Deutschland um. Hier existiert zwar ein Gesetz zum Artenschutz von Bienen, aber der Kauf und Einsatz von Hummeln ist nicht einmal im Freien untersagt. So werden hier die Zuchthummeln z.B. zum Bestäuben der Obstbäume in Potsdam/Werder und ebenso in Erdbeerplantagen eingesetzt, da Honigbienen fehlen.

Honigbienen (Apis mellifera) (Abb. 5)

Ursprünglich lebten sie als soziale Wildbienen. Inzwischen hat sie der Mensch seinen Interessen in Produktionsunternehmen unterworfen. Zunächst wurden sie in Weidenkörben und Terrakottagefäßen gehalten, wie Pieter Breughel der Ältere es in seiner Zeichnung des Imkers festgehalten hat. Erst im 19. Jahrhundert wurde der bewegliche Rahmen erfunden, wodurch die Entnahme von Wachs und Honig aus dem Bienenstock erleichtert wurde. Seitdem müssen Bienen ihren Energiebedarf zum Teil mit angebotener Zuckerlösung decken. Der Mensch greift auch direkt in das Leben der Bienenvölker ein, indem er die Bienenköniginnen künstlich befruchtet, das Ausschwärmen unterdrückt und selbst bestimmt, wie groß ein Bienenvolk sein darf. Gegenwärtig wird mit ihnen fast wie in einer „Leihfirma“ umgegangen, d.h. sie können von Plantagenbesitzern angefordert werden, was oft mit langen Anfahrten zu den Monokulturen und großem Stress verbunden ist (z.B. bei der Mandelblüte im Süden den USA). Unberücksichtigt bleibt dabei, dass die Existenz der Honigbienen untrennbar mit der der Solitärbienen verbunden ist. Sie ergänzen sich in der Bestäubungsart, was eine Voraussetzung für die Vielfalt der Pflanzen und des Lebens generell ist.

Abb. 5: Honigbiene

Da das Volk der Honigbienen Tausende von Individuen umfasst, steht jeder Biene nur etwa ein Raum von gut 1 cm^3 zur Verfügung. Trotzdem ist das Zusammenleben nicht von Aggression gekennzeichnet, da die Königin eine komplexe Organisation mit Hilfe von Pheromonen steuert und jede junge Arbeiterin ein exakt abgestimmtes Ausbildungsprogramm in entsprechen-

den Funktionsbereichen in ihrem Leben absolviert. Die intensivste Ausbildung erhalten Bienen im Stock. Sie sind Putzbienen, Ammen, Bauarbeiterinnen und später als Sammelbienen, Wächterinnen und Kundschafterinnen tätig. Letztere informieren junge Sammelbienen über gute Nahrungsquellen mit Hilfe des Schwänzeltanzes. Die Honigbiene verfügt als einzige Biene über ein großes Komplexauge. Diese besondere Struktur ist die Voraussetzung für ihr hervorragendes Orientierungsvermögen (1).

Eine Königin lebt fünf Jahre. Ihre Hauptaufgabe ist die Eiablage in vorgefertigte Waben aus Bienenwachs. Für den Bau der Waben werden acht bis zehn Kg Honig benötigt. Daraus stellen die Bauarbeiterinnen zwei Kg Wachs her; das reicht für den Bau von 80.000 Waben (3). Lebenswichtig sind für ein Honigbienenvolk Sauberkeit und Infektionsschutz im Stock. Es wird deshalb kontinuierlich gesäubert; außerdem bestreichen sie die Innenwände mit einer Flavonoid-haltigen Schicht, ebenso den Eingangsbereich, da diese Polyphenole einen Infektionsschutz bieten (4). Eindringlinge werden getötet und in Flavonoid-haltigem Material weggeschafft. Wenn ein Bienenvolk zu groß wird, kündigt das normalerweise die Königin wiederum über veränderte Pheromonspiegel an. Kundschafterinnen suchen dann geeignete Plätze für den Neustart eines Volkes aus und unterrichten darüber das Bienenvolk wiederum mit Hilfe des Schwänzeltanzes. Nach der Entscheidung bleibt die alte Bienenkönigin mit der Hälfte des Volkes im alten Stock zurück, während die andere Hälfte und die neue Königin, die durch Gabe von Gelee Royal entstanden ist, ausfliegen, um einen neuen Staat zu errichten. Im Gegensatz zu Hummeln paaren sich Honigbienen mit mehreren Drohnen, um die Inzucht zu verringern.

Glyphosat

Dieses Totalherbizid wurde 1950 in der Schweiz synthetisiert und zur Kesselreinigung verwendet. Einige Jahre später wurde die Firma verkauft und kam schließlich zum Monsanto-Unternehmen; dort erkannte der Chemiker Phil die Herbizideigenschaft der Verbindung. 1971 ließ Monsanto Glyphosat als Herbizid und Antibiotikum patentieren (6). Zunächst wurde Glyphosat in der Landwirtschaft nur vor der Aussaat eingesetzt, um Felder von „Unkräutern“ zu befreien. Als in den 90er Jahren gentechnisch veränderte Pflanzen mit Glyphosatresistenz zugelassen wurden, verabreichte man das Totalherbizid über die ganze Vegetationsperiode. Außerdem wurde Glyphosat nun nicht nur in der Landwirtschaft sondern auch im Forstbereich, in Verkehrsbetrieben, Landschaftsgärten und Stadtflächen eingesetzt. 2000 lief

das Patent aus, seitdem wird Glyphosat in über 100 Chemieunternehmen in mehr als 20 Ländern hergestellt. Die produzierte Menge liegt bei >1,5 Millionen Tonnen pro Jahr. Jährlich werden immer mehr neue Glyphosatverbindungen zugelassen, allein in Deutschland dieses Jahr 18 Präparate (Abb. 6).

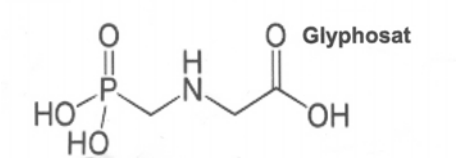


Abb. 6: Glyphosat. Breitbandherbizid aus der Gruppe der Phosphonate, Synthese aus Dimethylphosphit, Formaldehyd und Glycin

Glyphosat ist eine N-(Phosphonomethyl)-Glycin-Verbindung; sie ist farb- und geruchlos und schlecht in Wasser löslich. Sie wird aus der Umsetzung von Dimethylphosphat, Formaldehyd und Glycin gewonnen. Meistens wird den Glyphosatprodukten noch ein Netzmittel zugesetzt, um die Aufnahme des Herbizids in Pflanzen zu steigern.

Der Abbau von Glyphosat erfolgt durch eine mikrobielle Glyphosatoxidase (Abb. 7). Dabei entsteht zunächst AMPA (Aminomethylphosphonicsäure) (7). Als Endprodukte werden schließlich CO_2, Phosphat und Ammonium freigesetzt. AMPA ist eine sehr stabile, für Mikro- und Makroorganismen toxische Verbindung (8). Während Glyphosat eine Halbwertszeit von 15–60 Tagen hat, werden für den Abbau von AMPA 78–875 Tage angegeben! Die immer länger werdende Abbauzeit für AMPA resultiert nicht nur aus der Adsorption der Verbindung an Ton und organische Stoffe sondern vor allem aus einer Abnahme der Aktivität der Bodenbakterien. Dadurch rei-

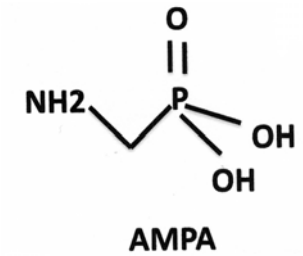


Abb. 7: Aminomethylphosphonicsäure. Das Abbauprodukt von Glyphosat entsteht durch eine bakterielle Oxidaserealtion

chert sich AMPA im Boden immer stärker an. Der Grenzwert ist jetzt bereits in vielen Gebieten bis zu 500-fach überschritten (Grenzwert 5 ng/L.). Besonders hohe Werte wurden in der Ukraine und Lettland festgestellt. Der Anstieg der Konzentrationen von Glyphosat und AMPA in den Böden und Gewässern stellen eine große Gefahr für die Natur dar, da das Mikrobiom in den Böden zerstört wird, das aus Bakterien, Pilzen, Vieren, Algen und Protozoen besteht (6, 7, 8). Schon jetzt ist deshalb ein Rückgang an Amphibien und Regenwürmern deutlich zu verzeichnen. Die Schädigung des Bodenmikrobiums hat weiterhin Folgen für das Wachstum und die Infektionsabwehr von Bäumen und anderen Pflanzen, die mit Pilzen und Bakterien in einer Symbiose leben. Mykorrhizasporen werden abgetötet. Das führt zu einem Mangel an Phytoalexinen, wodurch den Pflanzen ein wichtiger Schutz vor Krankheitserregern fehlt. Auch die Bereitstellung von Stickstoff aus Knöllchenbakterien und Phosphat von Pilzen und Bakterien geht den Pflanzen verloren (9, 10). Demgegenüber nehmen jedoch Infektionen durch bestimmte Pilze zu, da einige unter diesen Bedingungen Wachstumsvorteile erreichen. Dazu zählen z.B. Fusobakterien, Rhizobakterien und Phytophthoria.

Glyphosat wird aber nicht nur von Pflanzen aufgenommen sondern von nahezu allen Lebewesen und gelangt über das Blut in alle Gewebe und Organe; es tritt auch in Milch, Eiern und vor allem im Trinkwasser auf. Zusätzlich ist Glyphosat auch in nahezu allen landwirtschaftlichen Produkten und damit in Lebensmitteln einschließlich Tierfutter enthalten. Sogar in Impfstoffen wurde es nachgewiesen.

Worin besteht der Wirkungsmechanismus? (Abb. 8).

Angriffspunkt ist ein Kontrollenzym im Shikimatweg, der nur in Pflanzen und einigen Mikroorganismen aktiv ist (11). Der erste Schritt dieses Stoffwechselweges ist die Umsetzung von Phosphoenolpyruvat (PEP) und Erythrose-4-phosphat zu der zyklischen Verbindung 3-Keto-3-desoxy-D-arabino-heptulosonat-7-phosphat (DAHP), katalysiert durch das Kontrollenzym DAHP-Synthase. Danach folgen ein Oxidations- und ein Reduktionssschritt, ehe über zwei Energie-abhängige Reaktionen Chorismat entsteht. Durch eine Mutasereaktion kann Chorismat zu Prephenat umgesetzt werden. Diese zwei zyklischen Verbindungen sind Ausgangssubstrate für die Synthese einer Vielzahl wichtiger Verbindungen. Dazu zählen die aromatischen Aminosäuren Phenylalanin, Tyrosin und Tryptophan, die deshalb für Säugetiere essentiell sind, da sie für die Bildung von Eiweißen erforderlich sind. Aus Chorismat entsteht über einige Zwischenverbindungen auch Vitamin K, das für den Ablauf der Blutgerinnung benötigt wird. Die bisher

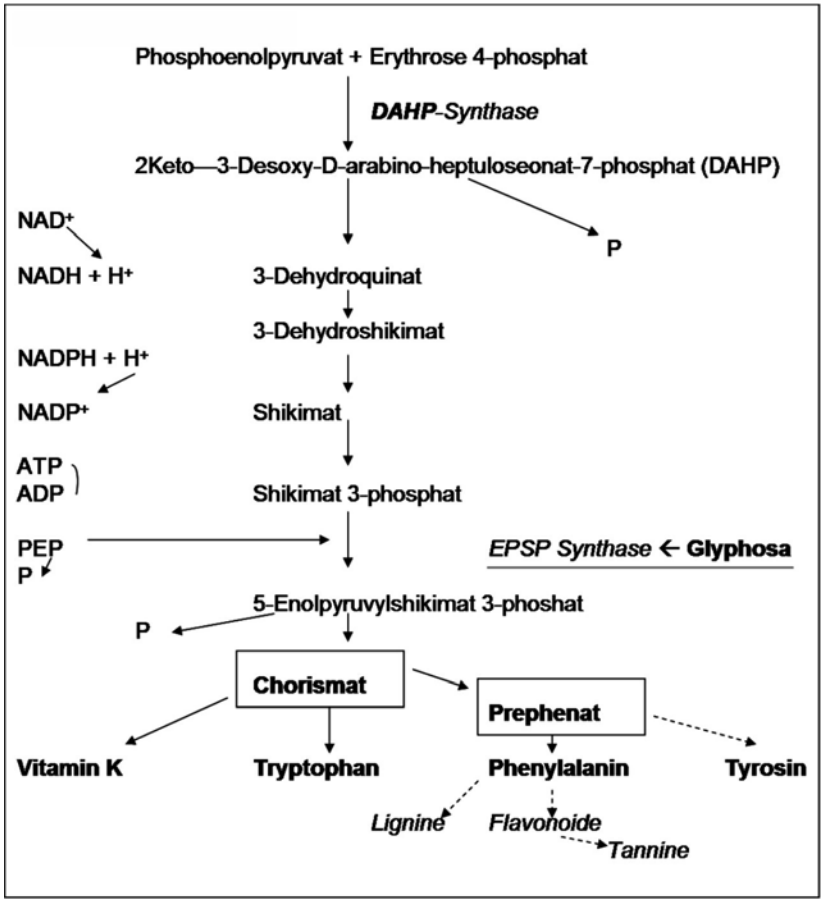


Abb. 8: Shikimatweg

aufgeführten Verbindungen können von Pflanzen und zahlreichen Mikroorganismen gebildet werden, die Synthese von Flavonoiden, Ligninen und Tanninen dagegen nur von Pflanzen. Flavonoide üben antiinflammatorische und antikarzinogene Effekte aus, bieten Pflanzen Schutz vor der UV-Strahlung und vor Infektionen. Darüber hinaus sind einige Flavonoide ein wichtiges Präbiotikum zur Stabilisierung eines gesunden intestinalen Mikrobioms. Außerdem tragen sie zu einer intakten Barrierenstruktur in der Dickdarmschleimhaut bei (4). Abwehrfunktionen üben bei Pflanzen/Bäumen auch Tannine aus, und Lignine werden für ihre Stabilität benötigt. In diesen kom-

plexen Stoffwechselweg greift Glyphosat durch eine Hemmung der Enolpyruvylshikimat-3-phospatsynthase (EPSPS) ein. (Abb. 9). Dieses Enzym katalysiert die Reaktion von Shikimat-3-phosphat und Phosphoenolpyruvat (PEP) zu 5-Enolpyruvylshikimat-3-phosphat. Glyphosat hemmt sie durch eine Blockierung des PEP-Bindungsortes im katalytischen Zentrum des Enzyms. Für diese Reaktion sind zwei EPSP-Synthasen bekannt, die sich von zwei verschiedenen phylogenetischen Clustern ableiten und sich deshalb in ihrer Sequenzhomologie unterscheiden (12). Glyphosat hemmt nur die

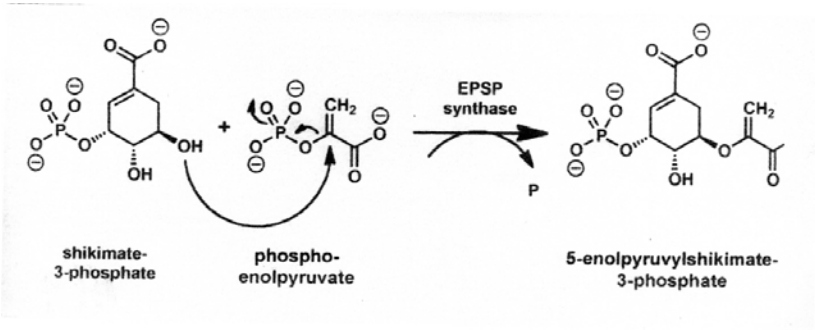


Abb. 9: 5-Enolpyruvylshikomat-3-phosphatsynthase (EPSPS)

Es existieren 2 Klassen von EPSPS, sie unterscheiden sich in der Hemmbarkeit durch Glyphosat. EPSPS Klasse 1 ist Glyphosa empfindlich, EPSPS Klasse 2 ist unempfindlich.

EPSPS-Klasse 1, die außer in Pflanzen auch in zahlreichen Mikroorganismen, Algen, Pilzen und Protozoen auftritt. Da alle Tiere einschließlich des Menschen in einer Symbiose mit einem intestinalen Mikrobiom leben, löst Glyphosat bei allen eine Dysbiose aus (Veränderung der Zusammensetzung des Mikrobioms). Einige Bakterien, die über das EPSPS-Enzym Klasse 2 verfügen, erreichen unter diesen Bedingungen Wachstumsvorteile. Darunter befinden sich viele pathogen wirkende Bakterien (Tab. 2).

Tab. 2: Wachstumsförderung pathogener Bakterien durch Glyphosat

Acinetobacter baumaii, Candida albicans, Centoroccus faecalis, Clostridium botulium, Clostridium perfringens, Clostridium tetani, Escherichia coli, Fusubacterium necrophorum, Klebsiella pneumonia, Lusteria monocytogenes, Pseudomonas aerugina, Pseudomonas putida, Salmonella enteritidis, Salmonella gallinarium, Salmonella thyphimurium, Staphylococcus aureus

Motta und Mitarbeiter wiesen diesen Effekt im letzten Jahr auch bei Honigbienen nach (13). Das intestinale Mikrobiom der Honigbiene ist in einem definierten Darmabschnitt lokalisiert, der dem Dickdarm des Menschen entspricht. Diese Bakterien bauen komplexe Kohlenhydrate und andere fermentierbare Nahrungsbestandteile ab. Eine optimale Zusammensetzung des intestinalen Mikrobioms ist notwendig, da es sowohl das Wachstum des Wirtsorganismus als auch dessen Immunfunktion und Toleranz gegenüber pathogenen Organismen und Xenobiotika über die Aktivität endokriner Signalwege mit bestimmt (14). Im intestinalen Mikrobiom der Honigbiene dominieren acht Bakterienspezies (13) (Tab. 3).

Tab. 3: Dominierende Bakterienspezies im intestinalen Mikrobiom der Honigbiene

Bartonella apis
Bartonella alpha 2.1
Bifidobacterium spp.*
Frischella perrara*
Gillimella apicola*
Lactobacillus spp. Firm 4*
Lactobacillus spp. Firm 5
Snodgrassella alvi*

Spezies gekennzeichnet mit * enthalten EPSP-Synthase Klasse 1

Jede dieser Spezies steht in Wechselwirkungen mit dem Wirtsorganismus. Motta und Mitarbeiter setzten bei ihren Experimenten zum Nachweis des Glyphosateffektes auf dieses Mikrobiom der Bienen 16rDNA-Sonden ein und stellten fest, dass ein Kontakt mit Glyphosat in einer Konzentration von 5 µg/ml ausreicht, um innerhalb von drei Tagen eine Dysbiose zu erzeugen. Daraus resultierten ein verringertes Wachstum der Tiere, eine verminderte Reproduktionsrate und eine erhöhte Mortalität. Durch Glyphosat wurde die Gesamtzahl der erfassten Bakterien signifikant vermindert, einige Spezies nahmen besonders stark ab. Dazu zählten hauptsächlich Snodgrassella alvi, Lactobacillen und das Bifidobacterium. Auffällig war, dass junge Bienen wesentlich empfindlicher auf Glyphosat reagierten als erwachsene Tiere. Abbildung 10 zeigt die Zunahme der Pathogenität von Serratia narcessens kz 19 in Gegenwart und Abwesenheit von Glyphosat anhand der Überlebensrate von Bienen. Hierbei wurden sehr geringe Glyphosatkonzentrationen eingesetzt, die die Überlebensrate der Tiere noch nicht verringerten. Bei

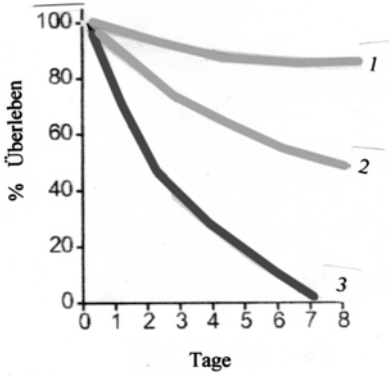


Abb. 10: Effekte von Glyphosat auf die Empfindlichkeit von Bienen für Serratia narcessens kz 19-Infektionen

Darstellung der Überlebensraten: 1 Darminhalt (DI) + Glyphosat (Gy), 2 DI + Serratiainfektion (SI), 3. DI + Gy + SI. nach Motta et al. PNAS, (2018)

einer Serratiainfektion starben in Abwesenheit von Glyphosat 50% der Bienen innerhalb einer Woche. In Gegenwart von Glyphosat waren dagegen innerhalb von zwei Tagen bereits 50% der Tiere tot und nach einer Woche lebte keine Biene mehr (13). Dieser Befund belegt, dass Glyphosat einen Zusammenbruch der Immunsystems der Tiere beschleunigt. Es ist deshalb keine Überraschung, dass unter dem Einfluss von Glyphosat die Bienen auch der Varroamilbe, die das „deformed wing-Virus“ verbreitet, keine Immunabwehr mehr entgegensetzen können (15). Eine Schädigung der Barrierenfunktion der Darmschleimhaut leitet einen chronischen Entzündungsprozess ein, durch den eine Vielzahl von Erkrankungen induziert wird (4). Bienen und Hummeln bringen außerdem Glyphosat mit den gesammelten Pollen und dem Nektar in den Stock, wodurch das Totalherbizid, das sehr stabil ist, in die Nahrungsreserven der Tiere gelangt. Ein Beweis dafür ist der Glyphosatgehalt im Honig. Zahlreiche Arbeiten deuten darauf hin, dass Glyphosat auch das Verhalten von Bienen und Hummeln verändert, besonders bei jungen Bienen und Hummeln, die Putzarbeiten verrichten. Es tritt eine Vernachlässigung der Säuberungsarbeiten im Stock auf, was die Anfälligkeit für Infektionen weiter steigert. Glyphosat in einer nicht letalen Dosierung schädigt darüber hinaus das Navigationsvermögen der Bienen (16). Wenn sie eine Glyphosat-haltige Zuckerlösung auf einem offenen Feld aufnehmen, benötigen sie wesentlich längere Zeit als Kontrolltiere, um den Stock wieder zu erreichen. Ein Teil der Bienen schafft trotz mehrerer Versuche

den Rückflug gar nicht. Dieser Ausfall des Navigationsvermögens erwies sich als nicht reversibel. Neurotoxische Glyphosateffekte wurden auch bei Ratten und Menschen festgestellt. Bei ihnen entwickelt sich ebenfalls eine Hypoaktivität, da Glyphosat die spezifische Bindung an D1-Dopamin-Rezeptoren im Nucleus accumbens des Gehirns verringert, dadurch tritt ein Dopaminmangel im Striatum auf (17). Es ist bekannt, dass Dopaminmangel zu Neuropathien führt. Auch im intestinalen Mikrobiom von Säugetieren führt Glyphosat zur Entwicklung einer Dysbiose mit einer Verringerung von Lactobacillen, Bifidobacterien und Enterokokken und einer gleichzeitigen Zunahme von Salmonellen und Clostridienspezies sowie toxischen Fusobakterien. Bei Kühen entwickelt sich unter derartigen Bedingungen der gefürchtete Botulismus (Clostridium butilium) (18).

Im April dieses Jahres veröffentlichten Kübsad und Mitarbeiter eine Arbeit, in der sie Ergebnisse einer umfassenden Studie mit Sprague Dowly Ratten vorstellten (19). Weibliche Tiere erhielten während der 8. bis 14. Schwangerschaftswoche eine intraperitoneale Injektion von Glyphosat, deren Konzentration 0,4% der oralen LD50 entsprach. Diese Tiere waren die F 0-Generation. Alle Nachkommen erhielten kein Glyphosat. Zunächst erfolgte die Paarung zwischen Nachkommen der F 0 Generation, (F 1-Generation), dann wurden deren Nachkommen gepaart, sie bildeten die F 2-Generation und deren Nachkommen schließlich die F 3-Generation. Die Frage, die die Autoren beantworten wollten, war: gibt es eine transgenerationale Vererbung von Pathologien, die durch Glyphosat verursacht werden? Die Tiere wurden im Alter von einem Jahr getötet und umfangreiche klinische, histologische und immunhistochemische Untersuchungen vorgenommen. Am häufigsten traten Erkrankungen und Stoffwechselveränderungen in der F2- und der F3-Generation auf. Bei männlichen Tieren wurden vor allem pathologische Veränderungen in Hoden und in der Prostata gefunden außerdem Nierenerkrankungen. Bei den weiblichen Tieren traten vermehrt Erkrankungen in den Eierstöcken und ebenfalls in den Nieren auf. Weiterhin wurden Missbildungen, Totgeburten und Geburtsbeeinträchtigungen festgestellt. Beide Geschlechter wiesen zudem erhöhte Tumorraten und Fettsucht in der F2- und F3-Generation auf. Um die Mechanismen der nachgewiesenen transgenerationale Toxizität aufzuklären, wurden DNA-Proben von Spermien isoliert, fragmentiert und methylierte DNA immunopräzizipitiert. Die methylierten DNA-Fragmente wurden dann sequenziert. Es wurde festgestellt, dass die DNA-Methylierung von der F1- zur F3-Generation zunahm. Das bedeutet, dass Glyphosat in den Keimbahnen epigenetische Veränderungen in der DNA-Methylierung bewirkt; dieser Vorgang wird auch

als epigenetische Mutation bezeichnet. Es ist bekannt, dass durch Methylierungen Gene an- und abgeschaltet werden können. Für jede Generation wurde deshalb die chromosomale Lokalisation der DMRs (DNA-methylierte Regionen) identifiziert. In der F3-Generation wurden 43% der DMRs assoziiert mit Genen gefunden, 57% waren intergenetisch lokalisiert. Mutationen in codierenden Regionen wurden nicht festgestellt. Es wird angenommen, dass die intergenetischen Regionen die Entwicklung von Krankheiten über veränderte Kontrollmechanismen beeinflussen, die z.B. durch mikroRNAs zustande kommen können, aber auch durch Alarmone, die über Botenstoffe in die Regulationsmechanismen eingreifen oder durch die Wirkung von „Hormonzerstörern". Hervorzuheben ist, dass durch Glyphosat vor allem Signalwege, die mit der Tumorentwicklung assoziiert sind, zunehmend stärker von der F1- zur F3-Generation methyliert wurden. Die Befunde dieser Studie unterstreichen die Gefährlichkeit von Glyphosat; denn das Herbizid bewirkt eine transgenerationale Toxizität, wodurch Veränderungen in den embryonalen Stammzellen induziert werden. Eine transgenerationale Spermien-DNA-Methylierung tritt auch nach DDT- (vor allem durch das Nebenprodukt Dichlordiphenyltrichloroethan) und Dioxin-Kontakt auf. Dioxin und das noch gefährlichere Nebenprodukt Tetrachlordibenzodioxin (TCDD) wurden als Agent orange, DDT und anderen Herbiziden im Vietnamkrieg von 1962 bis 1971 in großem Umfang eingesetzt. Nach fast einem halben Jahrhundert besteht nach mehr als sechs Generationen bei den Nachkommen immer noch ein dreifach erhöhtes Risiko für Skelettmissbildungen und Gehirnschäden (20, 21). Auch in Argentinien und Frankreich sind Skelettanomalien in Gebieten mit einem hohen Einsatz von Glyphosat bekannt geworden (22). Vermehrt kamen Neugeborene ohne Hände zur Welt. In den umliegenden Gewässern dieser Ortschaften wurden besonders hohe Konzentrationen an AMPA nachgewiesen, was als ein weiterer Hinweis für die Toxizität dieses stabilen Abbauproduktes von Glyphosat gewertet werden kann. Glyphosathaltige Herbizide wie Roundup (es enthält 41% Glyphosatisopropylamin und 15% Polyoxyethylenamin, der Rest ist unbekannt) verursachen auch periphere Nervenerkrankungen dadurch, dass sie die schützende Isolierschicht, die Nervenzellen umhüllt, das Myelin, sowohl schädigen als auch dessen Synthese in den Gliazellen hemmen (23). Myelin ist ein Bestandteil der Axone und übt eine wichtige Funktion in der Blut-Gehirn-Schranke aus. Die Autoren stellten bei ihren Zellkulturuntersuchungen fest, dass reines Glyphosat einen geringeren Schädigungseffekt auf das Myelin zeigt als die nicht von den Herstellern genannten Beimischungen in den Herbizidpräparaten. Diese Feststellung wirft neue Fragen zu dem Umgang

mit Giften auf! Immer häufiger erscheinen Arbeiten, in denen aufgezeigt wird, dass Beimischungen in Glyphosat-haltigen Präparaten und ebenso die Verwendung von unterschiedlichen Glyphosat-Salzen zu fatalen Nebenwirkungen führen können, wie in einer Humanstudie mit 147 Patienten, die an einer kardio-vaskulären Sympthomatik litten, beschrieben wurde (24). Die eine Gruppe erhielt Glyphosatisopropylamin und die andere ein Glyphosatammoniumsalz. Es wurde festgestellt, dass in der ersten Gruppe häufig gefährliche EKG-Veränderungen auftraten, während in der zweiten Gruppe erwartungsgemäß höhere Ammoniumspiegel im Serum bestimmt wurden, die innerhalb von 48 Stunden wieder abklangen. Bekannt ist weiterhin aus zahlreichen anderen Arbeiten, dass das Risiko für Non-Hodghin-Lymphom-Erkrankungen bei Säugetieren und Menschen bei längerem Kontakt mit Glyphosat bereits in der ersten Generation um 41% ansteigt (25).

Alle Untersuchungen an Bienen und Hummeln ergaben übereinstimmend, dass Glyphosat die Reproduktionsrate der Tiere verkleinert (26, 27, 28). Dieser Effekt ist vor allem auf Störungen in der Spermatogenese zurückzuführen. Verringert ist sowohl die Bildungsrate der Spermien als auch deren Fertilität. Die von einer Königin bei der Paarung aufgenommenen Spermien sterben relativ rasch ab, so, dass die Königin im nächsten Frühjahr nur weniger befruchtete Eier bilden kann. Bei männlichen Ratten ließen sich Veränderungen an Spermien durch Glyphosateinwirkung in histologischen Bildern anhand von degenerativen testikulären Läsionen belegen. Weibliche Tiere, die postnatal mit Glyphosat behandelt wurden, zeigten eine verminderte Expressionsrate von Östrogen- und Progesteronrezeptoren. Die Autoren kamen zu der Schlussfolgerung, dass Glyphosat durch Veränderungen in der endometrischen Dezidualisierung zu gehäuften Aborten führt (27). Glyphosat ruft weiterhin gastroenterale und respiratorische Beschwerden hervor, sowie metabolische Azidosen und Lebererkrankungen (28).

Glyphosatresistenz

Weltweit werden derzeit auf mehr als 180 Millionen Hektar Land transgene Nutzpflanzen angebaut (Tab. 4).

Tab. 4: Anbau von GVO Pflanzen (gentechnisch veränderte Organismen)

Baumwolle, Kartoffeln, Kürbis, Luzerne,
Mais, Papaya, Raps Rüben, Sojabohnen,
süßer Pfeffer, Tomaten, Weintrauben
weißes Straußgras, Zuckerrüben

Sie entstanden zuerst durch die Einschleusung des EPSPS-Enzyms Klasse 2 aus dem Bodenbakterium Agrobakterium tumefaciens mittels gentechnischer Methoden, Dadurch wurden sie gegenüber Glyphosat resistent. Heute werden auch zahlreiche andere Quellen für EPSPS Klasse 2 genutzt. Trotzdem werden auch bei diesen gentechnisch veränderten Pflanzen zunehmend mehr Schäden beobachtet. Aber auch die „Unkräuter“, die Glyphosat empfindlich sind, wenn sie das EPSPS-Enzym Klasse1 aufweisen, entwickeln spontan Resistenzen. Der immer intensivere Einsatz von Glyphosat hat die Resistenzentwicklung in Pflanzen durch Mutationen, Auskreuzungen und andere Mechanismen beschleunigt (Tab. 5).

Tab. 5: Glyphosat-resistente Nutzpflanzen

Baumwolle, Luzerne, Mais, Raps, Sojabohne, weißes Straußgras, Zuckerrübe, Rüben, Kartoffeln, Weizen

2017 wurden bereits in der internationalen Dateibank 39 Glyphosat-resistente Pflanzen aufgeführt. Es ist deshalb zu erwarten, dass sich diese Entwicklung zukünftig noch verstärkt. Einige Beispiele dieser EPSPS-Mutationen sind: Gly96->Ala; diese Mutante ist Glyphosat-unempfindlich. Die Affinität für Shikimat-3-phosphat ist unverändert aber die für PEP ist um das 30-Fache vermindert. Aus röntgen-kristallographischen Analysen ließ sich ableiten, dass die zusätzliche Methylgruppe von Ala 96 die Bindung von Glyphosat an das aktive Zentrum des Enzyms verhindert aber die von PEP nur abschwächt (29). Doppelmutation Thr97->Ile und Pro101->Ser: diese Mutationen führen zu einer Konformationsveränderung, die die EPSPS Glyphosat-resistent macht (30). Die Einzelmutation Thr97->Ile führt dagegen zu einer EPSPS mit Glyphosat-Empfindlichkeit, da die Bindung von PEP nicht verhindert wird sondern nur die Affinität für dieses Substrat etwas abnimmt. Im Bakterium E. coli wurden 5 aroA-Gene, die EPSPS mit Glyphosat-Toleranz codieren entdeckt und analysiert (31). Aus den Ergebnissen wurde geschlussfolgert, dass AM79aroA als ein geeigneter Kandidat eingeschätzt wird, mit dem transgene Glyphosat-tolerante Getreidepflanzen hergestellt werden können.

Die Herbizidhersteller sind bestrebt, das Auftreten von Mutationen durch einen Selektionsdruck durch einen Eingriff in diesen Anpassungsmechanismus auszuschalten. Diese Zielstellung sollen neuartige „full-dose-Herbizidmischungen“ erfüllen. Ein anderer Mechanismus, den Pflanzen zur Glypho-

satentgiftung nutzen, ist die Induktion von Effluxkanälen über die sie Glyphosat aus den Zellen entfernen können. Über diesen Mechanismus kommt auch eine Antibiotikaresistenz zustande (4).

Die höher werdenden Konzentrationen an Glyphosat, die auf Felder ausgebracht werden, schädigen in immer stärkerem Maße das Bodenmikrobiom. Dadurch werden die Böden rascher unfruchtbar und der Abbau von Glyphosat und AMPA wird weiter verlangsamt

Neonicotinoide

In Deutschland ereignete sich 2008 im Oberrheingraben ein Massensterben von Bienen durch den Einsatz von Neonicotinoiden. Das Nervengift wurde in Form von gebeiztem Samen auf Feldern verteilt und ungenügend mit Erde bedeckt. Der Wind konnte so den bei der maschinellen Aussaat entstandenen Abrieb des Neonicotinoids (Clothianidin) weit im Umkreis verteilen, so auch in Obstplantagen. Hier nahmen die Bienen beim Nektar- und Pollensammeln das Gift auf. An den Folgen des Nervengiftes starben >300 Millionen Tiere (11.000 Honigbienenvölker) (1, 32). Viele der Tiere starben sofort, die übrigen innerhalb weniger Tage. Auch Wildbienen und Hummeln verendeten. Darauf wurde vom Bundesamt für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit der Verkauf von Neonicotinoiden für zehn Tage verboten! Nachdem ähnliche Berichte auch aus anderen Ländern vorlagen, setzte die EU den Einsatz von Neonicotinoiden für zwei Jahre aus, was aber in der Praxis kaum beachtet wurde. Ebenso wenig ist der Aufruf von 233 Wissenschaftlern in der Zeitschrift Science zum weltweiten Verbot von Neonicotinoiden zur Kenntnis genommen worden (33). Nur Vietnam und Frankreich verboten 2019 die Anwendung von Neonicotinoiden in ihren Ländern. Das Nervengift wird aber in anderen Ländern weiterhin beim Anbau von Mais, Baumwolle, Zuckerrüben, Weizen und anderen Getreidearten, Raps, Sonnenblumen, Tomaten, Wein, Zitrusfrüchten und anderem Obst in der industriellen Landwirtschaft eingesetzt. Darüber hinaus werden Neonicotinoide aber auch im Park- und Gartenbereich, sowie im Haushalt angewendet. Ziel ist hier die Vernichtung von Blatt- und Schildläusen, Kleinschmetterlingen, Zikaden, Käfern und anderen Insekten sowie dem Mauerwerkunkraut. Eingesetzt werden diese Herbizide auch bei Hunden, Katzen und Vögeln zum Schutz vor Zecken sowie zur Bekämpfung von Motten, Fliegen und Flöhen (Abb. 11, Tab. 6).

Tab. 6: Neonicotinoide

Imidacloprid, Clothianidin, Thiamethoxam, Acetamiprid, Thiacloprid, Dinotefuran Nitenpyram, Thiamethylaxam, Cyfluthrin

>80% der Neonicotinoide werden als Beizmittel verwendet

1970 wurde von der Firma Shel eine erste Klasse von Nitromethylen-Verbindungen hergestellt und ihre Eigenschaft als Nervengift erkannt. Daraufhin wurde die Struktur optimiert und 1980 das erste Neonicotinoidpräparat Imidachloprid auf den Markt gebracht. Heute gehört die Firma zu Bayer. Neonicotinoide sind sehr stabil und wasserlöslich, was ihre Toxizität beträchtlich steigert; denn nicht nur Pflanzen nehmen das Gift über die Wurzeln auf und verteilen es beim Wuchs in alle Pflanzenbestandteile, sondern es gelangt auch in alle Gewässer einschließlich des Trinkwassers (34). Im Meer vernichtet es das Plankton und damit die Lebensgrundlage der Fische und anderer Meerestiere. Ähnliches trifft auch für Vögel zu, die sowohl durch das Gift im Wasser und in Pflanzen als auch durch das in den Feldfrüchten Schaden erleiden. Die Halbwertszeiten für Neonicotinoide sind sehr lang, sie betragen 100 und 700 Tage. Da außer dem Trinkwasser auch nahezu alle Lebensmittel inzwischen Neonicotinoide enthalten, sollte die Gefährlichkeit dieses Herbizids endlich ernst genommen werden! Aber die Anzahl der Präparate wird kontinuierlich gesteigert. Unter Anwendung der „Notfallzulassung“ wurde im April 2019 mit Azitomiprid ein weiteres Präparat in Deutschland zum Einsatz für den Zuckerrübenanbau freigegeben. 2005 liefen die Patente aus, wodurch nun noch mehr dieser Herbizide gewinnbringend hergestellt und eingesetzt werden. Sie sind in 120 Ländern zugelassen (Gewinn >1,5 Milliarden/Jahr).

Trotz besseren Wissens werden Neonicotinoidpräparate sogar mit dem Siegel „nicht Bienen gefährlich“ versehen wie z.B. „Calypso“ (enthält Thiacloprid). Dieses Präparat verringert aber schon bei geringen Konzentrationen die Populationsdichte und das Wachstum der Honigbienen, Wildbienen und Hummeln (Konz. 40–70 ng bei Kontakt und 4 ng bei oraler Aufnahme) (1). Erwartungsgemäß wird auch die Reproduktionsrate der Hummeln durch Neonicotinioide verringert (35, 36). Die Eiablage der Königinnen nimmt deutlich ab. Dieser Effekt wird ebenfalls auf eine Schädigung der Spermatogenese zurückgeführt.

Warum sind Neonicotinoide so gefährlich? Sie wirken ebenso wie Glyphosat systemisch. Ihr biologischer Angriffspunkt ist der nicotinische Ace-

tylcholinrezeptor in den Nervenzellen (37). Im Bienengehirn befindet sich dieser im „Pilzkörper“, einer Region, die vergleichbar mit dem Frontalhirn des Menschen ist. Wenn statt Acetylcholin ein Neonicotinoid an den Rezeptor bindet, treten starke Erregungen in den nachfolgenden Neuronen auf und lösen eine Blockade aus; daraufhin öffnen sich Ionenkanäle und Natrium-Ionen strömen aus. Die neuronale Zelle ist dann nicht mehr in der Lage, eine synaptische Verarbeitung von Informationen durchzuführen. Unter diesen Bedingungen treten Krämpfe auf, und die Biene stirbt innerhalb kurzer Zeit. Die Tatsache, dass Bienen empfindlicher als Menschen auf Neonicotinoide reagieren, erklärt sich aus der unterschiedlichen evolutionären Entwicklung der Gehirne. Der nicotinische Rezeptor des Menschen reagiert zwar erst toxisch bei höheren Konzentrationen von Neonicotinoiden, Säuglinge und Kleinkinder sind aber empfindlicher für das Gift. Das trifft auch für Tiere zu. Neuere experimentelle Befunde der Gruppe von Prof. Menzel sprechen dafür, dass Imidacloprid nicht nur ein Agonist des Acetylcholinrezeptors ist sondern auch des gamma-Aminobuttersäurerezeptors (GABA). Auch Insektizide aus der Gruppe der Sulfoximine wie z.B. Sulfoxaflor (ein Gemisch aus vier Stereoisomeren) blockiert den nicotinischen Acetylcholinrezeptor (38, 39). Dieses Präparat vermindert die Anzahl der Drohnen und die Brut der Hummeln.

Auf Grund der unterschiedlichen Entwicklung unterscheiden sich die Gehirne von Insekten und Säugetieren. Das Gehirn der Honigbiene ist zwar nur 1mm^3 groß, aber sehr komplex strukturiert. Dadurch haben etwa eine Million Nervenzellen darin Platz Die Aufklärung der Struktur des Bienengehirns verdanken wir der Arbeitsgruppe von Menzel (1). Die einzelnen Regionen des Gehirns sind bilateral angelegt.

Eine zentrale Stellung nimmt in der Funktion der bereits erwähnte „Pilzkörper“ ein. Hier findet die komplexe Verhaltenssteuerung statt. Dazu zählen Wahrnehmung, Lernen, Erinnern, Orientierung, Navigation und Kommunikation. Ein Drittel aller Gene befindet sich im Pilzkörper, das entspricht 130.000 Genen. Das sind wesentlich mehr als bei Hummeln. Das Bienengehirn wächst durch die Teilung der Neuronen im Pilzkörper bis zum Schlüpfen der Tiere. Danach nimmt entsprechend der Lernprozesse nur noch die Anzahl der Synapsen zwischen den gebildeten Neuronen zu. Dieser Vorgang wird durch eine gitterförmige Anordnung der Neuronen erleichtert. Die Synapsenbildung ist die Voraussetzung für die Ausbildung eines Gedächtnisses. Der Pilzkörper enthält mehrere definierte Bereiche. Am oberen Rand des Pilzkörpers befindet sich eine Art Kelch. Er ist in drei Teile untergliedert: Lippe, Kragen und Basalring. In der Lippe liegt das neuronale

Riechsystem; sein Volumen nimmt mit dem Alter zu, vergrößert sich aber am stärksten während der Tätigkeit der Arbeitsbienen im Stock. An die Lippe schließt sich der Kragenteil an. In ihm werden die Sehreize verarbeitet; dieser Teil vergrößert sich am stärksten während der Sammelperiode der Bienen. Der Basalring, der den Kelch abschließt, verarbeitet Reize des Fühlens und auch des Riechens.

Als Gedächtnis bezeichnet man die Fähigkeit des Gehirns, Informationen aufzunehmen, zu sortieren und in einer bearbeiteten Form zu speichern, die später wieder abrufbar ist. Informationen, die die Bienen mit ihren Antennen wahrnehmen, werden zum Pilzkörper weitergeleitet. Bei der Honigbiene unterscheidet man ein Kurzgedächtnis, ein Mittelzeitgedächtnis und zwei Formen des Langzeitgedächtnisses. Das erste Langzeitgedächtnis bildet sich nach 8 bis 24 Stunden. Es basiert auf einer Translation unter Nutzung des vorhandenen RNA-Vorrates. Für das zweite Langzeitgedächtnis muss dagegen erst eine neue RNA-Synthese stattfinden; deshalb kann die Translation erst nach zwei Tagen erfolgen. Dieser Prozess ist dadurch wesentlich energieaufwendiger. Ein Langzeitgedächtnis setzt voraus, dass ein Transmitter von der postsynaptischen auf die präsynaptische Membran zurückwirken kann. Daraus resultiert eine Zunahme der Plastizität des entsprechenden Gehirnabschnittes.

Prof. Menzel und sein Team haben das angeblich nicht Bienen gefährliche „Calypso“, ein Cocktailpräparat, das Thiacloprid enthält, getestet. Es wurde festgestellt, dass das Präparat Bienen tötet. Außerdem wurden in geringen Konzentrationen drei Neonicotinoidgemische eingesetzt, um die Folgen auf das Flugverhalten der Tiere unter Einsatz eines Radargerätes zu überprüfen. Zunächst hielten die Bienen ihre Flugrichtung relativ präzise ein, den sie mit Hilfe eines Sonnenkompasses vorplanen können. Wenn jedoch Versetzungsexperimente vorgenommen wurden, um heraus zu finden, ob sie, wie gesunde Bienen in den Stock zurückfinden, versagten die meisten Tiere (40). Dieser Befund zeigt, dass das Arbeitsgedächtnis der Bienen schon durch sehr geringe Konzentrationen von Neonicotinoiden beeinträchtigt wird. Die Tiere können auch nicht mehr auf ein weiter zurückliegendes Gedächtnis aus ihren ersten Erkundungsflügen zurückgreifen. Auffällig war weiterhin, dass die Bienen unter dem Einfluss von geringen Neonicotinoid-Konzentrationen auch kaum noch Schwänzeltänze und Stoppsignale zeigen. Der Informationsaustausch geht dadurch unter ihnen verloren. Auch die Sammeltätigkeit lässt nach und der Bedarf an Zucker nimmt zu. Übereinstimmende Ergebnisse wurden 2018 auch von Wissenschaftlern aus Großbritannien und Kanada publiziert. 64ng Thiacloprid/Tier reichen aus,

um eine Schädigung des Gedächtnisses zu bewirken. Aber nicht nur Insekten sondern auch Säugetiere, wie z.B. Ratten reagieren auf Neonicotinoide mit Atemstörungen, Zittern, schwankenden Bewegungen und Krämpfen (36).

Man muss davon ausgehen, dass Bienen bei einem Bestäubungsflug etwa 2 ng Neonicotinoide aufnehmen und 90% des Nektars, der in den Stock gebracht wird, mit Neonicotinoiden belastet ist. Neonicotinoide findet man deshalb ebenfalls wie Glyphosat im Honig und vielen Nahrungsmittel sowie im Trinkwasser. Veränderungen im intestinalen Mikrobiom der Honigbienen wurden bisher durch Neonicotinoide nicht festgestellt (41). Obwohl die meisten Befunde über die Wirkungen von Neonicotinoiden bei Honigbienen erhoben wurden, ist einzuschätzen, dass die Verluste bei Hummeln und Solitärbienen noch größer als bei Honigbienen sind.

Abbau von Neocicotinoiden

Die aufgenommenen Neonicotinoide werden unverändert ausgeschieden und dann sehr langsam durch Bakterien abgebaut. Die Abbaugeschwindigkeit variiert stark. Auf bewachsenen Böden läuft der Prozess wesentlich schneller ab als auf unbestellten Flächen. Von Imidachloprid ist eine stufenweise Umsetzung zu 6-Chloro-Nicotinsäure bekannt. Anschließend werden Konjugate gebildet, die schließlich zu CO_2 abgebaut werden (42).

Schlussfolgerungen

Glyphosat und Neonicotinoide sind Herbizidverbindungen, die wesentlich zum Aussterben von Pflanzen- und Tierarten auf der Erde beitragen. In Meeren ist der Verlust besonders hoch. Alle Faktoren, die an der Vernichtung von Ökosystemen beteiligt sind, einschließlich der globalen Erwärmung, des CO_2-Ausstoßes, der Abholzung, Kriegen, der Verbrennung von Kohle, Ölen und Gas sowie der Verschmutzung der Meere durch Plastikmüll wurden von Menschen verursacht und von Profitgier angetrieben. Da gegen die zugelassenen Pestizide viele Insekten und Pflanzen Resistenzen entwickeln, will die Industrie neue, noch giftigere Präparate auf den Markt bringen. Das muss verhindert werden! In der Natur ist die Intelligenz aller Lebensprozesse gespeichert, die die Vielfalt an Pflanzen und Tieren hervorgebracht hat. Sie spiegeln einen enormen Fundus an biologischen Mechanismen zur funktionellen Anpassung an das Leben auf der Erde in überwältigender Form wider. Diesen nicht zu ersetzenden Reichtum gilt es zu erkennen, zu schützen und positiv zu nutzen und nicht zu vernichten.

Literatur

(1) R. Menzel, M. Eckolodt: Die Intelligenz der Bienen. knaus-verlag.de (2016)

(2) C. A. Hallmann, M. Sorg, E. Jongejans et al: More than 75% decline over 27 years in total flying insect biomass in protected areas. PLoS One 12 (10): e0185809 (2017)

(3) P. Boyer: Vom Leben der Wildbienen. Eugen Ulmer KG (2016)

(4) G. Jacobasch, J. Gross, G. Dongowski: Flavonoide – ein Geschenk der Pflanzen. UNI-MED Verlag AG Bremen, London Bosten (2013)

(5) D. Goulson: Und sie fliegt doch. Eine kurze Geschichte der Hummel. List Taschenbuch (2017) und https://de.wikipedia.org/wiki/Hummeln

(6) H. Van Bruggen et al.: Environmental and healthy effects of the herbicide glyphosate. Sci. Total Environ. 616–617, 255–268 (2018)

(7) T. Poiger, I. J. Buerge, A. Bächli et al.: Occurrence of the herbicide glyphosate and its metabolite AMPA in surface water in Switzerland determined with online solid phase extraction LC- MS/MS. Env. Sci. Pollut. Res. Int. 24 (2), 1588–1596 (2017)

(8) K. N. Reddy, A. M. Rimando, S. O. Duke et al.: Aminomethylphosphonic acid accumulation in plant species treated with glyphosate. J. Agric Food Chem. 56(6), 2125–2130 (2008)

(9) R. Zgadzaj, J. R. Garrido-Oter, D. B. Jensen et al.: Root nodule symbiosis in Lotus japanicus driver the establishment of distinctive rhizospere, root and nodule bacterial communities. Proc. Natl. Acad. Sci. (USA) 113 (49), E7996-E8005 (2016)

(10) A. Störiko: Mikrobiom in Wurzelknöllchen. BIOspektrum 23, 53 (2017)

(11) H, Maeda, N. Dudareva: The shikimate pathway and aromatic amino acid biosynthesis in plants. Annual Rev. of Plant Biology. 63, 73–105 (2012)

(12) R. Mir, S. Jallu, T. P. Singh: The shikimate pathway: Review of amino acid sequence, function and three-dimentional structures of the enzymes. Crit. Rev. Microbiol. 41, 172–189 (2015)

(13) E. V. S. Motta, K. Raymann, N. A. Moran: Glyphosate perturbs the gut microbiota of honey bees. Proc. Natl. Acad. Sci. (USA), 115 (41), 10305–10310 (2018)

(14) H. Zheng, M. I. Steele, S. P. Leonard et al.: Honey bees as models for gut microbiota research. Lab. Anim (NY) 47 (11), 317–325 (2018)

(15) J. Sander: Struktur des Bienentötenden deformed wing-Virus. BIOspektrum 23, 546 (2917)

(16) M. S. Balbuena, L. Tison, M. L. Hahn et al.: Effect of sublethal doses of glyphosate on honey bee navigation. J. Exp. Biol. Sep. 218(Pt17): 2799–2805, doi:10.1242/jeb. 117291 (2015)

(17) I. Hernandez-Plata, M. Giordano, M. Diaz-Munoz et al.: The herbicide glyphosate causes behavioral changes and alterations in dopaminergic markers in male Sprague-Dowley rat. Neurotoxicology. Jan. 46, 79–91 (2015)

(18) M. Krüger, A. A. Shehata, W. Schrödl et al.: Glyphosate suppresses the antagonistic effect of Enterococcus spp. on Clostridium botulium. Anaerobe 20, 74–78 (2013)

(19) D. Kubsad, E. E. Nilsson, S. E. King et al.: Assessment of Glyphosate Induced Epigenetic Transgenerational Inheritance of Pathologies and Sperm Epimutations: Generational Toxicology. Sci. Rep. 9, Article number 6372, 1–26 (2019)

(20) M. Ben Maamar, E. Nilsson, I. Sadler-Riggleman et al.: Developmental origins of transgenerational sperm DNA methylation epimutations following ancestral DDT exporsure. Dev. Biol. 15.1., 280–293 (2019)

(21) N. Podbregar: Geschichte und Archäologie, Vietnamkrieg. Giftiges Erbe bis heute. Wissenschaft.de 5.3. (2019)

(22) D. Schreier: Frankreich: Vermehrt Babies ohne Hände geboren. Best-MED-Blog 9. Oktober 2018 A. Carraco: Missbildungen bei menschlichen Föten (2010)

(23) F. Szepanowski, L.-P. Szepanowski, A. K. Mausberg et. al.: Differential impact of pure glyphosate-based herbicide in a model of peripheral nervous system myelination. Acta Neuropathologica 136, 979–982 (2018)

(24) J. M. Moon, B. J. Chun, Y. S. Cho et al.: Cardiovascular Effects and Fatality May Differ According to the Formulation of Glyphosate Salt Herbicide. Cardiovasc. Toxicol. 99–107, 18. Feb. (2018)

(25) L. Zhang, I. Rana, R. M. Shaffer et al.: Exposure to Glyphosate-Based Herbicides and Risk for Non-Hodghin Lymphoma: A Meta-Analysis and Supporting Evidence. Review in Mutation Research online 10. Februar (2019)

(26) F. O. Owagboriaye, G. A. Dedeke, K. O. Adenolu et al.: Reproductive toxicity of Roundup herbicide exposure in male albino rat. Exp. Toxicol. Pathol. 69 (7), 461–468 (2017)

(27) P. I. Ingaramo, J. Varayoud, M. M. Milesi et al.: Effects of neonatal exposure to a glyphosate-based herbicide on female rat reproduction. Reproduction 152 (5) 4003–4015 (2016)

(28) S. M. Bradberry, A. T. Proudfoot, J. A. Vale: Glyphosate poisoning. Toxicol. Rev. 23 (3), 159–167 (2004)

(29) S. Eschenburg, M. L. Healy, M. A. Priestman et al.: How the mutation glycine96 to alanine confers glyphosate intensitivity to 5-enolpyruvylshikimate-3-phosphate synthase from Escherichia coli. Planta 216 (1), 129–135 (2002)

(30) T. Funke, Y. Yang, H. Han et al.: Structural basis of glyphosate resistance resulting from the double mutation Thr97 to Ile and Pro101 to Ser in 5-enolpyruylshikimate-3-phosphate synthase from Escherichia coli. J. Biol. Chem. 284(15), 9854–9860 (2009)

(31) G. Cao, Y. Liu, S. Zhang et al.: A novel 5-enolpyruvylshikimate-3-phosphate synthase shows high glyphosate tolerance in Escherichia coli and tobacco plants. PLoS One 7 (6): e38718 (2012)

(32) Abschlußbericht Beizen und Bienensterben Ministerium für Ernährung und Ländlichen Raum Baden-Württemberg 17.12. (2008) und ECHO Stoffbericht Neonicotinoide LAMVNRVV (2014)

(33) D. Goulson, 232 signatories. Letters: Call to restrict neonicotinoids. Science 360, (6392), 973 01 Juni (2018)

(34) D. Goulson: An overview of the environmental risks posed by neonicotinoid insecticides. J. Appl. Ecology 50, 977–987 (2013)

(35) G. R. Willliams, A. Troxler, G. Retschnig et al: Neonicotinoid pesticides severely affect honey bee queens. Sci. Rep. Oct. 13;5:14621 (2015)

(36) U. Schirmer, P. Jeschke, M. Witschel (Hg): Modern Crop Protection Compounds Herbicides 1, 1235 (2019), 3. Auflage

(37) A. K. Jones, V. Raymon-Delpech, S. H. Thany et al.: The nicotinic acetylcholine receptor gene family of honey bee Apis mellifera. Genome Res. 11, 1422–1430 (2006)

(38) H. Siviter, M. J. Brown, E. Leadbeater: Sulfoxaflor exposure reduces bumble bee reproductive success. Nature 561, 109–112 (2018)

(39) A. Taghavi, K. Heine, F. Klaberlah: (FoBiG) Synapse zu Wirkungsmechanismen von Spurenstoffen im Säugetierorganismus als Grundlage der Bewertung des Wirkpotentials von Stoffsummen und der Erkennung „neuer“ toxischer Endpunkte. Forschungskennzahl 370861205 UBA-FB00153 (2018)

(40) J. Fischer, T. Müller, A. K. Spatz et al.: Neonicotinoids interfere with specific components of navigation in honey bees. PloS online 9 (3) e91364 (2014)

(41) K. Raymann, E. V. S. Motta, C. Girard. et al.: Imidacloprid Decreases Honey Bee Survival Rates but Does Not Affect the Gut Microbiome. Appl. Environ. Microbiol. 84 (13), pii e00545-18, 18.6. (2018)

(42) EXTOXNET: Pesticide Information Profile: Imidacloprid

Autorinnen und Autoren

Ali Alzaeem; Schüler an der Ellinor Ostrom Schule Berlin (OSZ); aliialzaeem@gmail.com

Gerhard Banse; Professor Dr. sc. phil. Professor e.h.; Alt-Präsident der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin; gerhard.banse@t-online.de

Büttner, Irena; Projektleiterin, Handwerkskammer Berlin/Projekt ARRIVO; arrivo@hwk-berlin.de

Hübner, Peter; Dr. phil., Leitender Oberschulrat i.R.; Mitglied der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin; Leiter der Internationalen Bildungsberatung Berlin; dr.peter.huebner@googlemail.com

Jacobasch, Gisela, Prof. Dr., Medizinische Biochemie; Mitglied der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin; g.k.jacobasch@t-online.de

Kressin-Thielmeier, Bärbel, Ausbildungsbegleitung Senior Experten Service SES Berlin im Zusammenwirken mit der IHK Berlin und der Handwerkskammer Berlin; kressin.thielmeier@googlemail.com

Kromm, Karoline, Mitglied des Vorstands, Technischer Jugendbildungsverein in Praxis e.V. (TJP e.V.); info@tjp-ev.de

Lewin, Niklas; Sprachförderungsprojekt, Leipzig: nickelolei@hotmail.com

Meier, Bernd; Prof. em. Dr. habil.; Professor für Technologie und berufliche Orientierung, Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät; Sprecher des Arbeitskreises Pädagogik der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin; b.meier@leibnizsozietaet.de

Röseberg, Dorothee; Professorin für Kulturwissenschaft, Romanistik i.R. MLU Halle-Wittenberg, Vizepräsidentin der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin; d.roeseberg@leibnizsozietaet.de

Rumpza, Dirk; Verbundkoordinator RAV Treptow-Köpenick, Vorsitzender des Vorstandes, Pro Bildung Berlin Süd-Ost e.V. Berlin; info@pro-bildung.org

Schelzke, Arno; Vorstandsvorsitzender, Geschäftsführer ASIG Berlin; leitung@asig-berlin.de

Schmidt-Ihnen, Detlef, Oberstudiendirektor i.R., Schulleiter a.D.

Turan, Harun; Sicherheitsakademie Berlin, Dozent; h.turan91@hotmail.de

Wiechert-Beyerhaus, Ralf; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, IV A3 Berufliche Bildung; ralf.wiechert-beyerhaus@senbjf.berlin.de

Witt, Juliane; Bezirksstadträtin Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf; bzstrweikultsozfm@ba-mh.berlin.de

Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Dr.; Projektleitung „Refugee Teachers Program“ Universität Potsdam – Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB); wojciechowicz@uni-potsdam.de

Zöllner, Hermann; Schulrat (i.R.); ehem. Referent am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde-Struveshof; hermann.zoellner@googlemail.com

Weitere Bücher zum Thema Bildung im trafo Wissenschaftsverlag

Friedrich, Bodo / Kirchhöfer, Dieter / Neuner, Gerhard / Uhlig, Christa (Hrsg.): Soziale Befreiung – Emanzipation – Bildung. 'Das Jahrhundert des Kindes' zwischen Hoffnung und Resignation", 2001, 155 S., ISBN 3-89626-262-9, 21,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/3-89626-262-9.html

Kirchhöfer, Dieter / Neumann, Karl / Neuner, Gerhart / Uhlig, Christa (Hrsg.): "Bewahranstalt oder Kreativschule? – Bildung in der frühen Kindheit in Deutschland im 20. Jahrhundert. Empirie, Theorie, Utopie", 2004, 136 S., ISBN 3-89626-469-9, 29,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/3-89626-469-9.html

Meier, Bernd (Hrsg.): "Unser Bildungsverständnis im Wandel", 2018, 536 S., ISBN 978-3-86464-171-8, 49,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/978-3-86464-171-8.html

Jakupec, Viktor & Meier, Bernd (Hrsg.): "Die Auswirkungen des Rechtspopulismus auf die Entwicklung des Bildungswesens", 2019, 260 S., ISBN 978-3-86464-202-9, 32,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/978-3-86464-202-9.html

Petsche, Hans-Joachim / Zapf, Antje / Köhler, Thomas: "Die neuen Medien und die kulturelle Vielfalt Europas. Eine empirisch-vergleichende Erhebung unter Studierenden Deutschlands, Polens Spaniens, Tschechiens und Ungarns.
1. Halbband: Konzeptioneller Ansatz und ausgewählte Ergebnisse", 2007, 146 S., ISBN 978-3-89626-731-0, 16,80 EUR
2. Halbband: Vergleichende Darstellung der Erhebungsdaten", 2007, 281 S., 978-3-89626-735-3, 26,80 EUR
Infos unter: http://www.trafoberlin.de/978-3-89626-731-0.html

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 31 (1999)
Neuner, G.: Allgemeinbildung – unzeitgemäß?
Diskussionsbeiträge: Mocek, R.: Bildung als Humanwert und als Strategiepotential / Kirchhöfer, D.: Neue Zugänge zu Allgemeinbildungskonzeptionen? / Irmscher, J.: Allgemeinbildung global? / Kirsch, W.: Allgemeinbildung unzeitgemäß? / Wittich, D.: Diskussionsbemerkungen zum Vortrag von G. Neuner / u.a., ISBN 3-89626-211-4

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 50 (2001)
Mit den Beiträgen: Hörz, H.: Technologie zwischen Effektivität und Humanität / Laitko, H.: Zum Bedeutungsfeld des Terminus „allgemeine Technologie" / Eichhorn, W.: Bei ethischen Herausforderungen die Vergangenheit nicht vergessen! u.a., ISBN 3-89626-386-2, 17,80 EUR

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 72 (2004)
Bildung heute – Gefährdungen und Möglichkeiten
Mit den Beiträgen: Herbert Hörz: Brauchen wir eine neue Aufklärung? / Karl-Friedrich Wessel: Bildung ist Menschenbildung oder Schwierigkeiten mit der Souveränität / Dietrich Hoffinann: Tabus über dem Bildungsbegriff / Hans-Georg Hofmann: Freie humanistische Allgemeinbildung für alle contra verkaufte Bildung / Hartmut Giest & Joachim Lompscher: Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur / Horst Weiß: Der Marxsche Begriff der Aneignung und seine Reflexion im Pädagogischen, u.a., ISBN 3-89626-513-X, 17,80 EUR

Weitere Bücher zum Thema Bildung im trafo Wissenschaftsverlag

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 73 (2004)
Allgemeinbildung in der Gegenwart
Mit den Beiträgen: Editorial / Herbert Hörz: Entsprechen wir den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts? – Zum Wirken von Gerhart Neuner – / Dietrich Benner: Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen / Wolfgang Eichler: Allgemeinbildung und Allgemeine Pädagogik u.a., ISBN 3-89626-514-8, 17,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/3-89626-514-8.html

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 97 (2008)
Konferenz „Bildung und Toleranz" vom 27.10.2007
Mit den Beiträgen: Dieter Kirchhöfer: Bildung und Toleranz. Einführung / Dieter Wiedemann: Von intoleranten Medien, falschen Vorbildern und neuen Hoffnungen in der Bildung / Dieter Kirchhöfer: Gewalt und Bildung / Dietmar Sturzbecher & Kai Breitling: Wie tolerant sind Kinder? Möglichkeiten der Toleranzförderung in Kindergarten und Schule / Eberhard Mannschatz: Zur Debatte über Jugendgewalt. Bemerkungen aus sozialpädagogischer Sicht, u.a., 188 S., ISBN 978-3-89626-757-3, 17,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/978-3-89626-757-3.html

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 121 (2014)
Leibniztag 2014
Mit den Beiträgen: Bernhard Muszynski: Deutschland, eine der weltweit erfolgreichsten Gesellschaften – trotz oder wegen seines Erziehungssystems? / Werner Naumann: Herbert Schallers Ansatz zur Erziehungswissenschaft (Thesen) / Johannes Sauer: Der lange Weg der akademischen Erwachsenenbildung zu neuen Lernkulturen, u.a., 2015, 216 S., ISBN 978-3-86464-091-9, 19,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/978-3-86464-091-9.html

Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 133/134 (2018)
Technische Bildung und berufliche Orientierung im Wandel – Rückblicke, Einblicke, Ausblicke
Mit den Beiträgen: Andreas Hüttner: Polytechnische Bildung – ein Konzept ohne Perspektive? / Rolf Oberliesen, Hermann Zöllner: Arbeitsorientierte Bildung – Anstöße zur Reformulierung ihrer curricularen Integration / Benjamin Apelojg: Innovationen als Element einer zukunftsweisenden ökonomischen und technischen Bildung / Dieter Hölterhoff: Lehrerbildung – Berufsorientierung – Berufsbildung / Annette Hoxtell: Biografische Berufswahlvorbereitung — vom Antagonismus zum schulischen Standard / Safyah Hassan-Yavuz, Björn Egbert: Ein Plädoyer für eine kultursensible Berufsorientierung / Carsten Hinz: Bildung für nachhaltige Entwicklung – von der Notwendigkeit einer Integration in die Lehrerbildung / Hans-Luidger Dienel: Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten" für die Berliner Sekundarstufe II / Frank Tosch: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – Anmerkungen zu einem Spannungsverhältnis mit Blick auf Lothar Klingberg (1926–1999), u.a., 2018, 247 S., ISBN 978-3-86464-156-5, 26,80 EUR
Titel-Infos: www.trafoberlin.de/978-3-86464-156-5.html

Bestellungen möglich bei: trafo Verlagsgruppe, Finkenstraße 8, 12621 Berlin
www.trafoberlin.de eMail: info@trafoberlin.de