

Christine Steiner, Frank Tillmann, Birgit Reißig

Zur Relevanz ehrenamtlicher Flüchtlings- und Migrationsarbeit für schulische Integrationsstrukturen neu zugewanderter Schüler_innen

The Relevance of Voluntary Refugee and Migration Work for School Integration Structures Among Newly Immigrated Pupils

Zusammenfassung: Unter den in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland Zugewanderten waren viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die zwar schnell Aufnahme an Schulen fanden, aber auf weitergehende Hilfe und Unterstützung angewiesen waren. Im sogenannten „Sommer des Willkommens“ waren sehr viele bereit, neu Zugewanderte zu unterstützen. Im Beitrag wird auf Basis einer am Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Befragung der Leitungen von Schulen der Sekundarstufe I untersucht, in welchem Maß Schulen mit zivilgesellschaftlichen Akteur_innen zusammenarbeiten und wie zivilgesellschaftliche Akteur_innen die schulischen Lern- und Sozialisationsprozesse neu zugewanderter Schüler_innen unterstützen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulen aktiv bestehende Kooperationen nutzen und neue Freiwillige und Partner_innen suchten. Diese Partner_innen, vor allem aber freiwillig Engagierte tragen durch ihre Mitarbeit zu einem breiteren Spektrum an außerunterrichtlichen Angeboten bei, die in der Perspektive der Schulleitungen vor allem die soziale Integration der neu zugewanderten Schüler_innen unterstützen.

Schlagworte: Schulbesuch, Zuwanderung, soziale Integration, soziales Kapital, Kooperation, Freiwillige

Abstract: Among those who immigrated to Germany in 2015 and 2016, there were many school-age children and young people who, although quickly admitted to schools, were dependent on further help and support. In the so-called “Summer of Welcome”, many were ready to support immigrants. Based on a survey of headmasters at secondary schools conducted at the German Youth Institute, this paper examines the extent to which schools have been working with actors from civil society, and how civil

society actors have been supporting the newly arrived students' learning and socialization processes. The results show that schools are actively using existing relations with civil society actors, but are also looking for new volunteers and partners. These partners, and especially the volunteers, have widened the range of extra-curricular offerings, which, from the headmasters' point of view, has mainly helped with the newly arrived students' social integration.

Keywords: School attendance, Immigration, Social Integration, Social Capital, Cooperation, Volunteers

1. Einleitung

In den Jahren 2015 und 2016 kamen rund eine Million Menschen aus den Kriegsgebieten des Nahen und Mittleren Ostens und aus den Ländern Afrikas nach Deutschland. Die Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zeigen, dass allein im Jahr 2016 mehr als jede_r dritte Asylsuchende unter 18 Jahre war (BAMF 2016, S. 7). Die jüngste Fluchtmigration wurde damit wesentlich durch Kinder und Jugendliche getragen, die zum großen Teil in einem Alter waren, in dem in der Regel die Schule besucht wird. Sowohl das Grundgesetz und die UN-Kinderrechtskonvention als auch das EU-Recht garantieren minderjährigen Asylsuchenden das Recht auf Bildung (Daschner 2017, S. 18). In Deutschland ist inzwischen in allen Bundesländern schulgesetzlich geregelt, dass schutzsuchende Kinder und Jugendliche schulpflichtig sind (Braun & Lex 2016, S. 10).

Angesichts der großen Zahl neu zugewanderter Minderjähriger wurden in allen Bundesländern in beträchtlichem Umfang separate Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse zusätzlich eingerichtet, in denen sie auf den Unterricht in einer Regelklasse vorbereitet werden sollen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 93; von Dewitz 2016, S. 27). Solche Vorbereitungs- oder auch Willkommensklassen sind nicht neu. In Deutschland gibt es sie bereits seit den 1960er-Jahren. Trotzdem existieren kaum schulrechtliche Vorgaben, etwa für die Klassengröße, die Verweildauer der Schüler_innen in diesen Klassen oder auch für die Unterrichtsinhalte und Lernziele (Brüggemann & Nicolai 2016, S. 2). Auch liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, mit welchem Lernerfolg Schüler_innen solche Vorbereitungsklassen besuchen und welche schulischen und nachschulischen Anschlussmöglichkeiten ihnen offenstehen. Die Separierung erschwert zudem die soziale Integration neu zugewanderter Schüler_innen in die Schulgemeinschaft und damit auch ihr Ankommen in

Deutschland (Karakayali u. a. 2016, S. 7). Hinzu kommt, dass sich auch die Angehörigen der Kinder und Jugendlichen in sozial, materiell und aufenthaltsrechtlich ungesicherten Lebenssituationen befinden und kaum die Unterstützung und die Förderung gewährleisten können, die für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendig sind. Blossfeld u. a. (2016, S. 194 ff.) verweisen daher auf die Notwendigkeit von Angeboten außerschulischer, insbesondere auch zivilgesellschaftlicher Akteur_innen, die Kindern und Jugendlichen, aber auch ihren Eltern bei der sozialen Integration, beim Bildungserwerb und an den Übergängen im Bildungssystem helfend zur Seite stehen.

Der sogenannte „Sommer des Willkommens“ vor inzwischen mehr als vier Jahren stellte insofern eine besondere Situation dar, als solche notwendigen Hilfen und Unterstützungsleistungen durch eine sehr schnell steigende Zahl von freiwillig, oft erstmals Engagierten und von zivilgesellschaftlichen Initiativen übernommen wurden. Es wird geschätzt, dass bereits im November 2015 fast 11% der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland in der Flüchtlingsarbeit aktiv war (Ahrens 2017). Zivilgesellschaftlich Engagierte arbeiteten dabei auch in Kindertageseinrichtungen (Baisch u. a. 2016, S. 53 ff.), in der beruflichen Ausbildung und vor allem auch an Schulen (Altermann u. a. 2018, S. 73; Karakayali u. a. 2016, S. 6).

Bisher ist jedoch wenig darüber bekannt, für welche Schulen diese Zusammenarbeit charakteristisch ist, welche Leistungen zivilgesellschaftliche Akteur_innen im Schulkontext erbringen und was sie für die soziale Integration und den Lernerfolg neu zugewanderter Schüler_innen zu leisten vermögen. Diese Fragen greift der vorliegende Beitrag auf. Dazu werden nachstehend theoretische Ansätze und vorliegende Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Schulen mit zivilgesellschaftlichen Akteur_innen und Bezüge zur sozialen Integration von Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte dargestellt (2). Nach einer Vorstellung der Schulleitungsbefragung des am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführten Projektes „Neu zugewanderte Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen“, die als empirische Basis für die Untersuchung zivilgesellschaftlichen Engagements dient (3), werden die Untersuchungsergebnisse im vierten Abschnitt (4) präsentiert und im letzten Abschnitt diskutiert (5).

2. Stand der Forschung: Migration, zivilgesellschaftliches Engagement und Bildung

In vielen, nicht nur wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die inzwischen zur jüngsten Zuwanderung nach Deutschland und Europa vorliegen, wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine starke fluchtbedingte Migration eher selten ist, ihre insbesondere mediale Dramatisierung zudem darüber hinwegtäusche, dass Migration längst zur Normalität moderner Gesellschaften gehöre. Ludger Pries (2019) weist jedoch darauf hin, dass die Ereignisse der Jahre 2015 und 2016 durchaus ein Novum darstellen. Er nennt in diesem Zusammenhang neben ihrer Transnationalität und der starken öffentlichen Wahrnehmung vor allem auch das Engagement der Zivilgesellschaft (S. 2 f.). Die spontane, gleichwohl durchaus organisationsstarke Fähigkeit zur Hilfe für Geflüchtete, die erkennbare politische Dimension des Engagements zumindest bei einem Teil der Aktiven, die ihren Einsatz u. a. als Zeichen gegen den wachsenden Rassismus und Nationalismus verstanden (dazu Hamann & Karakayali 2016), aber auch Kommunalverwaltungen, die offensiv auf Engagierte und Initiativen zuzingen und sie inzwischen als zentrale Ressource für die Integration neu Zugewanderter ansehen (dazu Gesemann & Roth 2016, S. 4), hätten die Zivilgesellschaft und ihre Organisationen zum zentralen Bindeglied zwischen den Flüchtlingen und dem/den (National-)Staat(en) werden lassen (Pries 2019, S. 2 f.).

Mit dieser Würdigung greift Pries zugleich zentrale Momente der in der Migrationsforschung seit geraumer Zeit diskutierten Transnationalismus-Ansätze auf, die auf grenzüberschreitende soziale Beziehungen und Netzwerke von Migrant_innen, aber auch von Nicht-Migrant_innen fokussieren. Ausgehend von der Annahme, dass Migration das soziale Leben aller betrifft, thematisieren Transnationalismus-Ansätze die Auswirkungen der „Transnationalisierung auf die soziale Welt“ (Pries 2007, zitiert nach Nieswand 2016, S. 286). Von Interesse sind demnach Dynamiken, die durch Migration in sozialen Ordnungen entfaltet werden (S. 284).

So gesehen werden durch das jüngste Engagement zivilgesellschaftlicher Akteur_innen vor allem Defizite staatlicher Leistungserbringung transparent. Denn: Engagierte und zivilgesellschaftliche Organisationen haben viele Aufgaben übernommen, die eigentlich durch den Staat zu erbringen sind. Van Dyk und Misbach (2016) stellen daher das Engagement in der Flüchtlings- und Migrationsarbeit in den Kontext eines generellen Rückzuges des Sozialstaates. Dies spiegelt sich durchaus auch in den Einschätzungen Freiwilliger wider. So nimmt unter ehrenamtlichen Helfer_innen das Gefühl zu, nicht nur bestehende Lücken zu überbrücken, sondern „Lückenbüßer_in-

nen“ für erforderliche staatliche Leistungen zu sein (samo.fa 2018, S. 7). Allerdings misst in Deutschland die Mehrheit der Helfer_innen der Zusammenarbeit mit Behörden und Kommunen eine große Bedeutung bei (Karakayali & Kleist 2016, S. 5). Demgegenüber machen Cantat und Feischmidt (2019, S. 395 f.) darauf aufmerksam, dass Freiwilligengruppen häufig eine ambivalente, sowohl durch Opposition als auch durch Zusammenarbeit geprägte Beziehung zu Behörden entwickeln. Für viele Initiativen sei insbesondere die Übernahme originär staatlicher Leistungen ein Streitpunkt (S. 395 f.). Im Kern geht es damit um das Verhältnis von staatlicher und zivilgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und Mitwirkungs- bzw. Gestaltungsmacht.

2.1 Mehr Kooperation wagen: Zivilgesellschaftliches Engagement im Bildungssystem

In den letzten Jahren wird ein Bedeutungsgewinn zivilgesellschaftlichen Engagements im Bildungs- und speziell im Schulsystem konstatiert, der ebenfalls in den Kontext beschleunigten sozialen Wandels und veränderter staatlicher Politiken gestellt wird (Braun u. a. 2013). Vor allem in wohlfahrtspluralistisch orientierten Politikansätzen wird seit geraumer Zeit eine größere Anerkennung und stärkere Förderung zivilgesellschaftlicher Akteur_innen als Ko-Produzent_innen sozialer Leistungen und Dienste gefordert (dazu Evers & Olk 1996). Zu den politischen Programmen, die nicht nur, aber auch, das freiwillige Engagement der Bürger_innen aktivieren sollen, gehören u. a. die Etablierung von Bildungsnetzwerken und Bildungslandschaften. Von einer solchen Öffnung der Schule für außerschulische Akteur_innen wird nicht nur bessere soziale Integration der Schüler_innen, sondern auch eine Erhöhung der pädagogischen Qualität an Schulen erwartet (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 23). Das trifft insbesondere auf das bisher avancierteste Projekt interinstitutioneller Kooperation und multiprofessioneller Zusammenarbeit zu: Den seit 2003 stattfindenden Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland. Als eine der bildungspolitischen Reaktionen auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2001 sollen Ganztagsschulen durch eine passgenauere individuelle Förderung vor allem auch herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten und soziale Integrationsdefizite von Schüler_innen mit Migrations- und Zuwanderungsgeschichte reduzieren.

Hierzu setzen Ganztagsschulen auf den systematischen Einbezug von non-formalen und informellen Lerngelegenheiten, beispielsweise Sport-, Kunst- und Musikangebote, aber auch auf Hilfen bei der Hausaufgabener-

ledigung und auf fachbezogene Zusatzangebote. Konstitutiv für Ganztagschulen ist zudem, dass diese außerunterrichtlichen Angebote in Zusammenarbeit mit außerschulischen, darunter zivilgesellschaftlichen Akteur_innen, und unter Einbezug von Mitarbeitenden und Mitwirkenden mit unterschiedlicher pädagogischer und fachlicher Expertise durchgeführt werden. Die vorliegenden Daten zu Ganztagschulen lassen erkennen, dass vor allem die stark durch zivilgesellschaftliches Engagement getragenen Sportvereine mit den Schulen zusammenarbeiten (zuletzt StEG-Konsortium 2019, S. 32 ff.). Hinzu kommen aktive Einzelpersonen, die an über 40% aller Ganztagschulen etwa als Bildungspat_innen oder als Mentor_innen tätig sind (S. 68 ff.). Zu den Engagierten zählen aber auch die Eltern der Schüler_innen, die sich jenseits des traditionellen Engagements im Rahmen der Elternvertretung auch an außerunterrichtlichen Angeboten wie z. B. der Hausaufgaben- und Nachhilfe, aber auch an Vorlese-, Sprach- oder Theaterkursen beteiligen. Letzteres ist zwar eher gering ausgeprägt, Analysen der Elternmitwirkung an Ganztagschulen zeigen jedoch, dass durch solche Beteiligungsmöglichkeiten vor allem auch zugewanderte Eltern erreicht werden können (Arnoldt & Steiner 2011, S. 118). Viele dieser Angebote und Beteiligten unterstützen natürlich auch die Kinder und Jugendlichen, die Halbtagschulen besuchen (Vogel u. a. 2017, S. 129); oft ist kaum ein Unterschied zwischen Ganztags- und Halbtagschulen zu finden (Bremm 2013).

2.2 Abbau von Bildungsdisparitäten und gelingende soziale Integration durch mehr Kooperation?

Welche Argumente sprechen nun dafür, dass durch Ganztagschulen bzw. durch kooperationsgetragene non-formale und informelle Bildungsangebote eine bessere Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und damit auch ein Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten zu erwarten ist? Ein erstes Argument ist, dass Kinder und Jugendliche aus sozial weniger privilegierten Familien seltener Zugang zu den eben nur knapp und kurssorisch vorgestellten Angeboten haben, diese aber wichtig für ihren Schulerfolg sind. Insofern stellen außerunterrichtliche Angebote den Versuch dar, unterschiedliche Lebens- und Lernausgangslagen im Sinne Pierre Bourdieus zu kompensieren (Bourdieu & Passeron 1971). Untersuchungen zur Inanspruchnahme von außerunterrichtlichen Angeboten in den USA zeigen, dass Kinder und Jugendliche in vielfältigen Aspekten ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung unterstützt werden (im Überblick Feldman Farb & Matjasko 2011). Es gibt einige Indizien dafür, dass dies auch durch

die Ganztagschule zumindest in Ansätzen gelingt (StEG-Konsortium 2016, S. 5; Züchner & Fischer 2014).

Die Leistungen außerschulischer Akteur_innen gehen jedoch darüber hinaus. Ihr Beitrag besteht nicht nur darin, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zur Inkorporation kulturellen Kapitals zur Verfügung zu stellen, die sie andernfalls nicht hätten, insbesondere die Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Akteur_innen gilt auch als sozialkapitalstiftend und damit sozialintegrierend. Nach Robert Putnam (1993) können drei sozialkapitalstiftende Formen sozialer Beziehungen unterschieden werden: die Herstellung enger sozialer Kontakte (social bonds), die Brückenfunktion zu anderen Akteur_innen im Sozialraum (social bridges) und zu (staatlichen) Institutionen (social links). Kleist sieht Ehrenamtliche und zivilgesellschaftliche Akteur_innen in der Migrations- und Flüchtlingsarbeit als Vermittler für jede dieser Sozialbeziehungen (Kleist 2017, S. 30). Terhart u. a. (2017) heben in diesem Zusammenhang die Relevanz solcher Beziehungsnetzwerke als Baustein einer migrationssensiblen und auf die interkulturelle Öffnung ausgerichteten Schulentwicklungsarbeit hervor, aber auch als einen Weg, um professionelle Ansprechpartner_innen und Ehrenamtliche in Schulen einzubeziehen (S. 241). Altermann u. a. (2018) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass unter den freiwillig Engagierten zur Unterstützung neu zugewanderter Schüler_innen viele Eltern vertreten sind (S. 73). In Nordrhein-Westfalen wurden in Schulen Pat_innenschaften zwischen Regelschüler_innen und neu zugewanderten Schüler_innen gebildet, um ihr „Ankommen in der Schule“, aber auch das Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen (Otto u. a. 2016, S. 39 f.). Zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls wurden außerdem gemeinsame außerunterrichtliche Projekte und Aktivitäten initiiert. Viele Schulen haben zudem einen engen Kontakt zu den in den Kommunen vielfach eingerichteten Integrationszentren aufgebaut (Altermann u. a. 2018, S. 73).

Von James Coleman (1988) stammt die Erkenntnis, dass die Einbindung von Schüler_innen in stabile, wertschätzende Sozialbeziehungen innerhalb der Schule, aber auch in der Familie und in der Nachbarschaft als eine Voraussetzung schulischen Erfolgs angesehen werden kann. Zivilgesellschaftliches Engagement kann somit auch zur Verbesserung der Lernvoraussetzungen beitragen. Zugleich ist dies ein Hinweis darauf, dass der Aufbau entsprechender Kooperationen und Netzwerke voraussetzungsvoll ist. Sowohl Coleman als auch Putnam (1995) machen darauf aufmerksam, dass Sozialkapital beispielsweise durch Misstrauen oder die Verletzung von Reziprozitätsnormen unwirksam wird.

So verändert eine bildungspolitische Reform wie der Ganztagschulenaus-
bau das Verhältnis zwischen Schulen und außerschulischen Akteur_innen,
gerade auch zu Vereinen, insofern, als durch die neuen Rahmenbedingun-
gen auch Konkurrenzen entstanden und die Akteur_innen die Gleichbe-
rechtigung in der Zusammenarbeit infrage gestellt sahen (Züchner & Ar-
noldt 2011, S. 267). Mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit, vor
allem aber mit der Mitarbeit Freiwilliger werden zudem De-Professionalis-
ierungstendenzen und Qualitätseinbußen der pädagogischen Arbeit asso-
ziiert (Otto u. a. 2016, S. 32; Steiner 2018).

Der Aufbau sozialen Kapitals wird nicht nur durch Interventionen in
bestehende Sozialbeziehungen, sondern auch durch ungleiche Beteili-
gungsmuster und längerfristige Prozesse sozialen Wandels erschwert. So ist
die Abhängigkeit zivilgesellschaftlichen Engagements von der sozialen Lage
einer Person eine Konstante in der Forschung zum zivilgesellschaftlichen
Engagement (Bödeker 2012; Uslaner & Braun 2005). Unter Engagierten
und Aktiven sind Personen mit einem hohen Bildungsstand und aus gesi-
cherten sozialen Verhältnissen überrepräsentiert. Das gilt auch für Men-
schen mit Migrationshintergrund, zumindest, wenn sie in Deutschland
geboren wurden und die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Personen
ohne deutsche Staatsangehörigkeit sowie Menschen mit eigener Zuwande-
rungsgeschichte sind demgegenüber seltener im freiwilligen Engagement
vertreten (Vogel u. a. 2017; Aleksynska 2011). Das zivilgesellschaftliche
Engagement Freiwilliger ist inzwischen weniger dauerhaft und zeichnet sich
eher durch die Mitgliedschaft denn durch das aktive Mitmachen aus (Put-
nam 1995). Gerade an Schulen mit ihrer heterogenen Schüler_innenschaft
stellt dies eine Herausforderung für die Herstellung vertrauensvoller,
gleichberechtigter und von gemeinsamen Zielen getragener Sozialbeziehun-
gen dar. Dies wird an vorliegenden Befunden zu spezifischen schulischen
Sozialbeziehungen deutlich. So gilt beispielsweise die Mitwirkung von El-
tern an schulischen Belangen als wünschenswert und wird als notwendiger
Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit auch verstärkt gefordert (Betz
u. a. 2017, S. 43 ff.). Allerdings wird das Zusammenwirken von Elternhaus
und Schule oft durch konträre Vorstellungen und unterschiedliche Sicht-
weisen konterkariert. Vor allem Fachkräfte und Lehrpersonen nehmen
gegenüber sozial weniger privilegierten Eltern eine – oft unbewusst – domi-
nante Position ein (ebda.; Bauer 2006, S. 107 ff.). Insofern stehen sich El-
ternhaus und Schule nicht als gleichberechtigte Partner_innen gegenüber.
Weiterhin sehen sich vor allem Migrant_innenorganisationen dem Vorwurf
ausgesetzt, dass sie desintegrierend wirken, weil sie in erster Linie Personen
eigener Herkunft offenstünden (kritisch dazu Thränhardt 2010, S. 515 ff.).

Die Mitarbeit von Migrant_innenorganisationen stößt vor allem dann auf den Widerstand etablierter Bildungsakteur_innen, wenn es um Angebote der kulturspezifischen Identitätsarbeit, beispielsweise den Religionsunterricht, geht (Otten u. a. 2008, S. 60).

Anliegen dieses Beitrages ist, aufzuklären, welche Leistungen zivilgesellschaftliche Akteur_innen im Schulkontext erbringen und was sie für die soziale Integration und den Lernerfolg neu zugewanderter Schüler_innen zu leisten vermögen. Ausgehend von den eben vorgestellten Befunden, Diskussionen und theoretischen Ansätzen lassen sich *drei Annahmen* formulieren, die im Rahmen der empirischen Analysen überprüft werden:

1. Aufgrund der offenkundigen Öffnung von Schulen gegenüber außerschulischen, vor allem auch zivilgesellschaftlichen Akteur_innen, besitzen viele Schulen Kooperationserfahrungen und mehr oder minder stabile Netzwerke. Dieses soziale Kapital sollte Schulen in die Lage versetzen, zusätzlich benötigte Unterstützer_innen für die Mitarbeit zu gewinnen.
2. Angesichts des bisherigen Engagements für neu zugewanderte Schüler_innen auf der einen Seite und der Befürchtung, durch freiwilliges Engagement De-Professionalisierungstendenzen Vorschub zu leisten, auf der anderen Seite, kann angenommen werden, dass Freiwillige mit ihren Angeboten und Leistungen vorzugsweise die soziale Integration neu zugewanderter Schüler_innen unterstützen.
3. Die Mitarbeit von Freiwilligen bzw. die Kooperation mit außerschulischen Partner_innen beeinflusst vor allem die seitens der Schule wahrgenommenen sozialen Probleme, über die gestärkten Beziehungen aber auch die wahrgenommenen Lernprobleme neu zugewanderter Schüler_innen.

3. Datenbasis und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Daten des am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführten Projektes „Neu zugewanderte Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen“. Im Rahmen des Projektes wurde im Frühjahr 2017 in vier deutschen Bundesländern an nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I eine Online-Befragung von Schulleitungen durchgeführt. Ziel des Surveys war es, neben Informationen zur Schule (u. a. Anzahl der Bildungsgänge, Ganztagsform, Umfang außerunterrichtlicher Angebote und Personalsituation) detaillierte Informationen über die Zugangswege

und Beschulungsformen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher sowie über vorhandene soziale und pädagogische Unterstützungsformate zu erhalten. Dazu zählten auch Angaben zur bestehenden und neu begründeten Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und Akteur_innen der Flüchtlings- und Migrationsarbeit (Asylsozialarbeit, ehrenamtliche Flüchtlingsinitiativen, Kinder- und Jugendpsychotherapeut_innen sowie kommunale Koordinierungszentren).

Insgesamt haben sich 557 Schulleitungen an der Befragung beteiligt; davon standen 469 Leitungen einer Schule vor, die seit dem Schuljahr 2015/2016 neu zugewanderte Schüler_innen aufgenommen hatte. Die folgenden Analysen basieren auf den Angaben der Schulleitungen dieser Teilgruppe. Als neu zugewandert galt ein_e Schüler_in dann, wenn sie oder er erst zum Schuljahr 2015/16 aus dem Ausland nach Deutschland gekommen ist, unabhängig vom Zuwanderungsgrund. Damit zielt die Befragung nicht exklusiv auf geflüchtete Schüler_innen. Wir haben uns für dieses Vorgehen entschieden, weil es zur Realität der Schulen in dieser Zeit ebenfalls gehörte, dass auch nicht-geflüchtete, aus dem Ausland zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgenommen wurden. Gleichwohl bestimmte die Fluchtmigration die Aufnahmesituation an den Schulen. Fast jede Schule hatte eine_n Schüler_in aus Syrien, 73% der Schulen Kinder und Jugendliche aus Afghanistan, 67% aus dem Irak und immerhin noch 41% aus afrikanischen Ländern stammende Schüler_innen ins Schüler_innenverzeichnis der Schule eingetragen (Tabelle 1). Damit hatte de facto jede Schule mindestens eine_n Schüler_in mit Fluchthintergrund aufgenommen.

Von allen Befragten stand etwas mehr als ein Drittel einer sogenannten Schule mit mehreren Bildungsgängen (SMB) vor. Im Unterschied zur Integrierten Gesamtschule (IGS) wird an diesen Schulen zumeist nur der Haupt- und Realschulbildungsgang geführt. Sie bilden damit die größte Gruppe, gefolgt von Schulleitungen der Realschulen (28%), Hauptschulen (20%) und Integrierten Gesamtschulen (13%).

Tabelle 1: Merkmale der Schulen mit Aufnahme neu zugewanderter Schüler_innen (N=469)

Merkmal	Kennwerte	N
<i>schulstrukturelle Angaben</i>		
Schule mit mehreren Bildungsgängen (in %)	36	469
Ganztagsschule (in %)	70	469
darunter in vollgebundener Form (in %)	59	
Schule im ländlichen/kleinstädtischen Raum (in %)	60	469
<i>Aufnahmesituation</i>		
Aufnahme Neuzugewanderter vor 2015/16 (in %)	66	468
Anzahl neu aufgenommenen Schüler_innen seit 2015/16 Mittelwert, (Median, Minimum, Maximum)	31.4 (24, 1, 260)	469
Anteil neu zugewanderter Schüler_innen an allen Schüler_innen Mittelwert, (Median, SD)	15.4 (6.1, 25.8)	412
Anteil Schüler_innen nichtdeutscher Muttersprache an allen Schüler_innen Mittelwert, (Median, SD)	32.2 (24.3, 27.6)	386
Anteil Schüler_innen aus Fluchtregionen (Mehrfachangaben, in %)		468
Syrien	94	
Afghanistan	73	
Irak	67	
Afrika	41	

Mit einem Anteil von 70% handelt es sich beim überwiegenden Teil der Schulen um eine Ganztagsschule. Das entspricht in etwa dem bundesweiten Anteil von 73% Ganztagsschulen an allen Schulen bzw. schulischen Verwaltungseinheiten (KMK 2017); während jedoch bundesweit in diesem Schulsegment lediglich 37% aller Ganztagsschulen vollgebunden sind (StEG-Konsortium 2019, S. 19), fällt der Anteil verbindlicher Ganztagschulen in der Stichprobe mit 59% sehr hoch aus. Der größte Teil der Schulen liegt im eher ländlich-kleinstädtisch geprägten Raum. Zwei Drittel der befragten Schulleitungen gaben an, dass sie bereits vor dem Schuljahr 2015/2016 neu ins Land gekommene Kinder und Jugendliche aufgenommen hatten; seit dem Schuljahr 2015/16 wurden an den Schulen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in sehr unterschiedlichem Umfang aufgenommen. Die Spannweite reicht hier von einer/einem Schüler_in bis zu 260 Kindern und Jugendlichen. Im Durchschnitt liegt der Anteil neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an allen Schüler_innen bei zirka 15%; der Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund lag im Mittel der Schulen bei 32%.

Zur Prüfung der vorgestellten Annahmen werden neben einigen beschreibenden Befunden auch Ergebnisse einer Reihe von Regressionsanalysen vorgestellt. Letztere wurden durchgeführt, um zu ermitteln, welche Merkmale und Faktoren ausschlaggebend dafür sind, dass Schulen zusätzliche Freiwillige gewinnen konnten (Tabelle 3), und ob in der Perspektive der Schulleitungen die Mitwirkung außerschulischer Partner_innen die soziale Integration unterstützt und das Ausmaß an Lernproblemen der neu aufgenommenen Schüler_innen mindert (Tabelle 5).

4. Ergebnisse

Die an der Befragung teilnehmenden Schulleitungen wurden gebeten, anhand von Statements sowohl eine Einschätzung zur sozialen Integration neu zugewanderter Schüler_innen in die Schulgemeinschaft als auch über das Ausmaß vorhandener Lernprobleme zu geben (Tabelle 2). Während die Leitungen nicht zuletzt aufgrund der (noch) bestehenden geringen Kenntnisse im Deutschen größere bis große Probleme beim fachbezogenen Lernen sahen, wurde die soziale Integration in die Schulgemeinschaft als vergleichsweise unproblematisch wahrgenommen.

Zur Unterstützung der Aufnahme der Schüler_innen hat ein Teil der Schulen zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Dabei dürfte es sich in erster Linie um zusätzliche öffentliche Mittel handeln. Aus anderen Studien ist jedoch bekannt, dass Schulen auch finanzielle Zuwendungen von Vereinen oder Ehrenamtlichen bekommen haben, um z. B. Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen oder Ausflüge planen zu können (Otto u. a. 2016, S. 29). Gleichwohl gab zirka ein Drittel (34%) der Schulleitungen an, keine zusätzlichen Sach- oder Personalmittel erhalten zu haben.

Tabelle 2: Integrationsanforderungen und Ressourcen an den Schulen

Merkmal	Kennwerte	N
<i>Integrationsanforderungen</i>		
Einschätzung: Lernprobleme (MW, (SD)) „Die meisten neu zugewanderten Schüler_innen haben große Lernprobleme im Fachunterricht.“ (1: stimmt nicht – 4: stimmt genau)	3.2 (0.7)	468
Einschätzung: soziale Integration (MW, (SD)) „Alles in allem wurden die neu zugewanderten Schüler_innen problemlos in die Schule integriert.“ (1: stimmt nicht – 4: stimmt genau)	2.9 (0.7)	468
<i>Personalsituation & Kooperation mit außerschulischen Partner_innen</i>		
zusätzliche finanzielle Mittel nur Sachmittel (in %) nur Personalmittel (in %) beides (in %)	7 38 21	465
zusätzliche Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte (in %)	45	467
zusätzliche Freiwillige (in %)	27	467
Beteiligung der Eltern neu zugewanderter Schüler_innen (in %)	8	467
Kooperation mit ehrenamtlicher Flüchtlingsinitiative (in %)	51	469
neue Kooperationspartner_innen gewonnen (in %)	37	465
<i>informelle Unterstützungsformen</i>		
Peer-to-Peer-Mentoring (in %)	36	468

Fast jede zweite Schule konnte zusätzliche Lehrpersonen und/oder pädagogische Fachkräfte einstellen. Dazu zählen neben Fachlehrer_innen vor allem Lehrpersonen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache unterrichten, aber auch Förderlehrer_innen und Sozialpädagoge_innen. Ob es sich dabei um temporär oder dauerhaft an den Schulen Beschäftigte handelt, kann auf Basis der Daten der Leitungsbefragung nicht festgestellt werden. An mehr als jeder vierten Schule sind zum Teil neu an die Schule gekommene freiwillig Engagierte aktiv, darunter auch Eltern von neu zugewanderten Schüler_innen. Letzteres ist allerdings eher die Ausnahme. Lediglich 8% der Schulleitungen gaben an, dass sich neu zugewanderte Eltern aktiv am Schulleben beteiligen. Mit 51% gibt ein überraschend großer Teil von Schulleitungen an, dass die Schule aktuell mit einer ehrenamtlichen Flüchtlingsinitiative zusammenarbeitet. Mehr als ein Drittel der Schulleitungen gab zu Protokoll, dass mit neuen außerschulischen Partner_innen zusammengearbeitet wird. Weiter oben wurde darauf aufmerksam gemacht, dass sich auch die Schüler_innen an den Schulen engagieren und die Neuankömmlinge u. a. auch beim Lernen unterstützen. Ein solches Peer-to-Peer-Mentoring wird an etwas mehr als einem Drittel der Schulen praktiziert.

Aufgrund der in Abschnitt 2 vorgestellten Überlegungen vermuten wir, dass Kooperationserfahrene und über Kooperationsbeziehungen verfügende Schulen bei der Suche nach zusätzlichen Unterstützer_innen begünstigt sind. Dieser Annahme wird anhand zweier logistischer Regressionsanalysen nachgegangen. Dabei werden die Schulen danach unterschieden, ob sie seit dem Schuljahr 2015/2016 neue bzw. mehr Freiwillige gewinnen konnten oder nicht (27% vs. 63%). In Tabelle 3 sind die Ergebnisse dokumentiert. Im ersten Schritt (Modell 1) wurden zunächst nur die Angaben zu Kooperationsbeziehungen mit spezifischen außerschulischen Partner_innen aufgenommen. Das Ergebnis zeigt, dass jede dieser Beziehungen die Chance auf einen Zugewinn von freiwillig Mitarbeitenden um mehr als das Zweifache erhöht; besteht eine Zusammenarbeit mit einer ehrenamtlichen Flüchtlingsinitiative, dann erhöht sich die Chance sogar um mehr als das Dreifache. Das kann als erster Hinweis dafür angesehen werden, dass Kooperationen mit außerschulischen Partner_innen in der Tat soziales Kapital für die Schulen darstellen. Allerdings kann die Suche nach Freiwilligen auch durch andere Faktoren unterstützt werden. Das wird im zweiten Schritt (Modell 2) untersucht, bei dem weitere Informationen wie die hinzugewonnenen finanziellen Ressourcen, der Anteil neu zugewanderter Schüler_innen an der Schüler_innenschaft sowie ausgewählte Schulmerkmale aufgenommen wurden. Deutlich wird, dass der Erhalt zusätzlicher finanzieller Mittel für mehr Personal bzw. mehr Personal und mehr Sachkosten im Vergleich zu Schulen, die keinerlei zusätzliche Mittel bekommen hatten, die Chance auf die Mitwirkung zusätzlicher freiwilliger Helfer_innen erhöht. Dabei könnte es sich um die Möglichkeit handeln, Freiwilligen eine sogenannte Aufwandsentschädigung zahlen zu können. Weiterhin wird deutlich, dass sich die Chance auf neue bzw. mehr Freiwillige erhöht, wenn die Schule eine Ganztagschule ist oder bereits Erfahrungen bei der Aufnahme neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher vorliegen. Dies ist angesichts der Ausführungen zur Ganztagschule im Abschnitt 2 erwartungskonform; zusätzlich zeigt sich nun, dass offenbar auch Schulen mit längerer Erfahrung in der Aufnahme neu zugewanderter Schüler_innen über ausgeprägte Kooperationserfahrungen und -beziehungen verfügen. Das ist insofern plausibel, als Hürden und Schwierigkeiten, die aus der Umsiedlung in ein anderes Land resultieren, sich nicht nur für die neu zugewanderten Schüler_innen der letzten Jahre stellen und zumindest ein Teil der Schulen hierfür über ein stabiles Netz an Unterstützer_innen zu verfügen scheint. Nicht weiter untersucht werden kann, ob sich an solchen integrationserfahrenen Schulen insbesondere bereits „angekommene“ Schüler_innen und ihre Eltern solidarisch gezeigt haben. Bei Berücksichtigung der anderen relevanten Merk-

male verliert die Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen im statistischen Sinn an Relevanz, d. h. der Einfluss dieser Kooperationen geht auf die integrationserfahrenen Schulen und die Ganztagschulen sowie zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen zurück. Gleichwohl sprechen die Ergebnisse auch dafür, dass Schulen gezielt spezifische Kooperationen intensiviert und auch neue Partner_innenschaften geschlossen, sich also nicht ausschließlich auf vertraute Beziehungen verlassen haben.

Tabelle 3: Schulen mit einem Zugewinn an Freiwilligen seit dem Schuljahr 2015/2016

	Modell 1 (Odds Ratio)	Sig.	Modell 2 (Odds Ratio)	Sig.
neue Kooperationspartner_innen gewonnen	2.92	0.00	2.53	0.00
Kooperation mit Flüchtlingsinitiative	3.44	0.00	3.52	0.00
Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen	2.39	0.04	1.60	ns.
zusätzliche Ressourcen (R: nein)				
nur Sachkosten			1.11	ns.
nur Personalkosten			2.17	0.02
beides			2.68	0.01
Anteil neu zugewanderter Schüler_innen			0.96	ns.
Schule mit Aufnahme neu zugewanderter Schüler_innen vor 2015/16			1.96	0.03
Ganztagschule			3.32	0.00
Schule mit mehreren Bildungsgängen			1.13	ns.
Schule in Großstadt			1.11	ns.
Konstante	0.05	0.00	0.00	0.00
Pseudo R ²	12.3 %		20.6%	
N	465		404	

Lesehilfe: Ein Wert von 3.33 gibt an, dass sich die Chance mehr als verdreifacht; ein Wert von 0.4, dass die Chance um 60% sinkt.

Viele Schulen bieten zusätzliche außerunterrichtliche Angebote zur Lernförderung und zur sozialen Unterstützung für ihre neu zugewanderten Schüler_innen an. Dabei spielt der Zugewinn von Freiwilligen eine wichtige Rolle (siehe Tabelle 4). Schulen, die zusätzliche Freiwillige für die Mitarbeit gewinnen konnten, bieten häufiger Zusatzkurse, individuelle Unterstützungsleistungen und Hilfestellungen beim Erwerb des Schulabschlusses an; bei den Angeboten zur Förderung der sozialen Integration zeichnen sich diese Schulen dadurch aus, dass sie häufiger Hilfestellungen bei Behörden-gängen und Mentoring-Angebote zur Verfügung stellen können – mithin typische Aktivitäten von Freiwilligen in der Flüchtlings- bzw. Zuwanderer-

arbeit und in der Sprache sozialen Kapitals: eine soziale Brücke bzw. ein sozialer Link.

Tabelle 4: Angebotsbreite in Schulen mit und ohne Zugewinn an Freiwilligen (in %)

	Schule mit Zugewinn	Schule ohne Zugewinn
<i>Angebote zur Lernförderung</i>		
Zusatzkurse***	77.2	60.7
Individuelle Förderung in der Klasse	66.1	63.1
Individuelle Förderung durch eine Lehrkraft oder eine_n Betreuer_in***	76.4	52.5
Peer-to-Peer-Mentoring	43.3	32.7
Kurse zur Abschlussförderung***	22.0	7.4
<i>Angebote zur sozialen Unterstützung</i>		
individuelle Beratung	70.2	65.8
Kontakt mit potenziellen Arbeitgeber_innen	72.7	62.8
Elternberatung	65.3	55.2
Unterstützung bei Behördengängen***	59.5	36.3
Mentoring***	28.1	9.1
Andere Angebote	12.8	9.1

Signifikanzniveau: ***= p<0.000

Letztlich sind alle Bemühungen auf die Unterstützung der neu aufgenommenen Schüler_innen gerichtet. Zahlen sich die Bemühungen aus? Die Frage ließe sich sicher am besten anhand von Daten, die von den Schüler_innen ermittelt wurden, beantworten. Aber Schulleitungen sind pädagogisch Expert_innen. Ihre Einschätzungen liefern zumindest einige Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage. In Tabelle 5 sind die Ergebnisse zweier linearer Regressionsmodelle zum von den Schulleitungen wahrgenommenen Ausmaß sozialer Integration und zu den unterrichtsbezogenen Lernschwierigkeiten neu zugewanderter Schüler_innen verzeichnet.

Tabelle 5: Wahrgenommenes Ausmaß der sozialen Integration sowie von Lernproblemen durch die Schulleitung

Merkmale	Soziale Integration Beta	Sig.	Lernprobleme Beta	Sig.
zusätzliche Freiwillige seit 2015/2016	0.00	n.s.	-0.03	n.s.
Kooperation mit Flüchtlingsinitiative	0.10	0.05	-0.13	0.02
Peer-to-Peer-Mentoring	0.12	0.03	-0.00	n.s.
Beteiligung der Eltern neu zugewanderter Schüler_innen	0.10	0.04	-0.09	n.s.
überdurchschnittlich viele Lernförderangebote	-0.09	n.s.	-0.05	n.s.
überdurchschnittlich viele Angebote zur sozialen Unterstützung	0.12	0.01	-0.02	n.s.
mehr Fachkräfte seit 2015/16	-0.03	n.s.	-0.04	n.s.
Anteil neu zugewanderter Schüler_innen	-0.14	0.00	0.10	0.05
Schule mit Aufnahme neu zugewanderter Schüler_innen vor 2015/16	0.09	n.s.	-0.09	n.s.
Ganztagsschule	-0.08	n.s.	-0.05	n.s.
Schule mit mehreren Bildungsgängen	0.00	n.s.	0.02	n.s.
Schule in Großstadt	0.02	n.s.	-0.02	n.s.
Konstante	2.58	0.00	3.86	0.00
Pseudo R ²	5.3%		3.6%	
N	408		408	

Im Hinblick auf die wahrgenommene soziale Integration zeigen die Befunde, dass die Zusammenarbeit mit einer ehrenamtlichen Flüchtlingsinitiative, aber auch das Peer-to-Peer-Mentoring, die Beteiligung der Eltern neu zugewanderter Schüler_innen sowie die vor allem auch durch freiwillig Engagierte getragenen Angebote und Hilfestellungen in der Wahrnehmung der Leitungen die Sozialintegration der Schüler_innen unterstützen. Bei den Lernproblemen ist es vor allem die Zusammenarbeit mit Flüchtlingsinitiativen, die in der Perspektive der Schulleitungen Lernprobleme reduziert. Diese positive Rolle der Kooperation mit Flüchtlingsinitiativen ist hervorzuheben; zugleich bedarf es aber weiterer Untersuchungen, um aufzuklären, worauf sie im Einzelnen zurückzuführen sind. Allerdings zeigt sich auch, dass Schulleitungen mit steigendem Anteil von neu zugewanderten Schü-

ler_innen an der Schule ihre soziale Integration als problematischer und ihre Lernprobleme als ausgeprägter einschätzen.

5. Diskussion

Die schnelle Aufnahme einer sehr großen Zahl von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in den Jahren 2015 und 2016 stellte Schulen ohne Zweifel vor große Herausforderungen. Das betrifft sicherlich die Absicherung von Platzkapazitäten und zusätzlicher Personal- und Fortbildungsbedarfe, aber auch die Entwicklung adäquater pädagogischer Konzepte. Denn obwohl die Zuwanderung und die Aufnahme neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an Schulen keinesfalls neu ist, sind die Voraussetzungen an den Schulen trotz erkennbarer Bemühungen keinesfalls so, dass sie der Realität der Migrationsgesellschaft entsprechen. Die jüngste Zuwanderung macht darüber hinaus mit Nachdruck deutlich, dass der Besuch einer Schule an familiäre Voraussetzungen gebunden ist, über die gerade neu Zugewanderte aufgrund ihrer vielfach ungesicherten Lebenssituation nicht verfügen. Insofern sind sie auf weitergehende Unterstützung und Hilfestellungen dringend angewiesen. Der sogenannte „Sommer des Willkommens“ hat gezeigt, dass viele, hier schon länger Lebende dazu bereit waren und sind.

In diesem Beitrag wurde untersucht, inwieweit Schulen im Kontext der Integration neu zugewanderter Schüler_innen in die Schulgemeinschaft mit zivilgesellschaftlichen Akteur_innen zusammenarbeiten und welchen Beitrag Letztere im Rahmen schulischer Lern- und Sozialisationsprozesse leisten. Die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Akteur_innen ist heute keine Seltenheit mehr. Das ist sicherlich auch auf die zurückliegenden bildungspolitischen Reformen in Deutschland, insbesondere den Ausbau von Ganztagschulen, zurückzuführen, für die solche Kooperationen ein konstitutives Element ihrer schulischen Praxis sind. Dazu zählt auch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur_innen. Typischerweise wird hier neben der Mitwirkung von Eltern und einzelnen Engagierten auf die Zusammenarbeit mit Vereinen verwiesen. Die hier vorgestellten Daten und Analysen zeigen nun, dass damit nur ein Teil des zivilgesellschaftlichen Engagements an Schulen benannt ist. So arbeitet mit 51% ein überraschend hoher Anteil der in die Untersuchung einbezogenen Schulen mit einer ehrenamtlichen Flüchtlingsinitiative zusammen. Mehr noch: Insbesondere diese Kooperation ist für die Schulen in zweifacher Hinsicht von besonderer Bedeutung. So führte die Zusammenarbeit mit

einer Flüchtlingsinitiative dazu, dass Schulen zusätzliche Freiwillige zur Unterstützung neu zugewanderter Schüler_innen gewinnen konnten. Darüber hinaus verbindet sich die Zusammenarbeit mit einer Flüchtlingsinitiative in der Perspektive der Schulleitungen sowohl mit einer Unterstützung der Sozialintegration als auch mit einer Reduzierung der Lernprobleme neu zugewanderter Schüler_innen. Insofern ist diese Kooperation durchaus sozialkapitalstiftend. Sie ist aber nicht die einzige Sozialkapital-Ressource. Sowohl den in der Regel kooperationserfahrenen Ganztagschulen als auch den Schulen, die bereits länger Erfahrung mit der Aufnahme neu ins Land kommender Kinder und Jugendlicher haben, gelingt es eher als Halbtagschulen bzw. Schulen ohne Integrationserfahrung zusätzliche Mitwirkende zu gewinnen. Insbesondere Letzteres spricht dafür, dass im Unterschied zum bildungsadministrativen Auf- und Abbau von Vorbereitungsklassen zumindest ein Teil der Schulen auch ohne Ganztagsausbau über ein vergleichsweise stabiles Netz von Unterstützer_innen verfügt. Die hier vorgestellten Befunde zeigen zudem, dass beteiligungsorientierte schulische Sozialbeziehungen wie das Peer-to-Peer-Mentoring oder die Einbeziehung der Eltern neu zugewanderter Schüler_innen in den Schulalltag ihre soziale Integration in die Schulgemeinschaft unterstützt.

Insgesamt gesehen spricht also gleich eine Reihe von Indizien dafür, dass die hier näher untersuchten Schulen über sozialkapitalversprechende inner- und außerschulische Sozialbeziehungen verfügen und sie zur Unterstützung für neu zugewanderte Schüler_innen mobilisieren konnten. Dies war angesichts der in Abschnitt 2.2 vorgestellten Schwierigkeiten bei der Fabrikation „nützlicher Beziehungen“ nicht unbedingt zu erwarten. Generell gilt die Vernetzung von Schulen mit Akteur_innen des Sozialraumes als strukturell wenig gefestigt, im Hinblick auf die Wirkungen als suboptimal und seitens der Schulen oft durch einen hohen Problemdruck getrieben (Baumheier & Fortmann 2011, S. 172). Inwieweit die Zusammenarbeit auch von den Partner_innen der Schulen als produktiv und nützlich empfunden wird und welche Rolle die Bildungsadministration und die Lokalpolitik beispielweise durch die Bereitstellung zusätzlicher Mittel spielen, bedarf, auch angesichts der in Abschnitt 1 vorgestellten kritischen Perspektiven zivilgesellschaftlicher Akteur_innen, gesonderter Untersuchungen. Zu bedenken ist jedoch, dass zivilgesellschaftliche Akteur_innen durch ihre Mitarbeit nicht in erster Linie die Schule, sondern vor allem neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterstützen wollen. Dies ermöglichen sie vor allem durch ihre Angebote und Leistungen. So wurde deutlich, dass an den Schulen, denen es gelang, zusätzliche freiwillig Engagierte an sich zu binden, sowohl ein breiteres außerunterrichtliches Angebot an Lernförderan-

geboten als auch an Angeboten für soziale Hilfestellungen zur Verfügung stand. Die Angebote von außerschulischen Partner_innen konzentrieren sich anders als erwartet nicht auf „das Soziale“. Sieht man sich die durch zusätzliche Mitwirkende gestärkten Angebotsbereiche im Detail an, dann spricht einiges dafür, dass Schulen durchaus gezielt auf der Suche nach einschlägiger Expertise waren. Zu vermuten ist, dass das ungewöhnliche zivilgesellschaftliche Engagement in den letzten Jahren dafür auch Gelegenheiten bot.

Allerdings verändert die Mitarbeit von Freiwilligen bzw. die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Partner_innen vor allem die vonseiten der Schulleitungen wahrgenommene soziale Integration, kaum jedoch ihre Sicht auf die Lernprobleme neu zugewanderter Schüler_innen. Eine Ausnahme stellt hier die Zusammenarbeit mit Flüchtlingsinitiativen dar, die in der Perspektive der Schulleitungen sowohl die soziale Integration der Schüler_innen fördert, als auch ihre Lernschwierigkeiten reduziert. Mitarbeitende aus Flüchtlingsinitiativen unterstützen offenbar auch die Integrations- und Lernverläufe der neu zugewanderten Schüler_innen. Dies ist ein durchaus bemerkenswerter Befund, der für eine eingehendere Untersuchung dieser Kooperationsbeziehung spricht.

Die Einschätzung der Schulleitungen ist zu beachten, sie ist aber um die Perspektive der Schüler_innen zu ergänzen. Letztlich kann nur eine Untersuchung der Integrations- und Lernverläufe der neu zugewanderten Schüler_innen Anhaltspunkte dafür liefern, welche Hilfen und Lernformate sie am besten unterstützen. Im Rahmen des Projektes „Neu zugewanderte Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen“ wurden daher im Frühjahr und Sommer 2018 an einem Teil der Schulen, deren Schulleitungen sich an der Umfrage beteiligt hatten, die neu Zugewanderten unter den Schüler_innen befragt, um aus ihrer Perspektive genau diese Einblicke in ihre Schul- und Lebenssituation zu gewinnen.

Literatur

- Ahrens, P.-A. (2017). *Skepsis und Zuversicht – Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge?* Hannover: Creo Media.
- Aleksynska, K. (2011). Civic participation of immigrants in Europe: Assimilation, origin and destination country effects. *European Journal of Political Economy*, 27, 566–585.
- Altermann, A., Lange, M. u. a. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2011). Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.),

- Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 105–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baisch, B., Lüders, K. u. a. (2016). *Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bauer, P. (2006). Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 107–128). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Baumheier, U. & Fortmann, C. (2011). Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wierzock (Hrsg.), *Ganztagssschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 170–181). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012). *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S. u. a. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf die Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W. u. a. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Gutachten. Münster: Waxmann Verlag.
- Bödeker, S. (2012). *Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft*. Frankfurt a. M.: Otto-Brenner-Stiftung.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Braun, F. & Lex, T. (2016). *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, S., Hansen, S. & Langner, R. (2013). *Bürgerschaftliches Engagement an Schulen. Eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremm, N. (2013). Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(1), 23–38.
- Brüggemann, C. & Nicolai, R. (2016). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016). *Aktuelle Zahlen zum Asyl. Ausgabe Dezember 2016*. Nürnberg.
- Cantat, C. & Feischmidt, M. (2019). Conclusion: Civil involvement in refugee protection – reconfiguring humanitarianism and solidarity in Europe. In M. Feischmidt & C. Cantat (Hrsg.), *Refugee protection and civil society in Europe* (S. 379–399). Cham: Palgrave MacMillan.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtap-

- pels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 11–26). Münster, New York: Waxmann.
- von Dewitz, N. (2016). Neu zugewanderte Schüler_innen. Ausgangslage und schulische Einbindung. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 25–31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Evers, A. & Olk, T. (1996). Wohlfahrtspluralismus – Analytische und normativ-politische Dimensionen eines Leitbegriffes. In A. Evers & T. Olk (Hrsg.), *Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft* (S. 9–61). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feldman Farb, A. & Matjasko, J. (2011). Recent advances in research on school-based extracurricular Activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1–48.
- Gesemann, F. & Roth, R. (2016). *Kommunale Flüchtlings- und Integrationspolitik. Ergebnisse einer Umfrage in Städten, Landkreisen und Gemeinden*. Berlin: Institut für Demokratische Entwicklung und soziale Integration (DESI).
- Hagen, C. & Simonson, J. (2017). Inhaltliche Ausgestaltung und Leitungsfunktionen im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 299–332). Wiesbaden: Springer VS.
- Hamann U. & Karakayali, S. (2016). Practicing Willkommenskultur. Migration and solidarity in Germany. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 2(04), 69–86.
- Karakayali, J., zur Nieden, B. u. a. (2016). „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration, Berlin. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf (Abruf am 6.1.2019).
- Karakayali, S. & Kleist, O. J. (2015). *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bim.hu-berlin.de/media/2015-05-16_EFA-Forschungsbericht_Endfassung.pdf (Abruf 6.1.2019).
- Karakayali, S. & Kleist, O. J. (2016). *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 2. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bim.hu-berlin.de/media/2015-05-16_EFA-Forschungsbericht_Endfassung.pdf (Abruf am 6.1.2019).
- Kleist, O. J. (2017). Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 27–31.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (Hrsg.). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform 2011–2015*, Berlin, 2017. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html> (Abruf am 16.11.2018).
- Lahner, J. (2017). *Integration von Flüchtlingen durch Ausbildung im Handwerk – Potenziale, Herausforderungen und Erfolgsfaktoren*. Göttinger Beiträge zur Handwerksfor-

- sung 14. Verfügbar unter: <https://goedoc.uni-goettingen.de/bitstream/handle/1/14172/1fh%20gbh-14%202017%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Nieswand, B. (2016). Die Dezentrierung der Migrationsforschung. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte Transkultureller Prozesse* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Otten, M., Reich, H. H. & Schöning-Kalender, C. (2008). *Die Partizipation und Positionierung von Migrantinnen und Migranten ihrer Organisationen in Rheinland-Pfalz*. Forschungsbericht. Mainz.
- Otto, J., Migas, K. u. a. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- Pries, L. (2019). Introduction: Civil society and volunteering in the so-called refugee crisis of 2015 Ambiguities and structural tensions. In M. Feischmidt, L. Pries & C. Cantat (Hrsg.), *Refugee protection and civil society in Europe* (S. 1–24) Cham: Palgrave MacMillan.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *American Prospect*, 13, 35–42.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Stärkung der Aktiven aus Migrantenorganisationen in der Flüchtlingsarbeit (samo.fa) (2018). *Zusammenfassung der Städtedossiers 2017*. Verfügbar unter: <http://www.samofa.de/zusammenschau-der-staedtedossiers-2017-fuer-das-2-jahr-des-projekts-samo-fa/> (Abruf am 14.11.2018).
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“*. Frankfurt a. M.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*, Frankfurt a. M. Verfügbar unter: https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf (Abruf am 19.8.2019).
- Steiner, C. (2018). Grenzfall Ganztagschule. Zum Verhältnis von Organisation und Profession am Beispiel multiprofessioneller Ganztagsteams, In B. Büttow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 156–181). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Terhart, H., Massumi, M. & von Dewitz, N. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 236–247.
- Thränhardt, D. (2010). Engagement und Integration. In T. Olk, A. Klein & B. Hartnuß (Hrsg.), *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe* (S. 510–524). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uslaner, E. M. & Brown, M. (2005). Inequality, trust and civic engagement. *American Politics Research*, 33(6), 868–894.
- van Dyk, S. & Misbach, E. (2016). Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 46(2), 205–227.
- Vogel, C., Hagen, C. u. a. (2017). Freiwilliges Engagement und informelle Unterstützungsleistungen von Personen mit Migrationshintergrund. In J. Simonson, C. Vogel, C. Hagen & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 601–634). Wiesbaden: Springer VS.

- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität und Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 267–290). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014.) Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkoppelung des Zusammenhanges von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 349–367.