

ERFAHRUNGSBERICHTE

Die folgenden Berichte zeigen, was Schulen zur Integration von jugendlichen Flüchtlingen beitragen können. An den Berichten von fünf hessischen Schulen (Büdingen, Fritzlar, Gießen, Hanau, Schuldorf Bergstraße) wird deutlich, was in der Schule, im Religionsunterricht, in Intensivklassen oder auch in der Schulseelsorge in der

Arbeit mit jugendlichen Flüchtlingen möglich ist. Ebenso wird aber auch deutlich, wo die Grenzen des Handelns von Lehrkräften im Raum von Schule sind. Die Redaktion hofft, dass diese Berichte Anregungen für die Arbeit auch an anderen Schulen geben können.

„DAS GRÖSSTE PROBLEM IST DIE SPRACHE!“

Gespräch mit der Schulpfarrerin Geeske Ballhorn

Geeske Ballhorn ist seit dem Sommer Schulpfarrerin an einer Berufsschule in Büdingen. Es ist ihre erste Stelle in der Schule. Anfang September wurde sie mit der Herausforderung konfrontiert, in zwei Flüchtlingsklassen Religion unterrichten zu müssen. Nun unterrichtet sie 8 Stunden pro Woche etwa 20 junge Männer aus Somalia, Eritrea und Afghanistan. Sie sind geflüchtet, weil ihre Eltern getötet wurden oder weil sie ins Militär eingezogen werden sollten. Die jungen Flüchtlinge sind seit etwa anderthalb Jahren in Deutschland, haben eine befristete Aufenthaltserlaubnis und wohnen in kleinen Gruppen in unterschiedlichen Einrichtungen im Landkreis Büdingen.

„Was sie gar nicht verstehen ist, warum man in der Schule Religion als Fach hat“, sagt Geeske Ballhorn. „Die Muslime aus Somalia kennen die Koranschulen, die Christen aus Eritrea den Glaubensunterricht in der Kirchengemeinde; sie haben nie miteinander strukturiert über ihre Religion gesprochen.“ In den ersten Stunden hat die Schulpfarrerin angefangen sich mit den Schülern über Bilder aus den Religionen auszutauschen: Kirchen, Symbole, religiöse Handlungen, Feste. Diese mussten sie zuordnen und gleichzeitig erklären, welches Bild zu ihrem eigenen Glauben passte. „Das größte Problem ist die Sprache.“ Darum werden zu den Bildern die Namen und Begriffe in Deutsch, Arabisch und Tigrinja geschrieben, gesprochen und eingeübt.

Dass in Deutschland die verschiedenen Religionen nebeneinander vor-

kommen dürfen, dass sie gegenseitig wahrgenommen und toleriert werden (Stichwort „Interreligiöser Kalender“) ist für sie oft überraschend. Ballhorn: „Sie müssen lernen, dass religiöse Meinungen gesagt werden dürfen und dass es respektiert wird, wenn jemand dazu etwas sagt.“ Was aber gar nicht geht im Unterricht, sind Gespräche über abstrakte Themen wie „Das Heilige“ oder „Trinität“.

Um den 11. November herum bekamen die Schüler den Auftrag, im Computerraum zu recherchieren (bei zwei ihrer Unterrichtsstunden ist eine EDV-Kollegin dabei), was das Sankt-Martins-Fest ist. So lernten sie zu verstehen, warum überall Eltern und Kindern mit Laternen herumlaufen.

Die meisten dieser 16- bis 21-Jährigen haben einen langen Fluchtweg hinter sich und sind traumatisiert. Weil Deutsch noch ein großes Problem ist, können sie kaum über ihre Emotionen sprechen. Eine große Hilfe um ihre Gefühle auszudrücken, ist die Arbeit mit „Gefühlsmonster-Karten“ (www.gefuehlsmonster.de). Hier können sie (oft auch mit Übersetzungshilfe untereinander und mit der Übersetzungs-App in ihrem Smartphone) aussprechen, wie es ihnen geht, was sie erlebt haben, wie sie sich jetzt fühlen.

Leider gelingt es Geeske Ballhorn bisher kaum, die seelsorglichen und beratenden Aspekte ihres Schulseelsorgeauftrags zum Tragen zu bringen. „Sie haben kein Problem mit mir als Frau, aber sie nehmen mich nicht als Pfarrerin oder Berate-

rin wahr. Auf der Flucht mussten sie ohne Hilfe überleben, und wenn sie jetzt irgendwelche Probleme haben, werden sie einfach krank.“ Sie ergänzt: „Es braucht sicher noch lange, bevor bei den jungen Männern genügend Vertrauen gewachsen ist.“

Als Schulpfarrerin und Schulseelsorgerin ist Geeske Ballhorn sehr froh, dass die Schule diese Flüchtlingsklassen eingerichtet hat und sie diese Arbeit machen kann. Mit 8 Stunden in der Woche ist sie viel bei diesen jungen Menschen und kann das machen, was für Christinnen und Christen das Wichtigste ist: „Für-andere-da-sein“.

(Das Gespräch mit Geeske Ballhorn führte Harmjan Dam.)



Zur Person: Geeske Ballhorn ist Schulpfarrerin an der Beruflichen Schule Büdingen (BSB).

INTENSIVKLASSEN FÜR FLÜCHTLINGE, SPÄTAUSSIEDLER UND ZUWANDERER IN FRITZLAR

Ellen Vollmar

Die Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule ist eine von 18 hessischen Schwerpunktschulen, die Intensivklassen für junge Flüchtlinge, Spätaussiedler und Zuwanderer anbietet. In den sogenannten InteA-Klassen (Integration und Abschluss) sollen jugendliche Flüchtlinge im Alter zwischen 16 – 17 Jahren die deutsche Sprache erlernen, um schnellstmöglich in die Gesellschaft und in die Arbeitswelt integriert werden zu können.

Die Besonderheit des Unterrichtens in Intensivklassen ist, dass Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Lebens- und Lernbiografien aufeinandertreffen. Doch sie haben alle den gleichen Wunsch: In Deutschland eine Heimat zu finden und die deutsche Sprache zu erlernen.

Daher nehmen die Schüler meist motiviert am Unterricht teil. Das Sozial- und Arbeitsverhalten der Heranwachsenden ist aus Sicht der Lehrenden als besonders positiv zu werten: Sprachbarrieren zwischen Lehrkraft und SchülerInnen werden oftmals von den Jugendlichen selbst aufgehoben. Leistungsstärkere übersetzen leistungsschwächeren SchülerInnen wichtige Wörter, sie fungieren als Übersetzer und helfen einander. Der Unterricht ist insgesamt von einer produktiven und solidarischen Lernkultur geprägt und verläuft nahezu ohne Unterrichtsstörungen.

Dennoch ist Unterricht in Intensivklassen in vielerlei Hinsicht herausfordernd. Die wichtigste und zugleich schwierigste Aufgabe besteht für die Lehrkraft darin, das Potential der SchülerInnen unter Berücksichtigung der Sprachbarrieren zu erkennen und sie in ihren Fähig- und Fertigkeiten so zu unterstützen, dass ihnen die bestmögliche schulische und berufliche Entwicklung möglich ist. Daher erfordert der Unterricht aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe ein hohes Maß an Differenzierung

und individueller Förderung und eine enorme „Achtsamkeit“ seitens der Lehrkraft bezüglich der psychischen Verfassung und der sozialen Lebensbedingungen der Jugendlichen. In diesem Kontext gilt es, bei der Unterrichtsplanung stets die Betroffenheit der Schüler zu bedenken und die traumatischen Themen wie Familie, Heimat und auch Zukunft sensibel zu behandeln. Wie weit ihre traumatischen (Flucht-)Erfahrungen die jungen Menschen belasten, lässt sich zu Beginn des Schuljahres nur erahnen. Jedoch kristallisiert sich bereits nach wenigen Wochen heraus, dass der Lernfortschritt der Jugendlichen stark vom Grad der Traumatisierung abhängt.

Hierbei gerate ich persönlich an meine Grenzen: Denn so gerne ich Jugendliche bei der Verarbeitung ihrer belastenden Erfahrungen begleiten möchte, so liegt eine psychologische Betreuung doch weit außerhalb meiner Kompetenzen als Lehrkraft. Dies erfordert (zukünftig) ein vernetztes Arbeiten mit Sozialpädagogen und außerschulischen Institutionen wie Schulpsychologen.

Viele SchülerInnen der InteA-Klassen sind unbegleitete minderjährige Ausländer, die mit dem Verlust ihrer Familie, ihrer Heimat und ihrer (Sprach-) Kultur konfrontiert sind. Daher erfahren die Heranwachsenden meist einen enormen Identitätsverlust. Das Erlernen der deutschen Sprache stellt eine Stärkung ihrer Persönlichkeit dar, die sie dazu befähigt, ihre individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken. Damit verbunden ist die Anforderung an uns Pädagogen, uns darin zu üben, die Bedürfnisse der Flüchtlinge trotz herrschender Sprachbarrieren wahrzunehmen. Denn nur, wenn sie das Gefühl der Wertschätzung erfahren, können sie sich in einer neuen Gesellschaft willkommen und akzeptiert fühlen. Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Integration der Zugewanderten leistet die



Lehrkraft durch die Vermittlung von Werten (u.a. Menschenrechte und Demokratieverständnis) und sozialen Umgangsformen.

Zugleich ist es wichtig, die Zugewanderten nicht auf ihre Flüchtlingsbiografien zu reduzieren. Denn die InteA-SchülerInnen sind Jugendliche im Alter zwischen 16 und 17 Jahren und befinden sich mitten in der Phase der Adoleszenz. Sie interessieren sich für altersspezifische Themen wie Liebe, Freundschaft und berufliche Orientierung, die im Unterricht aufgegriffen werden sollten.

Ich hoffe, die SchülerInnen auf ihrem persönlichen Weg zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe begleiten zu können, und wünsche ihnen, dass sie freundlich von der Gesellschaft aufgenommen werden und Wertschätzung erfahren.

Zur Person: Ellen Vollmar unterrichtet Deutsch, Ethik, Politik und Deutsch als Zweitsprache an der Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule in Fritzlar und in Homberg. Sie ist derzeit als Fachberaterin für das Aufnahme- und Beratungszentrum des Schulamtes Fritzlar und in der Funktion als Dozentin für Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung tätig.

SCHULE ALS WESENTLICHER ORT DER INTEGRATION

Beate Allmenröder

„Der Stress ist mein Bruder“ – Beispiel eines Schülers:

M. (ein 19-Jähriger aus Afghanistan) fehlt oft im Unterricht. Wenn er da ist, schläft er manchmal. Oft albert er auch rum und wirkt nicht motiviert. Einige Kollegen und Kolleginnen schätzen ihn als unzuverlässig ein und bemühen sich nicht mehr um ihn, da sie keine Chance sehen, dass er das Klassenziel erreichen kann. Als ich mit ihm ins Gespräch komme, sagt er den Satz „Der Stress ist mein Bruder“. Ich konfrontiere ihn mit seinem Verhalten, das das nicht erahnen lasse. „Ich will nicht, dass alle wissen, wie es in mir aussieht. Eigentlich habe ich nur Sorgen“, platzt es aus ihm heraus. „Ich weiß nicht, womit ich anfangen soll. Das macht mir alles Kopfschmerzen. Dann mache ich manchmal gar nichts.“ Ich erfahre in mehreren Gesprächen in kurzer Zeit, dass er Medikamente für die herzkrankte Mutter, die auf der Flucht nur bis ins bitterarme Nachbarland gekommen ist, besorgen und schicken müsse. Dass er selbst auf der Flucht für 4 Monate in Polen inhaftiert gewesen sei. Er erzählt von weiteren Fluchterfahrungen, von denen ich annehme, dass sie ihn traumatisiert haben. Er berichtet, dass er nicht wisse, wo er seine Wäsche waschen könne, da er selbst keine Waschmaschine habe und sein Geld nicht ausreiche für den Waschsalon. Er habe nur noch die Hose, die er am Leib trage, die andere sei gerade kaputt gegangen. Eigentlich könne er gut rechnen, aber die Textaufgaben verstehe er nicht und deswegen hätte er in allen letzten Arbeiten eine schlechte Note gehabt. Er habe einen Brief vom Anwalt bekommen, den er nicht verstehe. In zwei Wochen habe er den Termin für seine Gerichtsverhandlung, an dem über Bleiben oder Nicht-Bleiben entschieden würde. Er habe große Angst davor. Er sagt, dass der Anwalt verlangt, dass er einen Google-Earth-Ausdruck von seinem Wohnviertel in Kabul mit zur Verhandlung bringt, er aber kein Internet und keinen Drucker habe. Ein Mitarbeiter einer Behörde sei kürzlich sehr unfreundlich zu ihm gewesen, weil der Zug Verspätung hatte und er deswegen eine Viertelstunde zu spät beim Termin gewesen sei. Er müsse entscheiden, wie es nach dem Schuljahr mit ihm weitergehe, aber er verstehe die verschiedenen Möglichkeiten gar nicht richtig. Er spüre (und sei irritiert), dass ihm manche Lehrer Desinteresse und Missachtung entgegenbringen.

Als wir in den nächsten Wochen – mit intensiver Unterstützung der Sozialarbeiterin – allmählich einen Teil der Probleme abzarbeiten versuchen, wird mir unter anderem klar, dass er nur die Papiere wunderbar geordnet hat, die schon gelocht waren. Die anderen sind ungeordnet. Er hat keinen Locher! Er hat auch kein Lineal, keinen Tesafilm, keinen Ordner, keine Briefumschläge. Kein

Geld, das zu kaufen. Er hat auch keinen Schreibtisch. Nur ein Bett und einen Schrank. Es stellt sich heraus, dass er, obwohl er insgesamt einen pffiffigen Eindruck macht, nicht weiß, wie in Deutschland die Post funktioniert. Das heißt, er hat zum Verschicken der für die Mutter lebenswichtigen Medikamente (nachdem wir über einen mit mir befreundeten Arzt das Rezept bekommen hatten und über eine Spende auch die Medikamente besorgen konnten) weder das Geld noch die geringste Idee, wie man ein Päckchen packt und wie das mit dem Porto funktioniert. Mir wird klar, dass er mit seinem Geld auch deswegen so schlecht auskommt, weil er nur afghanisch kochen kann, aber nicht weiß, wie man sich in Deutschland kostengünstig ernährt ... Das ist nur ein Teil der Probleme eines einzigen Schülers!

Beobachtungen und Thesen

- Schule ist der Ort der Gesellschaft, an dem Integration wesentlich (und vorbildhaft) geschieht bzw. geschehen sollte. Wenn nicht hier, wo dann??
- Was heißt „Integration“? Anpassung der Zuwanderer an die Mehrheitsgesellschaft? Oder ist recht verstandene Integration (integrare – heil werden) nicht viel mehr? Ich denke, Integration ist keine „Einbahnstraße“: Es reicht also nicht, wenn die Zuwanderer Deutsch lernen und die deutschen Gebräuche und Gewohnheiten kennenlernen. Auch die Deutschen können/wollen/sollten Kenntnisse über die Kulturen der Herkunftsländer der Migranten erwerben und dadurch Verständnis und Interesse für andere Lebensweisen entwickeln und selbst davon lernen. Das gesellschaftliche Gespräch zur Bedeutung von „Integration“ müsste noch intensiver geführt werden.
- Jugendliche Migranten sind besonderen Belastungen ausgesetzt: Heimweh und Sorgen um Angehörige im Heimatland, Entwurzelung, Traumatisierung, Überforderung mit der Organisation des selbstständigen Lebens, Behördengänge, finanzielle Knappheit, Unsicherheit und Ängste wegen des ungeklärten Aufenthaltstatus, sprachliche Probleme, Verwirrung in der deutschen Bildungslandschaft ... All dies kommt zu den normalen entwicklungspsychologischen Herausforderungen der Adoleszenz hinzu.
- Integration zu fördern, indem Pluralitätserfahrungen bewusst gestaltet und reflektiert werden – dies sollte Gegenstand in jedem Unterrichtsfach sein. Allerdings ist der Religions- und Ethikunterricht (im Klassenverband) hier in besonderem Maße geeignet und gefordert. Hierzu braucht es Fortbildungen für alle Kollegen und Kolleginnen. Bisher ist in der Regel ein Nebeneinander der verschiedenen „Communities“ in den Klassen bzw. Schulgemeinschaften zu beobachten. Das könnte anders sein!

- Die Intensivklassen sollten nicht größer als 12 Schüler und Schülerinnen pro Klasse sein. Die SchülerInnen, besonders die, die alleine ohne ihre Familie gekommen sind, haben eine extreme Entwurzelung erlebt. Schule ist für sie wesentlicher Ort der Stabilisierung. Ich beobachte, dass sie „Familiarität“ in der Klasse wünschen, brauchen und auch selbst gestalten. Hierbei leben sie – nebenbei gesagt – in beispielhafter Weise Multikulturalität und -religiosität.
- Deutschlerner sollten nicht zu lange in Intensivklassen bleiben. Die bessere Variante ist – so hat es die Forschung bereits herausgefunden – schnelle Integration in normale Klassen mit zusätzlichem Deutschunterricht. Die alltägliche Sprecherfahrung mit Gleichaltrigen trägt wesentlich zu schnellem Spracherwerb bei.

lingsintegration ist Schulseelsorge in der gegenwärtigen Situation also ganz besonders herausgefordert, all diese Dimensionen in der Flüchtlingshilfe zu verbinden, eventuell entsprechende kirchliche Netzwerke zu nutzen und eigene Hilfsstrukturen entwickeln. M.E. ist es dringend nötig, dass die Kirche schnell vermehrt Ressourcen finanzieller und personeller Art zur Verfügung stellt, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Das könnte z.B. die Erweiterung der Schulseelsorgestunden für den Zeitraum, den es braucht, um neue Strukturen an Schulen mit vielen Flüchtlingen zu etablieren, bedeuten. Es bedarf zudem neuer Fortbildungskonzepte für die SchulseelsorgerInnen, um den oben genannten Problematiken gerecht zu werden. Außerdem halte ich die Schulung und Begleitung Ehrenamtlicher, die speziell für die Begleitung von Flüchtlingsschülerinnen und -schülern zur Verfügung stehen, für dringend notwendig.

Folgerungen für die Schulseelsorge und kirchliches Handeln

In der Analyse der Situation, der Organisation der ehrenamtlichen Hilfsstrukturen, als Ideengeber inhaltlicher Strukturierung pluralitätsfähigen Unterrichtes und bei der Unterstützung der politischen Forderungen ist derzeit die Schulseelsorge in besonderem Maße gefragt. Schulseelsorge ist von ihrem Konzept her Schnittstelle und Verbindung zwischen Religionspädagogik, Seelsorge, Jugendarbeit und diakonischem Handeln unter Einbeziehung der prophetischen Dimension als wichtiger Aspekt unserer pastoralen Aufgabe. In der Flücht-

Zur Person: Pfarrerin Beate Allmenröder ist Schulseelsorgerin an der Willy-Brandt-Schule (Kreisberufsschule) in Gießen. Aus ihrem Fotoprojekt „Karan würde uns fehlen“ stammt die Bilderserie dieses Hefts.

"Auf der Flucht weiß man nie, wo man ist. Alles ist dunkel."

Shahid, 16,
Flüchtling aus Afghanistan

Schulseelsorge
Willy-Brandt-Schule Gießen

"Was die Flüchtlinge erlebt haben, möchte ich nie erleben!"

"Aber in meinem Leben ist auch manches nicht so einfach."

Vanessa, 16
mit Shahid, Marcel und Elias

WENN KINDER UND JUGENDLICHE MIT FLUCHTERFAHRUNGEN IN DIE SCHULEN KOMMEN

Wolfgang Bauer

Als Schulpfarrer und Schulseelsorger an einer großen Berufsschule in Hanau (Ludwig-Geissler-Schule) mit ca. 2700 Schüler(-inne)n aus über 40 verschiedenen Nationen, begegnen mir in den letzten Jahren zunehmend Jugendliche aus den Krisen- und Kriegsgebieten der Welt, wie z.B. Eritrea, Somalia, Afghanistan, Iran, Irak und Syrien. Sie sind mit ihren Familien, teils aber auch allein vor kriegerischen Auseinandersetzungen, Terror und aus katastrophalen Lebensbedingungen geflüchtet. Manche von ihnen haben auf der Flucht auch Familienangehörige verloren.

Waren es anfangs vereinzelte Jugendliche, meist aus den Balkanstaaten, Bosnien-Herzegowina, Serbien, Kosovo, oder Afghanistan, so hat sich die Situation in den letzten Jahren gewandelt. Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. In vielen Klassen der Schulen sind gegenwärtig Flüchtlingskinder aus den Krisen- und Kriegsgebieten der Welt – nicht nur in den städtischen Schulen in den Ballungsgebieten, sondern auch im ländlichen Raum. Durch die aktuelle Flüchtlingskrise wird sich diese Entwicklung weiter fortsetzen. Die Integration der Flüchtlingskinder in das Schul- und Ausbildungssystem wird deshalb in den nächsten Jahren eine große Aufgabe für unsere Gesellschaft und die Schulen darstellen.

Die meisten dieser Kinder und Jugendlichen kennen ein ganz anderes Bildungssystem, wenn sie überhaupt zur Schule gehen konnten oder durften. Sehr viele sind durch die schrecklichen Erfahrungen von Krieg, Terror, Gewalt und Armut und den schwierigen, teils dramatischen

Fluchterfahrungen hochgradig psychisch, aber auch physisch belastet, manche von ihnen sicherlich auch traumatisiert. Des Weiteren belastet neben der sprachlichen Hürde und dem Zurechtfinden im Bildungs- und Schulsystem fast alle Flüchtlingsfamilien der oftmals ungeklärte und unsichere Aufenthaltsstatus. Nur wenige erhalten schnell einen gesicherten Aufenthaltsstatus, ein Bleiberecht und damit eine Lebensperspektive hier in Deutschland. Das Asylverfahren zieht sich in den meisten Fällen über Jahre hinweg. Viele sind von Abschiebung bedroht und leben im unsicheren Status der Duldung. Der Spagat, sich anzustrengen und integrieren zu wollen und zugleich in der Ungewissheit zu leben und Angst zu haben, Deutschland wieder verlassen zu müssen, belastet die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien sehr.

In der Begleitungs- und Beratungsarbeit der Schulseelsorge sind diese Probleme und Themen immer wieder präsent. Die Hilfe und Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen, Begleitung zur Ausländerbehörde, Vernetzung mit Beratungsstellen, Rechtsanwälten und anderen Unterstützern ist ein wesentlicher Bestandteil meiner Schulseelsorgearbeit mit jugendlichen Flüchtlingen geworden¹.

Gerade die Begleitung zu den Terminen der Ausländerbehörde ist für die Jugendlichen sehr wichtig, denn viele haben schon Tage zuvor Angst und bangen darum, ob ihre Duldung verlängert wird oder ihnen diese verwehrt wird und sie dann mit Abschiebung rechnen müssen. Erst nach und nach erzählen sie über ihre Fluchtgeschichte, die Hintergründe der Flucht, von dem Leben dort in ihren Heimatländern.

Verdrängung, der Kampf um das Bleiberecht (Asylverfahren) und die Anstrengungen, den Alltag zu bewältigen, sind mögliche Ursachen dafür, dass sie häufig kaum von ihren Erlebnissen erzählen. Zudem ist der Blick zurück sehr schmerzlich, weil er oft mit schlimmen Erfahrungen verbunden ist bis hin zu Traumatisierungen (Terroranschläge, Kindersoldat, kriegerische Auseinandersetzungen, sexuelle Gewalt etc.) und zudem Erinnerungen an die Heimat und deren Verlust wach rufen. Besonders bei Schülern und Jugendlichen, die allein hier sind und deren Eltern/Elternteil oder Geschwister noch in deren Heimatland sind, ist die Zerrissenheit, das Heimweh und das Leben in "zwei Welten" nochmals wesentlich stärker zu spüren.

Die Erlebnisse und Erfahrungen von Flüchtlingskindern und deren Herkunft aus verschiedenen Kulturen und Religionen sind eine Herausforderung für das System „Schule“. Neue Aufgaben kommen auf Schule zu, doch sie sollte auch deutlich machen, dass ihre Möglichkeiten begrenzt sind, denn sie kann weder all die schrecklichen Erfahrungen der Flüchtlingskinder bearbeiten noch ihnen einen Aufenthaltsstatus beschaffen.

Aber Schule kann und sollte auf vielfältige Weise integrierend, helfend, unterstützend und begleitend wirken, indem sich z.B. das Kollegium mit der Thematik von Flucht/ Flüchtlingskinder zunächst auseinandersetzt, sich informiert, Projektgruppen bildet, Fortbildungsveranstaltungen organisiert, um spezifische Verhaltensweisen besser verstehen zu können und Unterstützung zu erhalten im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen. Die Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Institutionen wie z.B. der Schulsozialarbeit, Schulseelsorge, dem schulpсихologischen Dienst, Flüchtlingsberatungsstellen,

¹ Eine ausführlichere Darstellung der seelsorgerlichen Begleitung und Beratung von Flüchtlingen in Schule findet sich in: BRU: Auf der Flucht (Heft 62/2014), S. 41-43. www.bru-magazin.de

psychologischen Beratungseinrichtungen etc. ist notwendig und hilfreich und hat für das Kollegium einer Schule eine entlastende Funktion. Gleichzeitig entstehen durch die Bildung von Netzwerken Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder und deren Familien.

Innerhalb der Schulgemeinschaft kann man sich z.B. im Unterricht oder in Form von Projekttagen und konkreten Begegnungen mit Flüchtlingen (gemeinsame Sportturniere, Einladung in Schule etc.) mit dem Thema auseinandersetzen, um Hintergrundinformationen zu erhalten und zu erarbeiten, Vorurteile und Ängste abzubauen und ein gegenseitiges Kennenlernen und Miteinander zu fördern. Dadurch wird die Integration der Flüchtlingskinder in den Schulalltag erleichtert und ist nicht nur mit Problemen behaftet. Die Flüchtlingskinder sind auch für das schulische Leben bereichernd, lassen die Schulkultur bunter und vielfältiger werden und öffnen neue kulturelle und religiöse Horizonte.

In den Schulen selbst könnten dabei die Fachbereiche Religion/Ethik, der Religions-/Ethikunterricht, die Schulseelsorge, die Kirchengemeinde vor

Ort (Kooperation Schule – Kirchengemeinde) als wichtige Impulsgeber bei der Arbeit und Integration der Flüchtlingskinder wirken. Denn unser christlicher Glaube hat sein Fundament in der Gottes- und Menschenliebe und so ist es für uns Christen und die christliche Kirche eine zentrale Aufgabe, dass wir uns für diejenigen einsetzen und sie beschützen, die unsere Hilfe suchen und ihrer bedürfen „Ich bin ein Fremder gewesen und ihr habt mich aufgenommen“ (Ex 22,20; Mt 25,35-40).

Es gibt vielfältige Möglichkeiten sich in der Schule mit einzubringen, Schule bei der Aufgabe der Integration der Flüchtlingskinder zu unterstützen und vor allem, ein Wegbegleiter und „Licht“ für diese Kinder und ihre Familien zu sein, damit sie ein „neues Leben“ hier in Frieden finden können.

*Zur Person: Wolfgang Bauer, Schulpfarrer und Schulseelsorger am Gewerblich-Technischen Berufsschulzentrum Ludwig-Geissler-Schule Hanau am Main.
Kontakt: bauerwo@ludwig-geissler-schule.de*



FAKTOR RELIGION IN DER „NICHRELIGIÖSEN“ SCHULE ...

Dietmar Burkhardt



Treppenaufgang in der SISS

Wenn sich Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Religionen im Raum von Schule begegnen, kommen spannende und spannungsreiche religiöse Fragen auf. Das ist eine Binsenweisheit. Mit der Zuwanderung von Flüchtlingen aus muslimischen und – weit weniger – christlich-orthodoxen Kontexten wird der „Faktor Religion“ in der Zukunft jedoch in den Schulen eine ganz andere Rolle als bisher spielen. Eine Sonderrolle nehmen dabei internationale Schulen ein, an denen es keinen konfessionsgebunden Religionsunterricht (mehr) gibt.

Am Beispiel der State International School Seeheim-Jugenheim (SISS) als Teil des Schuldorfes Bergstraße lässt sich heute schon beobachten, zu welchen Diskursen der „Faktor Religion“ in globalisierten Schulkontexten führen kann. Die ca. 300 Kinder und Jugendlichen der SISS kommen aus über 40 Nationen, auch das Kollegium ist international zusammengesetzt. Die Kontexte der Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich. Mal sind es Kinder moderner hochgebildeter „Arbeitsnomaden“, die als Spezialistinnen und Spezialisten in der IT- und Telekommunikationsbranche, bei der GSI oder der ESA im Raum Darmstadt und Frankfurt arbeiten. Hinzu kommen deutschsprachige Kinder, deren Eltern ihre Kinder auf die durch das Englische dominierte Sprachwelt vorbereiten wollen. Überhaupt finden sich dort Kinder von Menschen, die irgendwann einmal nach Deutschland eingewandert sind.

Interkulturelle Irritationen entstehen nicht nur durch unterschiedliches Verständnis von Absprachen und ein differierendes Zeitverständnis sowie unterschiedlichen Konfliktlösungs- und Vermeidungsstrategien, auch lineares und zirkuläres Denken finden manchmal schwer zueinander. Hinzu kommt, dass alle zwar Englisch miteinander kommunizieren, aber Englisch bekanntlich nicht gleich Englisch ist. Dabei wird dies alles nicht als Katastrophe, sondern mit einer gewissen Gelassenheit als ‚normal‘ für eine internationale Schule angesehen.

Ein immer wiederkehrender Faktor, der im Schulleben für Irritationen sorgt, ist „Religion“ beziehungsweise „Religiosität“. Zwar gibt es an der SISS keinen konfessionellen Religionsunterricht, sondern „Religious Sciences“, Unterricht über Religionen aus religionswissenschaftlicher Perspektive. Dennoch lässt sich das Konfessionelle beim (inter-)religiösen Lernen nicht aussperren, sondern bleibt präsent, allein dadurch, dass sich viele der an der SISS tätigen Lehrenden und Lernenden als religiöse Menschen verstehen.

So entstand eine Irritation, indem anlässlich des hinduistischen Divalifestes die anwesenden Kinder die roten Tilakas auf die Stirn gemalt bekommen sollten, was bei sunnitischen Eltern auf Befremden stieß. Sie hatten die Befürchtung, ihre Kinder könnten „Ridda“ begehen, also vom Glauben abfallen.

In ein ähnliches Problemfeld begeben sich meine Kolleginnen und ich immer wieder, wenn wir interreligiöse Feiern an der SISS feiern. Wir gestalten sie zu übergreifenden Themen, wie etwa jetzt zum Thema „Peace on Earth“ und lassen dabei die unterschiedlichen Religionen, die in der Feier vertreten sind, zu Wort kommen. Wir experimentieren mit Meditationen und singen religiös „entkernte“ Lieder und bewegen uns dabei wissentlich auf unsicherem Terrain. Dabei enden wir – wie wohl viele andere in diesem Feld auch – immer wieder bei den gleichen Fragestellungen: Wie können religiöse Menschen in einem internationalen Kontext religiös so miteinander feiern, dass dabei weder theologisch hegemonial ausgegrenzt noch homogenisiert wird. Wie gelingt es also, eine gemeinsam gelebte Spiritualität zu entwickeln, die weder die Differenz aufhebt noch die gemeinsamen Anliegen religiöser Menschen übergeht? Und immer schwingt dabei natürlich die Frage eines inklusiven oder exklusiven Gottesverständnisses mit. Die SISS bietet glücklicherweise dafür einen religiös offenen Zwischenraum, der uns diese Fragen anzugehen ermöglicht.

Noch gibt es keine „Policy about Living Religion“ an der SISS. Aber es ist spannend, sich der Herausforderung Religion in Zeiten von „Völkerwanderungen“ zu stellen, besonders in einer internationalen Schule, die noch auf der Suche nach dem ist, „was gilt“.

Zur Person: Dietmar Burkhardt arbeitet seit September 2014 als Schulpfarrer im Schuldorf Bergstraße, einer kooperativen Gesamtschule mit internationalem Zweig (SISS). Seit diesem Schuljahr ist er auch für intercultural school counselling in der SISS verantwortlich.