

Helga Neudert

Migration fordert Schule – Begründung und Plädoyer

Veröffentlicht in: Interkulturelle Bildung - am Beispiel von Migrations- und Fremdheitserfahrungen, in: RU-Kurier Ausgabe 53 1/2019, Seite 4-14.

„Nicht schon wieder dieses Thema mit Migration und Flucht! Können wir uns nicht mit etwas Schönerem beschäftigen?“ Solche und ähnliche Aussagen machten sich seit dem Sommer 2015 breit. Am liebsten würden sich viele wegducken und Augen und Ohren verschließen. Ja, das Thema Migration ist unbequem. Es wird zudem politisch kontrovers und polarisierend diskutiert. Migration ist ein vielschichtiges Phänomen und es ist problematisch, wenn es populistisch vereinfacht wird. Viele Menschen hoffen, dass es nur ein vorübergehender „Spuk“ ist, dass die Welle – wie die Fluchtbewegung oft titulierte wird – ganz abebbt. Seit Ende 2017 erreichen Deutschland wieder weitaus weniger Geflüchtete. Dennoch sitzen jetzt und auch künftig junge Zugezogene in unseren Schulbänken. Sie sind nicht der „Abschaum“ einer Welle und auch keine Naturkatastrophe. Es sind Menschen mit einer Würde und Hoffnungen. Das Thema Migration ist in der Schule angekommen. Migration fordert die Schulen im doppelten Wortsinn: Schule ist für die zugewanderten Menschen erforderlich und gleichzeitig ist die Migrationswirklichkeit für die Schule herausfordernd.

Im folgenden Text werden zunächst Ursachen für Migration beleuchtet (1) und es werden Gründe aufgezeigt, warum wir uns als Christen mit dem Thema beschäftigen (2). Ferner wird die migrationspädagogische Haltung erörtert (3). In einem nächsten Schritt wird darauf eingegangen, welche Herausforderungen sich daraus für den Unterricht und besonders für den Religionsunterricht ergeben (4). Um diesen Herausforderungen zu begegnen sind besondere religionspädagogische Kompetenzen in spezifischen Handlungsfeldern nötig: Kenntnisse über kulturelle Verschiedenheit, Umgang mit traumatischen Erfahrungen, Binnendifferenzierung, Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und Fördern von Sprachbewusstheit. In einem weiteren Kapitel wird die Werte-Bildung als migrationspädagogische Aufgabe erörtert (5). Die vorliegenden Ausführungen wollen mithelfen, sich den neuen Herausforderungen zu stellen. Sie wollen Mut machen, gemeinsam nach pädagogischen Handlungswegen zu suchen.

1. Warum gibt es Migration?

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung erklärt:¹ Migration ist zu einem festen Bestandteil unseres Lebens geworden. Güter- und Kapitalmärkte sowie die internationalen Arbeitsmärkte wachsen immer weiter zusammen. Mobilität ist daher gefragt. Auslandsaufenthalte und internationale Netzwerke werden immer wichtiger, um in der globalisierten Arbeitswelt bestehen zu können. Außerdem sehen viele Menschen in den so genannten Entwicklungsländern in ihrer Heimat für sich und ihre Familien wenig Perspektiven durch zum Beispiel fehlende Bildungschancen, hohe Arbeitslosigkeit, hohes Bevölkerungswachstum, politische und soziale Konflikte und Korruption. Hinzu kommen in vielen Regionen zunehmende

1 Vgl. www.bmz.de: Ursachen von Migration, Zugriff am 11. 8. 2018.

Umweltzerstörungen und die bereits spürbaren Auswirkungen des Klimawandels. Die Schätzungen, wie viele Menschen durch die globale Klimaerwärmung gezwungen sein werden auszuwandern, gehen weit auseinander. Es muss davon ausgegangen werden, dass in Zukunft immer mehr Menschen ihre Heimatländer verlassen, weil sich die Umwelt- und Lebensbedingungen dauerhaft verändern.

Zudem wird verkannt, dass vor allem auch Europa mit zu den besagten Fluchtursachen beigetragen hat und auch weiter beiträgt. Erst langsam beschäftigen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher mit dem kolonialen Vergehen unserer Vorfahren und der aktuell weiter bestehenden Ausbeutung vor allem des afrikanischen Kontinents: Ausplünderung von Rohstoffen und Arbeitskräften, unfairer Handel, das Ausnutzen geringer Sozial- und Umweltstandards in armen Ländern, Errichten von Mülldeponien et cetera. So wird der (Post-)Kolonialismus zu einem Bumerang, der auf seine Herkunftsländer zurückschlägt.² Diese These wird durchaus kontrovers diskutiert. Es können nicht alle Probleme und die bestehende Korruption in vielen armen Staaten mit der Kolonialisierung begründet werden. Dennoch muss sie mitgedacht werden. Weitere Gründe für Migration sind die menschliche Neugier, die Suche nach Abenteuern und die Vorstellung, andernorts gäbe es mehr Chancen. Wäre Migration ein soziales Phänomen, das nur aus der Not geboren ist, gäbe es nicht die umfangreichen Bewegungen zwischen den Staaten des reichen globalen Nordens der Welt.³ Die Migration zwischen den reicheren nördlichen Ländern wird allerdings nicht als „das“ Problem gesehen, wenngleich auch hier die gewünschte Integration nicht immer reibungslos verläuft.

Die Wiener Theologin Regina Polak macht deutlich, dass Europa schon längst ein Migrationskontinent ist, was Europa allerdings seit Jahrzehnten ausblendet. Sie spricht von „Migrationsblindheit“⁴. Viele Menschen sind zudem oft „blind“ gegenüber Migration innerhalb der eigenen Familie. Häufig blenden Menschen auch die europäische Wirtschaftsmigration nach Amerika Anfang des 20. Jahrhunderts aus, ferner die Flucht und Vertreibung während des Nationalsozialistischen Regimes und nach dem 2. Weltkrieg sowie das ganze Phänomen der „Gastarbeiter“ und die damit verbundene Integrationsherausforderung.

Menschen fordern in politischen Diskussionen oft, die Fluchtursachen zu bekämpfen. Es gibt auf der Welt zahlreiche Konfliktherde und daher keine einfache und schnelle Lösung. Eine globale Friedensordnung ist nicht in Sicht.⁵ Problematisch erscheint zudem eine zu verzeichnende Überlegenheitshaltung. In Diskussionen fallen immer wieder Äußerungen wie: „Es gibt eben nur einen Kuchen, der verteilt werden kann.“ Woher nehmen wir aus den nordwestlichen Ländern den fast in Stein gemeißelten Anspruch, dass vorrangig „**wir**“ vom Wohlstand dieser Welt profitieren? Uns bleibt – egal, welche Migrationsursachen wir verantwortlich machen – die ethische Verantwortung, jeden Menschen respektvoll zu behandeln.

2 Siehe Gero von Randow, „Die Neuvermessung der Welt“ in „Zeit“ vom 2.8.2018, Nr. 32

3 Vgl. Oltmer, J.(2018, Heft 2): Das gesellschaftliche Aushandeln von Migration – und seine Grenzen, in: Lebendige Seelsorge, Migration, S. 91.

4 Vgl. Polak, R. (2017): Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge, Band 1 Grundlagen, S. 22.

5 Vgl. Oltmer, J.(2018, Heft 2): Das gesellschaftliche Aushandeln von Migration – und seine Grenzen, in: Lebendige Seelsorge, Migration, Heft 2-2018, S. 90.

2. Christliches Vermächtnis – die Bibel als Richtschnur

Im folgenden Abschnitt soll lediglich daran erinnert werden, dass eine bayerische Schule nach der christlich-biblischen Ethik handeln sollte.

Hilfreich ist bisweilen zu fragen: Was würde uns Jesus heute sagen?

Auch vor und während der Lebenszeit Jesu gab es Flucht und Einwanderung. So zitiert Jesus aus Levitikus 19,32: „Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten und du sollst ihn lieben wie dich selbst, denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen.“

Insgesamt ist die Bibel eine Fundgrube für Flucht- und Migrationsgeschichten. Die Bibel kann uns Richtschnur sein.

Jürgen Ebach, emeritierter Professor für Exegese und Theologie des Alten Testaments unterstreicht einen bemerkenswerten Aspekt: In den biblischen Flüchtlingserzählungen wird nicht unterschieden zwischen politisch Verfolgten und Wirtschaftsflüchtlingen. So flieht zum Beispiel Elia vor Isebel in 1 Kön 19, Moses nach Midian in Ex 2,11 und die Heilige Familie nach Ägypten in Mt 2,13. „Wirtschaftsflüchtlinge“ nach der heutigen Bewertung wären zum Beispiel Abraham und Sara in Gen 12, oder Isaak und Rebekka, Gen 26. Ebach macht ferner darauf aufmerksam, dass jeder Mensch ein Fremdling auf dieser Erde ist. Er bezieht sich dabei auf den Psalm 119,19.⁶ Oder wie in einem alten Kirchenlied gesungen wird: „Wir sind nur Gast auf Erden“.

Für unsere pädagogische Arbeit wird die christliche Grundhaltung vorausgesetzt. Sie wird hier nicht fundiert begründet, schwingt aber in den weiteren Ausführungen immer mit. Neben dieser Grundhaltung erscheint es sinnvoll, immer wieder die eigene pädagogische Haltung gegenüber den sich wandelnden Wirklichkeiten zu überprüfen.

3. Migrationspädagogische Haltung

Geflüchtete werden entweder als Opfer oder als Täter angesehen: In der Figur des Täters werden sie als Bedrohung für die innereuropäische beziehungsweise nationale Sicherheit dargestellt; in der Figur des Opfers wird das Leben des Geflüchteten von Leid und Zwang (fremd) bestimmt. In dieser Konstellation nimmt das aufnehmende Land entweder die Rolle des Opfers oder die des Retters ein. „Wir“ haben in diesem Fall nie die Rolle des Täters. Dadurch wird zum einen die koloniale Vergangenheit und postkoloniale Gegenwart Europas unsichtbar gemacht. Es wird eine mögliche Verantwortung geleugnet. Zum anderen wird sowohl das Konstrukt des Flüchtlings als Täter als auch jenes als Opfer instrumentalisiert, um eine restriktive Migrationspolitik zu legitimieren.⁷

Aus der oben genannten Perspektive lässt sich ferner erklären, dass Geflüchtete fast nie als handelnde und vor allem gleichwertige Subjekte wahrgenommen werden.

Zugewanderte Menschen erfahren in den wenigsten Fällen Respekt „auf Augenhöhe“.

Das aufnehmende Land erwartet außerdem von Migranten, dass sie sich bedingungslos anpassen. Oftmals verlangt „die Gesellschaft“, dass die Geflüchteten die eigene Identität

6 Vgl. Ebach, J. (2018, Heft 2): Biblische Erinnerungen an Flucht-, Migrations- und Fremdheitserfahrungen in: Lebendige Seelsorge. Migration, S. 98-100.

7 Der letzte Absatz bezieht sich auf Schacht, R. (2018): Zwischen Schwarz und Weiß gibt es viele Farben! Eine kontrapunktische Perspektive auf die Flüchtlingskategorie, in: Reese-Schnitker, A. (HG): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, S. 79.

aufgeben. Das allerdings widerspricht der im Grundgesetz verlangten Wahrung der Menschenwürde aller Menschen.

Der Institution Schule kommt in Bezug auf Wahrung der Menschenwürde eine Schlüsselrolle zu. Es braucht Pädagoginnen und Pädagogen sowie Verantwortliche in Schule und Bildung, die sich dem Thema Migration stellen. Hier ist in den letzten Jahren einiges im Aufbruch. In der Pädagogik hat sich ein neues Handlungsfeld etabliert: die so genannte Migrationspädagogik.⁸ Elementarpädagogik, Schule und Erwachsenenbildung stellen sich den Themen und Fragen, die sich aus der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit ergeben.

Voraussetzung für eine zu bewältigende migrationspädagogische Arbeit sind Offenheit, eine pädagogische Neugier auf jeden Menschen und die Bereitschaft, seine Perspektive zu wechseln. Es braucht Menschen, die sich in die Position der Zugewanderten versetzen sowie den Blick öffnen und Ausschau halten nach vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten. Dies dient der Integration. Denn Integration ist keine Einbahnstraße⁹ und kann nicht von den Zugezogenen allein eingefordert werden. Die Menschen im aufnehmenden Land müssen bereit sein, den Zugewanderten „auf Augenhöhe“ zu begegnen. Beide Akteure müssen sich der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit anpassen.

Die folgenden Thesen sollen als Grundsätze für eine migrationspädagogische Haltung gelten und einen Diskurs anstoßen:

- Jeder Mensch hat ein Recht auf die eigene Identität und darf stolz auf seine Herkunft sein. Es gibt nur gleichwertige Ethnien.
- Die Pluralität ist selbstverständlich und wertvoll. Diversität ist eine Bereicherung auch in den Schulklassen.
- Flucht ist eine Ressource. Geflüchtete Menschen werden oft danach beurteilt, was sie alles (noch) nicht können. Dabei sind diese Menschen wahre Lebenskünstler. Sie haben eine Flucht gemeistert, weil sie einen ausgesprochenen Hunger nach Leben haben. Das ist eine Ressource, die es zu betonen und zu fördern gilt.
- Sprache ist Heimat. Jeder Mensch, auch jeder Geflüchtete und Zugewanderte hat ein Recht auf eigene Sprache und ein Recht, diese auch sprechen zu dürfen. Die eigene Herkunftssprache ist mehr als nur ein Verständigungsmittel, sie ist Heimat. Oft ist die Sprache das einzige, was den Zugezogenen an Heimat bleibt.

Bis vor wenigen Jahren galt die vermutlich gut gemeinte Devise aus vielen Schulverwaltungen wie auch heute erneut von Politikern, dass in den Schulhöfen nur Deutsch gesprochen werden darf. Angesichts dessen, dass Schülerinnen und Schüler ein Recht auf eigene Identität und folglich auf ihre eigene Sprache haben, ist die genannte Forderung nicht haltbar sowie pädagogisch und lernpsychologisch wenig zielführend. Sicher muss darauf geachtet werden, dass sich keine Sprachgruppierungen absondern und anderen Schülergruppen gegenüber feindselig agieren. Es ist natürlich nötig, die Sprache des Aufenthalt-Landes zu erlernen. Hier ist unsere Unterstützung gefragt. Doch wir brauchen dafür Geduld und viel Einfühlungsvermögen. Denn es ist Schwerstarbeit, sich in einer fremden Kultur, in einer fremden Sprache und in einem fremden Schriftsystem zurecht zu finden. Die deutsche Sprache zu erlernen erfordert mehr als

8 Den Begriff „Migrationspädagogik“ prägte vor allem Prof. Dr. Paul Mecheril. Siehe auch Mecheril, P. (HG) (2016): Handbuch Migrationspädagogik.

9 Vgl. Neudert, H. (2018): Migrationspädagogik und Schulpastoral: Brücken bauen, in: RU-Kurier 51, S. 88.

einen kurzen Integrationskurs. Es braucht viele Jahre des Lernens. Und dennoch wird es den Zugezogenen kaum möglich sein, die fremde Sprache fehler- und akzentfrei zu sprechen. Doch dies sollte nicht Voraussetzung sein für Anerkennung und Zugehörigkeit.

4. Migration – eine besondere Herausforderung an den (Religions-)Unterricht

Im Folgenden wird es nicht darum gehen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler über das Thema Migration erreichen sollen und welches soziale Engagement in der Schule möglich ist. Dazu braucht es weitere Ausführungen. Es sollen vor allem die Pädagoginnen und Pädagogen und deren besondere Herausforderungen im Fokus stehen.

Fast alle Lehrkräfte haben mittlerweile mit zugewanderten Menschen direkt im Unterricht zu tun. Wenn die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal – vor allem auch in Ganztagschulen – über eine zugewandte migrationspädagogische Haltung verfügen, ist dies für ihre Arbeit hilfreich. Für den Fall, dass die Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber Migrantinnen und Migranten eher skeptisch eingestellt sind, sie eventuell sogar Ängste entwickeln, gilt, sich das bewusst zu machen und es sich zuzugestehen. Es erscheint wichtig, für sich zu klären, wie tatsächlich die eigene Haltung gegenüber Geflüchteten ist. In einem nächsten Schritt wäre zielführend für sich zu prüfen, wie ein pädagogisch-sinnvolles und vor allem gesundes Arbeiten mit Migranten möglich ist.

Alle pädagogischen Fachkräfte brauchen besondere Kompetenzen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) betont die Bedeutung interkultureller Kompetenz für ein verantwortungsvolles Handeln in der multikulturellen Gesellschaft und definiert sie als „Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, (als) Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“¹⁰

Die Forderung der von der KMK definierten interkulturellen Kompetenz – oftmals auch umschrieben mit dem Begriff interkulturelle Sensibilität – ist unbestritten.

Diesen Kompetenzbegriff gilt es aber noch zu spezifizieren und mit konkreten Inhalten zu füllen. Die Autoren Otto, Migas (u.a.) schließen aus ihren Studien und Untersuchungen, „dass Lehrkräfte oftmals nicht über elaboriertes Wissen und Handlungsstrategien zum allgemeinen und zum schulischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen verfügen. Hinzu kommt, dass die reflektierte Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen oftmals nicht erfolgt. Um interkulturelle Sensibilität und interkulturell kompetentes Handeln zu fördern und nicht zu einer praxisfernen Modeerscheinung werden zu lassen, erscheint es daher hilfreich, interkulturelle Erfahrungsräume in allen drei Phasen der Lehrerbildung zu schaffen. (...) Zudem wäre es sinnvoll, den Austausch und die Kooperation zwischen den Lehrkräften und Experten aus anderen Institutionen zu intensivieren, um den

10 Otto, J. (u.a.), (2017): Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, in: McElvany, N.: Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 73.

Wissensaustausch, die Erweiterung des Handlungsrepertoires und die bewusste Reflexion des eigenen Handelns zu fördern.“¹¹

Es wird folglich die große Herausforderung für die (Religions-)Pädagogik sein, zusätzliche Möglichkeiten der Vernetzung sowie spezifische Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildung anzubahnen und kollegiale Beratung zu fördern und zu fordern. Es gilt ferner, die Lehrenden und alle Schulakteure interkulturell noch kompetenter zu machen. Hinzu muss selbstverständlich auch die interreligiöse Kompetenz¹² in den Blick genommen werden. Der Religionsunterricht kann sich in diesem pädagogischen Feld als Vorreiter und als Anker entwickeln.

Weitere Kompetenzen sollen nur beispielhaft genannt sein. Eine religionspädagogische Konkretisierung der migrationsspezifischen Kompetenzen ist in der Fachliteratur bislang kaum beschrieben:

- reflektiertes Wissen zur eigenen und zu anderen Religionen, zu Fluchtursachen und Fluchtgründen
- migrationspädagogische-religionsdidaktische Kompetenzen
- besondere Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit
- Kommunikative und sprachliche Fähigkeiten
- Grundsätzliche Haltung der Offenheit und Toleranz
- Sensibilität für die eigenen Grenzen (vor allem im Bereich Trauma).¹³

Hier soll im Folgenden versucht werden, einige besonders wichtig erscheinende Handlungsfelder zu beleuchten. Neben der verwendeten Literatur, die kenntlich gemacht ist, beziehen sich die Ausführungen auf den gewachsenen eigenen Berufs- und Erfahrungshintergrund.¹⁴

- Kenntnisse über kulturelle Verschiedenheit

Für die oben genannten noch fehlenden Kenntnisse über kulturelle Verschiedenheit sind spezielle Fortbildungsangebote, das Studium entsprechender Literatur und Austauschforen hilfreich. Zunächst aber können Lehrende ihr Wissen verbessern, wenn sie ihre Schülerinnen und Schüler konkret in den Blick nehmen und wenn sie sich noch stärker für deren Herkunft interessieren. Dank des Internets gibt es heute leicht zugängliche Informationsmaterialien.¹⁵ Ausdrücklich erwähnt werden soll hier, dass

11 Otto, J, ebd. S. 82.

12 Hier sei besonders die Publikation empfohlen: Schambeck, J. (2015): Interreligiöse Kompetenz.

13 Vgl. Reese-Schnitker, A., (2018): Warum „Migration und Flucht“ als Thema im Religionsunterricht? Notwendige Kompetenzen für (angehende) Religionslehrer_innen, in: Reese-Schnitker (HG), Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, S. 139-155.

14 Neben meiner Aufgabe als Referentin für Ganztagschulbildung in der Diözese Würzburg arbeite ich als Religionslehrerin i. K. und als Beauftragte für Schulpastoral mit und für Migranten. Ferner beziehe ich mein Wissen und meine Folgerungen aus zielgerichteten Weiterbildungen: Integrationslehrkraft für Deutsch als Zweitsprache (BAMF), Qualifizierung für Alphabetisierung (BAMF), Systemische Beratung (SG) und Freiwilligenmanagement (HKFM).

15 Dienlich für eine Weiterarbeit sind hier Internetseiten wie:

www.auswaertiges-amt.de, www.bundesauslaenderbeauftragte.de, www.jugendmigrationsdienste.de, www.bamf.de, www.bpb.de, www.unhcr.de,

viele Lehrkräfte seit vielen Jahren das Thema „Eine Welt“ im Unterricht und im schulischen Geschehen einbauen. Ihre Expertise kann noch stärker genutzt werden. Gerne berichten außerdem Schülerinnen und Schüler, wenn sie bereits über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen, aus ihren Herkunftsländern und über ihre Sitten und Bräuche. Wenn die Zugewanderten das Gefühl haben, dass ein ernsthaftes Interesse an ihrer Herkunft besteht, fühlen sie sich wertgeschätzt und in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt. Allerdings dürfen die Schülerinnen und Schüler mit Befragungen nicht überfordert werden. Es gilt zu bedenken, dass sie in ihrer Heimat oft keine lange – manchmal gar keine – Schulbildung genießen konnten und wenig wissen über die eigene Kultur. Zudem fehlen häufig das familiäre und das kulturelle Umfeld und somit eine entsprechende Erzählkultur.

Zugewanderte Schülerinnen und Schüler sind folglich nicht zwangsläufig Experten für die Kultur ihres Herkunftslandes und kennen vor allem nicht alle kulturellen Unterschiede. Es ist darauf zu achten, dass sich die Zugewanderten oder die Menschen „mit Migrationshintergrund“ nicht beschämt fühlen, wenn sie vermeintlich „nicht einmal“ etwas über ihre Heimat wissen. Es ist ferner darauf zu achten, dass geflüchtete Schülerinnen und Schüler nicht bedrängt werden, von ihren Fluchterfahrungen und den Hintergründen ihrer Flucht zu erzählen. Dies ist in aller Regel für sie sehr belastend. Es braucht Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher, die sensibel mit diesem Thema umgehen.

- Umgang mit traumatischen Erfahrungen

Erst seit wenigen Jahrzehnten ist das Thema „Trauma“ im Blick der Wissenschaften. Allerdings wird es heute im Alltag oft inflationär gebraucht. Bei geflüchteten jungen Menschen kann davon ausgegangen werden, dass viele tatsächlich unter traumatischen Erfahrungen leiden. Pädagoginnen und Pädagogen benötigen Grundkenntnisse in der Trauma-Psychologie, nicht um zu therapieren – dies ist alleinige Aufgabe von Expertinnen und Experten, sondern um zu verstehen und um hilfreich reagieren zu können.

Wenige Grundsätze sollen hier vereinfacht angerissen werden. Kohler-Spiegel (Professorin für Religionspädagogik und Psychotherapeutin) gibt eine für den Schulbereich hilfreiche Zusammenfassung¹⁶:

Bei Menschen mit Verfolgung und Fluchterfahrungen liegen meist nicht eindeutig fest zu machende, einmalig belastende Ereignisse vor. Es handelt sich bei vielen Geflüchteten um eine so genannte sequentielle Traumatisierung. Das bedeutet: in unterschiedlichen Abschnitten – vor und während der Flucht – machten die Migrantinnen und Migranten traumatische Erfahrungen. Zusätzlich belastend und oft erneut traumatisierend wird das Ankommen im Aufnahmeland erlebt: die fremde Kultur, der unsichere Status und das Ausgeliefertsein im Verfahren, die Gefahr der Abschiebung sowie die Angst um Angehörige und Freunde.

www.ecoi.net, www.proasyl.de, www.refugeeswelcomemap.de, www.fluechtlingsrat-berlin.de, www.mediendienst-integration.de, www.caritas-bayern.de

16 Vgl. Kohler-Spiegel, H. (2018): Religionspädagogische Analyse zu „Migration, Flucht und Vertreibung. Ein Schutzschild für die Seele traumatisierter Kinder, in: Reese-Schnitker, A. (HG): Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis, S. 123-136.

Alle Traumatisierungen bewirken Veränderungen im Gehirn. Wenn sich eine traumatisierte Person erneut bedroht fühlt oder wenn sie sich plötzlich (wie zum Beispiel durch einen Geruch, einen Blick und eine Stimme) an schlimme alte Situationen erinnert, reagiert der Körper mit einem „Notprogramm“: entweder mit Kampf oder mit Flucht. Wenn aber beides nicht (mehr) geht, schalten Körper und Seele auf das dritte Programm um: auf Erstarrung. So reagieren Schülerinnen und Schüler bisweilen – wie aus heiterem Himmel – „unangemessen“ aggressiv oder verlassen zum Beispiel fluchtartig das Klassenzimmer. Wichtig ist auch zu wissen, dass bei jungen traumatisierten Geflüchteten oftmals eine Frühreifung zu verzeichnen ist. Sie übernehmen gezwungenermaßen Aufgaben, die nicht altersspezifisch sind. Aber auch das Gegenteil, nämlich Regression, ist möglich und tritt wahrscheinlich dann auf, wenn Räume als ausreichend sicher erlebt werden, sodass nachholende Erfahrungen möglich werden.¹⁷

Wie können wir nun im Schulbereich reagieren?

Bei jungen Menschen mit traumatischen Erfahrungen ist das Urvertrauen gestört. Es braucht Zeit, dieses wieder aufzubauen. Und diese Menschen brauchen Möglichkeiten, im Alltag über ihr Leben zu bestimmen und um wieder Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu bekommen. Dies ist im pädagogischen Setting allerdings oft eine Gratwanderung zwischen Einhaltung von nötigen Regeln und Selbstbestimmung der jungen Zugewanderten. Wir dürfen auch nicht erwarten, dass Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen sich (stets) dankbar zeigen und immer gut gelaunt sind, weil „es ihnen hier doch gut geht“. Wenn Kinder oder Jugendliche auffallen, indem sie Momente von Abwesenheit und Abtauchen zeigen, ist oft ein direktes Ansprechen mit Namen und mit zugewandtem Blickkontakt hilfreich. Eine disziplinarische Rüge ist hier nicht zielführend. Hilfreich ist weiterhin, in der Schule „sichere Orte“ zu schaffen. Zuwendung, Klarheit und Orientierung über schulische Abläufe und Anforderungen können den Betroffenen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln.

Ferner geben Schulpastoral und Schulkultur sowie der Religionsunterricht (zum Beispiel mit Erzählungen der Bibel von Flucht und Überleben oder Themen über Glück und Leid) die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen immer wieder konkret an Gefühlen von Wut, Angst und Trauer zu arbeiten. Wir können das Schlimme, was die jungen Menschen erlebt haben, nicht ungeschehen machen. Doch wir können die jungen Menschen dabei unterstützen, dass sie mit den traumatischen Erfahrungen und deren Auswirkungen umgehen lernen.

Im Folgenden soll noch auf vier konkrete Themenfelder eingegangen werden, die für die (religions-)pädagogische Arbeit von direkter Bedeutung sind.

- methodisch-didaktische Fähigkeit zur Binnendifferenzierung

In neueren Lehrwerken und Lehrerhandbüchern – vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache – wird auf die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung hingewiesen. Die zunehmende Heterogenität erfordert tatsächlich – in allen Fächern – ein binnendifferenziertes Unterrichten. Sehr häufig werden allerdings kleinere Lerngruppen gefordert mit jeweils einer festen Lehrperson. Das ist dann hilfreich, wenn die Lerngruppe immer als gleiche feststehende Gruppe, als Klasse zusammen arbeitet. Manchmal werden aber auch zusätzliche Kräfte (Studierende, Honorarkräfte) eingesetzt

17 Vgl. Müller, C. (2017): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im sequentiell traumatischen Prozess, in: Sievers, I. (HG): Fluchtmigration. Gesellschaftliche Teilhabe und Bildung, S. 98-105.

und unterrichten dann einzeln oder in kleinen Gruppen für eine oft nicht klar definierte Zeit in einem separierten Raum. Das wird speziell von Schülern mit Fluchterfahrung als Abwertung gesehen. Sie können die Situation schlecht einordnen und fühlen sich ausgeschlossen vom Klassenverband. Das Bedürfnis der Zugewanderten nach Zugehörigkeit und Selbstbestimmung ist zu akzeptieren, damit sie sich wieder als handelnde Subjekte erleben können.

Hilfreich ist, wenn die Schüler innerhalb der Klasse unterschiedliche Aufgaben gestellt bekommen, die sie im gleichen Raum bewältigen können, durchaus auch mit Co-Lehrkräften (falls vorhanden). Ist eine Lehrperson alleine verantwortlich für eine sehr heterogene Gruppe, ist große Methodenvielfalt gefordert (wie zum Beispiel Stationenlernen, Werkstattarbeit, „Gruppenpuzzle“, Lerntandems...). Bei diesen Methoden und bei den bereit gestellten Materialien muss vor allem das unterschiedliche Sprachniveau berücksichtigt werden.

- Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen

In den letzten Jahren ist eine deutliche Zunahme von einem zivilgesellschaftlichen Engagement zu beobachten. Immer häufiger bieten sich Ehrenamtliche zur Unterstützung auch für den Unterricht an. Das ist eine Bereicherung. Es bedeutet aber gleichzeitig auch für die Lehrenden zusätzliche Arbeit, zum Beispiel Organisation dieses Engagements und die nötige Schulung der Ehrenamtlichen.

Beim Einbinden von ehrenamtlichen Freiwilligen gilt es einige Grundsätze zu beachten. So ist es zum Beispiel wichtig, nur willige Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die zusätzliche Förderung muss – in aller Regel – außerhalb des normalen Unterrichts geschehen. Denn auch hier gilt darauf zu achten, wie beim genannten binnendifferenzierten Arbeiten, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht erneut ausgeschlossen fühlen. Es kann vorkommen, dass gut gemeinte Angebote gar nicht erst angenommen oder von den (geflüchteten) Kindern und Jugendlichen schnell wieder abgebrochen werden. Die Gründe sind unterschiedlich; oft fühlen sich die Schülerinnen und Schüler überfordert, können dies aber nicht angemessen begründen. Das ist bisweilen für die Helferinnen und Helfer frustrierend, weil sie es häufig als Undankbarkeit erleben. Hier braucht es Schulung, fachlich-informative Unterstützung sowie Beratung und Begleitung der Ehrenamtlichen. Dieses Management der Freiwilligen erfordert Knowhow und Zeit. Bislang gibt es einige wenige Angebote von Beauftragten für Schulpastoral, die sich hierfür weitergebildet haben und Ehrenamtliche schulen und begleiten.¹⁸

- Fördern von Sprachbewusstheit

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Neurodidaktik und der Sprachwissenschaft sind heute einhellig der Meinung, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellt und erstrebenswert ist. Es ist daher eine fundamentale Aufgabe in der Migrationspädagogik, Mehrsprachigkeit – neben dem Erlernen der deutschen Sprache – im schulischen Alltag angemessen wert zu schätzen und zu integrieren.¹⁹ Dies gilt nicht nur für Prestigesprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch. Auch die uns

18 In meiner schulpastoralen Tätigkeit habe ich zum Beispiel das Projekt „Schüler-Zeit“ an der Goethe-Mittelschule in Würzburg initiiert und von 2007 bis 2018 begleitet. Aktuell unterstütze ich die Ehrenamtsarbeit „SymPaten“ an der Don-Bosco-Schule in Würzburg.

19 Siehe die Publikation von Roche, J. (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb.

weniger wichtig erscheinenden Sprachen wie zum Beispiel Tigrinya, Farsi, Türkisch, Ukrainisch sind wertvoll.

Ganz allgemein hat das Thema „Sprache“ an Bedeutung gewonnen. Zum Beispiel setzen sich neuere Initiativen für den Gebrauch einer positiven und einer bewussten Sprache in der Pädagogik ein (siehe zum Beispiel www.lingva-eterna.de). Dies basiert auf der Erkenntnis, dass Sprache immer „wirkt“: Lehrende nehmen mit ihren Formulierungen – ob positiv oder negativ gefärbt – Einfluss auf die Psyche und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Besonders sei hier auch darauf hingewiesen, dass verwendete Formulierungen oftmals aus Unachtsamkeit zu unerwünschten Festschreibungen führen. Dies geschieht zum Beispiel dann, wenn von den „ausländischen Schülern“ gesprochen wird, obwohl die genannte Gruppe manchmal schon in der dritten Generation in Deutschland lebt und die deutsche Staatsbürgerschaft hat. Die Schülerinnen und Schüler mit einem so genannten Migrationshintergrund internalisieren oft selbst diese Zuordnung und fühlen sich häufig im Klassenverband ausgegrenzt. Wenig hilfreich ist es auch, unreflektiert Begriffe wie „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Fremdenhass“ zu verwenden, wenn zum Beispiel Rassismus gemeint ist. Es beschönigt und verharmlost. Gleichzeitig implizieren solche Begriffe, dass viele Menschen mit Migrationshintergrund „fremd“ bleiben und somit nicht zum Land dazu gehören. Die verwendeten Formulierungen grenzen oftmals aus Gedankenlosigkeit aus. Eine bewusste Sprache kann dagegen Integration und Teilhabe fördern.

Teilhabe wollen auch verschiedene Netzwerke fördern, indem sie sich für die Verwendung einer Sprache einsetzen, die beeinträchtigte Menschen verstehen können: die „leichte Sprache“ und die „verständliche Sprache“²⁰. Die beiden Ansätze unterscheiden sich. Beide haben aber jeweils das Ziel, dass die Informationen bei den Adressaten ankommen und somit am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Es werden Texte nach bestimmten Regeln verständlicher formuliert. Sie werden umgeschrieben und oft mit erklärenden Informationen erweitert. So werden zum Beispiel Formulare, Gesetzestexte, Plakate, Handlungs- und Gebrauchsanleitungen, Zeitungstexte, Romane usw. – selbst die Bibel – „übersetzt“. Bei dem Engagement für eine „verständliche Sprache“ wird nicht angestrebt, künftig alles nur noch ganz „einfach“ zu formulieren. Es braucht „schöngeistige“ Texte, Poesie, Diskurse, eloquente Vorträge und anspruchsvolle Fachsprachen. Diese sollten weiterhin verwendet und den jungen Menschen vermittelt werden. Es wird aber darum gehen, immer auch die Menschen im Blick zu haben, die uns sprachlich nicht folgen können und die wir – oft aus Gedankenlosigkeit und aus Unkenntnis – ausgrenzen.

In der Schuldidaktik ist seit einiger Zeit ein neuer Ansatz zu beobachten: der **sprachsensible** oder auch **sprachbewusste Fachunterricht**. Die Forderung, kultur- und sprachsensibel zu unterrichten gilt für alle Schulfächer. Dies ist der zunehmenden Heterogenität geschuldet, auf die es professionell zu reagieren gilt. Fachleute sind sich heute einig, dass die Bedeutung der Sprache beim Lernen – auch in den Sachfächern –

20 An der Don-Bosco-Berufsschule Würzburg ist zum Beispiel das „Netzwerk Verständliche Sprache“ angesiedelt. Weitere Informationen können jeweils über entsprechende Internetseiten abgerufen werden. Aktualisierte Versionen sind über Suchmaschinen mit den Begriffen „verständliche Sprache“ und „leichte Sprache“ auffindbar.

oft unterschätzt wird. Viele Schülerinnen und Schüler – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – sind in der Lage, sich in ihrer Alltagssprache zu verständigen. Dadurch wird verkannt, dass sie häufig bildungssprachliche Mängel haben und daher oft schulisch nicht erfolgreich sind. So fällt es ihnen dann schwer, fachbezogene Sachtexte, zum Beispiel auch im Fach Ethik und Religion zu verstehen und eigenständig sprachlich korrekte Texte zu verfassen sowie im Unterrichtsgespräch Zusammenhänge zu begreifen und zu erklären. Die sprachlich komplexen Anforderungen werden in allen Fächern erwartet. Sie werden aber in den Sachfächern in aller Regel nicht vermittelt und meist selbstverständlich dem Deutschunterricht überlassen. Doch dieser allein wird diese Aufgabe nicht leisten können. Es ist die Aufgabe aller und sollte im Schulprofil verankert und Kriterium im Qualitätsmanagement sein. Niemand darf im gesellschaftlichen Leben aufgrund des Sprachniveaus benachteiligt sein. Daher ist die Beherrschung der Bildungssprache das Ziel der gesamten Schule. Zurzeit erscheinen vermehrt Publikationen zum Thema des sprachsensiblen Fachunterrichts. Es lohnt sich, hier weiter Ausschau zu halten. Förderlich ist, sich mit den Prinzipien eines sprachbewussten Unterrichts zu beschäftigen und sie möglichst anzuwenden. Hierzu zählen:

- Sprachwahrnehmung und -reflexion bei Schülern anregen
- Lerner-Orientierung und Berücksichtigung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler
- Mündliche Interaktion und Sprachförderung im Unterricht
- Angemessenheit der sprachlichen Anforderung
- Angemessenheit der Lehrersprache
- Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung.²¹

Es wäre außerdem wünschenswert, wenn viele (Religions-)Lehrkräfte zumindest Grundkenntnisse in „Deutsch als Zweitsprache“ (DAZ) hätten, um den eigenen Fachunterricht noch zielgerichteter zu gestalten, indem sie mit mangelnden Sprachkenntnissen professionell umgehen können.

Für die religionspädagogische Arbeit zeichnet sich in den letzten Jahren eine weitere – spezifische – Herausforderung ab: die „religiöse Sprachlosigkeit“. Vor allem junge Menschen, auch mit Deutsch als Muttersprache, verstehen unsere tradierte Kirchensprache nur noch schwer. Sie ist heute in aller Regel nicht mehr ihre „Muttersprache“. „Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist die christlich-religiöse Sprache wie eine Fremdsprache, die außerhalb des Religionsunterrichts in der Alltagskommunikation kaum vorkommt.“²² Und wie anspruchsvoll ist es erst dann, jungen Menschen mit Deutsch als Zweitsprache Begriffe wie zum Beispiel Frömmigkeit, Barmherzigkeit und Gnade zu vermitteln? Die Frage wird künftig sein: Wie können wir den christlichen Glauben kommunizieren und ihn am Leben halten? Wir brauchen hierfür eine „verständliche“ Sprache – eine Sprache, die Kinder und Jugendliche in ihrem Leben erreicht und wieder Bezug zu ihrem Alltag herstellt. Das komplexe Thema religiöse Sprachbildung wird uns künftig in der Aus- und Fortbildung der Religionslehrkräfte verstärkt beschäftigen und sollte auch bei den innerkirchlichen Überlegungen relevant sein.

21 Siehe z.B. Brosche, H. (HG), (2018): Kultur- und sprachsensibel unterrichten. Der obige Abschnitt basiert auf den S. 11-16.

22 Schulte, A. (2018): Sprache.Kommunikation.Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, S. 19.

5. Werte-Bildung als migrationspädagogische Aufgabe

Der Psychologe Ahmad Mansour²³, selbst muslimischer Immigrant, beschäftigt sich seit Jahren mit den Problemen und Chancen von Integration. Er erfährt in seiner Arbeit in Schulen und Flüchtlingsunterkünften immer wieder, dass es bislang kein nachhaltiges, ganzheitliches Konzept zur Wertebildung gibt. Mansour beklagt, dass viele Migranten in Parallelgesellschaften leben und häufig patriarchale und antisemitische Haltungen verinnerlichen. Zudem beobachtet Mansour in seiner Arbeit, dass Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oftmals zu nachlässig sind beim Einfordern von den sonst üblichen schulischen Normen – zum Beispiel der verpflichtende Schwimmunterricht und die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen – aus Sorge, als fremdenfeindlich abgestempelt zu werden. Mansour fordert ein selbstbewusstes Eintreten für die uns wichtigen Werte wie Respekt, Freiheit und Selbstverwirklichung – auch für Frauen. Pädagoginnen und Pädagogen fühlen sich in ihren Bemühungen, die demokratischen Werte zu vermitteln oft hilflos und verunsichert. Es fehlen verlässliche und evaluierte Standards, die für alle Schulakteure gelten.²⁴ Pädagoginnen und Pädagogen brauchen, so fordert Mansour weiter, „die Unterstützung und Rückendeckung von ihren Vorgesetzten und der Politik. Ihre Ausbildung muss sie auf den Unterricht in der Realität der Gegenwart vorbereiten. (...) Lehrer müssen solide, überzeugend und robust ethische Normen und demokratische Werte vermitteln können.“²⁵

Die Notwendigkeit einer Werteerziehung ist den Verantwortlichen in Schule und Bildung bewusst. Im derzeit gültigen bayerischen Lehrplan, dem so genannten LehrplanPlus, sind Bildungsziele vorangestellt, die für alle Schularten gelten:

- „Die Schülerinnen und Schüler begegnen in einer offenen und globalisierten Gesellschaft der Vielfalt von Sinnangeboten und Wertvorstellungen.
- Sie setzen sich mit den verschiedenen Antworten auf Sinnfragen auseinander, um in politischen, religiösen und sozialen Zusammenhängen zu eigenen, reflektierten Werthaltungen zu finden.
- Das christliche Menschenbild und die daraus abzuleitenden Bildungs- und Erziehungsziele sind Grundlage und Leitperspektive für die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen.
- Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft.“²⁶

Die Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen, der Respekt vor unterschiedlichen Überzeugungen sowie die Aufgeschlossenheit und Toleranz in einer pluralen Gesellschaft, sind gültige Werte **für alle** Menschen. Die schulische Werteerziehung betrifft alle Schulakteure und bleibt angesichts von Zuwanderung besonders herausfordernd. Vertiefende Konkretisierungen sind an anderer Stelle – wie Fort- und Weiterbildungen – nötig.²⁷

23 Mansour, A. (2018): Klartext zur Integration. Gegen falsche Toleranz und Panikmache.

24 Vgl. ebd. S. 186-206, S. 290-294 und S. 299-300.

25 Ebd. S. 289.

26 www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele, Zugriff am 24.9.2018.

27 Siehe auch: Handbuch des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus: „Werte machen stark“ auf www.km.bayern.de/download/2721, Zugriff am 28. 9. 2018.

Zur Weiterarbeit soll auch der folgende Überblick über die **Grundbedingungen für die Wertebildung**²⁸ anregen.

Die Werteerziehung bedarf drei Ebenen:

1. Kognition: Werte-Wissen und Werte-Reflexion
2. Erleben: Vorbild, Nachahmung und Zugehörigkeit
3. Ritual: Kultur und Formen der Werte

Zu Ebene 1 – **Kognition und Reflexion**: Es geht nicht um ein abfragbares Wertewissen sondern um exemplarisches Lernen an konkreten Ereignissen. So kann den entstehenden Fragen der Schülerinnen und Schüler nachgegangen werden, zum Beispiel: Warum ist uns das wichtig? Wie wird es im Islam gesehen und begründet?

Zu Ebene 2 - **Erleben**: Es braucht Lehrkräfte, die unsere Werte vorleben und zum Nachahmen motivieren. Mithilfe eines dialogischen Diskurses können Migrantinnen und Migranten erkennen, welche Werte ihre tradierten Normen bestimmen und woher ihre Begründung kommt. In einem erfahrungsbezogenen Aufarbeiten kann zum Beispiel bewusst gemacht werden, dass sich alle Menschen danach sehnen, anerkannt und wertgeschätzt zu sein sowie in Frieden und Sicherheit leben zu können. Durch dieses gemeinsame Erkennen kann sich ein Zusammenwachsen im Klassenverband anbahnen und ein für alle Beteiligten wohlthuendes Wir-Gefühl entstehen.

Zu Ebene 3 - **Ritual**: Es ist immer wieder erforderlich, die neuen Werte gemeinsam zu analysieren und zu prüfen „was es uns bringt“. Dabei muss auf eine verständliche Sprache geachtet werden, vor allem aufgrund des unterschiedlichen Sprachstandes. Die neuen Werte werden zudem durch einübende Rituale verinnerlicht. Werte können dann adaptiert werden, wenn die Zugewanderten „unsere Werte“ als etwas Positives erleben, wenn sie den Sinn auch für sich erkennen und sich durch erlebte Erfahrungen „anstecken“ lassen.

Folgendes **Beispiel** einer Unterrichtssituation soll die genannten Werteebenen verdeutlichen:

Ein junger afghanischer Schüler hat offensichtlich wenig Verständnis für das Verhalten seiner Lehrkraft. Er wartet auf eine deutlichere Sanktion für das Fehlverhalten eines Mitschülers. Dieser hatte gegen bekannte Schulregeln verstoßen und wurde deshalb von der Lehrkraft „nur“ ermahnt. Der junge Afghane forderte daraufhin die Lehrkraft auf: „Sie müssen schlagen. Dann, er versteht.“

Wie kann hier nun Wertebildung geschehen?

Werte-Reflexion: Der Schüler im genannten Beispiel hatte offensichtlich die Wertehaltung, dass Konflikte mit Schlägen gelöst werden müssen. Der konkrete Vorfall ist in der Klasse Anlass für einen Diskurs zum „Wert des Schlagens“. Hier hat der Schüler die Möglichkeit, seine in einer afghanischen Schule gemachten Erfahrungen zu benennen und zu begründen. In einem weiteren Diskurs kann die Notwendigkeit über die Einhaltung von Regeln herausgearbeitet werden. Alle Schülerinnen und Schüler werden im gemeinsamen Diskurs eingebunden. Auch sie bekommen die Möglichkeit, ihre Haltungen zu verdeutlichen und zu begründen. Es kann dann zu einer gemeinsamen Übereinkunft kommen, wie bei künftigen Regelverstößen sinnvoll vorgegangen werden soll.

Erleben: Die Lehrkraft bewertet die Äußerung des Schülers, sie solle den Mitschüler schlagen, nicht als „Frechheit“ und Anzweifeln ihrer Kompetenzen. Sie

28 Vgl. Hackl, A.(2011): Konzepte schulischer Werteerziehung, in: Karg Heft 03, www.karg-stiftung.de/medien/karg-heft-03, Zugriff 28.9.2018.

fragt nach den Werthaltungen und verhält sich dem Schüler gegenüber wertschätzend und zugewandt. Sie ist gleichzeitig sehr klar in ihrer eigenen Haltung. Das Vorgehen der Lehrkraft ist transparent und verlässlich. Der zugewanderte Schüler erfährt, dass alle Schüler gleichermaßen ernst genommen werden. Er erfährt durch das Verhalten der Lehrkraft, dass auch er angenommen ist.

Rituale: Es wird situativ und auch gezielt besprochen, was sich im Verhalten verändert hat und welche Werte uns wichtig sind. Der afghanische Jugendliche und auch die beteiligten Schülerinnen und Schüler erfahren zudem Wertschätzung durch ritualisiertes Arbeiten - zum Beispiel durch regelmäßige „Befindlichkeits-Runden“ und durch gemeinschaftsfördernde Unternehmungen wie Exkursionen, Projektarbeiten, gemeinsame Mahlzeiten sowie Feste und Feiern. Alle beteiligten Schülerinnen und Schüler verinnerlichen, dass es Alternativen zum drastischen Sanktionieren gibt, dass es um ein gemeinsames Miteinander geht und dass jeder und jede in der Klasse wichtig und wertvoll ist.

Schule kann einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leisten, wenn der Lebensraum Schule besonders auch für die Zugewanderten zu einem attraktiven Werte-Erfahrungsraum wird. Religionsunterricht und Schulpastoral engagieren sich bereits stark im Bereich Werteerziehung. Eine umfassende und nachhaltige Wertebildung ist jedoch Aufgabe der ganzen Schule und muss in den jeweiligen Schulentwicklungsprozessen eine hervor gehobene Rolle spielen. Ein Sich-Verständigen auf eine gemeinsame Werte-Basis und ein Sich-Dafür-Einsetzen muss zumindest vom Großteil des Kollegiums und der Schulleitung mitgetragen werden. Bei diesem Prozess müssen vor allem auch das weitere pädagogische Personal der Ganztagschulbildung mit einbezogenen sein: gebundene und besonders auch offene Ganztagschulen sowie Hort und Mittagsbetreuungen. Eine bedeutende Rolle können insgesamt Religionslehrkräfte und Beauftragte für Schulpastoral einnehmen, indem sie einen reflektierten Wertebildungsprozess – gerade im Hinblick auf die Migrationswirklichkeit – in der Schule anstoßen und begleiten.

Es wäre allerdings utopisch zu glauben, wir könnten eine völlig konfliktfreie Schule und Gesellschaft erreichen. Es sind auf „beiden Seiten“ jeweils hohe Erwartungen vorhanden²⁹ und es wird zwangsläufig immer wieder zu Werte-Kollisionen kommen. Die individuellen Wertvorstellungen haben ihre jeweils eigene und wert-volle Begründung und sie unterliegen einem stetigen Wandel. Dies erfordert, die Werte immer wieder zu überprüfen, diese zu leben und dadurch neu zu bilden. Dieser reflektierte Prozess erzeugt Reibung, die positiv genutzt werden kann.

In Anlehnung an die Bemerkung des Bundesinnenministers Horst Seehofer im September 2018, kommentiert der Museumsdirektor Matthias Wemhoff die Berliner Ausstellung „Bewegte Zeiten. Archäologie in Deutschland“: „**Migration** ist nicht die Mutter aller Probleme, sondern der **Beginn aller Entwicklung**“³⁰.

29 Vgl. El-Mafaalani, A. (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt, S. 74 und S. 83.

30 Zitiert nach Vogel, E. (27.9.2018): Archäologie-Schau der Superlative, in: Main-Post S. 14. Hier wird auf die Ausstellung bis 6. Jan. 2019 im Gropius-Bau Berlin verwiesen, die z.B. alte Fundstücke von Klimaflüchtlings und Religionsflüchtlings zeigt.

6. Fazit und Ausblick

Das Thema Migration wird kontrovers diskutiert. Migration bleibt unbequem und fordert die Schule besonders heraus. Viele Lehrkräfte leisten Hervorragendes und sind hoch motiviert. Dennoch fallen bisweilen in manchen Lehrerzimmern Sätze wie: „Das kann ich nicht. Dafür bin ich nicht ausgebildet.“ So entlädt sich die Not einiger Lehrkräfte, die sich überfordert sehen mit zunehmenden Aufgaben. Lehrkräfte sind zudem meist „Einzelkämpfer“. Häufig fühlen sie sich mit ihren Problemen allein gelassen. Es braucht folglich Unterstützungsangebote aber auch die eigene Bereitschaft, selbst Unterstützung zu holen und mit Hilfesystemen zu kooperieren. Fort- und Weiterbildungen „zahlen“ sich für alle Beteiligten aus. Es sind Schulleitungen und Bildungsverantwortliche gefragt, die den Lehrkräften aller Schulformen – auch dem pädagogischen Personal in Ganztagschulen – spezifische Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Migration und Sprachbildung bewilligen und diese einfordern. Es gilt, alle Schulakteure fit zu machen im **professionell-differenzierten und reflektierten Umgang mit der Migrationswirklichkeit**. Migration wird daher im ganzen Feld der Schulentwicklung eine größere Bedeutung einnehmen müssen.

Die Zugewanderten benötigen eine **Schule**, die **Werte** sowie verbindliche **Regeln und Normen** vermittelt. Wir brauchen eine Schule, die **selbst-bewusst Integration und ein gemeinsames Wir-Gefühl fördert**. Ein Zusammenwachsen braucht Wissen, reflektiertes Engagement und einübende Rituale.

Die Schule braucht auch die Unterstützung von einer christlichen Kirche, die ihrem pastoralen Auftrag gerecht wird. Denn Christus bekennen heißt auch: sich allen – auch den zugezogenen – Menschen widmen und Gesicht zeigen. So ist es zum Beispiel notwendig, dass das Thema Migration beim Erneuerungsprozess „Gemeinsam Kirche sein - Pastoral der Zukunft“ auf die Agenda gesetzt wird.

Besonders geschulte Religionslehrkräfte können für die migrationspädagogischen Herausforderungen eine bedeutende Schlüsselrolle einnehmen. In einem erfahrungsbezogenen Religionsunterricht und im schulpastoralen Wirken können die Belange der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und auf diese angemessen reagiert werden. Religionslehrkräfte mit einer zugewandten migrationspädagogischen Haltung geben ein **vor-bildliches Zeugnis für Mitmenschlichkeit**, indem sie:

- Empathie fördern und sich für die Wahrung der Menschenrechte einsetzen
- sich mitverantwortlich zeigen und gegen jeglichen Rassismus und Menschenfeindlichkeit vorgehen
- allen Menschen als gleichwertige Geschöpfe Gottes begegnen
- gegen das Schüren von Ängsten vorgehen und stattdessen Zuversicht säen.

Schülerinnen und Schüler „kopieren“ dieses Verhalten und es „macht Schule“ – auch bei Kolleginnen und Kollegen.

Religionslehrkräfte und Beauftragte für Schulpastoral können Brücken bauen zum Beispiel, wenn sie im Kollegium Austausch und Reflexion über die Migrationsherausforderungen anregen, wenn sie (kirchliche) Unterstützungssysteme mit ins schulische Boot holen oder wenn sie mit der Kirchlichen Jugendarbeit neue tragende Konzepte entwickeln und gemeinsam umsetzen. Migrationsarbeit ist eine Chance für den Religionsunterricht und für das schulpastorale Wirken, sich im pädagogischen Feld der Schule zu profilieren und als wertvoller und verlässlicher Anker erfahren zu werden.

Insgesamt ist erfreulich, dass sich mittlerweile viele Menschen den neuen migrationspädagogischen Aufgaben stellen. Dies macht zuversichtlich und lässt hoffen, dass sich noch mehr Menschen öffnen und sich professionell für ein würdevolles und bereicherndes Miteinander engagieren.

Helga Neudert,

Referentin für Ganztagschulbildung, Religionslehrerin i.K., unterrichtet junge Geflüchtete und Zugewanderte in einer Berufsintegrationsklasse an der Don-Bosco-Berufsschule Würzburg.
