

BISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT MÜNSTER

KIRCHE UND SCHULE



ZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



HEIMSUCHUNG

Anregungen zum Umgang mit Vertreibung und Flucht

IMPRESSUM

Zeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/innen, Schulseelsorger/innen und Lehrer/innen an katholischen Schulen.

Herausgeber und Verleger: Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Telefon: 0251 495-412 www.bistum-muenster.de/schule

Konzeption dieser Ausgabe: Dr. Gabriele Bußmann, Abteilung Schulpastoral

Redaktion: Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

Sekretariat: Bischöfliches Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, Abteilung Religionspädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster, Telefon: 0251 495-417, Telefax: 0251 495-7417

E-Mail: kluck@bistum-muenster.de

Layout & Satz: [kampanile](http://kampanile.de) | www.kampanile.de

Druck: Joh. Burlage, Münster

Titelfoto: [kaibieler](http://kaibieler.de) / photocase.de

Fotos: [kaibieler](http://kaibieler.de), [jana-milena](http://jana-milena.de), [Yaban](http://Yaban.de), [bluepaed](http://bluepaed.de) (alle photocase.de), [Jenny Sturm](http://JennySturm.de), [stockWERK](http://stockWERK.de) (alle fotolia.de), [privat](http://privat.de)

ISSN: 2195-9447



ClimatePartner^o
klimaneutral

Druck | ID: 11415-1506-1003

Der Ausgleich der Treibhausgasemissionen erfolgte durch die Unterstützung anerkannter Klimaschutzprojekte. Wir unterstützen mit diesem Druck ein Klimaschutzprojekt im brasilianischen Staat Ceará. Das Projekt umfasst fünf Keramikproduktionsstätten, die nachhaltig produzierte, erneuerbare Biomasse zur Befuerung nutzen.



werben

Die großen Worte
sind verlorengegangen

Es heißt
mit winzigen Wörtern werben
um Frieden und Liebe

im Namen der Religionen
im Namen der Ermordeten
im Namen der Lebenden
die leben wollen
im Gold und Grün
unserer Erde

Text: Rose Ausländer: Ich höre das Herz des Oleanders. Frankfurt 1984, S. 78
Bild: Cimmerian (istockphoto.com)

SCHWERPUNKT

- 6 „ETWAS BESSERES ALS DEN TOD
FINDEN WIR ÜBERALL.“
Vertreibung und Flucht als Herausforderungen für die Schulpastoral
- 11 „UND PLÖTZLICH IST NICHTS MEHR, WIE ES WAR ...“
Schüler/innen mit Fluchterfahrung traumasensibel begegnen
- 18 INTEGRATION NEU ZUGEWANDERTER
SCHÜLER/INNEN AN GYMNASIEN IM BEREICH
DER BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER

BEISPIEL

- 22 EINE NEUE HEIMAT AM KAPU
Die Auffangklasse am St.-Josef-Gymnasium Bocholt
- 28 ANGEKOMMEN
Pädagogische Arbeit mit jugendlichen Zugewanderten
- 35 „ZUHAUSE KANN ÜBERALL SEIN –
DAS SAGT SICH SO LEICHT ...“
Vertreibung und Flucht als Thema im katholischen Religionsunterricht
der Grundschule
- 39 INTEGRATIVE BESCHULUNG VON SCHULPFLICHTIGEN
FLÜCHTLINGEN
Ein Zwischenbericht der Realschule St. Martin in Sendenhorst
- 43 WELCOME, BENVENUTI, ترحيب,
SERDECZNIE WITAMY, DOBRE DOCHLI
Erfahrungen mit einer Vorbereitungsklasse an der Sophie-Scholl-Gesamtschule
Hamm

SEHENSWERT

LESENSWERT

BEMERKENSWERT

EDITORIAL

LIEBE KOLLEGINNEN UND LIEBE KOLLEGEN,

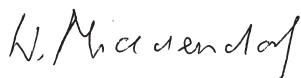
„Wir schaffen das“ hatte unsere Bundeskanzlerin vor gut einem Jahr mit Blick auf die Herausforderungen durch Vertreibung und Flucht formuliert. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind längst in Schulen angekommen. Allerdings ist die anfängliche Willkommensstimmung mancherorts einem Gefühl der Überforderung gewichen. Hier setzt der erste Beitrag des Heftes an. Er problematisiert Vorstellungen und Begriffe mit denen wir Herausforderungen beschreiben, vor die uns Flucht und Vertreibung stellen. Anregungen, nicht nur für die Schulpastoral, gewinnt er vor allem aus biblischer Perspektive.

Auch der zweite Aufsatz greift ein sensibles Thema auf. Ohne fachliche Ansprüche zu bagatellisieren ermutigt er dazu, im Umgang mit traumatisierten Menschen auf die eigenen menschlichen und pädagogischen Fähigkeiten zu vertrauen.

Wie aus abstrakten Problemen konkrete Aufgaben werden, wenn man sich auf solche Herausforderungen einlässt, zeigen berührende Erfahrungsberichte unter der Rubrik **BEISPIEL**. Zu Wort kommen Lehrer, Schüler, Eltern und Schulseelsorger. Verschiedene Schulformen sind beteiligt: Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufskolleg.

Bücher und Filme, die bei einer einfühlsamen und lebensnahen Thematisierung von Vertreibung und Flucht mit Kindern und Jugendlichen helfen können, finden sich unter den Rubriken Lesenswert und Sehenswert.

Die Zustimmungswerte der Bevölkerung zu Angela Merkels Appell haben inzwischen deutlich abgenommen. Auch wenn die Aufgabe groß und nicht einfach ist: In der christlichen Tradition gibt es ein Verständnis von Heimsuchung als „heil-samer Begegnung“. Die Beiträge dieses Heftes wollen zu einer solchen Sichtweise ermutigen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

**„ETWAS BESSERES ALS DEN TOD
FINDEN WIR ÜBERALL.“**

Vertreibung und Flucht als Herausforderungen für die Schulpastoral





Die Kehrseite von Flucht ist Vertreibung. Gegenwärtig gibt es mehr als 65 Millionen Vertriebene auf der Erde. Sie sind aus ihrem Land, ihrer Heimat, durch Krieg und Gewalt vertrieben, durch Verfolgung und Hunger, durch Unterdrückung und den Zerfall korrupter und diktatorischer Staaten. Sie fliehen aus ihren Heimatländern vor den ökologischen und ökonomischen Langzeitfolgen des kapitalistischen Wirtschaftssystems mit seiner Wachstums- und Expansionsideologie. Ihr Ziel? Haben sie ein Ziel? Oder ist ihr Ziel nicht vielmehr „nur weg von hier“¹, denn „etwas Besseres als den Tod finden wir überall.“² Das konkrete Ziel ist unbestimmt: „Europa“ – ist eine Chiffre für das „gelobte Land“, „das Land, in dem Milch und Honig fließen“, um es in biblischer Sprache zu sagen.

Die Schulpastoral ist in der aktuellen Flüchtlingssituation aufgefordert sich zu positionieren. Ich skizziere dazu im Folgenden unter dem Stichwort „Einmischung“ drei Perspektiven: erstens eine kritisch-klärende, zweitens eine ethisch-optionale und drittens eine ernüchternde.

Kritisch-klärende Einmischung der Schulpastoral

Die Werte des christlichen Abendlandes werden in der aktuellen politischen Situation häufig beschworen. Dabei ist der Blickwinkel in der Regel der, dass die geflüchteten Menschen mit ihrer für uns fremden Kultur und Lebensweise die Werte des christlichen Abendlandes bedrohen und ihnen Schaden zufügen. Im Gegensatz hierzu stehen Optionen der Bibel. Sie ist ein religiös-ethisches Fundament unseres christlichen Abendlandes und muss in der aktuellen Flüchtlingsfrage von der Schulpastoral ins Spiel gebracht werden. Dann muss erstens anerkannt werden, dass zentrale religiös-spirituelle Figuren des Ersten und Zweiten Testaments Flüchtlinge bzw. Vertriebene waren: Abraham und Isaak flohen vor einer Hungersnot – Jakob war ein Betrüger und Mörder – Mose floh, weil er ein politischer Attentäter war – Naomi floh vor einer Hungersnot – Josef und Maria flohen vor einem Pogrom. Der biblische Befund zeigt, dass die Fluchtursachen auch damals schon vielfältig waren. Und er zeigt zweitens, und das ist in der gegenwärtigen Diskussion zu betonen, dass die Bibel keine Unterscheidung zwischen politisch Verfolgten und Wirtschaftsflüchtlingsen kennt; und „vollends kommen Letztere nicht als – wie es heute oft denunzierend heißt – Scheinasylanten in den Blick.“³

Daraus folgt, dass in Orientierung an einer biblisch-ethischen Spiritualität die Unterscheidung von „Edelflüchtlingsen“ (politisch oder durch Krieg Vertriebene) und „Parasiten unserer Sozialsysteme“ (sog. „Wirtschaftsflüchtlingsen“) grundsätzlich abzulehnen ist. Dies zu kommunizieren ist eine kritisch-klärende Aufgabe der Schulpastoral. Denn damit nimmt sie in den Blick, dass Flucht aus einer lebensbedrohlichen Notsituation entsteht, und dass nicht die Flüchtlinge das Problem sind, sondern die Verhältnisse, die sie zur Flucht zwingen.

»Gerade im Verhalten zu Flüchtlingen zeigt sich die Stärke oder die Schwäche der eigenen Identität. Schwach ist sie da, wo sie sich vor allem in Abgrenzung manifestiert.«

Aus dieser ethischen Grundentscheidung folgt kein blinder Altruismus, auch sind damit noch keine Fragen ökonomischer Zumutbarkeitskriterien für die Aufnahme von Geflüchteten beantwortet. Allerdings werden diese Fragen einer politischen Verantwortungsethik ausgehend von dieser Grundentscheidung erst einmal angemessen eingeordnet.

Ethisch-optionale Einmischung der Schulpastoral

Im Sinne einer Ethik der „intersubjektiven Alterität“, wie sie von Emmanuel Lévinas begründet wurde, werden wir in der Begegnung mit Vertriebenen und Flüchtenden mit einem unbedingten Sollensanspruch konfrontiert. Dieser unbedingten Inpflichtnahme, diesem humanitären Imperativ, der durch den Anspruch eines anderen an uns ergeht, können wir uns nur um den Preis des Verlustes unserer eigenen Menschlichkeit entziehen.

Bei Lévinas ist der Andere prinzipiell der Fremdling, der Heimatlose, der aus der Ordnung Herausgefallene.⁴ Hier greift der jüdische Philosoph unverkennbar Grunderfahrungen des jüdischen Volkes auf. Die Begegnung mit dem Anderen erfolgt nicht nach dem Muster der Identität, des Bekannten und Vertrauten, der Ähnlichkeit und der Verähnlichung, sondern die Begegnung mit dem Anderen ist immer eine Erfahrung von Fremdheit, ist Störung und Verstörung, ist eine zutiefst irritierende Differenzenerfahrung. Diese wirkt auf die eigene Identität zurück, stellt sie in Frage und verändert sie. Nur im Einlassen auf diese Infragestellung der eigenen Identität ereignet sich Begegnung.

In der Begegnung mit geflüchteten Menschen geht es darum, sich diesem „Übergriff“ auf das eigene „So-Sein“ und „So-geworden-Sein“ zu stellen und ihn auszuhalten. „Gerade im Verhalten zu Fremden und Flüchtlingen zeigt sich die Stärke oder die Schwäche der eigenen Identität. Schwach ist sie da, wo sie sich vor allem in der Abgrenzung und der realen oder auch ideologisch instrumentalisierten Furcht vor Überfremdung manifestiert.“⁵

Für Lévinas hat diese unbedingte Verpflichtung durch den Anderen auch eine religiöse Offenbarungsdimension; denn „Gott erteilt Befehle allein durch die Vermittlung der Menschen, die unseres Handelns bedürfen.“⁶

Schulpastorales Handeln, das sich dem Fremden, dem Anderen zuwendet, überschreitet die eigene Identitätssicherung durch bloße Selbstbehauptung. Nur in dieser Offenheit, die eigene Identität in Frage stellen, verändern ja sogar verwandeln zu lassen, erweist sie sich zu Recht als kirchliches Handeln. Denn Kirche ist „pilgerndes“, das heißt heimatloses Gottesvolk.⁷ „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir.“ (Hebr 13,14).

Ernüchternde Einmischung der Schulpastoral

Schulisch geht es um eine respektvolle Aufnahmekultur für geflüchtete Schüler und Schülerinnen und mittelbar auch für deren Eltern. Ich halte den Begriff der Aufnahmekultur für realistischer und tragfähiger als den der „Willkommenskultur“. Dieser ist emotional konnotiert und appelliert an eine Grundhaltung, die angesichts der aktuellen Problemlage die gewaltigen Herausforderungen verkennt. Damit ist dieser Begriff zu einseitig, zu unbestimmt und zu unterbestimmt, da er Abwehr, Widerstand und Ängste den Fluchtbewegungen und den Flüchtenden gegenüberüber negiert.

Im Wissen darum, dass uns die Herausforderungen und auch die materiellen Kosten, die mit der aktuellen Flüchtlingssituation verbunden sind, noch über Jahre, wenn nicht Jahrzehnte aufgegeben bleiben, wird es schwierig sein, eine affektiv gefärbte Willkommenskultur auf Dauer zu stellen. Die Schattenseiten dieser einseitig und naiv-„gefühlig“ propagierten Willkommenskultur zeigen sich bereits: Überdruß, Enttäuschung, Erschöpfung, rechte politische Radikalisierung, populistische Abwehr.

Eine andere – gegen den Strich gebürstete – Perspektive auf die gegenwärtige Situation der Migration ergibt sich aus Gedanken des französischen Philosophen Jacques Derrida.⁸ Seine Sichtweise negiert das Moment der Überforderung und der Abwehr nicht, sondern impliziert es. Gäste, die man eingeladen hat, heißt man willkommen. Diesen Status haben die Geflüchteten allerdings nicht: Sie sind nicht freiwillig gekommen und wir haben sie nicht eingeladen. Es wäre hilfreich und würde vor Überforderung und einer naiven Emotionalisierung schützen, wenn wir die Flüchtlinge, die nach Deutschland kommen, weniger als Gäste, denen man mit einer Willkommenskultur begegnet, denn als Ankömmlinge sehen würden. Gäste lädt man ein – der Ankömmling überkommt einen. Derrida spricht sogar von „Heimsuchung“. Der Ankömmling bricht in unsere Welt ein, ohne dass wir ihn eingeladen haben, ohne dass wir uns auf sein Kommen vorbereiten konnten.⁹ Die Heimsuchung erzeugt ein latentes Gefühl der Überforderung, weil sie einer absoluten Überraschung gleicht.

Mit dem Ankömmling bricht etwas radikal Anderes, Fremdes in unsere Welt ein. Der Ankömmling stellt einen Anspruch an uns, sein Ankommen ist lästig, denn das eigene Haus erscheint zu klein für uns und für ihn. „Der andere wird Unordnung in mein Haus bringen und ich kann nicht vorhersehen, ob er sich hier in meiner Stadt, in meinem Staat in meiner Nation gut benehmen wird.“¹⁰ Deshalb spricht die Bibel so oft von Heimsuchung und meint damit das ganz Andere und Nichterwartete, das über unsere Welt kommt und über sie hereinbricht. Heimsuchung kann biblisch verstanden Rettung oder Verwerfung, Heil oder Verderben bedeuten, und hat immer etwas mit Unberechenbarkeit zu tun – eben mit dem Einbruch des ganz Anderen – letztlich sogar mit der Heimsuchung Gottes. Durch den Gedanken der „Heimsuchung“ und den der „Differenzerfahrung durch Alterität“ hat die gegenwärtige politische Situation einen „theologischen Überschuss“.

„Heimsuchung“ bei Derrida und „Fremdheit und Differenzerfahrung“ bei Lévinas qualifizieren die gegenwärtige Situation als eine, die einen unbedingten Sollensanspruch an uns stellt, und die uns gleichzeitig subjektiv das Gefühl einer heillosen Überforderung vermittelt. Diese beiden Zugänge schließen die Ambivalenzen mit ein und können so vor Idealisierung und Vereinfachung schützen – der Geflüchteten ebenso wie des eigenen Tuns. Subjektiv mag

sich bei uns in der gegenwärtigen Situation immer wieder ein Gefühl der Überforderung einstellen. Objektiv reichen unsere materiellen Ressourcen, um die Erfahrung Wirklichkeit werden zu lassen: „Und sie aßen alle und wurden satt.“ (Mk 6, 42).

Schulpastorales Handeln konkret

„Sobald das Gegenüber konkret wird, werden aus abstrakten Problemen konkrete Probleme.“¹¹ Die Begegnung mit geflüchteten Schülern und Schülerinnen bedeutet immer Begegnung mit konkreten Menschen, mit ihrer je eigenen Geschichte und Herkunft. Für eine schulische Aufnahmekultur heißt das, Interesse zu zeigen und Anteil an ihrem Leben zu nehmen, zu fragen: „Woher kommst du – was brauchst du, damit du hier gut sein kannst – was brauchst du, um deinen Glauben leben zu können?“

Und es heißt auch zu fragen: „Was kannst du hier einbringen?“ Denn es geht um die Ermöglichung von Teilnahme und auch Teilgabe am sozialen Leben als unseren zukünftigen Mitbürger/innen.

Die Vielfalt, Verschiedenheit und Fremdheit der unterschiedlichen Kulturen und Religionen lassen das Schulleben und die Schulkultur nicht unverändert und auch nicht konfliktfrei. Die Begegnungen werden Auswirkungen auf die Kultur gottesdienstlicher Feiern haben, wenn man die anderen Religionen achten und sie nicht einfach nur assimilieren will. Dies alles wird ein lang dauernder Prozess sein, der Ambivalenzen, Widerstände, Rückschritte und Konflikte einkalkulieren und ertragen muss.

Eine jüdische Parabel als Schlussbemerkung

In einer jüdischen Parabel fragt der Rabbi in der Schule, wie man erkennen kann, dass die Nacht zu Ende ist und der Tag beginnt. Ein Schüler antwortet: „Wenn ich aus 300 Meter Entfernung ein Schaf von einer Ziege unterscheiden kann, dann ist die Nacht zu Ende, und der Tag beginnt.“ Ein Zweiter sagt: „Wenn ich aus 300 Meter Entfernung einen Feigenbaum von einem Ölbaum unterscheiden kann, dann ist die Nacht zu Ende, und der Tag beginnt.“ So diskutieren die Schüler weiter, bis der Rabbi abbricht und zu ihnen sagt: „Wenn du eine Frau triffst und, egal, ob sie schwarz oder weiß ist und zu ihr sagen kannst, du bist meine Schwester. Wenn du einem Mann begegnest und, egal, ob er arm oder reich ist und du zu ihm sagen kannst, du bist mein Bruder, dann ist die Nacht zu Ende, und der Tag beginnt.“¹²

1 Vgl. Ebach, Jürgen: Ethik aus Erinnerung. Biblische Perspektiven auf Flüchtlinge und Fremde; in: Nassehi, Armin; Felixberger, Peter (Hg.): Kursbuch 183: Wohin flüchten? Hamburg 2015, 89-101; hier 94.

2 Aus dem Volksmärchen: „Die Bremer Stadtmusikanten“.

3 Ebach; Jürgen: a.a.O., 92.

4 Vgl. Luther, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts; Stuttgart 1992; 78.

5 Ebach, Jürgen: Ethik aus Erinnerung. Biblische Perspektiven auf Flüchtlinge und Fremde; in: Kursbuch 183: Wohin flüchten? Hamburg 2015, 89-101, hier: 96.

6 Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg/München 1983, 207.

7 Gaudium et spes.

8 Vgl. zu den folgenden Gedanken: Derrida, Jacques: Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Aus dem Französischen von Susanne Lüdemann; Merve Verlag Berlin 2003, 33-36.

9 Es kann kein Zufall sein, dass die Heimsuchung auch als Synonym für „Hausfriedensbruch“ steht.

10 Derrida, Jacques: Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Aus dem Französischen von Susanne Lüdemann; Merve Verlag Berlin 2003, 34.

11 Nassehi, Armin; Editorial; in: ders. u. a. (Hg.): Kursbuch; 1-4; hier 3.

12 Fundort unbekannt.



Dr. Gabriele Bußmann
Abteilung Schulpastoral
bussmann-g@bistum-muenster.de

SCHWERPUNKT

**„UND PLÖTZLICH IST
NICHTS MEHR, WIE ES WAR ...“**

Schüler/innen mit Fluchterfahrung traumasensibel begegnen



Am Ende einer Pause schließt der Lehrer den Klassenraum auf. Alle Schülerinnen und Schüler strömen in den Raum. Der Schüler, der als letzter den Raum betritt, schmeißt mit Schwung die Tür hinter sich zu. Sie fliegt krachend ins Schloss. Bruchteile von Sekunden später sitzt die Schülerin Vian nicht ansprechbar, zitternd und zusammengekauert unter einem Tisch.

Hussam hat das erste Mal Sportunterricht. Wie alle anderen Schüler zieht er sich in der Umkleide um. Im Anschluss nimmt er seine Kleidung auf den Arm und will diese mit in die Turnhalle nehmen. Als die Sportlehrerin ihn freundlich bittet, seine Kleidung in die Kabine zu bringen, wird Hussam aggressiv.

In einer Grundschulklasse gibt es eine neue Schülerin. Sie heißt Mala. Die ersten beiden Stunden mit der Klassenlehrerin Frau Voigt verlaufen problemlos und gut. Als in der dritten Stunde der Lehrer Herr Brüggemann den Raum betritt und Mala zur Begrüßung die Hand reichen will, ergreift Mala die Flucht und läuft panisch aus dem Raum.

So unterschiedlich Vian, Hussam und Mala auch sein mögen, alle drei haben verbindende Gemeinsamkeiten: Sie sind aus ihrem Heimatland nach

Deutschland geflohen und ihre Reaktionen, die auf den ersten Blick irritierend wirken, haben sich in ihrem Leben als sinnvolles und vielleicht sogar überlebensnotwendiges Verhalten bewährt.

Vian hat gelernt, dass es sinnvoll ist, Schutz zu suchen, wenn Gefahr droht. Ihr Körper hat die ins Schloss krachende Tür mit einer in der Nähe einschlagenden Granate verwechselt. Hussam verteidigt sein Hab und Gut, da Kleidung für ihn auf der Flucht überlebenswichtig war und er die Erfahrung gemacht hat, auf seinen wenigen Besitz sorgsam achten zu müssen. Mala hat auf der Flucht sexuelle Gewalt erfahren. Seitdem hat sie panische Angst vor Männern und ergreift die Flucht sobald Männer ihr zu nahe kommen. Bei allen dreien bestimmt eine alte Erfahrung, „ein alter Film“, ihr heutiges Leben.

Vian, Hussam und Mala stehen exemplarisch für die vielen tausend Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen mit Fluchterfahrung, die in ihrem jungen Leben bereits Schreckliches erlebt, gesehen und gehört haben: In ihren Heimatländern waren sie Krieg, Gewalt, Tod, Zerstörung, Ausbeutung, Verfolgung und Armut ausgesetzt. Durch die Flucht haben sie nicht nur ihre Heimat und ihren Besitz, sondern auch ihre kulturelle Identität und wichtige Bezugspersonen verloren und mussten unter menschenunwürdigen, oft lebensbedrohlichen Umständen leben. Und ihre Ankunft in Deutschland war ebenfalls geprägt von vielen Unsicherheiten, den Erfahrungen fehlender Individualität und Intimsphäre sowie der stetigen Angst, abgeschoben zu werden.

All diese extremen und langandauernden Belastungen haben gravierenden Einfluss auf die psychische Gesundheit von Menschen und machen krank, so dass davon auszugehen ist, dass viele Flüchtlinge, so auch Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung, traumatisiert sind.

„Und plötzlich ist nichts mehr, wie es war ...“

So beschreiben die meisten Menschen das Kerngefühl bei und nach einer Traumatisierung. „Kein Stein steht mehr auf dem anderen!“ oder „Ich verstehe mich selbst nicht mehr!“

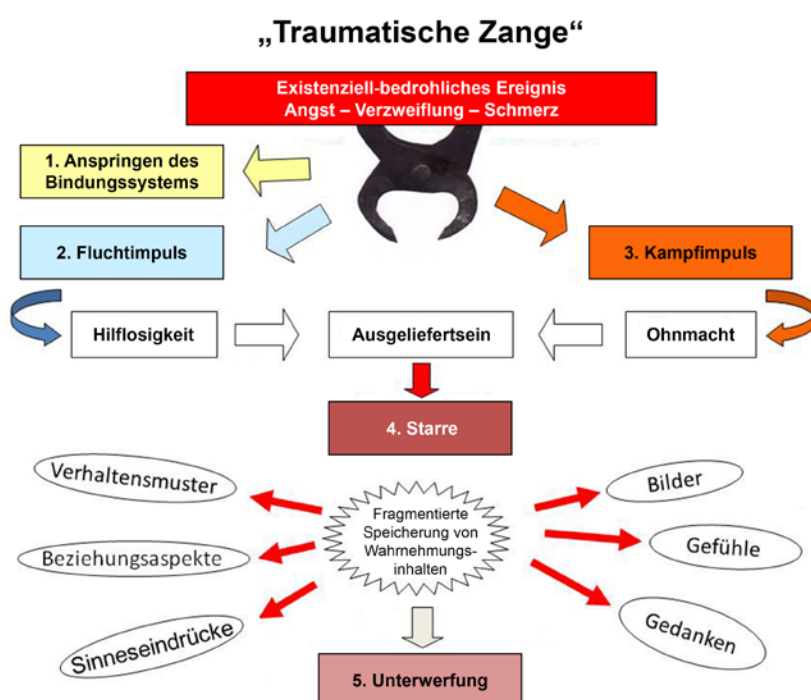
Wenn ein Mensch etwas erlebt, was ihn existenziell bedroht oder überfordert, kann daraus ein Trauma entstehen. Das Wort Trauma bedeutet „Wunde“. In der Medizin wird es für körperliche Verletzungen benutzt. Doch auch die Seele kann verwundet werden. Wir sprechen dann von einem psychischen Trauma: einer existenzbedrohlichen Belastungserfahrung, die Menschen nicht allein bewältigen können und der sie hilflos ausgeliefert sind. Traumatische Erfahrungen versetzen Menschen durch ihre Heftigkeit, Plötzlichkeit, Intensität oder Dauer der Bedrohung in einen „Angst-Schreck-Schock“ und damit in einen überflutenden Stresszustand.

Die Folgen eines Traumas und die damit verbundenen Auswirkungen auf das menschliche Gehirn können durch die neueren Forschungen der Neurobiologie sowie der Psychotraumatologie mittlerweile sehr gut belegt und beschrieben werden: Traumafolgestörungen ergeben sich aus veränderter Hirnaktivität, die durch einen veränderten Stresshormonspiegel ausgelöst wird. Kommt der Organismus durch eine Bedrohung oder Herausforderung in einen Alarmzustand, so werden Stresshormone (Adrenalin, Noradrenalin u. a.) ausgeschüttet, um den Körper leistungsfähiger zu machen (Erhöhung von Aufmerksamkeit, Blutdruck, Blutzuckerspiegel, Muskeltonus usw.). Kann die Bedrohung oder Herausforderung erfolgreich bewältigt werden, ist der Alarmzustand zeitlich begrenzt, wird im Anschluss der Botenstoff Dopamin ausgeschüttet, der psychisch für das belohnende Flowgefühl (Erfolgserlebnis) zuständig ist und gleichzeitig für die Stabilisierung und den Ausbau neuer Nervenbahnen und für die Sicherung der Lernerfahrung sorgt. So entsteht Erfahrungslernen, Hirnwachstum, Zuwachs an Selbstwirksamkeit und Selbstwert.

Leider nehmen nicht alle Bedrohungen und Herausforderungen diesen Verlauf. Kann ein Organismus mit dem, was er gelernt hat, die Herausforderung nicht bewältigen, werden weiterhin Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet. Damit es in Folge der Überflutung durch Stresshormone nicht zu einem Kollaps kommt, tritt jetzt ein Überlastungsschutz auf den Plan. Es ist, „als wenn eine Sicherung rausfliegt“. Das geschieht durch die Ausschüttung des Stresshormons Kortisol sowie der Freisetzung von Endorphinen. Die Endorphine, als das körpereigene Opiatsystem, schalten die Alarmglocken (Angst und Schmerz) ab, da es offenbar keine Möglichkeit gibt, die Situation zu beenden. Kortisol hat eine dämpfende und beruhigende Wirkung. Gleichzeitig werden durch Kortisol Nervenverbindungen gelockert. Das führt dazu, dass unter andauernder hoher Stressbelastung Lern- und Erinnerungsfähigkeiten leiden. Jetzt sprechen wir von einer Traumatisierung.

Michaela Huber und Lutz Besser beschreiben diese Ohnmachtssituation mit dem Bild der traumatischen Zange, in der man feststeckt, weil man weder fliehen noch kämpfen kann. Es werden reflexartig grundlegende Überlebensmechanismen aktiviert: Bindungssuche, Flucht und Kampf. Ist niemand da, der einem hilft, und sind weder Flucht noch Kampf möglich, so entsteht eine Situation von Ohnmacht und Ausgeliefertsein. Der Überlebensmechanismus in dieser Situation ist ein Starrezustand. Der Körper fällt in eine hochangespannte Bewegungslosigkeit in der Hoffnung, dass zu einem späteren Zeitpunkt Flucht oder Kampf möglich sein könnten. Dauert dieser Zustand zu lange an, erschläft der Körper. Es wird auf Untererregung (Stand-by-Modus) umgeschaltet, um Kräfte zu sparen. Auf psychischer Ebene ist das verbunden mit Unterwerfung unter die Situation bzw. unter den Täter. Es wird das Normen- und Wertesystem des Täters übernommen, etwa bei Kindern, die gewalttätige Eltern idealisieren. Es kommt zur Ausblendung von Wahrnehmungsinhalten (Dissoziation) und zur fragmentierten Speicherung von Wahrnehmungen.

Unter normalen Umständen werden Wahrnehmungsinhalte einer Situation, die in unterschiedlichen Hirnregionen aufgenommen werden, gesammelt und



»Unter traumatischem Stress werden Maßnahmen im Gehirn ergriffen, die der Schnelligkeit und dem Überleben dienen.«

an das emotionale Gedächtnis (Amygdala) weitergeleitet, das eine Bewertung als bedrohlich oder nicht bedrohlich vornimmt. Wird keine ernsthafte Bedrohung festgestellt, so werden die Wahrnehmungsinhalte versprachlicht und zeitlich und räumlich im Hippokampus, dem biographischen Gedächtnis, eingeordnet. So entsteht eine Geschichte („Es war einmal ...“), die in der Erinnerung Vergangenheit wird.

Unter traumatischem Stress dagegen werden Maßnahmen im Gehirn ergriffen, die der Schnelligkeit und dem Überleben dienen. Sprachzentrum und einordnendes Gedächtnis (Hippokampus) werden abgeschaltet, weil sie für eine Notsituation zu langsam arbeiten. Die Abschaltung führt dazu, dass Wahrnehmungsinhalte der traumatischen Situation nicht zusammengefügt, versprachlicht und zeitlich eingeordnet werden können. Da sie zu keiner Geschichte werden konnten, werden sie auch nicht Vergangenheit. Bildlich gesprochen: Der Satz „Es war einmal ...“ zu Beginn fehlt.

Als Folge entstehen im Gehirn zufällige, assoziative Verbindungen zu den fragmentiert gespeicherten Wahrnehmungsresten. Da diese Wahrnehmungsreste nicht der Vergangenheit zugeordnet werden konnten, können diese wieder Gefühle, Gedanken, Bilder und/oder Körperempfindungen aus der alten Situation auslösen. Man sagt, die alte Situation sei antriggerbar, anschaltbar durch Schlüsselreize (Trigger).

Eine normale Reaktion auf ein unnormales Ereignis

Das Notfallprogramm sichert Überleben. Und das hat jetzt Folgen: Durch die nicht zu bewältigende Bedrohung und die Abschaltung einzelner Gehirnregionen sind Stressregulation und Informationsverarbeitung gestört. Es kommt zu einer akuten Belastungsreaktion. Diese ist in den ersten Wochen normal und kann ohne Unterstützung ausheilen. Ist dies nicht der Fall, kann es Monate und Jahre danach zu einer posttraumatischen Belastungsstörung kommen. Dieser werden drei Symptomgruppen zugeordnet:

1. Symptome des Wiedererlebens (Flashbacks, Alpträume, zwanghaftes Erinnern, Depression), die Erinnerungssplitter der traumatischen Situation darstellen, die nicht Vergangenheit geworden sind. Dass die Erinnerung an das Trauma wie aus heiterem Himmel wiederkehrt, kann als Kernproblem des Traumas beschrieben werden. Das Gehirn spült immer wieder nicht eingeordnetes Material an die Oberfläche, um die unverarbeiteten Informationssplitter der traumatischen Situation zu integrieren. Bei Kindern ist verändertes Spielverhalten auffällig. Es tauchen Reinszenierungen im Spiel auf oder Spiele, denen die Struktur einer Erinnerung (Anfang, Ende und Handlungsentwicklung) fehlen. Spiele entwickeln sich nicht, sondern wiederholen sich wie eine Platte mit Sprung.

2. Vermeidungssymptome (Vermeidung von Ereignisauslösern, soziale Isolation, emotionale Empfindungslosigkeit, Alkohol- Drogen- und Medikamentenmissbrauch als Selbstmedikation, Abschaltphänomene/ Dissoziation und Erinnerungslücken). Das Gehirn versucht, durch Vermeidung für Beruhigung und Erholung zu sorgen. Dissoziation meint, dass bestimmte Dinge, die zusammengehören, nicht zusammen sind: Gefühle oder Wahrnehmungen aber auch Gedanken, Wissen oder Erinnerungen werden vom Bewusstsein abgetrennt. Das hilft, Erinnerungen an überflutende traumatische Ereignisse zu verhindern. Jugendliche erleben Dissoziation als „Wegdriften“, als Taubheitsgefühl („Ich fühle mich am ganzen Körper wie ein eingeschlafener Fuß“), als Getrenntsein von dem Geschehen („Alles passiert

»Kinder vermeiden Spiele oder Ruhephasen, um das Auftauchen von alten, ängstigen Bildern zu verhindern.«

wie in einem Film, der an mir vorüberzieht“), als Trennung von der eigenen Person („Als wenn ich ein Geist wär, der auf mich runter schaut“) oder als vorübergehende Bewusstseinsstörung („Es ist dann wie so ein Kurzcoma für mich“). Kinder vermeiden Spiele oder Ruhephasen, um das Auftauchen von alten, ängstigen Bildern zu verhindern. Sie flüchten sich in Phantasiewelten oder geraten in tranceähnliche Zustände und aggressive Dysregulationen.

3. Physiologische Übererregungssymptome (Herzrasen, Atemnot, Beklemmungen, Unruhe, Schlaflosigkeit, übersteigerte Wachsamkeit, Konzentrationsstörungen, Taubheits- und Starreempfindungen) die dadurch entstehen, dass der Körper nicht verstanden hat, dass die traumatische Situation vergangen ist. Die Regler zur Reizverarbeitung bleiben dauerhaft zu hoch eingestellt, „das Notfallprogramm klemmt und springt nicht wieder auf das Normalprogramm zurück“. Bei Kindern und Jugendlichen wird besonders Angst vorm Zubettgehen beschrieben, Hyperaktivität, aggressives Verhalten und extreme Stimmungsschwankungen. Sie provozieren körperliche Strafen oder Schmerzen, ritzen sich oder eskalieren Situationen, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass ab einem bestimmten Maß an Spannung, Angst oder Schmerz die Endorphine (körpereigene Opiate) ausgeschüttet werden, so dass sie sich plötzlich schmerz- und angstfrei und ganz entspannt fühlen. Das kann als ein Suchtphänomen nach körpereigenen Opiaten beschrieben werden.

Zusätzlich kommt es durch die traumatische Erfahrung auch zu einem veränderten Selbst-, Welt- und Gottesbild. Wenn jemand in der traumatischen Situation gedacht hat: „Ich bin verloren, die Welt ist ein unsicherer Ort für mich und Gott schützt mich nicht!“, so kann er diese Gedanken nicht der vergangenen traumatischen Situation zuordnen, also als etwas verstehen, das er einmal gedacht hat. Negative Gedanken aus der Situation lösen sich vom Kontext ab, generalisieren so und prägen fortan das Selbst-, Welt- und Gottesbild.

Handelt es sich nicht um einzelne Traumata, sondern um sich wiederholende (sequenzielle) Traumata, ist das Maß an Störung größer, da es im Gehirn zu musterbildenden Prozessen kommt. Jetzt sind nicht nur „alte Filme“, sondern komplexe Muster aus Körperreaktionen, Kognitionen, Emotionen und alten Verhaltensstrategien (KKEV-Muster) antriggerbar. Bei frühen sequenziellen Traumata, wo der musterbildende Prozess auf ein unreifes Gehirn trifft, kann auch von abgespaltenen Ich-Zuständen, Persönlichkeitsanteilen oder Teilidentitäten gesprochen werden.

Im Schulalltag sind die antriggerbaren Erinnerungen, „die alten Filme“, und die antriggerbaren Ich-Zustände vermutlich das größte Problem. Sie schaffen für den Betroffenen im Gehirn eine Situation, in der schon biochemisch Lernen nicht mehr möglich ist, und setzen ein Verhalten frei, das im gegenwärtigen Kontakt und in der Gruppe schwer zu handhaben ist, obwohl es in der Vergangenheit gute Gründe dafür gab: Schreckreaktionen, Misstrauen,

Verweigerung und aggressive Dysregulationen.

„Geflüchteten Kindern einen Schritt voran folgen“

Für den Umgang mit geflüchteten Kindern gibt es kein Patentrezept, da es natürlich nicht „die geflüchteten Kinder“ gibt. Dennoch gibt es als Konsequenz aus den Erkenntnissen der Psychotraumatologie eine Vielzahl von Maßnahmen, die traumatisierte Kinder unterstützen und heilsam wirken können:

- Geflüchtete Kinder haben Zeiten existentieller Unsicherheit erleben müssen. Das System Schule sollte daher möglichst viel Sicherheit und Struktur geben und berechenbar sein. Achten Sie darauf, dass Schule ein „sicherer Ort“ ist, in dem sich Schülerinnen und Schüler geborgen fühlen können und der frei ist von Bedrohungen, Kränkungen und Verletzungen. Fremdenfeindlichkeit und Rassismus haben keinen Platz in unserer Gesellschaft und in der Schule!
- Für geflüchtete Kinder ist Schule der zentrale Ort an dem sie neue Beziehungen aufbauen und Freundschaften zu heimischen Schülerinnen und Schülern knüpfen können. Versuchen Sie daher die Beschulung in Auffang- und Vorbereitungsklassen möglichst gering zu halten und integrieren Sie die Kinder so schnell wie möglich in Regelklassen und fördern Sie dadurch Normalität. Versuchen Sie sichere Beziehungserfahrungen mit gleichaltrigen und Bindungserfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern zu ermöglichen und den Wechsel der Bezugsgruppe sowie von Bezugspersonen möglichst zu vermeiden.
- Das Menschenbild und die Grundstimmung vieler traumatisierter Kinder ist durch eine diffuse Mischung aus Angst und Misstrauen geprägt. Denn sie haben miterlebt, wie Menschen anderen Menschen unvorstellbares Leid angetan haben und Flüchtlinge auch hier in Deutschland Ablehnung erfahren. Haben Sie daher Geduld – Vertrauen braucht Zeit, um zu wachsen. Akzeptieren Sie Misstrauen und Rückschläge und geben Sie dennoch nicht auf, behutsam und stetig Vertrauen aufzubauen.
- Viele geflüchtete Kinder haben Situationen erlebt, in denen sie sich hilflos, ohnmächtig und ausgeliefert gefühlt haben. Fördern Sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, des Handelns und der Anerkennung, da abhängig sein und übermäßige Unterstützung beschämen und entwürdigen. Insbesondere Sport, der mühelos die Sprachbarriere überbrückt, ist hierzu ideal geeignet.
- Vieles was geflüchtete Kinder erleben mussten, verschlägt einem Menschen im wahrsten Sinne des Wortes die Sprache. Akzeptieren Sie Schweigen und Sprachlosigkeit und ‚bohren‘ Sie nicht nach. Geben Sie aber gleichsam behutsam Raum, um über Erfahrungen zu sprechen. Hören Sie aufmerksam zu und akzeptieren Sie Wiederholungen. Vieles muss mehrfach ausgesprochen werden, um es begreifbar zu machen.
- Gefühlsausbrüche von traumatisierten Kindern sollten – im Rahmen der schulischen Möglichkeiten – zugelassen und akzeptiert werden, da das Leben von Gefühlen deren Verarbeitung fördert. Versuchen Sie Ruhe zu bewahren und Gefühlsausbrüche als normale Reaktion auf ein belastendes Ereignis zu werten. Sollten sich die Gefühlsausbrüche in den Wochen nach der Ankunft nicht von selbst regulieren, ist therapeutische Hilfe angeraten. Hilfreich kann auch die gemeinsame Suche nach auslösenden Triggern sein, um diese nach Möglichkeit zu vermeiden.
- Vermeiden Sie Trigger. Das Knallen einer Tür wird sich in einer Schule nur bedingt verhindern lassen. Ein Probealarm mit anschließender Evakuierung oder Unterrichtsinhalte, die sich um die Themen Gewalt, Tod, Trauer (auch in Bildern und Filmen) drehen, sollten im Vorfeld bedacht

und besprochen werden.

- Klären Sie traumatisierte Kinder über Formen traumatischer Reaktionen auf. So lindern Sie bei betroffenen Personen die Angst vor sich selbst. Klären Sie nach Möglichkeit ebenfalls die Mitschülerinnen und Mitschüler über traumatische Reaktionen und traumatische Auswirkungen auf das Gehirn auf, da diese hierdurch das scheinbar irrationale Verhalten verstehen und anders auf unerwartetes Verhalten reagieren können.¹ Denken Sie daran, dass hinter jedem menschlichen Verhalten eine positive Absicht steht und traumatisierte Kinder aus alten Erfahrungen, aus dem ‚alten Film‘ heraus agieren (Konzept des guten Grundes) und das Verhalten nicht gegen Sie als Person gerichtet ist.
- Auch wenn es paradox klingen mag: Folgen Sie Ihren geflüchteten Kindern einen Schritt voran und gehen Sie gemeinsam mit ihnen ihren ganz persönlichen Weg zurück ins Leben. Gleichzeitig seien Sie Ihnen aber auch einen Schritt voraus, da sensibles, direktives Verhalten Sicherheit, Struktur und Orientierung bietet.
- Sorgen Sie gut für sich selbst und überfordern Sie sich nicht. Pflegen Sie Freundschaften, treiben Sie Sport, genießen Sie bewusst die schönen Seiten des Lebens und holen Sie sich bei Bedarf Unterstützung. Dies schützt Sie vor einer sekundären Traumatisierung und emotionaler Ansteckung. Gleichzeitig helfen Sie durch eine gute Selbstfürsorge aber auch traumatisierten Flüchtlingskindern, da sich diese in brenzligen Situationen durch Co-Regulation an Ihnen beruhigen können.

Zu guter Letzt: Therapeutische Unterstützung ist bei traumatisierten Menschen sicherlich oft ratsam. Vertrauen Sie aber auch in Ihre menschlichen und pädagogischen Fähigkeiten, da eine gelungene und vertrauensvolle Beziehung einen großen Beitrag dazu leistet, Schmerzen zu lindern und Wunden zu heilen.

Literaturempfehlungen

Haupt-Scherer, Sabine: Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in die Psychotraumatologie und Traumapädagogik; Bestellung: www.ev-jugend-westfalen.de/handlungsfelder/traumapaedagogik-sexualisierte-gewalt/arbeitshilfe-traumakompetenz/.

Krüger, Andreas: Erste Hilfe für traumatisierte Kinder. Elbe und Krüger Verlag 2012; ISBN 978-3-8436014-6-1.

Ders: Powerbook: Erste Hilfe für die Seele – Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen; ISBN 978-3-9814282-3-0.

Ders: Powerbook Special: Hilfe für die Seele, Band 2 – Mehr Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen; ISBN 978-3-9814282-2-3.

Perry, Bruce D/ Szalavitz; Maia: Der Junge, der wie ein Hund gehalten wurde: Was traumatisierte Kinder uns über Leid, Liebe und Heilung lehren können. Aus der Praxis eines Kinderpsychiaters, Kösel Verlag, München 52013; ISBN 978-3-4663076-8-5.



Thomas Schlüter

Dozent für den Arbeitsbereich
Schulseelsorge im Pädagogischen Institut
der Evangelischen Kirche von Westfalen
thomas.schluerer@pi-villigst.de



Sabine Haupt-Scherer

Pfarrerin und Traumapädagogin im Amt für
Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von
Westfalen und im Landesverband Westfalen-
Lippe-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho
haupt-scherer@t-online.de

¹ Für die Psychoedukation eignen sich besonders die Bücher Powerbook 1 und 2 von Andreas Krüger (s. Literaturverzeichnis).

INTEGRATION NEU ZUGEWANDERTER SCHÜLER/INNEN AN GYMNASIEN IM BEREICH DER BEZIRKSREGIERUNG MÜNSTER



Nach Erhebungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen sind allein im Schuljahr 2015/16 in der Zeit von Oktober 2015 bis April 2016 zusätzlich 30200 ausländische Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen beschult worden. Auch wenn keine gesonderte Erhebung der Schülerinnen und Schüler erfolgt, die als Flüchtlinge nach NRW kommen, so dürfte es sich bei der genannten Zahl doch zum überwiegenden Teil um geflüchtete Kinder und Jugendliche handeln. Schulministerin Sylvia Löhrmann verweist angesichts dieser hohen Zahl von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern auf die enorme Herausforderung für das Schulsystem und betont, dass die Schulen zurzeit eine „außergewöhnliche Integrationsarbeit“ leisten.

Zur Integrationsarbeit an Gymnasien

Dieser Aufgabe stellen sich auch die Gymnasien im Bereich der Bezirksregierung Münster. Bis zum April 2016 haben mehr als die Hälfte aller öffentlichen Gymnasien mehr als 800 Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse aufgenommen und weitere Gymnasien werden sich ab dem Schuljahr 2016/17 beteiligen. Die Kinder und Jugendlichen werden zumeist Regelklassen zugeordnet und erhalten zusätzlichen Deutschunterricht im Umfang von mindestens zehn Wochenstunden in sogenannten Sprachfördergruppen. Die Förderung

»Für die Bewältigung der Integrationsaufgabe hat das Land Nordrhein-Westfalen den Schulen Ressourcen in erheblichem Umfang zur Verfügung gestellt.«

zum Erlernen der deutschen Sprache erfolgt jahrgangsübergreifend. Je nach Anzahl und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler werden die Gruppen ggf. noch weiter differenziert. Der größte Teil der Gymnasien hat jeweils eine Sprachfördergruppe gebildet, in der mindestens 15, höchstens 26 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.

Für die Bewältigung der Integrationsaufgabe hat das Land Nordrhein-Westfalen den Schulen Ressourcen in erheblichem Umfang in unterschiedlichsten Bereichen zur Verfügung gestellt. So zählen beispielsweise die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen von Beginn an als Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schule und erhöhen damit deren Grundbedarf. Zusätzliche Stellen, die allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommen, konnten den Gymnasien im Schuljahr 2015/16 – auch unterjährig – zugewiesen und auch besetzt werden. Darüber hinaus hat das Land weitere Integrationsstellen für die Sprachförderung zur Verfügung gestellt. Fast allen Gymnasien, die Sprachfördergruppen gebildet haben, konnte zur Bewältigung dieser zusätzlichen Aufgabe im Schuljahr 2015/16 eine Stelle zur Deutschförderung zugeteilt werden. Allerdings wird es zunehmend schwerer, ausgebildete Lehrkräfte zu finden, die Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache (DaZ/DaF) unterrichten können, sodass Lehrkräfte ohne die entsprechende Qualifikation im Schuljahr 2016/17 durch die Bezirksregierung umfassend fortgebildet werden. Trotz des aufgezeigten gemeinsamen Rahmens, wählen Gymnasien, die sich der Herausforderung der Integration stellen, entsprechend den Gegebenheiten vor Ort, spezifische Wege, um die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Diese Wege hängen u. a. sehr stark von der Anzahl der aufzunehmenden Kinder und Jugendlichen sowie von der Art der Bildungsberatung in den Städten und Gemeinden ab.

In Regionen mit sehr hoher Zuwanderung – auch aus Südosteuropa – ist es kaum möglich, Schülerinnen und Schüler den einzelnen Schulformen so zuzuweisen, dass sich auch ein Bildungsabschluss an der Schulform abzeichnet. Gerade für Gymnasien ist dies eine zentrale Fragestellung, will man doch nicht in größerer Anzahl Schülerinnen und Schüler nach einer kurzen Übergangszeit wieder in ein neues Umfeld abgeben müssen. Gleichwohl lässt sich das pädagogisch Sinnvolle und Wünschenswerte nicht im vollen Umfang umsetzen, wenn – aufgrund der hohen Anzahl der zu beschulenden Schülerinnen und Schüler – alle Schulen mit ihren räumlichen und personellen Kapazitäten vor Ort gefordert sind. Gymnasien, die sich vor derartige Herausforderungen gestellt sehen, beschulen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen in einer eigenen Klasse, in der mindestens zehn Wochenstunden Deutschunterricht gegeben werden. Darüber hinaus gilt für eine solche Klasse die Stundentafel der jeweiligen Schulform. Neben den DaZ-/DaF-Lehrkräften ist es Aufgabe aller in dieser Klasse eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer, in ihren jeweiligen Fächern die Kompetenzen im Gebrauch der deutschen Sprache zu fördern. Eine zeitnahe – auch unterjährig – schrittweise Integration in Regelklassen ist anzustreben.

Die Entscheidung über den Übergang in die Regelklasse bzw. den Besuch einer anderen Schulform trifft spätestens nach zwei Jahren die Klassenkonferenz.

Laut Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2016 sollen solche Klassenbildungen mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern allerdings möglichst vermieden werden. Vielmehr sollen die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen einer ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe zugeordnet und nach deren Stundentafel unterrichtet werden. Je nach Förderbedarf in der deutschen Sprache erhalten die Schülerinnen und Schüler individuelle Stundenpläne, die einen zeitweisen Unterricht in einer (jahrgangsübergreifenden) Sprachfördergruppe vorsehen können. Auch die Teilnahme an der Sprachfördergruppe soll bei gleichzeitig wachsendem Anteil der Teilnahme am Regelunterricht auf längstens zwei Jahre zeitlich begrenzt bleiben. Diese für das Schuljahr 2016/17 neu akzentuierte Vorgabe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zum „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ wird an den meisten Gymnasien im Bereich der Bezirksregierung Münster in Varianten bereits umgesetzt.

In Kommunen mit einer ausgeprägten Bildungsberatung wird – soweit möglich – versucht, die bisherige Bildungsbiographie der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu rekonstruieren, um die Schülerinnen und Schüler auf dieser Grundlage gezielt an einzelne Schulformen bzw. Schulen zu verweisen. So sollen zukünftig weitere Bildungsbrüche möglichst vermieden werden. Erste Rückmeldungen aus den Schulen zeigen ausgesprochen positive Erfahrungen mit diesem Modell. Oft aber ist eine solche Einschätzung aufgrund fehlender Unterlagen auf Seiten der neu Zugewanderten oder aufgrund fehlender personeller Ressourcen vor Ort kaum möglich bzw. wenig aussagekräftig. Schulen bilden dann häufig zunächst eine Sprachfördergruppe mit den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – teilweise auch schulformübergreifend – und weisen diese je nach Alter und Sprachkompetenz sukzessive Regelklassen zu. Auch zu diesem Integrationsmodell liegt eine Vielzahl positiver Rückmeldungen vor.

Je umfangreicher die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Gymnasien integriert werden, desto stärker wird sich der Unterricht in allen Fächern auf diese Kinder und Jugendlichen einstellen müssen. Differenzierende sowie sprach- und kultursensible Angebote werden von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zunehmend zu entwickeln sein, ebenso wie interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit kulturellen Differenzen auf der Grundlage der Grundwerte unserer Demokratie. Auch dazu bedarf es weiterer Unterstützung der Schulen und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Es zeigt sich somit, dass sich die Gymnasien – wie auch alle anderen Schulformen – bereitwillig und mit viel Engagement der Aufgabe der Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler stellen. Die Hauptarbeit werden sie allerdings nicht leisten können, da der gymnasiale Bildungsgang Leistungsanforderungen vorsieht, die für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler eine hohe Hürde darstellen. So müssen zusätzlich zum Erwerb der deutschen Sprache zwei Fremdsprachen erlernt werden, wobei die Muttersprache der zugewanderten Schülerinnen und Schüler unter bestimmten Bedingungen eine Fremdsprache ersetzen kann. Weiterhin stellt sich spätestens zum Ende der Sekundarstufe I die Frage des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe. Hier gelten dieselben Bedingungen wie für Jugendliche, die das deutsche

Schulsystem vollständig durchlaufen haben. Zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die diese Bedingung erfüllen, können in die gymnasiale Oberstufe aufgenommen werden. Für die anderen Schülerinnen und Schüler gibt es die Möglichkeit, in eine duale Ausbildung, eine berufsvorbereitende Maßnahme bei einem Träger und/oder in ein Berufskolleg zu wechseln.

Verlässliche Planung als Herausforderung

Insgesamt werden die Schulen bei ihren Integrationsbemühungen von unterschiedlichsten außerschulischen Partnern sowie vom Schulträger und der Schulaufsicht unterstützt und begleitet. Letztere arbeiten im Rahmen „Regionaler Integrationskonferenzen“ eng zusammen und stimmen sich ab, um weitere Standorte für die Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an den unterschiedlichen Schulformen zu benennen. So soll eine verlässlichere Planung der schulischen Integration zukünftig ermöglicht werden. Immerhin geht das Land auf der Grundlage der Prognosen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für das Kalenderjahr 2016 von insgesamt zusätzlichen 40000 schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen in NRW aus.

Damit ist aber auch schon das Problem einer verlässlichen Planung benannt, denn wie viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche in welchem Alter vor Ort beschult werden müssen, ist erst klar, wenn die Familien tatsächlich in den Kommunen angekommen sind. Eine weitere Problemstellung ergibt sich aus den vielfältigen schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre und damit einhergehend der kommunalen Schulentwicklungsplanung. So sind in vielen Kommunen Sekundar- bzw. Gesamtschulen an die Stelle von Haupt- und Realschulen getreten. Die genannten Schulformen sind häufig auf der Grundlage des ursprünglich angenommenen demographischen Wandels in ihrer Zügigkeit und in ihrer Raumausstattung begrenzt. Zwar ist durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung eine Bildung von sogenannten Überhangklassen unter bestimmten Umständen ausdrücklich erlaubt, um vor Ort ein größeres Maß an Flexibilität zu ermöglichen, allein fehlt es zunehmend an räumlichen Kapazitäten in den Schulen, um zusätzliche Klassen einzurichten. Viele Schulträger sehen sich somit in der kaum auflösbaren Zwickmühle, einerseits nicht zu wissen, wie viele Schülerinnen und Schüler vor Ort zukünftig zu beschulen sind, andererseits Planungen für den Ausbau schulischer Räume vornehmen zu sollen.

Trotz der beschriebenen Problemlagen gibt es natürlich keine Alternative zum Integrationsprozess und der herausragenden Rolle, die schulische Bildung in allen Schulformen dabei spielt. Dessen sind sich auch alle Akteure im Bildungswesen bewusst und es stimmt ausgesprochen optimistisch, mit wie viel Einsatz, Organisationsgeschick und Ideenreichtum Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen die Herausforderung der schulischen Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler annehmen.



Dietmar Schade
Schulfachlicher Dezernent für Gymnasien
bei der Bezirksregierung Münster
dietmar.schade@brms.nrw.de

EINE NEUE HEIMAT AM KAPU

Die Auffangklasse am St.-Josef-Gymnasium Bocholt



Etwas niedergeschlagen stehen mehrere Schüler/innen der Integrationsklasse auf dem Schulhof. Gerade noch hatten sie geholfen nach dem Abschlussgottesdienst die Bänke zusammen zu räumen und hatten gute Laune, doch jetzt sehe ich in etwas traurige Gesichter. „Sechs Wochen keine Schule“, sagt Sayanna, „das wird langweilig.“ Einige Jungen zeigen ihre neu erlernten Fahrkünste auf den Fahrrädern und wollen den Schulhof nicht so recht verlassen.

Während viele deutsche Schüler/innen die Ferien kaum abwarten konnten und fröhlich Richtung Zuhause strömen, spürt man bei den Schüler/innen der Auffangklasse eher Niedergeschlagenheit. Schule strukturiert ihren Alltag, gibt Sinn und macht Spaß, besonders wenn der Alltag vom Warten geprägt ist. Warten auf die Aufenthaltserlaubnis – Warten auf den richtigen Status – Warten darauf, dass sich in den Heimatländern etwas ändert – Warten auf ...

Diese kleine Szene auf dem Schulhof zeigt zweierlei: Einmal, dass Integration Früchte tragen kann. Denn sie ermöglicht jungen Menschen die Teilhabe an einem sinnstiftenden Tagesrhythmus. Zum anderen zeigt sie, dass, die Integration am Bischöflichen St. Josef Gymnasium auf einem guten Weg ist.

Wie kam es dazu? Wie erleben die Flüchtlinge ihre ersten Monate in Deutschland an einer bischöflichen Schule? Darüber berichte ich in diesem Artikel.

Der Anfang

Das Einverständnis Flüchtlinge aufzunehmen gab es schon recht früh. Aber aufgrund vieler bürokratischer Hürden konnte der Schulleiter erst im Dezember beim Weihnachtsgottesdienst verkünden, dass es ab dem neuen Schuljahr eine Auffangklasse mit 19 Schülerinnen und Schüler geben würde. Diese Nachricht wurde mit lang anhaltendem Applaus der Schülerschaft bedacht. Zwei Monate später war es soweit. Die Flüchtlinge wurden gemeinsam begrüßt. Es kamen 19 Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Nationalitäten, Religionen und Schulerfahrungen im Alter von 11 bis 14 Jahren. Es war geplant, dass jeweils in den ersten beiden Schulstunden Deutsch-Unterricht stattfinden sollte. Danach wurden sie je nach Alter in die entsprechenden Klassen verteilt. Damit sie sich nicht verloren vorkamen, wurden sie von Schüler-Paten abgeholt und in ihre Klasse geführt.

Die Flüchtlingsfamilien waren begeistert von der Schule und der herzlichen Aufnahme.

In manchen Klassen machte sich Enttäuschung breit. „Wieso hat unsere Klasse keinen Flüchtling als Mitschüler bekommen. Wir haben uns so darauf gefreut?“ – wurde ich am gleichen Tag auf dem Flur angesprochen.

Um in der neuen Klasse nicht isoliert zu sein, wurden die Kinder und Jugendlichen jeweils zu zweit einer Klasse zugewiesen, so dass nicht allen Klassen Flüchtlings Schüler/innen zugewiesen wurden.

Es geht voran

In meiner Funktion als Schulseelsorgerin habe ich die Flüchtlinge begrüßt und stand als Ansprechpartnerin bei Fragen und Problemen zur Verfügung. Da ich in kein strenges Stundenraster eingebunden bin, habe ich manchmal spontan Zeit, um die Gruppe zu unterstützen. So unterstützte ich einen evangelischen Religionskurs der Oberstufe mit ihrer Lehrerin bei ihren Projektstunden für die Integrationsklasse: Zwei Stunden Sport und Spielprogramm. Der Kurs Sozialwissenschaften kreierte ein Spielangebot für die Integrationsklasse und unterstützte sie so bei ihrem Start an der neuen Schule. So ereignete sich Integration über gemeinsames Erleben beim Spiel und im Sport.

Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass nicht alle Unterrichtsstunden für die geflüchteten Schüler und Schülerinnen förderlich sind. Denn ein Jugendlicher, der noch nie Lateinunterricht gehabt hat, tut sich natürlich schwer mit einem solchen Fremdsprachenunterricht. Um die Schulzeit dennoch sinnvoll zu nutzen, entwickelte eine Kollegin mit Freiwilligen aus dem Kollegium, der Elternschaft und der Schülerschaft ein Zusatzprogramm: Gitarre spielen und Fahrrad fahren lernen, Lesen und Schreiben üben, Tanzen und Sport; und jeden Mittwoch ein offenes Angebot mit der Schulseelsorgerin im Schüler/innencafe. Seitdem dürfen die Jungs und Mädchen mit mir ins Schülercafe, können den Kicker stürmen, Fußball oder Gesellschaftsspiele spielen, basteln.

Mit den pubertierenden Jungs musste ich erst einmal klären, dass ich hier der „Boss“ mit Schlüsselgewalt bin und dass ich keinerlei Schimpfworte dulde. Zuerst eine Verwarnung und danach ernsthafte Konsequenzen – das war meine klare Ansage.

Da der Kicker für die Jungs eine so hohe Attraktivität hatte, brauchte es nur dieses eine Klärungsgespräch. Ein recht lebhafter Junge fühlte sich berufen, immer mal wieder anzufragen, ob er denn nicht zweiter Chef sein dürfe, da ich als Frau doch sicher männliche Unterstützung bräuchte. Dankend lehnte ich ab.

Im Fastenmonat Ramadan wurde neben dem Kicker die Ecke mit den Sitzsäcken ein Lieblingsort. Die kurzen Nächte und langen Tage hinterließen deutliche Spuren in den Gesichtern der Jugendlichen. Sie wünschten sich eher Ruhiges und keine lauten Aktivitäten. Den Ramadan einzuhalten, war aber allen wichtig. So kamen wir an einem Tag miteinander ins Gespräch. Einige Gesprächsausschnitte dokumentiere ich hier.

Was schön ist in Deutschland

„Oh, das ist leicht!“, ruft ein Mädchen aufgeregt aus: „Alle werden gleich behandelt hier in Deutschland! Das ist so schön. Es ist egal, ob ich Junge oder Mädchen bin, ich darf in die gleiche Schule gehen. Das war in unserer Heimat Afghanistan nicht so. Da wurden wir immer streng getrennt. Das war nicht schön. Als Mädchen hat man nicht viel zu sagen.“

Ihre Schwester bestätigt: „Ja, nichts hat man zu sagen. Da war einmal ein Mädchen, das war so alt wie wir, 12 bis 13 Jahre alt, die sollte heiraten. Einen ganz alten Mann, und sie wollte nicht und sie hat geweint und Nein gesagt. Und dann hat man sie gesteinigt. Das Leben in Afghanistan ist ein Alptraum!“

Als ich etwas geschockt schaue, wird mir detailliert beschrieben, wie eine Steinigung vorbereitet wird: „Es wird ein Loch gegraben, nicht zu große aber nicht zu kleine Steine werden gesucht, das Mädchen wird eingegraben, und dann wird mit Steinen geworfen“ Mit den Händen ahmt das Mädchen die Bewegung nach. Sie hätten es selbst mit eigenen Augen gesehen. Alle Mädchen aus Afghanistan nicken.



»Es ist jeden Tag Frieden hier. Ich kann wieder spielen ohne Angst, das ist schön.«

Das syrische Mädchen ergänzt: „Es ist jeden Tag Frieden hier. Ich kann wieder spielen ohne Angst, das ist schön. Nur manchmal vermisse ich die Sonne, hier in Deutschland ist so viel Regen.“

Manchmal, so sagen die Mädchen, sei das aber auch komisch, dass Jungs und Mädchen einfach so miteinander sprechen. Sie äußern Bedenken, dass zum Beispiel ihre Väter oder ihre älteren Brüder es missverstehen könnten, wenn ein deutscher Junge sie auf der Straße grüßt, daher halten sie sich im Kontakt zu den Jungen eher zurück. Sie wollen nicht, dass es falsch verstanden wird. Deutsche Mädchen hätten es da einfacher. Es sei aber sehr gut, dass in Deutschland alles so friedlich sei, und dass man auf der Straße keine Angst haben müsse, dass kein Krieg ist, dass keine Bomben fallen, dass man keine Gewehre oder Pistolen sieht. Einfach ruhig und friedlich!

Wie sie Schule erleben

„Hier in Deutschland, sind alle Lehrer so nett – und die Schüler so laut! Wir dürfen zwischendurch miteinander sprechen, das ist ganz neu für uns. Es gibt so viele Dinge, die neu sind: Computer in der Schule, elektronische Tafeln (Smartboards) – all das hatten wir nicht.“

Ein Junge erzählt: „In Afghanistan wurdest du geschlagen, wenn du nicht zugehört hast. So!“ Er dreht seine Handinnenflächen nach oben und mimt einen Schlag mit einem Stock. „Oder so“, ergänzt ein anderer Junge und demonstriert an meiner Hand: „Es wurde ein Stift zwischen die Finger gesteckt und gedreht.“

Ein Austausch über verschiedene Bestrafungsmethoden beginnt. Mir fällt ein Gespräch mit einem Lehrer ein, der sich beschwerte, die Jungs seien gerade in den letzten Tagen außergewöhnlich übergriffig mit Worten, so dass sie ihre Sympathien in der Klasse verlören.

Während die verschiedenen Züchtigungsformen vorgeführt werden, notiere ich mir, dass wir dringend in allen Klassen über Regeln und Konsequenzen der Übertretung sprechen müssen. Auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen erscheint ihnen unser Schulsystem wie ein anarchisches Paradies, in dem man Grenzen erst mal finden müsse.

Gleichzeitig erinnere ich mich daran, wie es für mich war, als ich als Aussiedlerkind mit DDR-Schulerfahrung in eine westdeutsche Grundschule kam. Ich habe nach der Schule meinem Vater verkündet, er habe mich in den Kindergarten zurückversetzt; in der Schule gäbe es wieder Gruppentische und Spiele, das könne nicht richtig sein. Ich war zwar keine Gewalt gewohnt, aber ein straffes frontalunterrichtliches Geschehen mit langen Strafaufgaben und Morgenappel. Meine Anpassung an das neue Schulsystem brauchte Zeit und die wird sie auch hier brauchen.

Nach sechs Monaten stehen wir mitten drin in einer Phase, in der gerne auch Grenzen ausprobiert werden. Wie weit darf ich hier gehen? Gerade die Jungs stehen in einer Probierphase.

Ein anderer Junge erzählt, dass es in seinem Heimatland manchmal schwer gewesen sei Stifte und Hefte zu bekommen. Hier gäbe es alles, sogar an der Schule für wenig Geld zu kaufen. (Er spielt damit auf den Kapuladen an, wo neben Süßigkeiten auch Schulmaterialien verkauft werden. Der Erlös kommt gemeinnützigen Projekten zugute.)



Was für sie komisch und fremd ist

„Alle, ja wirklich alle Schüler/innen haben Handys,“ ruft ein Mädchen aus, „und sie spielen lieber mit diesen Dingen als mit den anderen Kindern! Das verstehe ich nicht!“

Und ein Junge ergänzt: „Ja, die spielen lieber Fußball auf dem Handy oder Computer als auf dem Rasen, das ist doch verrückt!!“

„Es ist alles so geordnet und viele Regeln, die ich noch nicht verstehe,“ seufzt ein anderes Mädchen. „Auch auf der Straße.“ Sie könne noch nicht so gut Rad fahren und das sei fremd und schwer für sie.

Was sie an Deutschland nicht mögen

„Oh – hier ist alles schön, wirklich. Wir sind sehr dankbar da sein zu dürfen. Wir sind Kanzlerin Angela Merkel sehr dankbar. Wir feiern den Tag, an dem wir nach Deutschland gekommen sind – das ist wie ein Geburtstag für die ganze Familie.“ An einem Tag im März, kamen zwei Schülerinnen mit Makronen und Kuchen ins Lehrerzimmer und haben eine kleine Rede über die Wichtigkeit des Tages für ihre Familien gehalten.

Ein Junge mag manchmal den Regen nicht, aber ansonsten sei alles schön.

Was sie sich für die Zukunft wünschen

„Lernen, lernen, lernen ...“

Sie wünschen sich, dass möglichst alle Familien anerkannt sind, dass sie dann auf Klassenfahrten mitfahren können, ohne dass es Probleme gibt. Sie hoffen, dass sie die Zeit an der Schule gut nutzen können, damit sie in Deutschland arbeiten können.

„Wir wollen alle am Kapu bleiben, weil es hier schön ist! Und mehr Zeit hier im Schülercafé!“

Rückblick auf das erste halbe Jahr

Es gab und gibt Herausforderungen zum Beispiel pubertierende Jungs, die manchmal respektlos mit Mitschülerinnen oder Lehrerinnen umgehen. Mit der Phase des Wohlfühlens nahmen auch die Grenzverletzungen zu: Ausprobieren, wie weit man provozieren darf.

Hier müssen wir immer wieder mit den Eltern und den Heranwachsenden ins Gespräch kommen - ein Lernprozess der gerade erst anfängt.

Die Integration läuft unterschiedlich gut, Kinder die leicht die Sprache lernen, haben es einfacher mit anderen in Kontakt zu kommen. Neben den Unterrichtsfächern gibt es viele Kompetenzen des Alltags, die gelehrt und gelernt werden müssen: Fahrrad fahren, Verkehrsschilder lernen usw. Viele ehrenamtliche Helfer aus der Schülerschaft, Elternschaft und dem Kollegium sind hier in den letzten 6 Monaten immer wieder aktiv geworden und haben positive Erfahrungen gemacht.

Es ist zu spüren, dass es vielen Menschen wichtig ist, in diesem Engagement ihr Christsein zu leben – offen, am anderen interessiert, barmherzig und oft sehr spontan. Besonders die Schüler/innen sind angerührt durch die Geschichten der Flüchtlinge.

Bei einem „Kollektengottesdienst“ der Klassen 8 (ein Kollektengottesdienst ist ein Gottesdienst, zu dem jeder das beiträgt, was ihn gerade bewegt, und daraus entsteht dann der Gottesdienst) kristallisierte sich das Thema Heimat und Dankbarkeit heraus.

„Wir wollen in einem Gottesdienst einfach mal Danke sagen, dass es uns so gut geht,“ schrieb ein Achtklässler.



Selbst formulierte Fürbitten und Gebete drehen sich immer wieder um das Angerührtsein angesichts der Flüchtlingswellen und der Kriege, die in der Welt herrschen.

„Heimat haben dürfen,“ so eine Schülerin, „das ist überhaupt nicht selbstverständlich. Danke Gott!“

Dieser Perspektivwechsel ist ein Geschenk! Die Konfrontation mit Schicksalen bewirkt ein Um- und Nachdenken. Fernsehbilder sind Schall und Rauch. Aber die Gesichter und Erzählungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen entfachen am Kapu ein neues Gefühl von Zusammenhalt und einer „Was können wir tun“-Haltung.

Da opfert eine Lehrerin ihre Freistunde um Fahrrad fahren zu üben oder eine Klasse 7 macht sich geschlossen auf den Weg zur Ausländerbehörde, um sich erklären zu lassen, warum es so schwierig ist, ihren Mitschüler mit auf Klassenfahrt reisen zu lassen, wo doch jetzt auch extra eine Integrationspatin mitfährt.



Es gibt viele solcher kleinen Aktionen und sie bereichern das Klima an der Schule. Meine Aufgabe als Schulseelsorgerin ist es, solche Stimmungen wahrzunehmen, tatkräftig zu unterstützen, wo ich kann und in Gottesdiensten Räume zu eröffnen, dass solche Erfahrungen ausgesprochen werden können. Oder ich erläutere einen Kirchenraum, erkläre die Bedeutung verschiedener Verkehrszeichen, oder manchmal bin ich einfach nur da, schüttele die Sitzsäcke auf und höre den Geschichten der Kinder und Jugendlichen zu und stehe den Lehrer/innen als Gesprächspartnerin zur Verfügung.

Briefe von Schüler/innen im Deutschunterricht geschrieben

Ich heiße S. Ich bin 16 Jahre alt. Ich komme aus Afghanistan. Ich kam mit meiner Familie nach Deutschland. Ich gehe zum Kapu-Gymnasium. Ich bin in der 9. Klasse. Ich habe zwei Schwestern und einen Bruder. In meiner Freizeit gehe ich ins Kino mit meiner Familie. Mein Hobby ist Romane lesen – und oft höre ich Musik und spiele Gitarre. Meine Haare sind schwarz und meine Augen sind auch schwarz. Ich liebe Farben, besonders blau, rosa, weiß und schwarz. Ich spreche Türkisch, ein bisschen Englisch, ein bisschen Arabisch und auch Deutsch. Ich bin seit sechs Monaten in Deutschland. Und drei Monate bin ich um die Welt gelaufen. Afghanistan ist nicht gut. Ich liebe Deutschland. In Afghanistan müssen alle jungen Mädchen alte Männer heiraten, und Mädchen und Jungen sind nicht gleich. Mädchen haben andere Schulen, Schwimmbäder und so weiter. Aber in Deutschland sind Mädchen und Jungen gleich. Deutschland ist gut.

Hi, ich bin Z. Ich bin elf Jahre alt. Ich spreche Persisch, Türkisch und ein bisschen Deutsch. Meine Hobbies sind Tennis und Gitarre spielen.

Ich habe vier Schwestern und einen Bruder. Hier sind die schlimmsten und bittersten Erinnerungen aus meinem Kopf, die mich stören. Mein Vater wurde als Geisel für mehrere Tage gehalten, um Menschen zu schikanieren. Väter, Schwestern oder Brüder werden als Geisel genommen, damit hazarische Familien wie unsere ihre ethnischen Besonderheiten verlieren. Kurz gesagt wäre es, als ob keine Decke auf dem Haus ist, in dem kein Vater ist. Mein Vater wurde durch die Gnade Gottes gerettet. Dies ist eine lange Geschichte. Ich habe ein kleines Stück davon für Sie geschrieben. Als mein Vater als Geisel genommen wurde, ich war erst zehn Jahre alt. Ich wünsche, es gäbe kein Haus ohne Vater. In Afghanistan haben alle Mädchen oder Frauen keine Rechte, und wenn der Mann oder Vater nicht zu Hause ist, es ist schlimmer. Vielen Dank der deutschen Regierung, die uns beschützt.

Viele Grüße an alle Menschen in Deutschland.

Ich bin T. Ich bin 13 Jahre alt. Ich komme aus Syrien. Ich habe einen Bruder und zwei Schwestern. Ich lebte im Libanon fünf Jahre und ich bin mit meinem Vater nach Bocholt gekommen. Meine Mutter, mein Bruder und meine Schwestern sind in der Türkei. Ich liebe Wölfe und Löwen. Ich bin in Bocholt seit acht Monaten. Ich möchte ein Auto und ein großes Haus. Ich liebe spielen: Schwimmen, Fußball, Basketball und ich liebe Deutschland. Ich habe Freunde neben meinem Haus.

Ich bin So. Ich komme aus Afghanistan. Ich bin 13 Jahre alt, ich bin in der siebten Klasse und bin mit meiner Familie nach Deutschland gekommen. Erst wurden wir drei Mal zurückgeschickt, obwohl wir fünf Stunden auf See waren und dann durften wir nach Deutschland kommen. Wir beten für Immigranten, denn es bestand eine hohe Gefahr zu sterben. Mit sterben hatten wir große Probleme in Afghanistan. Und jetzt sind wir sechs Monate in Deutschland. Wir sind sehr dankbar, dass die Bundesregierung uns aufgenommen hat. Darüber hinaus ist die Schule des Kapu Gymnasiums super. Ich hoffe, dem Kapu geht es gut.

Hi, ich bin Ze. Ich bin 13 Jahre alt. Ich komme aus Afghanistan. Ich spreche Persisch, ein bisschen Türkisch, ein bisschen Deutsch, und ich will noch Portugiesisch, Spanisch, Französisch und Koreanisch lernen. Meine Hobbies sind Gitarre spielen, Fußball spielen, und Basketball spielen. Ich habe 4 Schwestern und einen Bruder. Ich lebe in Deutschland, und Deutschland gefällt mir sehr gut. Ich mag Afghanistan nicht, besser gesagt, ich hasse es, das Land meiner Kindheit ist wie ein Alptraum. Meine Kindheit war so schrecklich, ich konnte nicht so wie jedes Kind mit Spielzeug ohne Angst spielen. Ich hatte Angst, dass wir sterben. Nun bin ich hier und das ist für mich eine große Chance, und ich will diese Chance nutzen. Ich danke allen meinen Lehrern dass sie mir diese Chance geben. Ich möchte mit allen befreundet sein.

Bericht einer Mutter, die im Deutschunterricht mithilft

Mitte Februar kam ein Schreiben der Schulleitung mit der Bitte um Mithilfe bei der Betreuung im Deutschunterricht. So meldeten sich einige Mütter, die morgens in der Zeit von 8 Uhr bis 9.35 Uhr Zeit haben, die Deutschlehrerin zu unterstützen.

„Zu Beginn fand ich es etwas stressig. Die Schüler verstanden natürlich kein Deutsch, viele verstanden auch kein Englisch. Der Bildungsstand ist sehr unterschiedlich, manche hatten vorher keine Schule besucht. Die Kinder waren ängstlich und zurückhaltend. Also wurde am Anfang auch mit Händen und Füßen gesprochen. Aber die Kinder wollen lernen. Und so klappt es immer besser. Von der anfänglichen Zurückhaltung ist kaum noch etwas zu spüren. Manchmal geht es richtig turbulent zu, weil alle durcheinander rufen. Gerade die pubertierenden Jungen übertönen sich gerne selbst. Auch das Zusammenwachsen der Klasse als Gemeinschaft macht gute Fortschritte.

Fazit: Es macht riesigen Spaß mit diesen Schülern zu lernen.“

Dies ist der Bericht einer Mutter stellvertretend für die vielen Mütter, die uns mit großem Engagement jeden Tag helfen. Ein Dank dafür auch nochmal an dieser Stelle!

Zum Schluss

Durch die Aufnahme der geflüchteten Kinder und Jugendlichen an unserer Schule überwinden wir unsere Gleichgültigkeit und erleben einen Geist der bewussten Dankbarkeit und des Einsatzes füreinander.



Eva Olejok

Pastoralreferentin in der Schulseelsorge
am Bischöflichen St.-Josef-
Gymnasium Bocholt
olejok-e@bistum-muenster.de

ANGEKOMMEN

Erfahrungen als Lehrer in der Internationalen Förderklasse



- Afghanistan, Pakistan, Armenien, Irak, Syrien, Eritrea, Somalia, Senegal, Marokko, Sizilien, Albanien, Mazedonien, Serbien, Kosovo, Russland, Polen, Brasilien.
- Portugiesisch, Italienisch, Albanisch, Serbisch, Romanes, Kurdisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Polnisch, Paschtu, Dari, Farsi, Tigrinya, Somali.
- Orthodox, katholisch, konfessionslos, evangelisch, kongregationalistisch, muslimisch, atheistisch, yesidisch.

In dieser Welt arbeite ich als Lehrer in den Fächern Religion, Politik, Deutsch seit Februar 2015 mit zuletzt 19 Wochenstunden an einem städtischen Berufskolleg in der „Internationalen Förderklasse“ (IFK).¹ Als ‚fördernd‘ erlebe ich diese Lehrerarbeit nicht zuletzt für mich selbst. Darüber möchte ich schreiben – zur eigenen Vergewisserung, als Anregung für Kollegen/innen, die in ähnlichen Situationen stehen, als Ermutigung für Kollegen/innen, die sich darauf vorbereiten, als Einblick für Mitarbeiter/innen und Ehrenamtliche in Gemeindepastoral, Verbandsarbeit, Sozialer Arbeit, die mit jugendlichen und jungen erwachsenen Flüchtlingen zu tun haben und am schulischen Kontext interessiert sind.² Ich möchte einigen meiner grundlegenden pädagogischen, menschlichen, spirituellen Erfahrungen, Fragen und Motivationen nachgehen. Zur Orientierung empfiehlt sich vorweg ein kurzer Blick auf die wichtigsten Rahmendaten zu unserer pädagogischen Arbeit. (vgl. „Rahmendaten“ auf Seite 29)

Als Lehrer mit Flüchtlingen arbeiten

Seit ich vor knapp zwei Jahren der Schulleitung zusagte, wusste ich nicht, was auf mich zukommen würde. Heute weiß ich mehr und bin froh über meine Zusage. „Herr Horstmann, wie geht es Ihnen?“, werde ich morgens beim Aufschließen des IFK-Klassenraums gefragt – in einer netten Mischung aus Freundlichkeit, Höflichkeit, Deutschlernfloskel, Sympathie, vielleicht auch ‚mitgebrachter‘ Gewohnheit. „Gut! ...“ – Mein „Gut!“ ist keineswegs nur Floskel obwohl mir die morgendliche Zeitung, die abendlichen Nachrichten, die Berichte aus den Ländern der Schüler/innen allzu oft kein „gut“ in den Sinn kommen lassen. Und wie erleben die Schüler/innen die Nachrichten? Mein Mut sinkt, aber ich kenne ihre Energie, die Ruhe, die Lebendigkeit, den Witz, die Lernbegierde, auch die verzweifelte Wohnungssuche, die Containermüdigkeit mit so viel Willen darin zum Weiterkommen. Mit den Gedanken zwischen Zeitung und Unterricht radle ich durchs Herz der Stadt vorbei an zwei Flüchtlingsunterkünften. Dann treffe ich wieder die Schüler/innen aus den besagten Ländern und werde angesteckt vom geprüften Lebensmut, von der entspannten Freundlichkeit, die viele oft mitbringen. Die ganz normale tägliche Schulroutine läuft unterdessen mit ihren ganz normalen Hochs und Tiefs. Darunter aber fließt ein breiter, ruhiger, starker Strom aus Sinn. Der Sinn von Lehrerarbeit für die Zukunft von jungen Leuten scheint oft der Rede nicht wert, weil er doch selbstverständlich sei. Jetzt aber, wo viele junge Leute zu uns nach Deutschland ankommen, um sich zu ret-

Rahmendaten der Lehrerarbeit in der Internationalen Förderklasse

- Alter der Schüler/innen: 15 – 18 Jahre, (Berufs)Schulpflicht NRW
- Insgesamt bisher 54 SuS, für kürzere, längere oder die gesamte Zeitdauer seit Febr. 2015; 19 w., 35 m.
- Zuwanderungsgründe: Flucht vor Krieg, Terror, Unterdrückung, Diskriminierung, Armut; bei 8 SuS familiäre oder berufliche Gründe der Eltern ohne erkennbare politisch-soziale Hintergründe.
- Sehr verschiedene rechtliche Aufenthaltstitel; 13 „unbegleitete Jugendliche“.
- Hohe Fluktuation der SuS aufgrund von gezielten Wechseln in andere Bildungsgänge: arbeitsvorbereitende Bildung, schulische Ausbildung, betriebliche Ausbildung, schulische Bildungsgänge zu Schulabschlüssen (19), Abschiebung (5), freiwillige Ausreise (5), Umzüge (5).
- 2 parallele IFK-Klassen: IFK1: Deutsch-Anfänger, IFK2: Deutsch-Fortgeschrittene; gezielte Förderung klassenübergreifender Zusammenhänge durch L-Einsatz, benachbarte Klassenräume, gemeinsamer Unterricht zum Wochenschluss, gemeinsame Projekte, Unternehmungen.
- Pädagogisches Team: 12 Lehrerinnen, 3 Lehrer, 1 Schulsozialarbeiterin; regelmäßige Teamsitzungen, u.a. mit Einzelberatungen über alle SuS bzgl. Praktika, Wechsel in andere Klassen, Bildungsgänge, Berufskollegs.
- Persönliche Förderplangespräche mit allen SuS, meist mit Übersetzer/innen/n.
- Für interessierte SuS freiwillige außerunterrichtliche Lernunterstützung durch Ehrenamtliche.
- U-Fächer: Deutsch, Mathematik, Englisch, Religion, Politik, Sport/ Gesundheitsförderung, Naturwissenschaft, Hauswirtschaft, Kunst – jeweils im Teamteaching mit 2 Lehrkräften, ermöglicht u. a. durch ‚Inklusions-Lehrerstellen‘ (Fortsetzung gefährdet).
- U-Inhalte und/oder U-Methoden fächerübergreifend ausgerichtet auf „Ankommen in Deutschland“ und Erlernen der deutschen Sprache.
- Projekte: Kooperation mit Theater Münster, Cactus-Theater, Sportteam „Parcours“, Team „Tage religiöser Orientierung“ (BGV), Filmemacherin Margit Schild (Film „driften“).
- Info-Veranstaltungen: Polizei, Arbeitsagentur, Handwerksmesse, Bennohaus.
- Kooperation mit Verein „Gemeinsam für Flüchtlinge – GFF“: Schüler/innen-Student/innen-Tandems für Freizeit, Lernen, Events; Kooperation mit Uni-Hochschulsport; Vermittlung in Sprachkurse in den Sommerferien.

ten, wird dieser Sinn von Lehrerarbeit plötzlich auf zugespitzte Weise schärfer sichtbar, und er rückt uns unbequem herausfordernd zu Leibe. Für die Zukunft von jungen Leuten zu arbeiten, die unterm globalen Horizont Rettungswege zu einem normalen menschenwürdigen Leben suchen, ist nicht nur sinnvoll und erfüllend, es ist auch klug. Wir, die Schon-lange-hier-Lebenden, sind bei genauerem Hinsehen auch selbst auf diesen „Rettungswegen“ unterwegs. Wir werden auf Dauer für „uns“ nur menschenwürdige Lebensbedingungen erhalten und schaffen können, wenn das auch im globalen Maßstab gelingt. Sehr anregend und sinnvoll ist das, Lehrer zu sein (nicht nur) in der IFK.

Pädagogischer Grundauftrag der schulischen Arbeit mit jungen Zugewanderten

Meine Zwischensumme nach drei Schulhalbjahren lautet: Wir sollen täglich weiter suchend folgende Frage beantworten: Wie können wir in den Grenzen und Möglichkeiten des schulischen Lernens den Schülern/innen individuell und gemeinschaftlich Raum und Impulse für die persönliche produktive Weiterentwicklung ihrer mitgebrachten Potentiale, Fähigkeiten und Blockierungen geben, so dass sie heute, morgen, in Zukunft ihr eigenes Leben so souverän wie möglich in die Hand nehmen können, in Deutschland und an anderen Orten unseres Planeten?

Bei unseren Versuchen, diesen Auftrag zu erfüllen, begegnen uns täglich zentrale Herausforderungen. Zwei davon verdeutliche ich im Folgenden durch schlaglichtartige Kurzeinblicke in meinen Religions- und Politikunterricht, eine dritte grundlegende Herausforderung schildere ich anschließend ausführlicher.

Wie können wir mit der religiös-kulturellen Vielfalt, mit ihren Konflikt- und Lösungspotentialen umgehen? Die Kraft von Geduld und spannenden Neuentdeckungen

- Besuche von christlichen Kirchenräumen sind problemlos möglich, Moscheebesuche dagegen schwieriger.
- „Ich hasse den Islam.“ – „Alle Muslime sind Terroristen.“ Solche Sätze von yesidischen und christlichen Schüler/innen in der multi-religiösen Lerngruppe auch mit vielen Muslimen sind aufgrund der Leidensgeschichten verständlich, aber auch harte Bewährungsprobe für Unterricht, der auf dialogische Weise ein differenziertes Bild des Islam ermöglichen will.
- Muslimische Schüler/innen wehren sich gegen Koranlektüre im Religionsunterricht: „Wir dürfen den Koran nicht lesen, wir haben uns nicht gewaschen“. Das Lernen mit einer – schön gestalteten – Arbeitskopie von Koranauszügen, während ein geschlossener Koran auf einem Koranständer ruht, konnte erst am Ende der Stunde nach erfolgter Waschung außerhalb des Klassenraums beginnen. Der Unterschied von Gebet und Unterricht über Gebet ist nur schwer verständlich zu machen.
- Auseinandersetzungen mit religiösen Aussagen aus verschiedenen Religionen münden immer wieder in die hermeneutische Frage nach der Wahrheit von Bildern, Symbolen, Glaubenssätzen, Tatsachenaussagen, Mythos und Logos. Gerade diese zentrale, weiterführende, für Schüler/innen meist ungewohnte Kernproblematik lässt sich mit relativ wenigen Deutschkenntnissen nicht leicht bearbeiten. Aber eine protestantische Schülerin formulierte kürzlich gegen Ende einer kontroversenreichen Stunde über „Gott als Vater“: „Vor einem Jahr haben wir uns im Religionsunterricht immer nur gestritten. Jetzt hören wir zu und können über Religion ruhig reden. Früher in meinem Land wusste ich gar nichts über den Islam, jetzt habe ich muslimische Freundinnen.“ Viele in der Klasse äußerten sich ähnlich spürbar bewegt.
- Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten der Religionen hat es sich bewährt, die Wortbedeutung von „Barmherzigkeit“ zu erarbeiten und sie an kurzen Dokumenten aus Islam, yesidischem Glauben und Neuem Testament wiederzuentdecken und zu konkretisieren.

Wie können wir mit den Traumata der Flucht, den Härten der Ortswechsel umgehen? Die Kraft von Vertrauen, Erzählen und Kunst

Je näher Anfang 2015 der Beginn der IFK-Arbeit rückte, desto dringender stellte sich uns Lehrern/innen eine Frage: Wenn in Kürze die traumatisierten jugendlichen Flüchtlinge in der Klasse vor mir sitzen werden, werde ich dann angemessen damit umgehen können? Was werde ich tun, wenn Traumata deutlich werden, unverständliches Verhalten irritiert oder einfach nur die Sprachbarrieren zu hoch sind und ich als Lehrer/in meine übliche Sprache, meine Gesten, Verhaltensweisen und Methoden nicht einfach so nutzen kann? Und prompt erwies sich eines unserer ersten Arbeitsblätter vom März 2015 als offensichtlich ungeeignet: In 26 kurzen Ich-Sätzen benannte es mögliche „Gefühle und Gedanken während der Flucht“ als Impuls fürs Unterrichtsgespräch. Die Sätze waren sprachlich einfach, mit eindrucksvoller Empathie und Prägnanz formuliert. Aber die Arbeit der Schüler/innen kam nicht recht in Gang. Als Kern des Problems entpuppten sich neben zum Teil noch zu geringen Sprachkenntnissen eine deutliche Unsicherheit, Zurückhaltung, Abwehr gegenüber dem Thema und Arbeitsauftrag. Unvermittelt mitten im Schulmorgen mal eben die Emotionen der Flucht besprechen – das geht nicht! Wie können wir das gut(gemeint)e Anliegen umsetzen, den Jugendlichen

im Unterricht Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten für ihre oft harten Erfahrungen im Zusammenhang ihrer Flucht oder anderer Formen der Migration?

Klarheit und Verlässlichkeit. Wir lassen die möglichst gut gestaltete Schulwelt wirken und hoffen auf allmähliches Vertrauen.

Auf unsere Frage, wie schlimme persönliche Erfahrungen von Flucht, Vertreibung, Migration im Unterricht angesprochen werden können, war eine bestechende Antwort bald in vielen Veröffentlichungen und Fortbildungen zu finden: „Wichtig sind verlässliche Strukturen, klare Regeln, dann ...“. Wir formulierten unseren Ansatz in Teamgesprächen etwa so: Unsere Aufgabe ist nicht die direkte Bearbeitung von Fluchterfahrungen, das Risiko der Retraumatisierung durch „ungeschickte“ Thematisierung ist groß. Unsere Aufgabe besteht vielmehr darin, den Ankommenden nach ihren teilweise abgründigen Strapazen vor, während und nach der Flucht ein langsam wachsendes, grundlegendes Vertrauen in alltägliche (nicht nur) schulische Strukturen, Situationen, Beziehungen zu ermöglichen – durch Freundlichkeit und Verlässlichkeit in Umgang und Umfeld, durch Klarheit der Rahmenbedingungen, Förderung der Lernmotivation, durch verständliche Information über Anforderungen und Angebote, sowie durch Aussicht auf spürbare Erfolge, durch Wertschätzung der Besonderheiten in der Vielfalt der internationalen Klasse, durch gezielte außerschulische, aber mit Schule erkennbar verknüpfte Freizeit- und Unterstützungsangebote.³

Hier zeigt sich, dass es im Grunde um die gleichen Basics wie in jeder Lerngruppe geht. „Individuelle Förderung“ ernstgenommen heißt für mich als Lehrer, dass ich um die persönlichen Migrationserfahrungen der Jugendlichen zumindest grob etwas wissen muss, dass ich eigene Wissenslücken bewusst vor Augen habe, dass ich eigene Vorstellungen, Emotionen nicht unbedacht projiziere, dass ich die Jugendlichen nicht auf ihr „Schicksal“ reduziere; dass ich aber die darin gewachsenen, sich verändernden, vielleicht verborgenen Stärken und Schwächen sehen lerne und daraufhin individuell passende Herausforderungen im schulischen und beruflichen Lernen arrangiere. Spannende Pädagogik, die auch mal an ihre Grenzen kommen kann, wenn einzelne Schüler/innen durch ihre Lebensgeschichte oder -situation offenbar überfordert werden, so dass unvermittelt Krisensituationen aufzufangen sind wie Suizidandrohung, Selbstverletzung, Aggression, Konzentrationsschwierigkeiten, häufige Kopfschmerzen, plötzliches Raumverlassen, unklare psychische, kognitive, phonetische Problematiken.⁴

Erkennbare Offenheit und Kompetenz. Wir lassen die Lehrperson wirken und hoffen auf mutige Schüler/innen

Migrationstraumata im Unterricht? Die Schüler/innen bringen sie auf jeden Fall mit. Ob und wie sie sie einbringen, hängt u. a. von uns Lehrern/innen ab. Unsere Angebote dazu können um so leichter angenommen werden, je mehr die Schüler/innen zuvor schon Vertrauen in die entsprechende Bereitschaft bei Lehrern/innen und in deren Kompetenz entwickeln konnten, mit unter Umständen persönlich harten Themen angemessen umzugehen. Als „vertrauensbildende Maßnahme“ haben sich nach meiner Beobachtung zwei Dinge im Unterricht und in Pausen bewährt. Ich kann als Lehrer/in im Unterricht bei aktuellen Anlässen, Jahrestagen, bestimmten Unterrichtsthemen ruhig persönliche Betroffenheit zeigen angesichts von Flüchtlingskatastrophen im Mittelmeer, gescheiterter Friedenskonferenzen, Gewalt gegen Migranten. Aber ich sollte nicht sogleich die aktive Mitarbeit der Schüler/innen erwarten oder gar einfordern. Ihre stille, gespannte Aufmerksamkeit lässt eigene Betroffenheit vermuten, teilweise auch Unsicherheit in der Sache oder/und in der Sprache. Aber es reicht, eine mögliche spätere Besprechung anzudeuten und für den Moment das Signal

als Lehrer/in gegeben zu haben, dass auch harte, persönlich berührende, ‚heikle‘ Themen im Unterricht vorkommen dürfen.

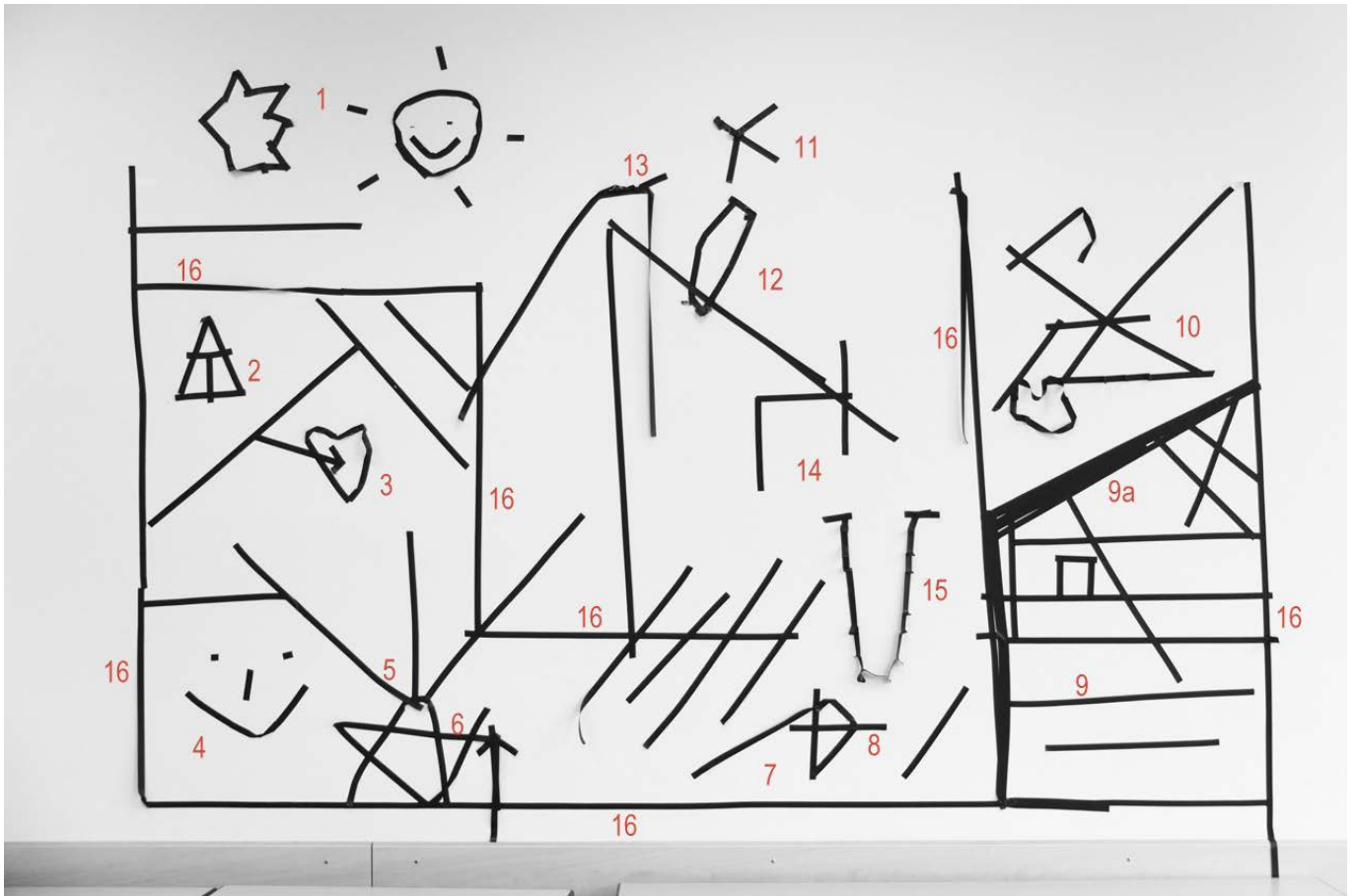
Eine zweite Möglichkeit für solche Vertrauensbildung sehe ich in den großen Pausen. Ich kann als Lehrperson einfach mal im Klassenraum bleiben, wo man sehr unkompliziert von Schülern/innen einbezogen wird in spannende, entspannte, berührende, ernste, ausgelassene Situationen. An der Tafel Arabisch lernen, vom Nachtlärm in der Unterkunft hören, kurdische Tänze bestaunen und mitmachen, IS-Videos aus Opferperspektive sehen, kosovoalbanische Liebeslieder hören und deutschsprachige Songs afghanischer Migranten, vom Tod eines Freundes erzählt bekommen, mit Landkarten aus dem Klassenschrank von Schüler/innen Geburtsorte, Fluchtrouten, Gefängnisaufenthalte, Kulturstätten, Armeegewalt erklärt bekommen. Solche zufälligen gemeinsamen Erfahrungen mit „Bösem und Schönen“ können mit der Zeit das Sprechen über Schreckliches, das einem sehr nahegeht, aus der Tabuzone herausholen und dann auch das Sprechen darüber im geplanten Unterricht erleichtern.

Genau diese Pausen-Erfahrung haben wir in intensiver Form auch auf den „Tagen persönlicher Orientierung“ in Gemen machen können, sensibel moderiert von externen Teamer/innen des Bischöflichen Generalvikariats, im Dezember, also etwa sechs bis acht Monate nach Eintritt in die IFK. Dort gab es vermehrt Situationen in Gruppen- oder Einzelgesprächen, bei Spaziergängen oder in der nächtlichen Burgkeller-Bar, in denen Schüler/innen über ihre persönliche (Flucht)Geschichte sprachen, teilweise erstmals in schulischem Kontext, im Discolight und -lärm, auf Deutsch und in anderen Sprachen: „Drei Jahre unterwegs – Schlauchbootkatastrophe – fünf Brüder ertrunken – zwei Tage im Wasser überlebt – Italien – Münster“. Unterricht mit diesen Jugendlichen – ich bin dankbar, von ihnen so viel zu erfahren und sie an dieser Stelle ihrer Biografie unterstützen zu können.

Film-Kunst-Aktion. Wir lassen Andere über sich selbst sprechen und kommen so selbst ins Gespräch über Persönliches, Belastendes

Die Berliner Künstlerin und Filmemacherin Margit Schild stellte 2014 im Münsterschen „Cinema“ erstmals ihren Film „Driften“ vor, im März 2016 dann auch in der IFK, verbunden mit einer Kunstaktion in Anlehnung an diejenige im Film.⁵ Zwischen 14 kurzen Interviews mit Migranten aus zwölf Ländern, von denen einige in Münster leben, zeigt der Film Kunstaktionen, bei denen jeweils zwei der Interviewten in Kooperation arbeiten: mit Klebeband schaffen Sie spontan großflächige Wand-und-Boden-Bilder, wobei jedes nachfolgende Paar an die Version der Vorgänger anzuknüpfen hatte. Mit dem Fortschreiten der Interview-Reihe entsteht ein kollektives und sich ständig wandelndes Bild voller Lebenserfahrungen.

In Abwandlung dazu schufen die IFK-Schüler/innen ein gemeinschaftliches Tape-Bild in einem Karussellverfahren, bei dem alle im großen Kreis langsam voranschreiten und jeweils „im Vorbeigehen“ an einer großen weißen Wand einen bereits vorbereiteten, selbstgewählten Tape-Streifen anbringen. Das Konzept: Die interviewten Migranten/innen in „Driften“ – Menschen verschiedener Altersstufen – erzählen in kurzen Sequenzen ihre Erfahrungen und bringen die zuschauenden Schüler/innen ins Vergleichen, Abwehren, Sich-Identifizieren, also ins Nachdenken über sich selbst und dann ins Gespräch darüber. Die Schwierigkeiten, über eigene, oft unangenehme Erfahrungen mit anderen zu sprechen und zu reflektieren, werden auf leichte Art überwunden, fast überlistet durch die Einführung einer „Drittperspektive.“



Nr.	Erläuterungen der Schüler/innen
1	Sterne, Sonne: Licht im Dunkel, Symbole der Hoffnung, höher am Himmel als die Bomber und Raketen
2	persönliches Freundschaftszeichen von Schüler A. aus Afghanistan: Der Buchstabe A steht für Afghanistan und für mich selbst. Ich liebe Afghanistan. Der senkrechte Strich durch die untere Mitte des A zeigt die Trennung in das schöne Afghanistan, das ich liebe, und das Afghanistan, das durch Kriege und Terror zerstört ist
3	Herz + Pfeil: Die Liebe lebt auch im Krieg!
V	Smiley: die lachende Sonne oben (s.1) bringt Hoffnung auch nach hier unten ins Versteck!
5	ein mächtiger, böser Pfeil von oben bringt Unheil
6	Der fünfzackige Stern steht für Satan. Er versucht mit Krieg und Terror die Macht der Freundschaft (s.2), der Liebe (s.3) und der Hoffnung (s.4) zu zerstören
7	Die von links unten aufsteigende Linie zeigt den Unterarm eines Menschen, der seine rechte Hand auf sein Herz legt und damit beherzigt, ...
8	... dass das Kreuz und der Halbmond (rechts durch den Kreuzbalken) zusammengehören: Christentum und Islam gehören zusammen!
9 + 9a	ein Hochhaus mit verschiedenen Stockwerken und starkem Dach, aus dem Schüler O. aus S. die Bombenabwürfe in der Nähe beobachten und überleben konnte
10	ein Häuserdach in Trümmern
11	ein Militärflugzeug ...
12	... wirft eine Bombe auf ein Haus
13	ein Geschütz auf einem Hausdach
14	Teile eines zerstörten Hausdaches
15	Loch, das eine durchschlagende Bombe hinterlässt
16 mehrfach	zu allererst angebrachte Tapes der Schüler/innen, die das gesamte Tape-Feld strukturieren, ähnlich wie im Film „Driften“, wo zuerst der Grundriss eines engen Zimmers entsteht. Die Schüler denken an Zimmer in einer Flüchtlingsunterkunft. In diesen (!) Grundriss werden dann die Symbole des Krieges und der Hoffnungen eingetragen.

Im Konzept von Margit Schild werden die Interviewten wie die Zuschauenden beim „Tape“ zu aktiven, kooperierenden Subjekten ihrer eigenen Sicht auf ihre Geschichte. Dies geschieht ohne inhaltliche Vorgaben, in einem methodischen Setting, das keine langen Reflexionen erlaubt, sondern spontanes, kooperatives, produktives Handeln ermöglicht und darin eine stärkende Erfahrung von Situationsbewältigung unter vorbestimmten Bedingungen. „Ideen haben Brüder und Schwestern!“ lautete das Motto, das Frau Schild eingangs mit den Schüler/innen entwickelt hatte und von diesen sofort aktiv aufgegriffen wurde. „Die Geschwister“, das heißt diese vielen kleinen und im Augenblick entstandenen Ideen beim Anbringen des Tape-Streifens, hinterlassen an der Wand winzige Spuren, die zu einer Gesamtheit führen. Zwischen den Schülern/innen entsteht ein Geben und Nehmen, ein wechselseitiges Stärken im Erleben gegenseitiger Inspiration. Sie erfahren die Kraft und auch den Mehrwert einer Kooperation, die eine hemmende Angst vor dem ersten und dem nächsten Schritt gar nicht erst entstehen lässt. Am Ende dann ein Staunen über das gemeinschaftliche Ergebnis. Das Tape-Bild (s. Abbildung, S. 33) wurde in den Tagen danach noch intensiv von den Schüler/innen besprochen, zum Teil mit sehr persönlichen Beiträgen über Kriegserfahrungen, Friedenssehnsucht, Alltagserleben (s. Erklärungen zur Abbildung, S. 33). So entstanden im schulischen Alltag danach auffallend häufiger Situationen in Unterricht und Pausen, in denen zunehmend freier über eigene, auch traumatische Fluchterfahrungen gesprochen wurde. Eine Schülerin: „Jahre lang sich durchschlagen ... acht Monate im Gefängnis eines Transitlandes ... 200 Menschen in enger Zelle ... irgendwann Münster.“ „Driften“ – Schüler G. aus K. erklärte das Wort nach dem Besuch von Frau Schild in der Klasse so: „Das ist, wenn die Hinterräder vom schnellen Auto extra durchdrehen und das Auto hin und her wackelt.“ Migrationserfahrungen: geballte Energie, ausgebremst, widersprüchliches Hin und Her, auf der Stelle treten, aufheulen, durchdrehen, schlingern, verunglücken, feixende Zuschauer – Hoffentlich auch helfende!

Persönliche Erfahrung im Rückblick

In der IFK kommen viele Lehrer/innen und viele Schüler/innen auf nicht einfachen Wegstrecken zusammen recht gut voran. Die Straßen müssen verbessert werden!

1 BASS 13-33 Nr. 1.1/Nr. 1.2 Anlage A §22 VV 22.3. zu Absatz 3.

2 Die Termini „Flüchtlinge“, „Geflüchtete“, „Zugewanderte“, gebrauche ich je nach Kontext und ohne Bezug zur diesbezüglich einschlägigen Debatte.

3 Verein „Gemeinsam für Flüchtlinge“ <http://www.gff.ms/kontakt/>.

4 Dieser Aspekt verdiente eingehendere Behandlung. Genügen muss hier der Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten: www.ggua.de/refugio-Muenster.344.o.html; LWL-Klinik Münster: Allgemeinpsychiatrische Ambulanz Tel. 0251-91555-2211 bzw. Nothilfe im Akutfall 0251-91555-0; <http://www.stadt-muenster.de/gesundheitspsychische-gesundheit/kinder-und-jugendpsychiatrischer-dienst.html>.

5 Driften. Flucht und Migration. 14 Menschen im Portrait. Ein Film von Margit Schild. DVD, 2015 (D 175), 48 Min., zuschaltbare englische Untertitel. Begleitheft. Eine Produktion des LWL-Medienzentrums für Westfalen hg. v. Landschaftsverband Westfalen-Lippe. LWL-Medienzentrum für Westfalen, ISBN 978-3-939974-46-8. Kontakt: margit.schild@gmx.de, www.less-art.de.

6 vgl. z.B. auch das – preisgekrönte – Konzept der „Dritt-Kultur-Perspektive“ des Münsterschen Instituts Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung [www.esa-web.de/index.php?module=viewer&index\[viewer\]\[page\]=profile](http://www.esa-web.de/index.php?module=viewer&index[viewer][page]=profile).



Albert Horstmann

Anne-Frank-Schule, Berufskolleg der Stadt
Münster, Lehrer für Religion und
Erziehungswissenschaft
albert.horstmann@muenster.de

BEISPIEL

„ZUHAUSE KANN ÜBERALL SEIN – DAS SAGT SICH SO LEICHT ...“

Vertreibung und Flucht als Thema im katholischen Religionsunterricht der Grundschule

Die Flüchtlingsdebatte stellt den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule vor neue Herausforderungen. Auf der einen Seite gilt es diesem hochaktuellen Thema im Unterricht Rechnung zu tragen. Auf der anderen Seite bedarf es allerdings einer sensiblen Auseinandersetzung, um Kinder nicht zu verängstigen oder zu überfordern. Im Folgenden soll eine Unterrichtsreihe vorgestellt werden, die einen möglichen Wegweiser für die Unterrichtsplanung darstellen kann.

Ein Bilderbuch als Medium

Am Anfang der Auseinandersetzung mit dem Leben von Menschen in Kriegsgebieten steht zu allererst die Frage, wie wir Kinder für diese Biografien interessieren können. Selbstverständlich gibt es auf diese Frage zahlreiche Antworten. Meiner Ansicht nach lässt sich jedoch gerade bei diesem brisanten Thema das Interesse bei den Schülerinnen und Schülern für die Situation von Flüchtlingen mit Hilfe von Bilderbüchern wecken. Das Bilderbuch „Akim rennt“ der französischen Autorin Claude K. Dubois erscheint mir in diesem Zusammenhang besonders empfehlenswert. Nicht umsonst wurde es sowohl mit dem Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis als auch mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.¹ Das Buch erzählt in einfachen und knappen Sätzen die Geschichte des Flüchtlingskindes Akim und besticht dabei in erster Linie durch aussagekräftige Bleistiftzeichnungen. Es gelingt Claude K. Dubois, exemplarisch die Geschichte eines Flüchtlingskindes darzustellen, ohne etwas verharmlosen oder gar unterschlagen zu wollen. Dementsprechend kann das Buch auf manche Kinder möglicherweise verstörend wirken und ich halte es nicht für sinnvoll, es in einer Lerngruppe mit Kindern einzusetzen, die ähnliche Erfahrungen als Flüchtlinge gemacht haben. Darüber hinaus habe ich für meine Unterrichtsreihe im Sinne einer didaktischen Reduktion nur eine Auswahl an Bildern verwendet, um die Schülerinnen und Schüler mit der Fülle der Bleistiftzeichnungen nicht zu überfordern. Trotz dieser Einschränkungen kann ich nur jeder Lehrkraft empfehlen, sich mit diesem Buch auseinanderzusetzen.

Ziele der Unterrichtsreihe

Die von mir auf Grundlage des Bilderbuchs „Akim rennt“ entwickelte Unterrichtsreihe verfolgt vorwiegend zwei übergeordnete Ziele. Die Schülerinnen und Schüler sollen zum einen eine Empathiefähigkeit für Flüchtlingsbiografien entwickeln und zum anderen für die individuellen Hoffnungen und Ängste von Flüchtlingen sensibilisiert werden. Dabei gilt es, das bei den Kindern zumeist vorhandene fragmentarische Vorwissen in Bezug auf die Flüchtlingsthematik aufzugreifen, um ihnen eine Perspektive für die Entwicklung eigener Denkmuster und Handlungsmaximen anzubieten. Die Notwendigkeit wurde mir im Vorfeld meiner Unterrichtsreihe bewusst, als ich Gespräche unter den Schülerinnen und Schülern miterlebte, in denen sie scheinbar unreflektiert Haltungen ihrer Eltern oder älteren Geschwistern übernahmen, die Flüchtlinge für potentielle Terroristen



oder Arbeitsplatzdiebe hielten. Indem der katholische Religionsunterricht dieses lückenhafte Vorwissen aufgreift und versucht zu vertiefen, leistet er einen wichtigen Beitrag zur Friedens- und Werteerziehung der Grundschul Kinder.

Die vereinzelte Skepsis meiner Schülerinnen und Schüler bezüglich der Flüchtlinge legte sich bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe. Die Schilderung der Bombardierung von Akims Dorf, des Zurücklassens seiner Habseligkeiten und des Verschwindens seiner Familie sorgten dafür, dass die Kinder von Anfang an mit Akim mitfühlten, ja geradezu mitfieberten. Obwohl die Mädchen und Jungen meiner Klasse in ihrem bisherigen Leben derartige Kriegserfahrungen nicht erleben mussten, fiel es ihnen dennoch leicht, sich in Akim hineinzusetzen und seine Sorgen und Nöte nachzuvollziehen. Diese Anteilnahme an Akims Schicksal wuchs im Verlauf der Unterrichtseinheit sogar noch, weshalb es für mich unerlässlich ist, dass Akim am Ende seine so schmerzlich vermisste Mutter wiederfindet. Eine große Stärke des Bilderbuches ist es, die Situation von Flüchtlingen nicht zu beschönigen; aber ohne diese abschließende Hoffnungsperspektive erschien mir das Buch für Grundschul Kinder nicht zumutbar.

Handlung des Buches und Aufbau der Unterrichtsreihe

Meine Unterrichtsreihe lässt sich analog zur Handlung von „Akim rennt“ in fünf Sequenzen gliedern, die ich jeweils in einer Unterrichtsstunde thematisiert habe. Neben der chronologischen Aufarbeitung der Flucht Akims habe ich zum Abschluss der Unterrichtsreihe besonderen Wert darauf gelegt, auch die persönliche Einstellung der Kinder zu diesem Thema zu hinterfragen: „Was hat das mit mir zu tun?“ Im Folgenden möchte ich einige meiner konkreten didaktischen und methodischen Überlegungen vorstellen.

Im Krieg

Zum Einstieg in die erste Unterrichtsstunde habe ich eine Bildbetrachtung in vier Schritten des Titelbildes von „Akim rennt“ gewählt: „Ich sehe ...“ – „Ich denke, dass ...“ – „Ich fühle ...“ – „Ich erinnere mich an ...“ Die konsequente Einhaltung dieser vier Satzanfänge ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich nicht nur oberflächlich mit einem Bild zu befassen, sondern es tiefergehend zu analysieren. Oftmals interpretieren Kinder die Bilder sonst nur im Sinne von „Ich denke, dass...“ und lassen zentrale Aspekte wie ihr individuelles Vorwissen oder ihre eigenen Empfindungen unbeachtet. Im Anschluss daran lernten die Kinder das Buch kennen und erstellten Sprechblasen für die Personen auf dem Titelbild. In einer vertiefenden Arbeitsphase setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit den Gefühlen Akims auseinander, indem sie einen Bildausschnitt, der Akim in seinem zerbombten Haus zeigt, weitermalten. Eine andere Möglichkeit bestand darin, sich zu hinterfragen, was die Kinder selbst am meisten vermissen würden, wenn sie in einer ähnlichen Situation wären wie Akim. In einer abschließenden Reflexion stellten die Mädchen und Jungen ihre Ergebnisse vor, um einerseits eine Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit zu erhalten und andererseits über die eigenen Gefühle bzw. die Gefühle Akims ins Gespräch zu kommen. Diese Reflexionsphasen am Ende einer jeden Stunde während der Unterrichtsreihe sind in meinen Augen für die Kinder unerlässlich, um das Gehörte und Gesehene zu verarbeiten.

Auf der Flucht

Die zweite Unterrichtsstunde konzentrierte sich auf ein zentrales, weil Identifikation stiftendes Element des Bilderbuches: einen Teddy. Dieser Teddy, den Akim in einem Haus findet, in dem er Zuflucht sucht, wird während seiner Flucht ein ständiger Tröster und Begleiter für ihn. Die Kinder meiner Klasse beschäftigten sich intensiv mit der Bedeutung des Teddybären, den sie als Akims

einzigsten Freund personifizierten. Am Anfang der Unterrichtsstunde sollten sie zunächst zu einem im Sitzkreis liegenden Teddy passende Wörter und Sätze assoziieren: „weich“ – „Kuscheltier“ – „flauschig“ – „gemeinsam einschlafen“... Anschließend lernten die Kinder durch das Vorlesen des weiteren Verlaufs der Geschichte den Teddy kennen und wiederholten die Assoziationsrunde, diesmal mit merklich anderen Ergebnissen: „kann dem Teddy alles erzählen“ – „endlich jemanden zum Kuscheln“ – „einzigartig“ – „Familienersatz“ – „möchte ihn nicht auch noch verlieren“... Daran anknüpfend verfassten die Schülerinnen und Schüler in der Arbeitsphase aus Sicht Akims Briefe an den Teddy, in denen Akim seine bisherigen Erlebnisse schildert und von seinen Hoffnungen und Ängsten berichtet.

In einem kleinen Boot

In der dritten Unterrichtsstunde begannen die Schülerinnen und Schüler mit einer Gruppenübung, die ihnen helfen sollte, sich in Akims veränderte Situation auf einem Flüchtlingsboot einzufühlen. Zu diesem Zweck legte ich Zeitungspapier auf dem Boden des Klassenzimmers aus und ließ die Mädchen und Jungen sich in immer größerer Zahl darauf positionieren. Zwar empfanden die Kinder diese Übung zunächst eher als lustiges Spiel, verstanden aber vor dem Hintergrund des überfüllten Flüchtlingsbootes, auf das Akim sich flüchten konnte, umgehend seine bedrückende Situation. Mit Hilfe der kooperativen Methode des Kugellagers konnten sie im Anschluss an die Gruppenübung die Gedanken und Gefühle Akims angemessen in wechselnden Partnertandems reflektieren. Vertiefend verfassten die Schülerinnen und Schüler in der Arbeitsphase entweder Tagebucheinträge zur Überfahrt mit dem überfüllten Boot oder gestalteten ein Bild des Flüchtlingsbootes mit passenden Transparentpapierstreifen.

Alleine im Flüchtlingslager

Die vierte Unterrichtsstunde befasste sich mit Akims Ankunft im Flüchtlingslager, in dem er zwar einerseits endlich in Sicherheit ist, aber sich andererseits schmerzlich des Fehlens seiner Familie – insbesondere seiner Mutter – bewusst wird. Sowohl in der bedrückenden Enge des Bootes als auch während des Gefühls der Einsamkeit im Lager, spendet lediglich sein Teddy etwas Trost. Gerade diesen Aspekt stellten die Kinder meiner Lerngruppe wiederholt heraus und verdeutlichten auf diesem Weg nochmals, welche große Bedeutung sie dem Teddy als Tröster und Begleiter Akims beimessen. In der Arbeitsphase konnten die Schülerinnen und Schüler erneut zwischen zwei Aufgabenstellungen wählen. In Kleingruppen entwickelten sie auf Grundlage der bisherigen Geschichte Rollenspiele zur Zukunft Akims im Flüchtlingslager. Alle Gruppen thematisierten ein Wiedersehen mit seiner Familie, was wiederum unterstrich, wie sehr sich die Kinder nach einem „happy end“ für Akim sehnten. All jene, die sich in Einzelarbeit mit den Inhalten auseinandersetzen wollten, hatten die Möglichkeit ein persönliches Gebet aus Sicht Akims an Gott zu verfassen. Zumeist entschieden sich die Schülerinnen und Schüler hierbei für eine Kombination aus Dank- und Bittgebet, das sich in dem Spannungsfeld zwischen Akims Dankbarkeit für die Rettung vor dem Krieg und der Sehnsucht nach einem Wiedersehen mit seiner Familie bewegte.

Blick in die Zukunft

In der fünften Unterrichtsstunde erfuhren die Kinder das Ende der Erzählung. Bei den Mädchen und Jungen meiner Klasse löste dabei das Wiedersehen von Akim und seiner Mutter sichtlich Erleichterung und Freude aus. Im Anschluss daran machten sich die Kinder Gedanken zur Zukunft der beiden und stellten ihre Ideen auf einem Plakat zeichnerisch dar. Verdeckte Impulsfragen hinter der

Tafel boten denjenigen Unterstützung, denen es schwer fiel sich vorzustellen, was für Akim und seine Mutter nach der Unterbringung im Flüchtlingslager folgen könnte: „Ziehen die beiden in ein anderes Land oder gehen sie zurück in ihr Heimatland?“ – „Wo und wie feiert Akim seinen nächsten Geburtstag?“ – „Was geschieht mit den anderen Familienangehörigen?“

Abschluss der Unterrichtsreihe

In der letzten Unterrichtsstunde rückte das zentrale Symbol des Bilderbuchs in den Mittelpunkt: die Hand. Es sind Hände, die Akim aus der Gefahrenzone reißen. Es sind Hände, die er dann wieder verliert und alleine zurückbleibt. Es sind Hände, die ihn im provisorischen Zufluchtsort wärmen. Es sind Hände, die ihm ausgestreckt werden auf dem langen Marsch mit den anderen Flüchtlingen. Es sind Hände, die der Leiter des Flüchtlingslagers ihm zum Trost auflegt. Es sind Hände, mit denen ihn seine Mutter beim lang ersehnten Wiedersehen umarmt. Diese Szenen wurden zu Beginn der Unterrichtsstunde auf Plakaten abgebildet und die Kinder hatten an Gruppentischen jeweils drei Minuten Zeit, um Assoziationen zur Bedeutung der Hände in dem speziellen Moment zu notieren, bevor die Plakate im Uhrzeigersinn an den nächsten Tisch weitergereicht wurden. Diese Abfolge wurde so oft wiederholt, bis jede Gruppe zu jeder Szene etwas assoziiert hatte. Dann folgte die Bildbetrachtung eines Kreuzes mit der Inschrift „Ich habe keine anderen Hände als die euren...“ verbunden mit der Impulsfrage „Was können wir mit unseren Händen für Flüchtlinge tun?“² Gerade dieser Rückbezug auf die konkrete Lebenswirklichkeit der Kinder ist für mich unerlässlich, um ihnen zu verdeutlichen, dass sie selbst einen Beitrag dazu leisten können, dass Flüchtlinge in ihrem Wohnort mit offenen Armen empfangen sowie auf vielfältige Art und Weise unterstützt werden. Zu diesem Zweck haben die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Hände mit einem Bleistift umfahren und in diesen Händen notiert, wie sie konkret Flüchtlingen helfen können. Dabei reichten ihre Ideen vom Spenden von Kleidung oder Kuscheltieren über das Beibringen der deutschen Sprache bis hin zum Beten für die Flüchtlinge. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler viel mehr für die Flüchtlingsthematik interessieren, wenn sie diese in ihrer Lebenswirklichkeit verankern können. Die Figur des Flüchtlingsjungen Akim bietet ihnen genau diese Möglichkeit. Ich war im Verlauf der Unterrichtsreihe sehr beeindruckt davon, wie empathisch und mitfühlend sich die Kinder zeigten. Allen Kolleginnen und Kollegen rate ich, dieses sensible und komplexe Thema in ihrem katholischen Religionsunterricht aufzugreifen. Egal ob mit Akim oder auf andere Weise.

¹ Das Buch ist im Präsenzbestand der Bibliothek & Mediothek der Schulabteilung einsehbar. Außerdem kann „Akim rennt“ dort unter der Signatur SP-334-1 als DVD/Bilderbuchkino ausgeliehen werden.

² Dieses Kreuz aus der Münsteraner Ludgerikirche zeichnet sich dadurch aus, dass es nach einem Bombenangriff im Jahre 1944 im Zweiten Weltkrieg beschädigt wurde und der Jesusfigur seither beide Arme fehlen.



Tim Joest

Lehrer für das Fach katholische
Religionslehre an einer
Grundschule im Münsterland
timjoest@gmx.de

BEISPIEL

INTEGRATIVE BESCHULUNG VON SCHULPFLICHTIGEN FLÜCHTLINGEN

Bericht der Realschule St. Martin in Sendenhorst

In den vergangenen 20 Jahren hat die Realschule immer wieder neu zugewanderte Schüler/innen ohne oder mit nur geringen deutschen Sprachkenntnissen aufgenommen. Zumeist kamen die Familien aus Polen oder Russland. Aber es waren auch Familien aus Sri Lanka, der Türkei und Jordanien dabei. Da es immer nur einzelne Kinder und Jugendliche waren, die in das deutsche Schulsystem integriert werden mussten, hatten wir gar keine andere Wahl, als sie sofort in Regelklassen einzugliedern. Unsere Bilanz: Mit zusätzlichen Deutschkursen am Nachmittag und oft auch dank großer Unterstützung der Eltern konnten alle diese Schülerinnen und Schüler zu einem Realschulabschluss geführt werden. Auch die soziale Integration in die vorhandenen Klassen gelang in der Regel schnell. Unsere Erfahrungen haben uns also gezeigt, dass ein Schulerfolg auch ohne vorgeschaltete „Willkommensklassen“ gelingen kann.

Zunehmende Zahlen Geflüchteter im Herbst/Winter 2015

Als im Herbst des letzten Jahres Bilder verzweifelter Menschen vermehrt zu uns gesendet wurden und die Kanzlerin den Zugang asylsuchender Menschen nach Deutschland erleichterte, stiegen auch in kleineren Städten wie Sendenhorst Flüchtlingszuweisungen auf Spitzenwerte, die so in den vergangenen Jahren nie erreicht worden waren.

Die Sozialarbeiter der Kommunen traten an die Schulen heran, um eine Beschulung schulpflichtiger Kinder möglichst schnell in die Wege zu leiten. Die beiden Grundschulen in der Stadt sowie die Realschule St. Martin waren die Hauptanlaufstellen. Fast jede Woche standen neue Menschen vor der Tür, die einen Schulplatz suchten. Ein Ende des Zulaufs war nicht absehbar.

Die hohe Anzahl der Flüchtlingskinder stellte uns vor vielschichtige organisatorische, aber auch pädagogisch-didaktische Fragen:

- Wie können wir bei durchgängig sowieso schon großen Klassen und dem vorhandenen Raummangel weitere Kinder und Jugendliche sinnvoll beschulen?
- Ordnen wir die „Neuen“ sofort regulären Klassen zu – oder sollten wir doch wie die meisten Schulen sogenannte Willkommensklassen bilden, in denen die neuen Schüler/innen zunächst einmal Deutsch lernen sollten, bevor sie Regelklassen zugeordnet werden? Welche Vorteile gäbe es, welche Nachteile?
- Wie organisiert man den Schulalltag? (Mittagessen, Nachmittagsprogramm, etc.)
- Mit welchen sprachlichen Voraussetzungen starten die Schüler bei uns?
- Wie kann man Kinder motivieren, die noch so voll von traumatisierenden Bildern sind?
- Welche Unterstützung erfahren wir von den Eltern?
- Lässt sich der bisherige schulische Weg der Flüchtlingskinder überhaupt im Gespräch klären? Wie stimmig sind Geburtsdaten, die angegeben werden?
- Wie gehen wir überhaupt mit Kindern um, die Gewalt gesehen oder selbst erfahren haben, welche Hilfestellungen können wir anbieten?
- Sind möglicherweise Kinder zu uns gekommen, die noch nie eine Schule besucht haben, die noch alphabetisiert werden müssen?
- Wer ist Ansprechpartner für alleinreisende Kinder?

Briefe von Schülern



Mein Name ist Sideret Asaad, ich bin 14 Jahre alt. Ich komme aus Syrien und lebe seit Januar 2015 in Deutschland.

Ich wohne in Sendenhorst. Die Realschule St. Martin gefällt mir, aber ich vermisse meine Schule in Syrien sehr. Die ersten Tage in meiner neuen Schule in Sendenhorst waren für mich sehr schwierig. Ich hatte vor allem Angst. Ich wusste nicht, ob ich in der neuen Klasse ohne Deutschkenntnisse akzeptiert werde. Aber zwei Klassenkameradinnen halfen mir von Anfang an, waren sehr nett zu mir, begleiteten mich und sie helfen mir immer noch, falls es Probleme gibt. Und jetzt sind sie meine besten Freundinnen geworden. Ich lerne Deutsch in einer kleinen Gruppe, in sieben Stunden wöchentlich, danach gehe ich in meine Klasse. Am Anfang habe ich mich mit meinen Klassenkameraden nur auf Englisch verständigt, heute traue ich mich immer mehr, Deutsch zu sprechen. Ich mag meine Schule, Deutsch lernen macht mir Spaß. Ich vermisse meine Schule in Syrien, mein altes Leben, aber ich weiß, dass ich in Deutschland bleiben möchte. Ich bin hier mit meinen Eltern, habe keine Schwierigkeiten und fühle mich wohl.

Briefe von Schülern



Mein Name ist Abdulaziz Al Kallah.

Ich bin 13 Jahre alt und komme aus Syrien. Ich bin jetzt seit unge-

fähr acht Monaten in Deutschland.

Mir gefällt es sehr gut an dieser Schule. Am Anfang war es schwer, weil ich nicht gut Deutsch sprechen konnte, aber die Schüler und Lehrer waren alle nett zu mir. Mittlerweile habe ich in meiner Klasse schon Freunde gefunden und ich verstehe und spreche gut Deutsch.

Die Sprache Deutsch habe ich in den ersten Monaten in Deutschland in einem Flüchtlingsheim gelernt, z. B. das Alphabet und die Personalpronomen. Hier in der Schule habe ich als erstes gelernt, mich vorzustellen. Am Anfang habe ich sehr langsam gesprochen. Es war alles ziemlich schwierig, weil die Schule neu war und ich die anderen Schüler meiner Gruppe nicht kannte. Jetzt klappt das Lernen schon besser. Ich bin in einer Gruppe mit sieben Schülern und wir können dort gut miteinander arbeiten.

Ich möchte gerne in Deutschland bleiben, aber mit meiner Familie, die zurzeit noch in Syrien ist. Es ist schwer für mich, ohne sie hier zu sein und wenn meine Familie auch in Zukunft nicht nach Deutschland kommen kann, wird es auch schwer für mich zu bleiben.

- Wie gehen wir mit Störungen um, mit Disziplinlosigkeit, mit tradierten Geschlechterbildern?
- Gibt es Materialien für den Unterricht? Welche Lehrkräfte trauen sich diese Arbeit zu?
- Wen können wir sprachlich so fördern, dass der Schulbesuch noch auf einen Abschluss an der Realschule hinführt?
- Wie legen wir möglichst effektiv ein Deutschlernprogramm auf?
- Gibt es eine „Obergrenze“ der neu aufzunehmenden Schüler/innen?
- Kann die Schule auf Unterstützung hoffen (Landesregierung, Schulträger, Ehrenamtliche...)?

... und die Frage, die immer im Raum steht: „Schaffen wir das?“

Diese oder sicher doch ganz ähnliche Fragestellungen sind im Herbst und Winter 2015/16 in vielen Schulen in Deutschland gestellt worden.

Aber die Zeit drängte, die Kinder waren da und sollten schnellstmöglich aus ihrer „doppelten Sprachlosigkeit“ geholt werden, damit Integration auch im weiteren Sinne gelingt. In diesem Zusammenhang war die Arbeit der Schulseelsorge von großer Bedeutung.¹

Also haben wir so manche Frage erst einmal zurückgestellt, weil wir bei dem hier nur angedeuteten Fragenkatalog sicher das ein oder andere Problem nicht hätten lösen können oder es schlicht übersehen hätten.

In den Aufnahmegesprächen haben wir trotz der Hilfe von Dolmetschern einige Probleme gehabt, da die Altersangaben, die Angaben zur bisherigen Beschulung und die Fluchtdauer aus den Gesprächen und aus den uns übermittelten Papieren nicht immer klar rekonstruiert werden konnten.

Die Idee war, die bei uns ankommenden Kinder sofort einer Regelklasse zuzuordnen. Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise ist, dass die Kinder mit einer Klasse eine Lerngruppe haben, die ganztätig Begleiterin des Schulalltages sein kann. Die Klassen waren insoweit für die neuen Mitschüler/innen sensibilisiert worden, als dass sie wussten, woher die Schüler/innen kamen, welcher Fluchtweg genommen worden war und in groben Zügen, welche politischen Erfahrungen und Kriegserlebnisse Gründe für die Flucht gewesen sind. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, in den Klassenräumen sowohl Karten der Herkunftsländer als auch einige grundlegende Vokabeln in syrisch, albanisch etc. aufzuhängen. (Begrüßungen, Zahlen, Wochentage, Schulvokabular, u. a.).

Jedem Flüchtlingskind wurde ein Pate/eine Patin zur Seite gestellt, der/die in den ersten Tagen organisatorische Fragen klärte. Im wahrsten Sinne des Wortes nahmen sie die Flüchtlingskinder „an die Hand“. Zur ersten Verständigung konnte ein iPad („Google Translator“ ...) ausgeliehen werden, so dass erste Kontakte geknüpft werden konnten.

Insgesamt hat sich diese Erstmaßnahme gut bewährt. Über zunächst zaghaftes und reserviertes Kennenlernen kamen die Schülerinnen und Schüler erstaunlich schnell zu nachmittäglichen Kontakten und in mehreren Fällen schon zu gegenseitigen Besuchen. Dieses war möglich, da für die meisten Flüchtlingsfamilien in Sendenhorst bereits nach kurzer Zeit Wohnungen zur Verfügung gestellt werden konnten.

Unsere Vorgehensweise ab Februar 2016

Bis zum Frühjahr 2016 kamen immer neue Schüler/innen insbesondere aus Albanien und Syrien dazu. Wir hatten die Idee, neben der generellen Aufteilung auf Regelklassen einen gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch aller Flüchtlingskinder zu wagen. Die Größe der Deutschgruppe überstieg dann schnell die Zahl 20. Den Versuch mit der größeren Deutsch-Lerngruppe haben

wir dann aber zum Ende des Schulhalbjahres gestoppt, da es unter den zugewanderten Schüler/innen je nach Herkunft zu erheblichen „Reibungen“ kam und die beobachteten Lernfortschritte nur gering waren. Die Unterschiede im Alter sowie in der Leistungs- und Lernbereitschaft waren zu groß. Es kamen Kinder und Jugendliche zusammen, die noch gar nicht lesen und schreiben konnten (auch nicht in ihrer Muttersprache), und andere, die schon recht gut Englisch sprachen und auch schreiben konnten.

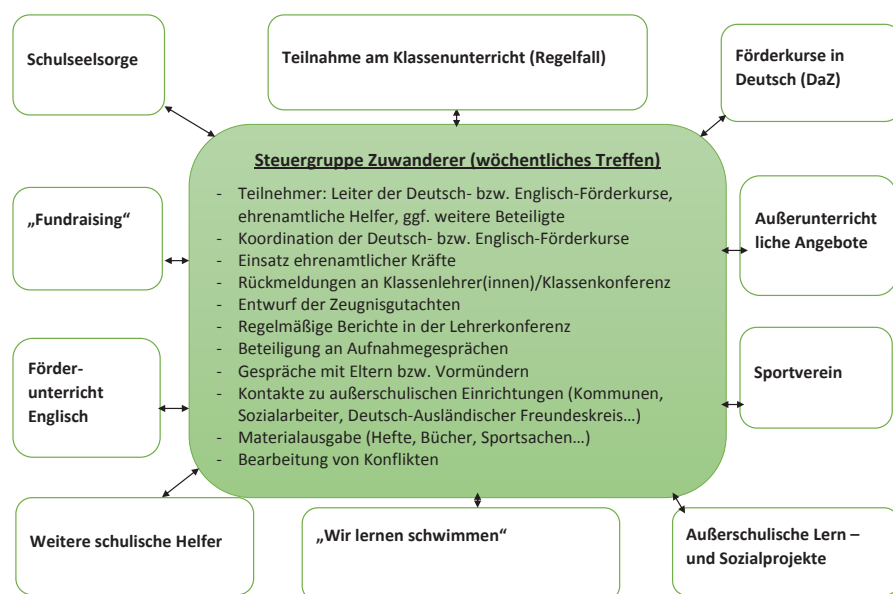
Mittlerweile hatte die Schule von verschiedenen Seiten wirksame Unterstützung erfahren. Man hat uns eine zusätzliche Lehrerstelle bewilligt, das Bistum Münster hat weitere Finanzmittel zur Verfügung gestellt, ehrenamtliche Helfer konnten in größerer Zahl gewonnen werden.

Mit Beginn des zweiten Halbjahres haben wir dann statt einer oder zwei großen Gruppen fünf kleinere und sorgfältig zusammengestellte Kleingruppen für den speziellen Deutsch-Förderunterricht gebildet. Die Gruppenzusammensetzung soll möglichst konstant bleiben.

Jedes Kind/jeder Jugendliche sollte 6-7 Wochenstunden (zu je 60 Minuten) in Kleingruppen (Gruppengröße zwischen drei und sieben) individuell im Fach Deutsch unterrichtet werden. Hierbei – und das war eine echte Herausforderung für die zeitliche Planung – musste der jeweilige Klassenunterricht soweit wie möglich bei der Festlegung der Förderstunden Berücksichtigung finden. Fächer, so war die Überlegung, wie Sport, Naturwissenschaften oder die künstlerisch-musischen, sollten in der Regelklasse besucht werden, da hier ein „sprachloses“ Mittun schon früh möglich war.

Ein solches Vorgehen erfordert eine Vielzahl von Absprachen der Fach- und Förderlehrer. Auch „Sonderbegabungen“, die sich im Laufe der Zeit zeigten (zum Beispiel in den Fächern Mathematik und Englisch) sollten mitbedacht werden.

Um ein bloßes „Herumsitzen“ in den verbliebenen Klassenstunden zu vermeiden, bekamen die Flüchtlingskinder Aufgaben, die sie in den Stunden bearbeiten mussten, in denen sie dem normalen Unterricht noch gar nicht folgen konnten. Im Laufe der Zeit wurden diese Aufgaben weniger, da eine verstärkte Teilnahme am normalen Unterricht einsetzte.



Briefe von Schülern

Ich heiße Armela Hoxha und bin 14 Jahre alt.

Ich komme aus Albanien und seit Februar 2014 bin ich mit meinen Geschwistern und Eltern in Deutschland. Zur Schule nach Sendenhorst kam ich mit meiner Schwester einen Monat später. Meine Schule gefällt mir natürlich sehr gut. Hier fühle ich mich sehr wohl.

Am Anfang war ich traurig und sehr ängstlich, dass ich die deutsche Sprache nicht beherrsche oder dass ich keine Freunde finde.

Aber meine Klassenkameraden und meine Lehrer halfen mir viel. Ich wurde in der Schule sehr gut aufgenommen, das war toll. Ich habe heute viele Freundinnen in meiner Klasse und das macht mich so glücklich. Sie sind immer noch für mich da, wenn ich etwas brauche.

Deutsch lernte ich mit meiner älteren Schwester in einer sehr kleinen Gruppe. Wir hatten sehr viel zusammen gelernt. Auch zu Hause lernte ich mit meiner Schwester viel Deutsch. Seit Beginn des Schuljahres 2015/16 nehme ich vollständig am Unterricht meiner Klasse teil. Ich fühle mich in meiner Schule sehr wohl, ich habe hier alles, was ich brauche. Ich kann mir mein Leben anders nicht vorstellen. Ich sehe keine Schwierigkeiten, nichts Negatives. Ich möchte auch in Deutschland bleiben, weiter lernen.

Ich werde alles tun, um hier bleiben zu dürfen.

Dieses zu koordinieren und auch bei auftretenden Schwierigkeiten zu begleiten hat an der Realschule St. Martin die Steuergruppe „Zuwanderer“ übernommen. Diese trifft sich zu einer festgelegten Stunde einmal in der Woche und tauscht sich aus. Sie berät auch über die Neuzusammensetzung der Fördergruppen je nach Lernfortschritt und sorgt für eine gute Information aller Beteiligten.

Zwischenfazit

Das integrative Beschulen in den Klassen mit begleitendem Deutschunterricht hat dazu geführt, dass unsere Flüchtlingskinder in kurzer Zeit erhebliche Sprachkenntnisse erworben haben, aber auch relativ schnell soziale Kontakte knüpfen konnten. Dieses erschien uns vor dem Hintergrund der beginnenden schulfreien Zeit im Sommer besonders wichtig. Im Schuljahr 2016/17 werden wir dann das System der Kleingruppen zunächst fortsetzen, bevor wir im nächsten Jahr das Ende der „Erstförderung“ in den Blick nehmen

Ein erster Erfolg wurde schon für alle sichtbar. Ein Mädchen aus Albanien, das im April 2014 ohne Sprachkenntnisse in die Realschule St. Martin kam, hat im Sommer 2016 einen qualifizierten Mittleren Bildungsabschluss erhalten. Schon im gesamten Schuljahr 2015/16 war sie uns eine unschätzbare Hilfe bei der Betreuung neu aus Albanien eingetroffener Familien. Solche schulischen und integrativen Erfolge haben uns in der hier vorgestellten Vorgehensweise bestärkt – dennoch bleibt es sicher spannend.

Mit der hier skizzierten Vorgehensweise hat die Realschule St. Martin einen Weg eingeschlagen, der sehr zeitaufwändig und personalintensiv ist. Ohne die ehrenamtlichen Helfer, ohne die große Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen sowie die gute Zusammenarbeit mit der Stadt Sendenhorst und der Schulabteilung des Bistums, ohne die großartige Unterstützung von Mitschülern und Eltern in den Klassen, wäre vieles nicht möglich gewesen. Für das neue Schuljahr bekommen wir noch zusätzliche Hilfe: Mit finanzieller Unterstützung des Bistums Münster konnten wir für die schulische Arbeit mit den Flüchtlingen eine FSJ-Stelle einrichten.



¹ Einen Brief der Schulseelsorgerin, das vollständige Organigramm der Steuergruppe Zuwanderer (S. 41), sowie weitere Briefe von Schüler/innen finden Sie als Download unter der Webadresse www.bistum-muenster.de/kus



Hubert Wende

Realschule St. Martin, Sendenhorst

Stellvertretender Schulleiter

h.wende@realmartin.de

BEISPIEL

WELCOME, BENVENUTI, بيهي حرت, SERDECZNIE WITAMY, DOBRE DOCHLI

Erfahrungen mit einer Vorbereitungsklasse an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm

Mit Beginn des Schuljahres 2015/16 hießen wir die neuen Schülerinnen und Schüler in unserer Vorbereitungsklasse, in der diese gemeinsam zunächst ausschließlich Deutsch lernen, herzlich willkommen. In dieser Klasse sind aktuell vier Mädchen und zehn Jungen zwischen 12 und 16 Jahren. Die Klassenzusammensetzung ergibt sich durch die Zuweisung des Kommunalen Integrationszentrums, das Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte auf die verschiedenen Schulen verteilt. Drei Jungen und drei Mädchen sind aus Polen. Vier Kinder kommen aus Syrien und mussten zunächst, ebenso wie ein Junge aus dem Irak und einer aus Bulgarien, neben dem deutschen Alphabet die lateinische Schrift erlernen. Zwei Brüder kommen aus Italien. Sie beleben die Klasse durch ihr aufgewecktes Temperament.

Wie war der Start?

„Guten Morgen, Frau Oztürk!“ – Frau Öztürk unterrichtet gemeinsam mit ihren Kolleginnen Frau Volke, Frau Norris und Frau Schäfer kontinuierlich in dieser Klasse und weiß sehr gut, wie schwer die Umlaute für die Kinder auszusprechen sind.

Von Beginn an stellten die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar, was insbesondere auch durch die große Altersspanne innerhalb der Gruppe bedingt war. Zudem haben die Kinder und Jugendlichen auf Grund ihres jeweiligen kulturellen Hintergrundes ganz unterschiedliche Erfahrungen mit und in Schule gemacht.

Natürlich war die neue Situation für alle Kinder und Jugendlichen am Anfang sehr befremdlich. Nicht nur die Umgebung war vollkommen neu, sondern auch die Sprache.

Wie kann ich fragen, ob ich mal auf die Toilette gehen darf? Was muss ich sagen, wenn ich nicht weiß, woher ich eine Busfahrkarte bekomme? Wie sage ich meiner Lehrerin, dass sie zu schnell spricht? Wo kann ich meine Pausen verbringen? Es war wichtig, dass schnell Sprachpaten gefunden wurden, das heißt Schüler/innen unserer Schule, die die gleiche Muttersprache sprechen, die unterstützen und übersetzen und erste Bezugspersonen sein konnten. Auch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen war anfangs äußerst spannend und auch spannungsreich.

Warum schaut sie mir denn nicht in die Augen, hat sie etwa was zu verbergen? Für uns als Lehrerinnen waren die Reaktionen einiger Schüler/innen zunächst ungewohnt und die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und Verhaltensweisen gehörte zum Alltag.

Jeden Tag haben wir dazu gelernt. Gegenseitiger Respekt und das Interesse aneinander, zum Beispiel dadurch, dass kulturelle Besonderheiten und Erfahrungen ebenso wie die Muttersprache in den Unterricht einbezogen wurden, wurden von Anfang an ganz groß geschrieben.



Wie verläuft der Schulalltag?

Herz und Leidenschaft sind dafür notwendig – bei den Schülern und Schülerinnen ebenso wie bei uns, den Lehrerinnen. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schüler/innen war zunächst eine „herkömmliche“ verbale Unterrichtskommunikation nicht möglich, sodass diese einer anderen Form der Verständigung weichen musste. In dieser ersten Phase hat es geholfen, mit visuellem Material – zum Beispiel in Form von Bildwörterbüchern, Symbolen, Realien – zu arbeiten und sich manchmal auch mit vollem Körpereinsatz, also sprichwörtlich mit Händen und Füßen, zu verständigen. Gesprächskreise, in denen erst einmal das gegenseitige Kennenlernen der anderen und ihrer Kultur im Vordergrund stand, haben schnell das sprachliche „Eis“ gebrochen. Die Wertschätzung der verschiedenen Kulturen, zum Beispiel in Form eines gemeinsamen Essens, hat allen Beteiligten große Freude bereitet. Dabei wurde so etwas Simples wie „deutsches Pumpernickel essen“ durchaus zu einer Mutprobe. Und andererseits waren wir Lehrerinnen erstaunt, wenn das Fladenbrot in Zeitungspapier oder in das Zeugnis der Schwester eingerollt war.

Der zunehmende deutsche Wortschatz der Schüler/innen ermöglichte nach kurzer Zeit eine solide Verständigungsbasis. Neben der Hürde des mündlichen Sprachgebrauchs galt es nun die Schwierigkeit zu überwinden, dass einige, insbesondere die syrischen Jugendlichen und Kinder, noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert waren. Da es nach wie vor kein Alphabetisierungsmaterial für jugendliche Lerner gibt, wurde bis dahin größtenteils auf Grundschulmaterial zurückgegriffen und eigenes Material in Anlehnung an das bereits bestehende Schriftraining der Sophie-Scholl-Gesamtschule selbst erstellt.

In Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist es vorrangiges Ziel, dass Schüler/innen die verschiedenen Niveaustufen erreichen, um sprachlich auf den Regelunterricht vorbereitet zu sein und einen Schulabschluss machen zu können. Die Wissbegierde führte schnell zu einer Aufstockung der anfänglichen Unterrichtsstunden pro Schultag. Die Kinder und Jugendlichen sehnten sich neben Deutsch auch nach anderen Fächern, wie Mathematik, Sport, Englisch, sodass der Unterricht nach und nach auch fachsprachliche Förderung beinhaltete, um so den Unterrichtsalltag abwechslungsreicher zu gestalten und sie auf einen sprachsensiblen Fachunterricht vorzubereiten. Nach Erreichen der Niveaustufe A2 wurden sie in Regelklassen integriert. Dort nehmen sie seither altersadäquat an unterschiedlichem Fachunterricht teil.

In der Vorbereitungsstufe konzentrieren sie sich nun ganz auf das Vertiefen der deutschen Sprache und bearbeiten individuelle Wochenpläne, die sich am Lehrwerk orientieren, aber auch spielerische Elemente enthalten können, zum Beispiel die Arbeit mit den Lernkästen „LüK“ oder den Hör- und Sprachstiften „TinG“.

Durch Höhen und Tiefen

Im Laufe des Schuljahres gab es viele Höhen und Tiefen. Ein großes Problem ist, mit der ausgeprägten Heterogenität in der Klasse so umzugehen, dass die Kinder und Jugendlichen möglichst nicht unter- bzw. überfordert sind. Durch die zeitweise Über- bzw. Unterforderung kam es zu Disziplinproblemen im Unterricht. Da es für die Schüler und Schülerinnen der Vorbereitungsstufe keine Noten im klassischen Sinn gibt und unser schulinternes Trainingsraumkonzept wegen der Verständigungsprobleme nicht greift, war es sehr schwierig, Konsequenzen für Fehlverhalten in der Klasse zu integrieren. Teilweise wurde dies auch von unseren Schüler/innen ausgenutzt. Daraufhin haben wir ein Smiley-Benimm-System entwickelt sowie Belohnungsinstrumente eingesetzt. Gegen Disziplinprobleme hat allerdings wirklich erst unsere konsequente Wochenplanarbeit geholfen. Hier

kann der einzelne Schüler in seinem eigenen Tempo an für ihn individuellen Aufgaben arbeiten. Somit findet keine Über- oder Unterforderung im Unterricht mehr statt.

In den Wintermonaten gab es eine Phase, in der sich die Schüler/innen der Vorbereitungsklasse gegenseitig immer wieder beleidigten. Sie hatten zu diesem Zeitpunkt dafür schon ausreichend Deutsch gelernt. Außerdem war es für die meisten von ihnen eine Zeit, in der sie mit ihrer Gesamtsituation unzufrieden waren. Sie hatten ja ihre Heimat verlassen, in der sie sprachlich keine Probleme hatten und sich gut auskannten. Nun stellten sie fest, dass es auch nach einem halben Jahr Deutschunterricht noch viele Missverständnisse gibt und die alltägliche Unterhaltung noch schwerfällt. Das ließen sie nun aneinander aus. Die unterrichtenden Lehrerinnen haben das immer wieder unterbunden, doch die Schüler/innen entwickelten eigene Strategien, Beleidigungen fortzuführen. So lernten syrische und italienische Schüler/innen polnische Schimpfwörter, um sich auf dem Schulhof scheinbar unverstanden, über Schule und Lehrer „auszutauschen“. Daraufhin lernten wir Lehrerinnen polnische Schimpfwörter und thematisierten diese in Elterngesprächen. Daraufhin wurde es wieder ruhiger. Einige Probleme ergaben sich aus kulturellen Unterschieden. So konnte ein Schüler aus kulturellen Gründen die Toilette im Schulgebäude nicht benutzen, da in seinem Herkunftsland eine bestimmte rituelle Waschung vollzogen werden muss. Infolgedessen bekam er so starke Bauchschmerzen, dass er in der Unterrichtszeit nach Hause entlassen werden musste. Der Umgang mit dieser Problematik musste auch von Seiten der Stufenleitung besprochen werden, weil man Schüler/innen aus solchen Gründen in der Unterrichtszeit nicht nach Hause gehen lassen darf. Die größte Herausforderung war, nicht wie am Anfang gedacht, die Verständigung, sondern ein Lernen angesichts kultureller Gegebenheiten und Unterschiede.

Jahresrückblick

Am Anfang waren unsere Schüler/innen schüchtern, unsicher und teilweise durch ihre Fluchterfahrungen traumatisiert. Durch die freundliche Aufnahme in unsere Schule kamen sie gern und freuten sich darauf, hier Deutsch zu lernen. Mittlerweile fühlen sie sich so wohl, dass sie von ihren Problemen und Erfolgen erzählen. Sie finden sich in der Schule gut zurecht. In ihrer Regelklasse tauschen sie sich mit deutschen Schüler/innen aus, werden akzeptiert und in Unternehmungen der Klasse einbezogen. Nach einem Schuljahr voller Herausforderungen, Hürden, neuer Erfahrungen und zunehmender Vertrautheit können wir sagen: Der Unterricht in einer Vorbereitungsklasse lässt sich schwerlich erklären, man muss ihn erleben. Wir sind dankbar, dass uns diese Aufgabe zuteil wurde!



Bahar Öztürk (Foto fehlt), **Elli Norris**, **Saskia Volke**, **Kirstin Schäfer**
Lehrerinnen an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm
sophie-scholl-gesamtschule@gess.schulen-hamm.de



Fremd ist der Fremde nur in der Fremde

DVD-0733

Filme zum Thema Migration – Frankfurt: EZEF, 2014. – 1 DVD (180 Min.) farb., Niederlande 2009, Frankreich 2010, Zaire/Kongo 1996 u. a.

Karl Valentins Diktum „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ könnte man als Kommentar zu allen neun Filmen auf dieser DVD verstehen – oder auch als Leitmotiv der Erfahrungen all jener Migranten, die in diesem Film als Protagonisten auftauchen. Migration hat viele Gesichter – und so beleuchten die Filme auch ganz unterschiedliche Aspekte des Phänomens. Sowohl von der inhaltlich-thematischen, als auch von der filmästhetischen Seite her setzen sich die Filme auf unterschiedliche Art und Weise mit Aspekten von Migration und den Erfahrungen von Fremdheit und Vertrautsein auseinander – sowohl auf Seiten der Migranten, als auch auf Seiten jener, die ihnen begegnen.

Sechs Kurzspielfilme, zwei Dokumentationen und ein Trickfilm eröffnen verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Thematik. In einigen Filmen erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema in überraschend humorvoller oder auch satirischer Form. – Mit Begleitheft und medienpädagogischem Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM Ebene.

Themen: Ausländer, Flucht, Globalisierung, Menschenrechte, Migration, Vorurteil

Ab 6/8/12/14.



Der Marsch

DVD-0743

Hagen: Busch Media Group, 2015. – 1 DVD (93 Min.) farb., Großbritannien 2015

Ein charismatischer Führer macht sich mit einer Gruppe hungernder und verzweifelter Menschen aus dem Süden Sudans auf den Weg nach Europa, um dort Zuflucht und ein besseres Leben zu finden. Unterwegs schließen sich immer mehr Menschen dem Treck an bis dieser zu einer Völkerwanderung anschwillt. Zu spät erkennen führende europäische Politiker, welche Sprengkraft der Marsch der Flüchtlinge entwickelt. – Das eindrucksvolle Drama wurde 1990 produziert und galt seinerzeit als düstere Zukunftsvision. Heute sind die Geschehnisse des Films von der Realität eingeholt worden. – In deutscher und englischer Sprache und in einzelnen Kapiteln abspielbar.

Themen: Armut, Eine Welt, Flucht, Gerechtigkeit, Globalisierung, Menschenrechte

Ab 14.



Willkommen auf Deutsch

DVD-0769

Ein Film von Carsten Rau und Hauke Wendler. – Hamburg: Brown Sugar Films, 2015. – 1 DVD (89 Min.) farb., Deutschland 2014

Der Dokumentarfilm zeigt die Probleme, die durch die wachsenden Flüchtlingszahlen entstehen und setzt bei den Menschen, ihren Sorgen und Vorurteilen in der bürgerlichen Mitte Westdeutschlands an: Im Landkreis Harburg, der sich zwischen der Lüneburger Heide und Hamburg erstreckt. 240.000 Einwohner, Backsteinhäuser, Weideland - hier scheint die Welt noch in Ordnung zu sein. Doch jetzt leben traumatisierte Flüchtlinge neben Dorfbewohnern, die sich angesichts der neuen Nachbarn um ihre Töchter und den Verkaufswert ihrer Eigenheime sorgen. Junge Männer, die Krieg, Armut und Perspektivlosigkeit entfliehen wollten, sollen in einem 400-Seelen-Dorf untergebracht werden, das weder Bäcker noch Supermarkt hat. Was passiert, wenn Menschen aufeinander treffen, die sich völlig fremd sind? Über einen Zeitraum von fast einem Jahr begleitet der Film Flüchtlinge, Anwohner sowie den Bereichsleiter der überlasteten Landkreisverwaltung – stellvertretend für die 295 Landkreise bundesweit. Der Film nimmt unterschiedliche Definitionen von "Willkommenskultur" in den Blick, ist kontrovers, emotional und auch amüsant und zeigt, dass die Situation schwierig, aber nicht hoffnungslos ist. – In einzelnen Kapiteln abrufbar und mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Asyl, Ausländer, Flucht, Flüchtling, Integration, Interkulturelles Lernen, Menschenwürde, Migration, Politik, Rassismus, Vorurteil

Ab 14.

Ich bin jetzt hier!

Dokumentarfilme für Kinder über Flucht und Migration – Frankfurt a.M.: Bundesverband Jugend und Film e. V., 2015. – 1 DVD farb.

Die Dokumentarfilme für Kinder zum Thema Flucht und Migration zeigen vier reale Schicksale, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Gemeinsam ist den Filmen allerdings, dass sie sich voll und ganz auf die Perspektive der Protagonisten einlassen und von ihrer Sicht der Dinge berichten. Für die Bildungsarbeit sind diese Filme daher besonders geeignet, denn sie ermöglichen anderen Kindern einen unmittelbaren Zugang zu dem, was es bedeutet, Flüchtling in einem fremden Land zu sein. – Mit Audiodeskription und Untertiteln für Hörgeschädigte sowie Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Angst, Asyl, Ausländer, Flucht, Heimat, Kind, Rechtsradikalismus **Ab 8/12.**

DVD-0765



Warum so viele Menschen fliehen

Grünwald: FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 2016. – 1 DVD (50 Min.) farb., Deutschland 2016

Ob durch Flüchtlingskinder in der Schule oder eine Flüchtlingsunterkunft im Ort: Auch Kinder sind in ihrer Umgebung mit Flüchtlingen konfrontiert. Der Film greift Zusammenhänge und Begriffe zum Thema Flucht adressatengerecht auf. Checker Tobi informiert sich in Deutschland, parallel dazu reist Willi (Willi Weitzel aus "Willi will's wissen") in den Libanon und lernt das Leben in einer Flüchtlingsiedlung kennen. – In einzelnen Kapiteln abrufbar und mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Asyl, Flucht, Flüchtling, Integration, Interkulturelles Lernen, Krieg, Migration

Ab 10.

DVD-0791



Flucht aus Afrika

Gründe und Wege = Survivors of the great migration – Bonn: Lingua-Video.com, 2015. – 1 DVD (29 Min.) farb., England 2015

Die Dokumentation der BBC aus dem Jahr 2015 thematisiert die Flucht einer immer größer werdenden Anzahl von Menschen aus Afrika nach Europa. Am Beispiel von Flüchtlingen aus Eritrea untersucht der Film zum einen die Gründe für die Flucht, zum anderen werden die zahllosen Gefahren dokumentiert, denen die Flüchtlinge auf ihrer Reise ausgesetzt sind. Ein Schwerpunkt des Films liegt in der Tatsache, dass die Flüchtlinge immer jünger werden. Bereits Kinder und Jugendliche machen sich ohne Begleitung ihrer Eltern auf den Weg nach Europa. Beeindruckende, zum Teil schockierende Bilder sowie persönliche Interviews mit jungen Flüchtlingen führen die Probleme der Migrationsbewegung aus Afrika nachdrücklich vor Augen. – Der Film ist in 3 Kapiteln abrufbar. Mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Themen: Afrika, Armut, Flucht, Flüchtling, Globalisierung, Krieg, Migration, Soziale Gerechtigkeit, Zukunft

Ab 14.

DVD-0794



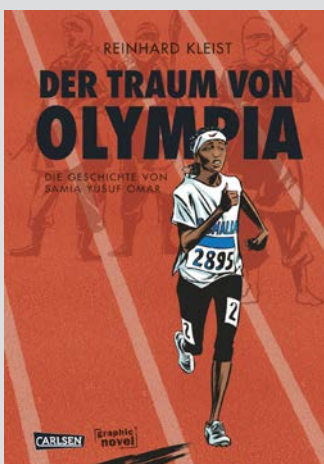
Drei Bücher zum Thema Flucht und Migration für Kinder und Jugendliche



Train Kids

Der Münsteraner Dirk Reinhardt hat unzählige Gespräche mit jungen Migranten und Migrantinnen vor Ort in Südamerika geführt, bevor und während er seinen gut recherchierten Roman *Train Kids* schrieb. Er schildert – vergleichbar einem „road movie“ - die Flucht von fünf Jugendlichen aus Guatemala ins vermeintliche Paradies der Vereinigten Staaten. Als blinde Passagiere auf den Dächern von Güterzügen sind sie über 2000 Kilometer durch Mexiko unterwegs: *train kids* – doch Kinder sind sie schon lange nicht mehr, die 11 bis 16jährigen Jungen und das einzige Mädchen Jaz, das sich als Junge verkleidet hat. Dem Autor gelingt es, mit großer Spannung von dem Kampf der Jugendlichen mit gnadenlosen Ausbeutern, Wachposten und korrupten Flößern zu erzählen. „Ausgeplündert und zusammengeschlagen, halb verhungert, halb erfroren, aber immer noch auf dem Weg, immer noch da und endlich auf der letzten Etappe.“ (253) Beeindruckend werden die Lebensgeschichten der Hauptfiguren verwoben. Im Rückblick (drucktechnisch hervorgehoben) sind ihre Erinnerungen an ihr Leben vor der Flucht eingestreut. Die Reflexionen beleuchten ihre ganz individuellen Motive zur Flucht und geben Einblick in ihre innere Erlebniswelt, ihre Zerrissenheit, ihre Ängste und Hoffnungen. Überzeugend wird der Mut und der Zusammenhalt der Jugendlichen geschildert: Trotz aller Skepsis und der Frage, wie weit man einander vertrauen kann, können die Fünf nur überleben, weil sie füreinander bis in Letzte eintreten. Nicht alle halten durch und hinter der Grenze trennen sich ihre Wege. Was das Buch aktuell im „Jahr der Barmherzigkeit“ besonders auszeichnet, sind die Stationen, an denen die *train kids* menschenfreundlichen Helfer begegnen, vor allem auch den Patres, „den guten Engeln“ aus kirchlich organisierten Migrantenherbergen. Selten genug gibt es in der KJL eine so positive Darstellung des sozialen Engagements der Katholischen Kirche.

Dirk Reinhardt: *Train Kids*, Gerstenberg, 320 Seiten, ISBN 978-3836958004, 14,95 Euro, Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis, Empfehlungsliste 2016, ab 14 Jahren.



Der Traum von Olympia

Eine wahre Geschichte - im Olympia Jahr 2016 von dramatischer Aktualität - ist die der somalischen Leichtathletin Samia Yusuf Omar, die als 200-m-Läuferin an den Olympischen Spielen 2008 in Peking teilgenommen hat. Mit Hilfe ihrer Schwester hat der Berliner Reinhard Kleist in seinem Buch *Der Traum von Olympia*, einer „graphic novel“, ihre Flucht von Mogadischu nach Europa nachgezeichnet. Samia träumt davon, bei den Olympischen Spielen in London ihr Land zu vertreten. Doch ihr Traum scheitert an dem religiösen Fanatismus ihres Landes, der Frauen verbietet, Leistungssport zu treiben. Mit finanzieller Hilfe ihrer Familie entschließt sie sich zur Flucht nach Helsinki zu ihrer Schwester. Von Libyen aus versucht sie deshalb, mit einem Schlauchboot Europa zu erreichen. Doch das übervolle Boot kentert und sie ertrinkt im Mittelmeer. Samia hat ihren Traum mit dem Leben bezahlt. Die wahre mitreißende graphic novel (R. Kleist: „Es hat eine gewaltige Wirkung auf Schüler, wenn sie hören, dass die Figur auf den Seiten tatsächlich gelebt hat.“) steht für das Schicksal vieler afrikanischer Flüchtlinge, die aus den menschenverachtenden Verhältnissen ausbrechen wollen. Sie erzählt von Korruption und Verbrechen und zeigt, wie hilflos die Flüchtlinge den unmenschlichen und gnadenlosen Schlepperbanden ausgeliefert sind. Doch ist der „Traum von Olympia“ auch eine tragische Sportgeschichte, die Anfragen an die integrierende Kraft des Leistungssports stellt (Problembereiche: fehlende finanzielle

»Ein Mensch ohne Heimat ist wie ein Körper ohne Seele«

Rahaf Alrejla

Chancengleichheit und Sportverbot für Frauen in islamischen Ländern). Besonders in ihrer speziellen literarischen Gestaltung als graphic novel kommt das Buch den Leseinteressen Jugendlicher entgegen und bringt die Probleme auf den Punkt: Die Biographie fordert zur ethischen Urteilsfindung auf, zur Reflexion über Schuld und Verantwortung, Gerechtigkeit und globalem Handeln.

Reinhard Kleist: Der Traum von Olympia – Die Geschichte von Samia Yusuf, Carlsen, 152 Seiten, ISBN 978-3551736390, 17,90 Euro, Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis, Empfehlungsliste 2016, ab 13 Jahren.

Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor

Ganz auf die fiktive Ebene begibt sich die niederländische Autorin Joke van Leeuwen mit ihrem Kinderbuch. Sie erzählt von einer Flucht, die überall stattgefunden haben könnte. „Bevor mein Vater ein Busch wurde, war er Feinbäcker“. Doch dann muss Toda Vater „weg, um die einen gegen die anderen zu verteidigen, obwohl er auch Freunde hätte, die zu den anderen gehören“. Zunächst versorgt sie ihre Oma, doch als es zu gefährlich wird, schickt die Großmutter die Achtjährige nach „woanders“: ins Nachbarland zu ihrer Mutter, die sie gar nicht kennt, zu einer fremden Frau in ein fremdes Land. Der Weg nach „woanders“ ist weit und steckt voller Gefahren und skurriler Abenteuer. Es begegnen ihr aufgesetzte Freundlichkeit, falsches Mitleid, Feindseligkeit, aber auch ehrliche Hilfsbereitschaft. Toda gibt nicht auf. Und so braucht sie auf den einzelnen Etappen immer wieder ihren ganzen Mut, ihre Phantasie und ihr Vertrauen in die Zukunft, bis sie schließlich ein Land erreicht, in dem man noch nicht einmal ihren Namen richtig aussprechen kann. Doch auch eine „Frau mit einem Igelkopf“ im „Heim für freilaufende Kinder“ hält sie nicht davon ab, auf eigene Faust ihre Mutter zu suchen und auch zu finden. Hinter dieser Geschichte aus dem Irgendwo verbirgt sich die Schilderung einer kriegerischen Auseinandersetzung zwischen zwei namenlosen Ländern, wobei es der niederländischen Autorin nicht um geographische oder politische Hintergrundinformationen geht, sondern um die entlarvenden, teilweise auch witzigen Wahrnehmungen (originelle Zeichnungen!) und Empfindungen eines Kindes. Aus seiner scheinbar naiven, gradlinigen Sicht wird die Absurdität eines Krieges und seiner dramatischen Folgen für das Miteinander von Menschen im Kleinen und Großen berührend in Szene gesetzt. Die Autorin bietet mit ihrer unbefangenen Darstellung eine zeitlose, universale Folie an, die von Schülerinnen und Schülern von Klasse 4 an auf ganz unterschiedlichen Ebenen mit Gewinn gelesen werden kann.

Joke van Leeuwen: Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor. Oetinger (Tb), 128 Seiten, ISBN 978-3841502698, 6,99 Euro, Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis, Empfehlungsliste 2013, ab 10 Jahren.

Die Bücher sind unter den Signaturen KK-27.12, KK-27.2 und KK-24.8 in der Mediothek der Schulabteilung einsehbar.



Gabriele Cramer
Mitglied der Jury des katholischen
Kinder- und Jugendbuchpreises
g-cramer@t-online.de

Unsere Seelsorge: Flüchtlingen begegnen

Die Ankunft der vielen Flüchtlinge, die Ursachen und Auswirkungen dieser Situation haben das Jahr 2015 in Deutschland geprägt. Mit gutem Grund stehen diese Themen daher auch im Mittelpunkt der aktuellen Ausgabe von „Unsere Seelsorge“, dem vierteljährlich erscheinenden Themenheft der Hauptabteilung Seelsorge des Bischöflichen Generalvikariats Münster. Unter dem Titel „Ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen – Flüchtlingen begegnen“ betrachtet das Heft die Thematik aus Sicht der Amtskirche und aus theologischer Sicht. Ebenso werden die Fluchtursachen beleuchtet und wird ein Überblick über die ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit im Bistum Münster gegeben. Berichte über konkrete Projekte vor Ort runden diesen ab. Parallel beleuchtet das Heft die Gesamtsituation in Deutschland. **Download: www.unsere-seelsorge.de**

BDKJ: Anregungen für Gruppenleiter

Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) im Bistum Münster veröffentlichte im Januar 2016 eine 28-seitige Arbeitshilfe mit dem Titel „Jugendverbandsarbeit mit Geflüchteten“. Sie gibt Anregungen und Ideen für ehrenamtliche Gruppenleiter in der Arbeit mit Geflüchteten. Neben grundsätzlichen Beiträgen, wie beispielsweise Fluchtwege und Asylverfahren, werden auch folgende Fragen beantwortet: Was können Geflüchtete gebrauchen? Wo kann Kontakt zu Geflüchteten aufgenommen werden? Wie funktioniert der Islam? Spiele, die man auch ohne die gleichen Sprachkenntnisse spielen kann, und Anregungen für Gruppenmethoden, bei denen Sprache keine große Rolle spielt und man geflüchtete Kinder und Jugendliche leicht integrieren kann, runden die gelungene Arbeitshilfe ab.

Download: www.bdkj-muenster.de

Grundschule aktuell: Flüchtlingskinder. Herausforderungen und Chancen

Auch wenn noch unklar ist, wie viele Flüchtlinge während der vergangenen Monate nach Deutschland gekommen sind und wie viele von ihnen länger hierbleiben, ist bereits absehbar, dass die neuen „Wanderbewegungen“ erhebliche Auswirkungen auf die Sozialstruktur der Bundesrepublik haben werden. Die Mai-Ausgabe der Zeitschrift Grundschule aktuell widmet sich diesem Thema. Die Beiträge in diesem Heft zeigen einen ruhigen, klaren und entschiedenen Kurs: Kinder und Jugendliche auf der Flucht fordern uns, unsere Solidarität und unsere Pädagogik heraus. Sie sind uns willkommen. Und sie sind eine große Chance für die Entwicklung von Schule und Unterricht.

Bezug: www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/verbandszeitschrift/bestellen/

Grundschule Religion: Kinder auf der Flucht

In vielen unserer Klassen sind Kinder verschiedener Nationalitäten auf der Suche nach einer neuen Heimat. Viele von ihnen haben die Erfahrung von Flucht, Vertreibung, Krieg und Hunger machen müssen. Dies muss nicht nur, aber auch Thema im Religionsunterricht sein. Für religiöses Lernen können Fragen nach dem Fremdsein und Umgang mit dem Fremden eine wichtige Bedeutung haben. Die Kinder sollen eine Vorstellung davon bekommen, was es bedeutet, seine Heimat, Familie und Freunde zu verlassen und in einem Land fremd zu sein. Sie sollen in Ansätzen Zusammenhänge und Hintergründe verstehen und Flüchtlingen vorurteilsfrei begegnen. So können sie angeregt werden, eine neue Gastfreundlichkeit zu entwickeln.

Bezug: www.friedrich-verlag.de/shop/kinder-auf-der-flucht

Grundschule: Flüchtlingskinder unterrichten!

Hunderttausende von Flüchtlingskindern, die in diesen Wochen und Monaten Deutschland erreichen, machen in kurzer Zeit das, was die Familienpolitik nicht erreicht hat: Sie stoppen die Vergreisung Deutschlands. Das ist schön. Gelingt es uns, diesen Kindern vom Start weg eine Perspektive zu geben, muss uns um die Zukunft unseres Landes nicht bange sein - aber: Wie gelingt es uns? Die Herausforderung, vor der gerade die Grundschulen stehen, ist enorm. Wir haben die aktuelle Situation zum Anlass genommen, Experten aus Forschung und Praxis zu befragen, um Ihnen bestmögliche Beratung zu geben – Know-how, das Sie als Lehrkraft brauchen, um für die anstehenden Aufgaben gewappnet zu sein.

Bezug: www.die-grundschule.de

Alle drei Hefte sind im Präsenzbestand der Mediothek der Schulabteilung einsehbar.

BEMERKENSWERT

Personalia

Mit einem gelungenen Fest wurde am 6. Juli **Bernhard Ossege** nach langjähriger verdienstvoller Tätigkeit in der Schulabteilung verabschiedet. Als Referent der Religionspädagogik trug er unter anderem Verantwortung für das Referat Förderschule und damit für alle Fragen rund um die Umsetzung der Inklusion. Außerdem war er für die schulpraktische Ausbildung der Pastoralreferentinnen und -referenten sowie für Fragen der Missio canonica zuständig.



Nach 29-jähriger Tätigkeit in der Schulverwaltung wurde **Franz-Josef Pulsfort**, Leiter der Schulverwaltung, am 30. Juni in den Ruhestand verabschiedet. Sein beispielhaftes Engagement und sein unermüdlicher Einsatz für die Gruppe wurden in einer Feierstunde gewürdigt. Die Gruppenleitung hat inzwischen seine bisherige Stellvertreterin, **Jana Diekrup** übernommen. Die 34-jährige arbeitet bereits seit acht Jahren in der Schulverwaltung. Während dieser Zeit absolvierte die Diplom-Verwaltungswirtin ihren Abschluss in Public Administration (MA).



Zum 1. August hat **Christoph Müller** eine Stelle als schulfachlicher Referent in der Abteilung Katholische Schulen angetreten. Er ist 39 Jahre alt und hat als Gymnasiallehrer am Gymnasium Paulinum in Münster gearbeitet, nachdem er zuvor als Assistent für Prof. Sternberg im Franz-Hitze-Haus tätig war. Seine Fächer sind Katholische Religionslehre und Mathematik.



Hinweis im
Unterricht
geben!

www.orientierungsjahr-muenster.de

WAS SUCHST DU?



Sie sind auf der Suche nach spannenden Zukunftsperspektiven, die Sie Ihren Schülern/innen aufzeigen können?

Sie möchten sie ermutigen, einen ungewöhnlichen Weg einzuschlagen? Einen Weg, der mit Gott und den Menschen zu tun hat?

Dann weisen Sie sie doch auf das Orientierungsjahr 2017/2018 im Bistum Münster hin!

Es bietet die Möglichkeit, sich in Ruhe und gemeinsam zu orientieren, sich ergebnisoffen über Berufe in der Kirche zu informieren, vielfältige praktische Erfahrungen zu sammeln, die nächsten Schritte zu planen und viel Neues zu entdecken.

Bewerbungsschluss ist der 1. Mai 2017, das Orientierungsjahr startet am 1. August 2017.

Wir stellen Ihnen auf Anfrage gerne weiteres Informationsmaterial zur Verfügung:
Diözesanstelle Berufe der Kirche
Pfarrer Martin Limberg
Rosenstr. 17, 48143 Münster
berufe-der-kirche@bistum-muenster.de

ORIENTIERUNG FINDEN PERSPEKTIVEN FINDEN ZEIT FINDEN
DAS ORIENTIERUNGSAHR IM



**Bistum
Münster**