



Friederike Goedicke

# Vielfalt an evangelischen Schulen

Integration im Schulalltag  
gestalten



EVERYONE IS

**WELCOME**



## Grußwort



Bundeskanzlerin Merkels Zusage und Aufforderung an Deutschland im Herbst 2015 hat auch die evangelischen Schulen in die Pflicht genommen und vor neue Herausforderungen gestellt. Die Evangelische Schulstiftung in der EKD (ESS EKD) hat den Diskurs auf dem Fachtag des Arbeitskreises Evangelische Schule (AKES) **„Ich bin ein Fremder gewesen ...“** zu zahlreichen Modellen der Arbeit mit Geflüchteten an evangelischen Schulen und über aktuelle wissenschaftliche Zugänge zu Migration aufgenommen. Schnell wurde deutlich, dass die evangelischen Schulen bei diesem wichtigen Thema intensivere und längerfristige Begleitung brauchen – über das fachliche Lernen

und über pädagogische und psychosoziale Modelle der Integration hinaus.

Als Ergebnis der Überlegungen konzipierte die Evangelische Schulstiftung in der EKD eine neue Sonderförderlinie: **„Integration im Schulalltag gestalten“**. Ziel war, neben einer hohen finanziellen Förderung eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen sowie einen intensiven fachlichen Austausch zu schaffen, um erfolgreiche Integrationsarbeit längerfristig zu entwickeln und zu verbessern. Das vorliegende Heft ist Teil der Publikationsreihe: „Förderungen der ESS EKD“ und bietet einen Rückblick auf die Förderung sowie eine Vertiefung der Themenfelder „Identität“, „Vorurteile“ und „aneinander wachsen“.

***„Evangelische Schule muss eine Schule der Vielfalt und des Dialogs sein und werden. Dieses Förderprogramm trägt dazu bei.“***

*Henriette Kühne, Vorstandsvorsitzende der ESS EKD*

Wir freuen uns, finanziell gefördert aus dem Integrationspool der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und gemeinsam mit sieben evangelischen Schulen, vielfältige Projekte auf den Weg gebracht zu haben. Immer wieder neu stellten sich dabei die Fragen: **Was ist erfolgreiche Integration?** Wie gehen wir mit sich wandelnden politischen Bedingungen um? Wie gelingt es, die Schulen nachhaltig zu stärken und neben notwendiger „Erster Hilfe“ auch langfristige Perspektiven für Schulen zu schaffen?

„Wir schaffen das!“, gab Merkel uns als Gesellschaft mit auf den Weg, und wir schließen uns nach Abschluss der Projektförderung von ganzem Herzen an: **Wir schaffen das – gemeinsam eine Schule der Vielfalt zu gestalten.** Ein großer Dank geht hier an die regionalen Träger, Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogischen Mitarbeitenden und vor allem die Schulgemeinschaften, die sich mit viel Fantasie und Herzblut auf den Weg gemacht haben, Integration im Schulalltag zu gestalten, genau hinzuhören und individuell Türen zu öffnen.

Die Förderlinie endet; die Herausforderungen für die Schulen nicht. Nach der ersten Integration wird umso deutlicher: Evangelische Schule muss eine Schule der Vielfalt und des Dialogs sein und werden. Wir freuen uns, mit dieser Themenförderung einen Teil dazu beigetragen zu haben und bitten Sie: Bleiben Sie dran. Holen Sie sich Unterstützung, wo nötig.

Ihre



Henriette Kühne  
Leitende Kirchenrechtsdirektorin,  
Vorstandsvorsitzende der ESS EKD

## Inhalt

Vorwort . . . . .	5
<b>Warum fördert die Evangelische Schulstiftung in der EKD die Integration von Geflüchteten? . . . . .</b>	<b>7</b>
Entstehungsgeschichte und Konzept . . . . .	7
Die Integrationsmodelle der geförderten Schulen . . . . .	10
<b>Geschichten vom Aufbrechen . . . . .</b>	<b>13</b>
Wo kommen die Schüler*innen her?	
Wie kamen sie an die evangelischen Schulen? . . . . .	13
Welche Fragen stellen sich einer evangelischen Schule, die Geflüchtete aufnimmt? . . . . .	16
Was waren die größten Herausforderungen zu Beginn? . . . . .	17
<b>Migration und Identität . . . . .</b>	<b>22</b>
Exkurs: Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. . . . .	23
Perspektivwechsel muss man üben. Grenzen setzen auch.	
Ein Workshopbericht . . . . .	24
Die Arbeit mit dem Text „Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule“ . . . . .	25
Zwischenfazit: Migrationssensible Schule . . . . .	27
Kommunikationsstörungen. Nicht Fluch, sondern Segen? . . . . .	28
Familie in Schule – Interkulturelle Elternarbeit. . . . .	30
Für das Leben stärken – Wegbegleiter . . . . .	32
<b>Vorurteile und aneinander wachsen . . . . .</b>	<b>34</b>
Exkurs: Managing Unconscious Bias –	
der Umgang mit unbewussten Vorurteilen . . . . .	34
An den Vorurteilen arbeiten. Ein Workshopbericht. . . . .	37
Schreibend Fluchtgeschichten verarbeiten . . . . .	38
So viele Lücken – vom selbst organisierten Lernen und der Wichtigkeit, eine Muttersprache zu haben . . . . .	39

Spagat zwischen Wissenschaft, Schulgesetzen, Fachpraxis und Erfahrungen der Geflüchteten . . . . .	41
Vom Schreiben und Sprechen – Rojinas Perspektive . . . . .	43
Exkurs: Kulturalisieren als Gefahr im Integrationsprozess . . . . .	44
Kann man Integration lernen? Die Ausbildung zum Integrationscoach . . . .	47
Schule ohne Antisemitismus – ein hohes Ziel . . . . .	50
„Kommen wir zu kurz?“ . . . . .	54
<b>... und Ankommen . . . . .</b>	<b>57</b>
Und, wie läuft es so? – Drei Fragen an Ibrahim . . . . .	58
Was ist eigentlich eine Erfolgsgeschichte?	
Khaled über Schulabschlüsse und das „Nicht-mehr-allein-sein“ . . . . .	59
Alis Geschichte: Manchmal braucht es einen Neustart ... . . . . .	61
<b>„Zu hören, was anderswo gut läuft, stärkt und begeistert.“ . . . . .</b>	<b>62</b>
Impressum . . . . .	64



## Vorwort

Immer noch zählt die Integration von Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund zu den wichtigsten Aufgaben unserer Gesellschaft. Es sind vor allem die Schulen, die herausgefordert werden. Hier entscheiden sich kompetenzgerechte Abschlüsse und Bildungszugänge. Hier erfolgt die Weichenstellung, wie nachhaltig und stabil junge Menschen in unserer Gesellschaft ankommen.

### → Ob Integration gelingt, entscheidet sich in den Schulen.

Das Schlagwort Integration gilt es zu entzaubern und alltagstauglich zu machen. Der Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte beträgt heute in Deutschland 23,6%<sup>1</sup>. Integration muss also wie Inklusion zu den Selbstverständlichkeiten der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens gehören. Beide Begriffe zusammengedacht zeigen, dass

<sup>1</sup> [http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_I.html](http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html), zuletzt eingesehen am 17.1.2019.

sich im gemeinsamen Lernen und Leben sowohl die Migrant\*innen als auch die sozialen Umgebungen und die Gesellschaft ändern müssen.

Die Mühen der schulischen Ebene sind vielfältig. Stehen einerseits Sprachbefähigung und kulturelle Einbindung im Vordergrund, so müssen andererseits zahlreiche Brücken in das eigene System gebaut werden. Dabei ist der Abbau von Unverständnis und Unwissen ein überaus langsamer Prozess, der nur schwer zu steuern ist. Interkulturelle Kompetenzen können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern benötigen neben einem gestalteten Miteinander auch Zusatzqualifizierungen. Zu schnell wird Integration sonst als Anpassungsleistung verstanden. Es ist notwendig, dass sich beidseitig die kulturellen Identitäten weiterentwickeln und Vorurteile erkannt und abgebaut werden. Unter dem Vorzeichen des evangelischen Profils ist Integration ohne Religion nicht denkbar. Dies wirft neue Fragen auf: Wie werden interreligiöse Lernprozesse gestaltet? Wie lässt sich gemeinsam Gottesdienst feiern?

### → **Im Zentrum steht das würdevolle Miteinander in einer heterogenen und demokratischen Gesellschaft.**

Die Erfahrungsschätze, die die sieben evangelischen Schulen im Verlauf des Förderprogrammes gestaltet und entwickelt haben, sind von sehr unterschiedlicher Art. Berufsschulen wie allgemeinbildende Schulen haben in Bezug zu ihrem Kontext und ihren Erfahrungsschätzen sehr eigene Wege gefunden. Der Schulentwicklungsprozess wurde durch die ESS EKD begleitet. Zusätzliche Netzwerktreffen und Workshops schufen Räume der Ermutigung, des Austausches und der Fortbildung. Einige Weichen konnten gestellt werden, wenngleich der Bedarf nach Weiterentwicklung und Ausbau weiterhin groß bleibt.

Ihre

A handwritten signature in blue ink that reads "Annerose Fromke". The signature is written in a cursive style with a horizontal line above the name.

Dr. Annerose Fromke  
Geschäftsführerin der ESS EKD



# Warum fördert die Evangelische Schulstiftung in der EKD die Integration von Geflüchteten?

## Entstehungsgeschichte und Konzept

*„Diese Anerkennung stärkt uns in der Überzeugung, auf einem guten Weg zu sein!“* Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Evangelisches Schulzentrum Hilden

2015 machten sich zahlreiche evangelische Schulen auf den Weg: Sie nahmen Geflüchtete auf und entwickelten mit Hochdruck Integrationsmodelle wie Ankommensklassen, Willkommenskurse oder andere niedrigschwellige Angebote, um den Neuankömmlingen gerecht zu werden. Die Evangelische Kirche in Deutschland veröffentlichte Positionspapiere und Stellungnahmen<sup>2</sup> und setzte inhaltliche Schwerpunkte, um den Geflüchteten das Ankommen in Deutschland zu erleichtern. Finanzielle Mittel für Integration wurden durch die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland bereitgestellt und dank der Vermittlung durch Oberkirchenrätin Dr. Sandler-Koschel ergaben sich für die Evangelische Schulstiftung in der EKD neue Handlungsspielräume.

„Nun war klar, wir sind am Zug“, Dr. Annerose Fromke lacht, als sie zurückblickt. Unterstützungsbedarf hatten die evangelischen Schulen bereits signalisiert und zum Profil der ESS EKD passte es, denn Evangelische Schule heißt auch: Unterschiedliche Menschen finden einen Ort, an dem sie lernen und leben können. Ohne Unterschied in Bezug auf Herkunft und Religion sind Kinder und Jugendliche willkommen, Teil der evangelischen Schulgemeinschaft zu werden.

<sup>2</sup> <https://www.ekd.de/Zehn-Ueberzeugungen-Flucht-und-Integration-14970.htm>, zuletzt eingesehen am 22.1.2019.



2016 hat es bereits einen großen Fachtag des Arbeitskreises Evangelische Schule in Deutschland mit dem Titel „**Ich bin ein Fremder gewesen ...**“ gegeben, und im Januar 2017 lud die Evangelische Schulstiftung in der EKD zu einem Thementag mit dem gleichen Titel ein. Ziel dieses Tages war es, Schulen, die bereits hervorragende Integrationsarbeit leisteten, zu prämiieren<sup>3</sup>, fachliche Anregungen für den Schulalltag zu geben sowie Trägern und Schulen eine Plattform der Vernetzung anzubieten.

Bei den Vorstellungen der Schulen, die mit 5.000 Euro für ihre erfolgreichen Integrationsprojekte prämiert wurden, zeigte sich deutlich, dass es mit dem Engagement von Schülerinnen und Schülern nicht getan ist, sondern der Weg in eine nachhaltige Integration gerade erst beginnt. Zwischen schulischen Theaterprojekten und Begegnungscafés, Sommerfesten und Lernpatenschaften, Arbeitsgemeinschaften wie „Kinder zeigen ihren Kiez“, Kunst im Flüchtlingsheim und Spieletreffs für Eltern und Kinder wurden deshalb auch langfristige Projekte prämiert, bei denen sich die Verantwortlichen konzeptionell Gedanken gemacht hatten, wie Integration an Schule gelingen kann. Da-

3 Ausgezeichnet wurden mit je 5.000 Euro: Evangelische Schule Neuruppin, Evangelisches Gymnasium Bad Marienberg, Evangelische Schule Pankow, Evangelische Inklusive Schule „An der Maurine“, Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Hilden, Viktoriaschule Aachen, Evangelische Schule Köpenick – Gymnasium, Schwarzbach Schule Schwarzach, Evangelisches Gymnasium Doberlug-Kirchhain.

bei waren sie zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen – von Willkommensklassen und Integrationskursen bis zur direkten Integration und Betreuung in Regelklassen zeigten sich unterschiedlichste Herangehensweisen.

**„2015 gestartet, haben wir 2019 bereits vier DaZ-Kurse mit 22 Kindern aus zwölf verschiedenen Ländern.“** *Evangelisches Gymnasium Bad Marienberg*

Drei praxisorientierte Fachforen aus dem Bereich Schulentwicklung setzten Schlaglichter auf Multireligiösität, Sprachförderung und Partizipation. Frau Prof. Dr. Cinur Ghaderi, Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe sprach in ihrem Vortrag „Im Trauma verfangen – Schule als Lebensort und Schutzraum“ die Herausforderungen an, vor denen Schulen stehen, ohne dass alle Lehrkräfte entsprechend geschult oder gar die anderen Schülerinnen und Schüler ausreichend sensibilisiert sind.

Mit der Vorstellung von hervorragenden schulischen Integrationsmodellen und der Vernetzung der evangelischen Schulen untereinander ist es der ESS EKD gelungen, einen Einblick in den Prozess der Entwicklung integrativer Arbeit zu geben.

Ausgehend von den Anregungen des Fachtages wurde entschieden, in der folgenden Themenförderung der ESS EKD **„Integration im Schulalltag gestalten“** langfristig schulische Integrationsprojekte zu finanzieren. Ziel war es, Schulen mit bereits vorhandenen Integrationskonzepten auszuwählen und diese durch begleitende Veranstaltungen beim konzeptionellen Weiterdenken zu unterstützen, um so evangelische Modellschulen für Integration zu schaffen.

Neben der finanziellen Unterstützung wurden drei Vernetzungsveranstaltungen geplant – eine mit wissenschaftlichem Fokus, eine Hospitation an einer Schule mit praktischem Fokus und eine Abschlussveranstaltung mit dem Ziel, die eigene Rolle in Bezug auf Integration zu reflektieren. In der Ausschreibung hieß es 2017: **„Die ESS EKD sucht evangelische Schulen, die Interesse zeigen, die Integration von Geflüchteten im Schulalltag modellhaft zu gestalten.“** Zum Juli 2017 bewarben sich 13 Schulen auf die Projektförderung. Die Schulen konnten jeweils bis zu 160.000 Euro beantragen. Es wurde erwartet, dass die Schulen etwa den gleichen Betrag nochmals an Eigenmitteln aufbringen. Insgesamt betrug das Volumen dieser Förderlinie somit über eine Million Euro.

Um in die Förderung aufgenommen zu werden, musste sowohl die bisher geleistete Integrationsarbeit dargestellt als auch die detaillierte Konzeptarbeit über die Planung vorgelegt werden. Die Pläne der sich bewerbenden Schulen waren groß. Viele setzten

auf intensiven DaZ/DaF-Unterricht.<sup>4</sup> Einige legten den Schwerpunkt auf mehrjährige Mentoring-Projekte, die eine berufliche Qualifizierung ermöglichen sollten und durch intensive soziale Arbeit flankiert wurden. Eingereicht wurden auch Kunstprojekte und Kulturwochen in Flüchtlingsunterkünften und Ideen zur Schaffung von kreativen „Begegnungsräumen“, Elterncafés oder kommunalen Netzwerken bzw. ganzen Integrations-Villen.

## Die Integrationsmodelle der geförderten Schulen

Die Förderung erhielten sieben Schulen mit unterschiedlichen Zielgruppen:



<sup>4</sup> Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache.

Das **Evangelische Gymnasium Nordhorn** setzte auf DaZ-Unterricht und die Begleitung der Geflüchteten durch Schulsozialarbeit und Paten. Zusätzlich wurde dort ein besonderes Augenmerk auf Rassismus- und Antisemitismusprävention gesetzt.<sup>5</sup>

Das **CVJM-Kolleg, Fachschule für Sozialpädagogik und Theologie in Kassel** bildet Fachschüler\*innen zu Jugendreferent\*innen und Erzieher\*innen aus. Im Projekt „Schaffung eines Interkulturellen Lernortes“ (SEIL) wurden Menschen mit Migrationsgeschichte über Lebenshaltungsstipendien und einen Erlass der Studiengebühren gefördert. Zusätzlich wurde gemeinsam mit der Stiftung Himmelsfels, einer ökumenischen Lebensgemeinschaft in Spangenberg, ein Konzept erarbeitet, bei dem sowohl ein interkultureller Lernort geschaffen als auch eine Integrationscoach-Ausbildung durchgeführt wurde.<sup>6</sup>

Das **Evangelische Schulzentrum in Leipzig** setzte neben dem DaZ-Unterricht und der schulischen Sozialarbeit an Grundschule und weiterführender Schule vor allem auf eine gute Kommunikation mit den Eltern. Durch die Einrichtung eines Cafés und Angeboten für die ganze Familie sowie die Erteilung von muttersprachlichem Unterricht und die Förderung von Prüfungen in der Muttersprache sollte die Integration der Schüler\*innen unterschiedlicher Altersgruppen und gleichzeitig das Ankommen der gesamten Familie begleitet werden.

Die **Johannes-Löh-Gesamtschule in Burscheid** hatte sich mit einem Netzwerk-Konzept beworben. Nicht nur sollte eine alte Villa vor Ort zu einem Bildungs- und Integrationszentrum für die Stadt ausgebaut werden, sondern die Schule hatte den Anspruch, alle in Bezug auf Integration involvierten Partner\*innen so zu vernetzen, dass die Kommunikationswege in Zukunft kürzer und somit besser wären. Eine Besonderheit der Schule ist der Islamische Religionsunterricht. Zusätzlich gab es auch an dieser Schule DaZ-Unterricht und einen Fokus auf interkulturelle Elternarbeit.<sup>7</sup>

**„Expertise haben wir erst nach und nach aufgebaut.“** Aichelin, Lehrer

---

5 Vertiefend: „Schule ohne Antisemitismus?“, S. 50.

6 Vertiefend: „Kann man Integration lernen?“, S. 47.

7 Vertiefend: „Familie in Schule“, S. 30.

Die **Evangelische Berufsfachschule für Altenpflege und Altenhilfe in Bamberg** setzte auf eine intensive sozialpädagogische Begleitung der Auszubildenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte. Neben DaZ-Unterricht standen den Schüler\*innen beispielsweise Lerncoaches für Fachvokabular zur Verfügung, es wurden Workshops zur fachlichen Vertiefung durchgeführt und der Kontakt zum Ausbildungsbetrieb intensiv begleitet.<sup>8</sup>

Einer besonderen Herausforderung stellte sich das **Evangelische Schulzentrum Michelbach** – unbegleitete minderjährige Geflüchtete wurden in das zur Schule gehörige Internat aufgenommen und in einer „Internationalen Klasse“ gefördert, um einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen. Ankommen in einer fremden Kultur war der besondere Fokus dieser Schule, sodass neben DaZ-Unterricht auch zwei zusätzliche Fächer eingeführt wurden: Methodenkunde und Kultur. Kultur hatte das Ziel, das schulische Wissen der Geflüchteten im Bereich Geschichte, Erdkunde und Gemeinschaftskunde um die eurozentristische Perspektive und das fachliche Hintergrundwissen zu ergänzen, welche notwendig sind, um in unterschiedlichen Fächern dem Unterricht folgen zu können.<sup>9</sup>

**„Die Bereitschaft der Schule, geflüchtete Kinder und Jugendliche aufzunehmen, sprach sich sehr schnell rum.“** Wasmer, Lehrerin

Das Projekt des **Evangelischen Montessori-Schulhauses Freiburg** hat die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte direkt einer Stammklasse zugeteilt und so von Anfang an ein begleitendes Konzept des DaZ-Unterrichts umgesetzt. Zusätzlich setzte man auch in Freiburg auf Kulturvermittlung und Elternarbeit.

**Alle sieben Schulen bieten an, dass man bei ihnen hospitieren kann und sind sehr interessiert an der Vernetzung mit weiteren Schulen, die intensiv mit Geflüchteten arbeiten. Bis zur Fertigstellung der digitalen Plattform, vermittelt die ESS EKD gerne den Kontakt.**

---

<sup>8</sup> Vertiefend: „Für das Leben stärken“, S. 32.

<sup>9</sup> Vertiefend aus Schülerperspektive: „Nicht mehr alleine sein“, S. 59 und Vom Schreiben und Sprechen, S. 43.

# Geschichten vom Aufbrechen

2015 kamen knapp 500.000 Schutzsuchende nach Deutschland, ein Jahr später waren es noch mal über 700.000. Unter ihnen ein Drittel Kinder und insgesamt rund 35.000 unbegleitete Minderjährige.<sup>10</sup> Kinder und Jugendliche, die oft mit mehrjährigen Fluchtgeschichten und traumatischen Erlebnissen in Deutschland ankamen und im besten Fall bruchstückhafte Bildungsbiografien mitbrachten. Gleichzeitig wanderten parallel Menschen in Deutschland ein oder nutzten ihr in der EU geltendes Recht, an unterschiedlichen Orten zu lernen und zu arbeiten.

## Wo kommen die Schüler\*innen her? Wie kamen sie an die evangelischen Schulen?

An den sieben beteiligten Schulen wurden über 200 Geflüchtete und Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte über die Projektförderdauer beschult. Mehr als die Hälfte davon kamen aus Syrien, Afghanistan, Iran und dem Irak – dies entsprach dem Trend des BAMF für 2016.<sup>11</sup>

Vertreten waren außerdem einzelne Schüler\*innen aus afrikanischen Ländern wie Äthiopien, Eritrea, Ghana, Kenia, DR Kongo, Libyen, Mali, Marokko, Nigeria, Senegal, Sierra Leone und Somalia, aber auch Migrant\*innen aus Aserbaidshan, England, Spanien, Italien, Türkei, Zypern, Bulgarien, Rumänien, Bosnien, Mazedonien, Polen und Russland sowie aus Taiwan, China, Pakistan und Mexiko. In allen Schulen der Themenförderung „Integration im Schulalltag gestalten“ lag der Schwerpunkt der Arbeit auf der Beschulung und Integration von Geflüchteten. Offenbar sprach sich die gute Arbeit schnell herum, sodass der Anteil der Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte (aber ohne Fluchterfahrung) vielerorts ebenfalls zunahm.

<sup>10</sup> 32% der Antragssteller\*innen waren 2016 unter 18 Jahre. Die anderen Zahlen finden sich ebenfalls dort. Vgl. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-inzahlen-2016.pdf>, S. 19 ff, zuletzt eingesehen am 2.7.2019.

<sup>11</sup> Ebd.

<b>Anzahl der Geflüchteten und Schüler*innen mit Migrationsgeschichte im Programm</b>			
	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Johannes-Löh-Gesamtschule Burscheid	32	42	54
Evangelische Berufsfachschule für Altenpflege Bamberg		18	33
Evangelisches Montessori-Schulhaus Freiburg	24	25	25
CVJM-Kolleg Kassel	11	9	8
Evangelisches Schulzentrum Michelbach	36	32	23
Evangelisches Gymnasium Nordhorn	20	17	17
Evangelisches Schulzentrum Leipzig	25	32	34
<b>Σ</b>	<b>148</b>	<b>175</b>	<b>194</b>
CVJM-Kolleg Kassel, Integrationscoach-Ausbildung insgesamt 42 Personen			

An die evangelischen Schulen kamen die Schülerinnen und Schüler zumeist über persönliche Empfehlungen anderer Eltern. „Mund-zu-Mund-Propaganda geflüchteter Eltern“, nennt Senta Gerhardt das. Manche der Schülerinnen und Schüler hätten extra die Schule gewechselt oder kämen aus anderen Landkreisen – so gut sei der Ruf der Integrationsarbeit des Evangelischen Gymnasiums Nordhorn bereits. Zum Teil hätte auch die Stadt angefragt, ob noch weitere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufgenommen werden könnten.

***„Wir mussten sowohl im Kollegium als auch mit Eltern erst mal diskutieren, ob Geflüchtete überhaupt am Gymnasium gut aufgehoben sind.“*** Gastler, stellvertretender Schulleiter

In anderen Städten ging die Initiative von anderen Schulen vor Ort aus, denen die Geflüchteten zugeteilt worden waren, ohne dass es eine entsprechende Infrastruktur an den Schulen gab. Eine Besonderheit unter den geförderten Schulen war das Evangelische Schulzentrum Michelbach. Dort wurden unbegleitete Jugendliche im Internat aufgenommen. Die Anfragen zur Aufnahme an das Michelbacher Schulzentrum gin-





gen vielfach von den Jugendämtern und Sozialarbeiter\*innen bzw. Ehrenamtlichen in den Flüchtlingsunterkünften aus. Es hätte sich sehr schnell herumgesprochen, dass es eine Möglichkeit der Betreuung im Internat gebe. Trotz der schnellen Reaktion der Schule und der großen Bereitschaft, auch ungewöhnliche Wege zu gehen, bedauert Peter Aichelin aus Michelbach, dass man leider zu langsam mit dem Ausbau der Strukturen war: „Gerade als die Projektbewilligung durch war und das Projekt auf sicheren finanziellen Beinen stand, hat sich die politische Zugangssituation der unbegleiteten Minderjährigen deutlich geändert und die vorhandenen Plätze wurden nicht mehr vollständig ausgeschöpft.“

***„Trotz aller Bemühungen waren wir zu langsam im Ausbau der Plätze – die politische Realität hat uns mehrfach überholt.“*** Aichelin, Lehrer

Bereits erwachsen waren die geflüchteten Studierenden am CVJM-Kolleg Kassel sowie die Auszubildenden an der Evangelischen Berufsfachschule für Altenpflege in Bamberg. Somit wurden sie einerseits vom Jobcenter und den Berufsschulen vor Ort vermittelt und haben sich andererseits auch selbst beworben.



## Welche Fragen stellen sich einer evangelischen Schule, die Geflüchtete aufnimmt?

*Zum Abschluss der Förderung haben wir schriftlich abgefragt, welche Fragen sich zu Beginn gestellt und wo Informationen gefehlt haben. Neben dem Verweis darauf, dass sich vieles erst entwickelt habe und (leider) regelmäßig auf sich politisch verändernde Gegebenheiten reagiert werden musste, wurden folgende Fragekomplexe mehrfach genannt:*

Wie kann es gelingen, in der gebotenen Dringlichkeit ein **Konzept zur Aufnahme Geflüchteter** an den Schulen zu entwickeln, das personell (d. h. auch finanziell) stemmbar ist?

- Was ist zu beachten – fachlich, sozial, emotional?
- Wo gibt es Fördergelder?
- Welche Unterstützung bieten Kommune, Stadt und Land?
- Welche Vernetzungen sind nötig und hilfreich?

Ist die Frage, ob die Schule Geflüchtete aufnehmen kann, von der Leitung oder vom gesamten Kollegium zu beraten? Wie gelingt es, im Nachhinein das ganze Kollegium mitzunehmen? Gibt es eine gemeinsame Antwort, ob Geflüchtete in gesonderten Klassen oder direkt im gemeinsamen Unterricht aufgenommen werden sollen?

Wie arbeiten DaZ/DaF-Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen und Fachlehrkräfte am sinnvollsten zusammen?

- Welche Unterstützung braucht es neben Sprachunterricht?
- Wer verfügt über interkulturelle Fachkompetenz?
- Wie gestaltet man sprachsensibel Fachunterricht?
- Wer berät zu Traumata und Retraumatisierung?
- Wie gehen wir mit der **Muttersprache** der Kinder um? Sind alle Sprachen in der Schule willkommen oder ist z.B. die Schulhofsprache Deutsch?
- Braucht es zusätzlich muttersprachlichen Unterricht? Wer kann das wie leisten? Wo findet man qualifiziertes Personal?
- Wie wird es eingruppiert?
- Wie kann man es langfristig halten bzw. den Einsatz anpassen, wenn das Ziel eigentlich der Übergang der Geflüchteten in den Regelunterricht ist?

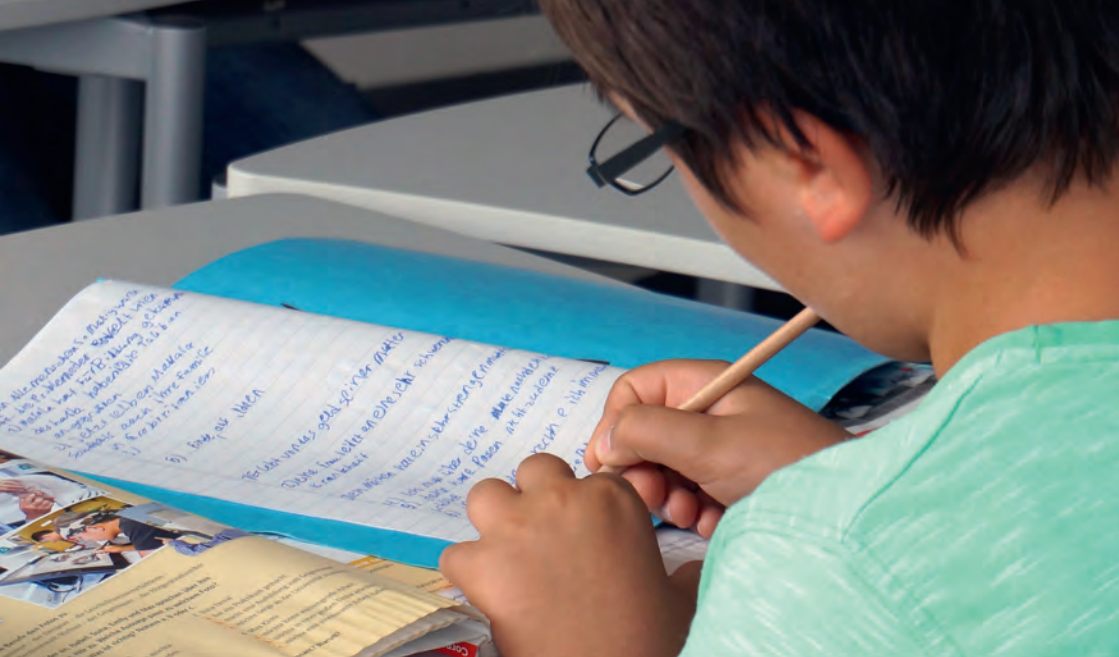
**„Wir hatten zunächst keine Erfahrungen, kein Material, keine Ausbildung  
– nur die geflüchteten Schülerinnen und Schüler.“** Wasmer, Lehrerin

## Was waren die größten Herausforderungen zu Beginn?

Alle beteiligten Schulen gaben an, dass es die größte Schwierigkeit war, **qualifiziertes DaZ/DaF-Personal zu finden**. Wie in den Fragen schon deutlich wurde, fehlte es außerdem an manchen Orten trotz der Förderzusage an weiteren finanziellen Mitteln (für Ausstattung, für Personal, für Lebenshaltungsstipendien) und auch an Räumen. Zwei Schulen hatten zusätzlich Schwierigkeiten, zeitnah interkulturell qualifizierte Sozialarbeiter\*innen bzw. pädagogisches Personal zu finden.

**Strukturen mussten neu aufgebaut werden**, als vermehrt Geflüchtete kamen, und es gab noch kein Netzwerk (Kommunalpolitik, Unterstützer\*innen, Ehrenamtliche), auf die zurückgegriffen werden konnte. Auch innerhalb der Schulen war die strukturelle Verankerung der Geflüchtetenprogramme mancherorts schwieriger als gedacht: Eine Beschulung war schnell möglich, die Kinder als Teil der Schulgemeinschaft zu verste-





unserem Team gab es Vorbehalte: Was tun wir, wenn sich die männlichen Auszubildenden nichts von einer Lehrerin sagen lassen? Wie gehen wir mit weiblichen Auszubildenden um, die Kopftuch tragen?“

In mehreren Schulen wurden diese Themen in Gesprächen, Supervision und der gemeinsamen Überarbeitung von Leitbildern aufgenommen. Dies trug erheblich zu Klärung bei. Zwei der am Projekt beteiligten Schulen haben sich neben den Fachinputs an den Vernetzungstreffen zusätzlich interkulturelles Coaching bzw. Fortbildungen für das Team organisiert.

Oft erledigten sich die Bedenken erst in der Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen und Auszubildenden. Wieder Bamberg: „Die meisten dieser Bedenken und Vorbehalte konnten die Auszubildenden selbst zerstreuen. Sie waren hoch motiviert, gingen sehr respektvoll mit Frauen um und waren in ihren Praktika beliebt, weil sie auch mit alten Menschen äußerst respektvoll umgingen.“

***„An einer Privatschule steht uns mehr zu, wir bezahlen auch dafür.“***

*Elternmeinung, Freiburg*

Seitens der **Eltern** wurde an zwei Schulen befürchtet, dass es zu wenig „Deutsch-Förderunterricht“ geben könnte, wenn es nun DaZ-Unterricht gebe. Die Sorge war groß, die Betreuung der eigenen Kinder könnte zu kurz kommen, wenn man Kinder mit er-



höhtem Betreuungsbedarf aufnehmen würde. Außerdem haben sich an einer Schule nicht alle Eltern damit wohlgefühlt, dass nun auch Kinder mit Kopftuch an der Schule sind. Elternabende, individuelle Elterngespräche und auch schriftliche Elterninformationen trugen zur Beruhigung bei. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Sensibilisierung und Informationen nicht für alle (teils rassistischen) Vorurteile genügen, sondern es vereinzelt mehrerer Gespräche bedarf, wenn Eltern ihre Privilegien in Gefahr sehen.

**„Lerneffekt: Die deutschen Schülerinnen und Schüler brauchen Aufmerksamkeit – sonst entsteht Neid.“** Sänger, Sozialpädagogin

Parallel berichtet aber auch eine andere Schule mit längerer Erfahrung in der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund von der Selbstverständlichkeit, mit der Kopftücher im Unterricht und Burkinis beim Schwimmen getragen wurden. Die **Zusammenarbeit mit den Familien** der Geflüchteten beschreiben drei der vier Schulen<sup>13</sup> als Herausforderung. Mit Dolmetscher\*innen allein war es nicht getan – die Elternarbeit musste insgesamt auf den Prüfstand gestellt werden.

---

<sup>13</sup> An drei der sieben Schulen gab es keine Eltern, die zu berücksichtigen wären – in Kassel und Bamberg waren die Schüler\*innen erwachsen, in Michelbach waren die Kinder unbegleitete Minderjährige, deren Betreuung beim Jugendamt lag.

Die Schulen mit erwachsenen Schüler\*innen geben an, dass es nach einiger Zeit auch **Widerstand aus der Schüler\*innenschaft** gegeben habe, und zwar am CVJM-Kolleg in Kassel vor allem in Bezug auf die Zusammenarbeit bei gemeinsam benoteten Gruppenarbeiten oder Referaten. Als Hintergrund wird vermutet, dass den Schüler\*innen der Aufwand für eine gute Note im interkulturellen Team zu hoch gewesen sei. Die Berufsfachschule für Altenpflege Bamberg berichtet, dass es innerhalb der Klasse nach einem halben Jahr zu großen Auseinandersetzungen gekommen sei – die deutschsprachigen Auszubildenden hätten sich benachteiligt und nicht genug gesehen gefühlt. Gleichzeitig gab es an mehreren Schulen Prügeleien und auch verbale Konflikte zwischen Schüler\*innen mit Fluchtgeschichte untereinander und Schüler\*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Allerdings nicht aus migrationspezifischen Themen heraus, sondern als Teil der typischen Konflikte innerhalb von Gruppen.

***„Im Religionsunterricht werden unterschiedliche Religionen in den Fokus genommen und die Migrant\*innen aktiv einbezogen. Sie erzählen von eigenen Erfahrungen, bringen typisches Essen zu einem bestimmten Fest mit etc.“*** Halfmann, pädagogische Mitarbeiterin

# Migration und Identität

Sprachförderung und begleitende Sozialarbeit waren zwei Themen, mit denen die evangelischen Schulen sich vor Projektbeginn auseinandergesetzt haben. Zusätzlich stellte sich für die Schulen die Frage, wie sie mit der Vielfalt an Religionen in Zukunft umgehen wollten.

Zwei der sieben beteiligten Schulen haben interreligiösen Religionsunterricht eingeführt – die Berufsfachschule für Altenpflege nennt das Konzept dahinter „kultursensiblen Religionsunterricht“. In Burscheid wird zusätzlich Islamischer Religionsunterricht angeboten. In Freiburg wird verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler ökumenisch verantworteter Religionsunterricht gegeben, in dem „andere Religionen und Weltanschauungen eine fast gleichberechtigte Rolle spielen“. Die anderen Schulen geben an, alle zu klassischem evangelischen Religionsunterricht zu verpflichten bzw. eine Auswahl zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht anzubieten.

Alle schreiben, dass sich die Erfahrungen und Religionen der Kinder mit Flucht- und Migrationsgeschichte im Unterricht wiederfinden und dass diese ernst genommen werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass es schwerer als gedacht ist, nicht ungewollt Stereotype zu verstärken. Der schmale Grad zwischen dem Einbeziehen von Erfahrungen und dem Vermeiden von Zuschreibungen bedürfe des Fingerspitzengefühls, so die Lehrkräfte. Vor allem brauche es Zeit, weiß Kathrin Wasmer aus Freiburg: Zeit zum Zuhören und Zeit, um selbst zu recherchieren, denn „über die meisten Herkunftsländer wussten wir zu Beginn erschreckend wenig“.

Während der Projektlaufzeit ist die Publikation EKD-Texte 131: „Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule“ erschienen, anhand derer die geförderten Schulen die religiöse Bildung auf der Vernetzungstagung in Burscheid diskutiert haben. Im Folgenden wird der Text zusammenfassend vorgestellt, um ausgehend von den Hauptlinien die Praxis in den Schulen zu reflektieren.



## Exkurs: Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule

*Der EKD-Text 131 wurde von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend verfasst. Die Zusammenfassung wurde von Claudia Huck erstellt und von Oberkirchenrat Matthias Otte und Friederike Goedicke gekürzt und ergänzt.*

Für eine migrationssensible Schule ist es wichtig und notwendig, auch auf die religiösen Hintergründe und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Religiöse Bildung wird in der Integrationsdebatte allerdings bislang häufig vernachlässigt. Dagegen beinhaltet das Recht auf Bildung, das jedem Kind und jedem Jugendlichen zusteht, auch das Recht auf religiöse Bildung. Darum gilt es, die Bedeutung von Religion im Kontext von migrationsbezogener Bildung viel deutlicher ins Bewusstsein zu rücken. Für die jungen Migrant\*innen ist Religion häufig ein zentraler Marker von Identität und Differenz. Nicht selten wird Religion erst in der Begegnung mit einem anderen Kontext zu einem solchen Marker. Die jungen Migrant\*innen müssen ihren eigenen Weg finden – im Spannungsfeld unterschiedlicher kultureller Zuschreibungen, Orientierungsvorgaben und Identifikationserwartungen. Migration steigert somit die Komplexität des Heranwachsens und verlangt auch denjenigen erhöhte pädagogische Achtsamkeit ab, die mit den Migrierten umgehen.

### **Eine migrationssensible Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler auf deren individuellem Weg unterstützt und begleitet.**

Das tut sie unter anderem durch:

- Signale des Willkommens
- persönliche Begegnung
- Eröffnung von Frei- und Schutzräumen
- durch Berücksichtigung ihrer Erfahrungen im Lernprozess
- Erschließung der neuen Heimat.

### **In diesem Zusammenhang sind multiprofessionelle Teams in Bildungseinrichtungen besonders wertvoll.** Wichtige Kompetenzen des Teams umfassen u. a.:

- pädagogische Expertise
- Kompetenzen in Psychologie und Sozialarbeit
- politisches Verständnis von Migration und Globalisierung
- Religionssensibilität und Schulseelsorge.

## Eine besondere Bedeutung hat in diesem Kontext der Religionsunterricht.

Migrationssensibler Religionsunterricht

- bietet Raum für die Aufarbeitung (religiös geprägter) Erfahrungen, Fragen und Konflikte;
- vermittelt, dass Religion und Toleranz zusammengehören:
- fördert zudem Kompetenzen, die sich positiv auf das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft auswirken.

Im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, die durch Flucht und Vertreibung nach Deutschland kommen, ist ferner vielfach **bildungsdiakonisches Handeln** gefragt. Um der steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden, sollte der Religionsunterricht dialogisch und kooperativ weiterentwickelt werden.

Migration verändert auch die religiöse Landschaft Deutschlands – interkulturelle und interreligiöse Bildung und Zusammenarbeit sind daher unverzichtbar.

## Perspektivwechsel muss man üben. Grenzen setzen auch. Ein Workshopbericht

Leila Ahkim und Schewa van Uden, Trainerinnen für die diversitätsgerechte Bildungsarbeit im interkulturellen Kontext und Rucksack-Koordinatorinnen der Stadt Duisburg, sensibilisierten auf dem zweiten Netzwerktreffen der Themenförderung „Integration im Schulalltag gestalten“ an der Johannes-Löh-Schule Burscheid zunächst spielerisch für mögliche Probleme im Schulalltag und für die anschließenden Diskussionen.

Den meisten der Anwesenden war noch sehr einleuchtend, dass „Meine Hautfarbe fällt auf“, „Ich habe kein Aufenthaltsrecht“ oder „Ich habe keinen Zugang zu einer Dusche“ im Alltag schnell ausschließend wirken kann. „In der Schulbibliothek gibt es keine Bücher in meiner Muttersprache“, „Pippi Langstrumpf war nicht Teil meiner Kindheitsbildung“ oder „Auf dem Schulhof darf meine Sprache nicht gesprochen werden“ hingegen waren weniger eindeutig und dennoch prägend für die Entscheidungen der fiktiven Charaktere. Was dies für gelingende Integration heißt und welche Rolle solche Gesten und Verbote für eine migrationssensible Schule spielen, wurde lebendig diskutiert. Gleichzeitig blieb offen, wie es gelingen kann, Erfahrungen der Geflüchteten im Lernprozess gut zu integrieren, ohne stereotype Zuschreibungen vorzunehmen.

**„In Deutschland gelten die deutschen Gesetze – das gilt auch für Gewalt in der Erziehung und Schulpflicht. Nehmen Sie keine falsche Rücksicht.“**

*Schewa van Uden, Trainerin*

In einem Fachvortrag zeigten die zwei Referentinnen anschließend Kommunikationsebenen und Grenzen von interkultureller Kommunikation auf. Unterbrochen von vielen Fragen stellten die zwei dar, welche Rolle klar kommunizierte Grenzen und gute Dolmetscher\*innen gerade auch in Elterngesprächen spielen.

Neben der interkulturellen Ebene kommen vielfach auch eine grundlegende Unsicherheit im Schulsystem und die Sorge, etwas falsch zu machen, hinzu. Gerade hinsichtlich der Frage von Erziehungsmaßstäben und häuslicher Gewalt wurden Kommunikationsschwierigkeiten in Bezug auf, kulturelle Werte verbunden mit traditionellen Familiensystemen deutlich.

## Die Arbeit mit dem Text „Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule“

Da der Kammertext vor der Tagung unbekannt war, wurde er zunächst mit Metaplankarten heruntergebrochen und praxistauglich präsentiert. Im Austausch zwischen den Schulen wurde deutlich, dass unterschiedliche Religionen zwar im Rahmen des Religionsunterrichts vorkamen, es aber ansonsten **an keiner Schule ein umfassendes Konzept zum migrationssensiblen Unterricht** gab. Dennoch haben alle an der Themenförderung beteiligten Schulen sich um eine Willkommenskultur bemüht. Oft drückte sich diese eher in Haltungen als in Bibliotheksbüchern und Schulhofsprachen aus. Der Wille, eine gute Lernumgebung für die Geflüchteten zu schaffen und die Selbstreflexion, dass noch viel Luft nach oben bleibt, sind in allen Schulen vorhanden.

**„Wir sind es gewohnt, Religion und Toleranz zusammenzudenken – unsere diakonische Ausrichtung betont Pluralität als Wert.“** *Aichelin, Lehrer*

Die Checkliste der Bildungskammer der EKD wäre für die evangelischen Schulen besonders 2015 hilfreich gewesen – zunächst gab es für die aufnehmenden Schulen eher wenig verfügbare externe Expertise, wie gute Schule für Geflüchtete gestaltet werden kann. So hat sich jede Schule ihren eigenen Weg gesucht. „Unser Kollegium war in Bezug auf

Migrationshintergrund nicht besonders divers – da sind uns viele Dinge erst nach und nach deutlich geworden“, sagt Frau Krasselt-Maier aus Leipzig. Auch aus Bamberg berichtet Frau Sänger: „Das Projekt war für uns zunächst ein Experiment. Wir wussten nicht, was auf uns zukommt, wenn wir, so z.B. im Pflegehelferkurs, mehr als die Hälfte der Schulplätze an Auszubildende mit Flucht- und Migrationshintergrund vergeben.“

**„Wir haben einen eigenen Raum, in dem wir uns wohlfühlen.**

**Die Internationale.“** Meseci, Lehrerin

Viele Aspekte des Anforderungskatalogs finden sich dennoch an allen Schulen – auch wenn diese zum Teil angeben, dass der Begriff und die Ziele migrationssensibler Schule unbekannt waren. So gibt es beispielsweise in Leipzig muttersprachlichen Unterricht und auch Michelbach bietet Unterstützung, um die Muttersprache als zweite Fremdsprache anerkennen zu lassen.

**„An muslimischen Feiertagen bekommen unsere Schülerinnen und Schüler**

**schulfrei.“** Wasmer, Lehrerin

**Frei- und Schutzräume** waren Teil des Konzeptes der Johannes-Löh-Gesamtschule. Die Villa BiZ, ein altes Rathaus neben dem Schulgelände, wurde umgebaut zu einem Ort für Integration und Sprache, inklusive Spiel- und Rückzugsorten. Ein Gebetsraum wird in Burscheid derzeit eingerichtet, Leipzig hat bereits einen „Raum der Stille“, der von muslimischen Schülerinnen und Schülern genutzt wird.

**„Diese Eckpunkte hätten wir 2015 gebraucht.“** Lautner-Gram, Lehrerin

Schriftliche Konzepte, wie Erfahrungen und Religion der Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern vorkommen sollen, gab es an keiner der Schulen. Sehr wohl wurde aber z.B. in Nordhorn besonders darauf geachtet, Themen und Grundrechte, die kulturell bedingt in Syrien und dem Iran anders als in Deutschland bewertet werden, im Politik- oder Geschichtsunterricht zu behandeln. In Michelbach finden die Erfahrungen der Geflüchteten eher im Diakonie-Unterricht Raum und werden individuell durch die pädagogische Expertise sowie den Migrationshintergrund der DaZ-Lehrkraft aufgefangen. Mit der **politischen Dimension von Migration und Globalisierung** haben sich alle Schulen bereits auseinandergesetzt, auch Fragen nach Transkulturalität und interkultu-



rellen Kompetenzen waren u. a. auf der Auftaktveranstaltung Thema. Ebenso wurden im Rahmen des Projektes überall Kompetenzen in Psychologie oder Schulsozialarbeit aufgestockt, um die Kinder und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchtgeschichte gut im Schulalltag begleiten zu können.

### Zwischenfazit: Migrationssensible Schule

Die beteiligten Schulen begrüßten ausdrücklich, dass die EKD parallel zur Förderung auch theoretisch zum Thema Migration und Schule arbeitet. Sie hätten sich gewünscht, dass aus dem Kammerpapier noch konkretere Praxisleitlinien und Workshops bzw. Beratungsangebote vor Ort entwickelt worden wären. Die Frage nach migrationssensibler Schule, interreligiösem Religionsunterricht und zugleich einem sichtbaren evangelischen Profil blieb für alle beteiligten Schulen ein Spannungsfeld, in dem immer noch gemeinsam nach guten Modellen gesucht wird.

Das Interesse der Öffentlichkeit zum Umgang mit Migration an evangelischen Schulen ist hoch – sowohl die Vorstellung des Kammertextes als auch die Erfahrungen der Schulen wurden auf der Pressekonferenz zur Abschlussveranstaltung interessiert aufgenommen und in Radio sowie Zeitungsbeiträgen rezipiert.

## Kommunikationsstörungen. Nicht Fluch, sondern Segen?<sup>14</sup>



Die Andacht zu Beginn der Hospitation in Burscheid war impulsgebend für die restliche Tagung – sie wurde zum wiederkehrenden Diskussionsanlass und Aufhänger für seelsorgerliche Gespräche. Anlässlich des Kommunikationsthemas wurde Bileams Esel ausgewählt, um sichtbar zu machen: Störungen haben nicht nur Vorrang, sie können auch Segen sein. Anhand der biblischen Geschichte wurde deutlich: Wenn verschiedene Sichtweisen, Deutungen und Temperamente aufeinandertreffen, kann es unbequem werden. Da klemmt mal was, gerät ins Stocken. Da schlägt jemand um sich, weil er sich nicht ernst genommen fühlt. Und: **Der Segen der bileameselischen Verweigerung ist nicht immer gleich zu erkennen.**

- Der Dickkopf, der was anderes sieht und will.
- Das Elternteil, das den Engel nicht erkennt und nur Verweigerung sieht.
- Die Lehrkraft, die erst durch die Störrigkeit anderer Begabungen erkennt.
- Das bockige, ängstliche, vorlaute, traumatisierte, überforderte oder hochbegabte Kind.
- Das ganze System, das sich neu justieren muss.

**Der Engel unterbricht den Weg.** Und sie, die störrische Eselin hat eine Gabe. Braucht aber jemanden, der ihr den Mund öffnet. Kommunikation möglich macht. Und Bileam lässt sich letztlich darauf ein, lässt sich hinterfragen. Während der Andacht stellten sich die Teilnehmenden zum Engel, zu Bileam und zur Eselin und diskutierten aus deren Positionen, wo ihnen diese Rollen im Schulalltag begegnen. Dies gab innerhalb der Tagung einen zusätzlichen Anstoß, Perspektiven zu wechseln und persönlich ins Gespräch zu kommen.

<sup>14</sup> Angelehnt an „Team Unser – Teaminspiration mit biblischen Charakterköpfen,“ Workbook, S. 15 / <https://godnews.de/showrooms/team-unser/>, Kartenset ebenda.



**In der Geschichte von Bileam und seiner Eselin setzt sich am Ende Gottes Segen durch.** Dafür müssen Bileam und seine Eselin einander aushalten. Zumutungen aushalten. Die misslingende Kommunikation hinterfragen, die Hindernisse, die Besserwisserie, die Verletzungen zeigen. Sie müssen die Störrigkeit annehmen. Die beiden, eigentlich die drei, müssen es miteinander aushalten, miteinander innehalten und sich verständigen. Und manchmal, so haben wir festgestellt, manchmal ist es im Schulalltag ähnlich und es braucht Hilfe von außen, um Kommunikation gelingen zu lassen.



## Familie in Schule – Interkulturelle Elternarbeit<sup>15</sup>

*Christa Engstenberg-Mannes ist Lehrerin an der Johannes-Löh-Gesamtschule Burscheid und koordiniert das Integrationsprojekt „Familie in Schule“. Sie berichtet in diesem Text ganz praktisch, wie der Fokus auf Elternarbeit sich während des Projektzeitraums entwickelt hat.*

„Die Zusammenarbeit mit Eltern betrachten wir an der Johannes-Löh-Gesamtschule als einen wichtigen Bestandteil in unserem Schulalltag. Uns war klar: In dem Moment, wo wir geflüchtete Kinder und Jugendliche an der Schule aufnehmen, brauchen wir ein neues Konzept der Elternarbeit.

Wir verfolgen die Intention, dass durch die bessere Erreichbarkeit und das Verständnis bei den ausländischen Eltern für die Regeln und Abläufe an unseren Schulen eine bessere Akzeptanz bei deren Kindern erreicht wird. Damit können viele Missverständnisse

---

<sup>15</sup> Dieser Text wurde von Christa Engstenberg-Mannes verfasst und von Friederike Goedicke gekürzt und kommentiert.



vermieden werden. Die meisten Regelwerke in Schulen sind allerdings so komplex, dass die Inhalte für ausländische Eltern nicht sofort verständlich sind.

Aus diesem Grund werden die Eltern nicht nur zum Elternabend der betreffenden Klasse eingeladen, sondern auch zu einem speziellen Elternabend, der nur für die Eltern der DaZ-Schüler\*innen gestaltet wird. Gastgeber\*innen an diesem Abend sind die Schulleitung und die Sprachlehrer\*innen. Anwesend aber ist auch ein Sozialarbeiter, der für das Teilhabe-Paket in der Stadt verantwortlich ist und Verbindungen zu Vereinen und Einrichtungen der Stadt besitzt. Begleitet wird der Abend von mehreren Übersetzer\*innen, wobei darauf geachtet wird, dass möglichst alle Sprachen der Elternschaft abgedeckt sind. Im ersten Jahr übersetzten tatsächlich die eingeladenen Fachkräfte die meisten Themen. Im zweiten Jahr übernahmen die Aufgabe zum Teil auch die Schüler und Schülerinnen, z. B. vom Deutschen ins Arabische.“

### → **Der DaZ-Elternabend dient auch der Vernetzung der Eltern mit städtischen Mitarbeitenden und Vereinen.**

Während der Netzwerktagung darauf angesprochen, ergänzte Engstenberg-Mannes, dass der Schule bewusst sei, dass diese Rollenvermischung das sowieso schon ausgeprägte „Adulting“ der Kinder mit Migrationshintergrund befördere. Gleichzeitig übersetzten die Schüler\*innen hier nicht primär für ihre eigenen Familien, sondern erhielten eine Gelegenheit, ihre guten Fortschritte in der deutschen Sprache und ihre Kenntnisse des Schulsystems zu zeigen und gleichzeitig mit ihrer Zweisprachigkeit zu brillieren. Engstenberg-Mannes wertete dies als Möglichkeit, zu zeigen, dass man unterschiedlichste Sprachen an ihrer Schule wertschätze und man darauf achte, keine „guten (europäischen) Fremdsprachen“ von anderen abzugrenzen.

#### **Zum Ablauf der Elternabende**

„Im ersten Teil des Abends wird ein Informationsblatt, auf dem die wichtigsten Regeln zusammengestellt und mit Piktogrammen versehen sind, verteilt und vorgetragen. Die einzelnen Punkte werden besprochen und in die jeweiligen Sprachen übersetzt. Derzeit arbeiten wir daran, die Informationsblätter selbst in unterschiedliche Sprachen zu übersetzen. Gerne stellen wir unsere Prototypen zur Verfügung.“<sup>16</sup>

Da nicht viele Fachlehrkräfte an diesem zusätzlichen Elternabend teilnehmen, wird den

---

<sup>16</sup> Bitte wenden Sie sich per Mail an Christa Engstenberg-Mannes. [engstenberg@jlg-burscheid.de](mailto:engstenberg@jlg-burscheid.de).



Eltern an diesem Abend die Wichtigkeit der Elternsprechtage erläutert. Im zweiten Teil des Abends gibt es die Möglichkeit, an Gruppentischen oder in Einzelgesprächen mit den Sprachlehrer\*innen oder am DaZ-Unterricht beteiligten Personen zu reden. Zusätzlich bietet die Schule seit diesem Schuljahr Elterncafés und andere Möglichkeiten der Vernetzung, die gut angelaufen sind.

Durch die Gespräche mit den Eltern stellten wir fest, dass die Besucher\*innen des Abends oft sowohl als Multiplikator\*innen arbeiten als auch die erhaltenen Informationen an weitere Eltern und andere Betroffene weitergeben.“

## **Für das Leben stärken – Wegbegleiter**

*Ulrike Sänger ist Sozialpädagogin und Lehrerin an der Berufsfachschule für Altenpflege und Altenhilfe in Bamberg. Sie koordiniert das Wegbegleiter-Projekt.*

An der Evangelischen Berufsfachschule für Altenpflege wurde die Begleitung der Ausbildung in den Mittelpunkt des Projektes gestellt. „Wegbegleiter‘ haben wir unser Konzept genannt“, berichtet Ulrike Sänger. Mit ihr sind es sieben Wegbegleiter\*innen, die den Auszubildenden während des Schuljahres zu Seite standen.

## → **Unser Ziel war und ist es, die Auszubildenden für den Job, aber auch im täglichen Leben zu stärken.**

Neben Deutschunterricht gab es Lerncoaches, die die Schüler\*innen vom Lernenlernen bis hin zu Fallbesprechungen unterstützt haben. Einer der Wegbegleiter bot wöchentlich eine Vertiefungsstunde an, in der die angehenden Pflegefachhelfer\*innen noch einmal theoretische Themen erarbeiten und die fachspezifische Sprache lernen konnten. Ulrike Sängler selbst übernahm neben dem regulären Unterricht die wichtige Vernetzungsarbeit, stellte Kontakte zu Behörden und Anwält\*innen her und hielt den Kontakt zu den Arbeitgeber\*innen, um dort die Integration der Nachwuchskräfte in die Pflegeteams voranzubringen. Auch Gespräche auf politischer Ebene gehörten dazu, und die Sozialpädagogin begleitete die Schüler\*innen im Alltag. Sängler ergänzt: „Für das Team der Diakonie-Berufsfachschule für Altenpflege ist das übrigens kein Neuland: Bereits seit einigen Jahren bieten wir allen Schülern soziale Beratung an.“

## → **Anfang des Schuljahres wussten wir nicht, ob diese bunte Vielfalt an Herkünften, Erfahrungen und Erwartungen in der Klasse zu einem guten Abschluss kommen würde.**

Bei der Hospitation der ESS EKD in Bamberg wurde deutlich, wie gut diese enge Begleitung und die vielfältigen Beratungsangebote mittlerweile angenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler, die im Herbst ihre dreijährige Ausbildung begonnen haben, sind eine Einheit. Sie foppen sich, wissen, wer umzieht oder krank ist, und achten aufeinander. Am Vormittag wurde mit den Lerncoaches in spielerischen Übungen Fachvokabular geübt. Eine Schülerin aus Eritrea freute sich: *„Gewechselt habe ich das schon oft, aber jetzt weiß ich, dass es ‚Urinbeutel‘ heißt. Ich kann die praktische Arbeit, aber mir fehlen oft Worte. Die Bewohner mögen das dann nicht.“* Beim gemeinsamen Mittagessen an diesem Workshoptag diskutierten die Schüler\*innen die anstehenden Tests und Praxisbesuche. Manche hatten Sorge vor der Benotung. Dabei müssten sie das gar nicht. *„Alle Auszubildenden haben den ‚Pflegefachhelfer‘ bestanden“,* verrät Schulleiter Ralf Romeis, *„und die Prüfungsergebnisse zeigen noch einmal deutlich, dass es ein erfolgreiches Jahr für alle war.“*

# Vorurteile und aneinander wachsen

Aufgrund der Rückmeldungen während des Programms und in der Umfrage unter den Schulen wurde der Schwerpunkt der Abschlusstagung auf Identität und die Rolle der Lehrkraft im Integrationsprozess gelegt. Spätestens seit Hattie (2008) ist die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer für den Lernprozess bekannt. Zusätzlich versteht die Evangelische Schultiftung in der EKD evangelische Schulen als weltoffen und inklusiv. Was aber, wenn die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler die eigenen Werte und Überzeugungen infrage stellt? Oder das Kollegium sich nicht einig ist?

→ **Niemand ist vorurteilsfrei.**

In Workshops wurden der eigene Umgang mit Vorurteilen in den Blick genommen, die Bedeutung von Sprachbarrieren und Fremdheitserfahrung diskutiert und die Chancen und Grenzen für Lehrkräfte im Integrationsprozess erörtert.

## Exkurs: Managing Unconscious Bias – der Umgang mit unbewussten Vorurteilen

*Claas Pollmanns ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Juniorprofessur Sozialpsychologie der TU Chemnitz. Er forscht zu vorurteilsbewusster Bildung.*

Obwohl unsere Gesellschaft sich als egalitär versteht und die Äußerung von offen rassistischen oder diskriminierenden Aussagen verpönt ist, zeigen repräsentative Umfragen immer wieder eine hohe und konstante Zustimmung zu fremdenfeindlichen, sexistischen oder antisemitischen Aussagen.

Die Diskrepanz von Idealvorstellung und gelebter Realität ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig und prägt menschliches Verhalten und Denken in subtilen Formen.



**→ Die Forschung unterscheidet zwischen Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung. Ein Vorurteil wird es erst, wenn jemand abgewertet wird.**

Ein Grund für Vorurteile liegt in der sozialen Kognition – der Art und Weise, wie das menschliche Gehirn Informationen über die soziale Umwelt aufnimmt und verarbeitet. Dabei unterscheidet die Kognitionswissenschaft zwei Arbeitsweisen des Gehirns – ein schnelles und ein langsames Lernsystem im Gehirn. Während das schnelle Lernsystem alltägliche Aufgaben lösen und bearbeiten kann, werden im langsamen Lernsystem Muster und Automatismen abgespeichert, die unser Verhalten und Denken beeinflussen. Durch die Speicherung von Informationen im langsamen Lernsystem werden so über die Zeit kognitive Ressourcen frei, die für andere Aufgaben notwendig sind – der Mensch ist ein „kognitiver Geizkragen“. Informationen aus dem langsamen Lernsystem lassen sich bei Hinweisreizen besonders schnell und ressourcensparsam abrufen und erlauben eine schnelle Informationsverarbeitung – was vor allem für die Einschätzung von Personen in „Schubladen“ Konsequenzen hat.

Stereotype – also das Wissen, Überzeugungen und Erwartungen, die über eine soziale Gruppe bestehen – sind als kognitive Strukturen im Gehirn abgespeichert. Als „*Fingerabdruck der Kultur auf unserem Denken*“ werden somit implizite Vorurteile im langsamen Lernsystem in kognitiven Mustern abrufbar.

Diese impliziten Vorurteile manifestieren sich bereits ab einem Alter von sechs Jahren und bleiben häufig konstant erhalten. Die meisten Menschen sind sich dieser impliziten Formen von Vorurteilen nicht bewusst und sind selbst der Überzeugung, dass sie vorurteilsfrei handeln. Jedoch zeigt sich in vielen Studien, dass implizite Vorurteile vor allem in uneindeutigen Situationen die Oberhand in Entscheidungsprozessen gewinnen können.

Ebenso zeigt sich, dass Personen schneller an kognitiver Erschöpfung leiden, wenn sie ihre Vorurteile (bewusst oder unbewusst) unterdrücken. Je häufiger Vorurteile auf diese Weise unterdrückt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass Vorurteile unkontrolliert ihren Weg finden und das Verhalten beeinflussen. Als Methode zur Vorurteilsreduktion eignet sich das Unterdrücken von Vorurteilen daher nicht.

### → **Durch Individualisierung komme ich der Person näher und erzeuge eine andere Reaktion.**

Langzeitstudien zur Reduktion von impliziten und expliziten Vorurteilen konnten jedoch sechs Strategien identifizieren, die effektiv zu einer langfristigen Minderung (bei konsequenter Anwendung) von Vorurteilen führen. Dabei wirken vor allem die ersten drei Methoden auf die kognitiven Strukturen.

1. Ersetzen von Stereotypen durch nicht stereotype Antworten
2. Imagination von gegenstereotypen Personen, die populären Vorurteilen widersprechen
3. Individuation von Personen durch Nennung persönlicher Eigenschaften
4. Direkte Perspektivübernahme von stigmatisierten Personen
5. Positiver Kontakt zu Mitgliedern stigmatisierter Gruppen
6. Wissen über die Entstehung und Wirkung von Vorurteilen

Der Workshop „Managing Unconscious Bias“ im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Themenförderung „Integration im Schulalltag gestalten“ der Evangelischen Schulstiftung in der EKD zielte darauf ab, Vorurteile in der Gesellschaft und deren Wirkung auf die eigenen Gedankenstrukturen aufzuzeigen. Dazu wurden konsequent interaktive

Elemente in den Vortrag eingebaut, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Mitdenken und Hinterfragen eigener Denkstrukturen angeregt haben. Die Vortragselemente vermittelten vorrangig Wissen zur kognitiven Entstehung, zur Wirkung und zum Ausmaß von Vorurteilen in der Gesellschaft. Die Trainingselemente zur Reduktion von Vorurteilen waren so gestaltet, dass sie Bezüge und Situationen im (Lehr-)Alltag umfassten und eine gegenseitige Bekräftigung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stattfinden konnte.

## An den Vorurteilen arbeiten. Ein Workshopbericht

***„Bei der Frage ‚Wo kommst du her?‘ ist seltenst die Intention, die oft wohlmeinende Neugier, das Problem, sondern das, was sie bei dem Befragten auslöst. Der Ausschluss aus dem ‚wir‘. Die subtile Message: ‚Du bist fremd. Anders. Erklär mir, warum. Begründe deine Existenz hier.‘“*** Kübra Gümüşay, auf Twitter am 19.2.2019

In fünf Übungen versuchten die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Praxisworkshops, sich im Individualisieren zu üben. Ziel war es, die kognitiven Strukturen zu erweitern und die eigenen Fragen zu verändern. Die Trainingselemente umfassten dabei die Strategien 1 bis 3 zur Reduktion von Vorurteilen, die im Plenum reflektiert wurden.

***„Ich stelle mich immer mit meinem Land vor und sage, wie lange ich da bin. Wenn ich es nicht mache, fragen die Deutschen sowieso nur das nach.“***  
Khaled, Oberstufenschüler aus Michelbach

Dies ist auch bei sich selbst gar nicht so leicht, befand Khaled. Der Internatsschüler aus Michelbach spielt gerne Fußball, ist in der Oberstufe angekommen und ein sehr guter Schüler. Am liebsten würde er in Deutschland studieren und Lehrer werden. Trotzdem interessieren die Deutschen zumeist weniger seine Hobbys oder Ziele als die Fragen, warum er hier sei und woher er komme.



## Schreibend Fluchtgeschichten verarbeiten

***„Wir haben überlebt. Jetzt geben wir bestimmt nicht auf.“***

*Mohnsen, Mitautor „Hässlich willkommen“*

In Schreibwerkstätten mit Geflüchteten entstand auf Initiatives des CVJM-Ostwerks ein Buch: „Hässlich willkommen“. Die Geschichten handeln von Fluchtgeschichten, der Ankunft in Deutschland und der Befragung durch die Behörden. Die Geschichten und Comics sind intensiv und manchmal auch ungewollt witzig. Der Titel rührt aus einem Missverständnis, denn verstanden wurde: In Deutschland sind alle willkommen, auch die Hässlichen.

Mohnsen, einer der beteiligten Jugendlichen, erklärt den Lehrkräften, warum er mitmacht: *„Wir haben überlebt. Jetzt geben wir bestimmt nicht auf. Ich schreibe, damit die neuen Afghanen, die über den Iran kommen, nicht noch mal diskriminiert werden. Das gibt mir Kraft.“* Und sie erzählen von Missverständnissen und Dingen, die sie verwundert oder überrascht haben. *„Ich wollte weg aus dem Iran, nach Europa, weil es dort keine Menschen 2. Klasse gibt. Heute lache ich darüber. Wir sind Araber. Wir haben einen schlechten Ruf.“*



Die Jugendlichen aus Michelbach, die an dieser Tagung mit teilgenommen haben, sind berührt und begeistert – für das neue Schuljahr initiiert die Schule nun ein eigenes, multimediales Schreibprojekt für die Geflüchteten – „Federsammler“. Produziert werden sollen Bücher, Comics und kleine Filme.

## So viele Lücken – vom selbst organisierten Lernen und der Wichtigkeit, eine Muttersprache zu haben

**„Die arabischen Lehrkräfte mussten lernen, Kontrolle abzugeben.“**

*Petra Becker, Back on Track Syria*

Der zweite Workshop der Abschlusstagung verband die Frage nach Stereotypen und Förderung der Geflüchteten. Petra Becker berichtete von ihrem Projekt „Back on Track Syria“<sup>17</sup> und den Schwierigkeiten, geflüchtete Lehrkräfte zu schulen und Förderung für muttersprachlichen Unterricht zu bekommen. *„Knackpunkt ist der Übergang in die Regelklasse und dort setzen wir an. Muttersprachlicher Unterricht steigert das Selbstbewusstsein – die Schülerinnen und Schüler merken, dass sie mit dem richtigen Vokabular die Inhalte aus dem Mathematikunterricht oder den Naturwissenschaften doch schon mit vorhandenem Wissen aus dem Herkunftsland verknüpfen können.“*



**„Es ist erschreckend, dass deutsche Schulen nicht wissen, wie hoch die Bedeutung der Muttersprache für Lernerfolge ist.“** *Petra Becker, Back on Track Syria*

Der Unterricht bei „Back on Track“ findet samstags statt und basiert komplett auf selbst organisiertem Lernen. *„Das war auch für die Lehrkräfte aus arabischen Ländern eine große Veränderung“,* so Becker, *„sie muss-*

<sup>17</sup> [www.backontracksyria.org](http://www.backontracksyria.org), zuletzt eingesehen am 16.7.2019.



ten sich von Frontalunterricht auf Lernbegleitung umstellen und lernen, ganz viel Kontrolle abzugeben.“ Parallel zum Unterricht findet ein Sprachcafé für Erwachsene statt. Eins der Ziele ist es, Vertrauen ins System zu schaffen und den Menschen ein wenig Druck zu nehmen.

***„Durch den Vortrag ist mir aufgegangen, wie viel hier noch brach liegt.“***

*Peter Aichelin, Lehrer*

Erschreckend findet Becker, dass trotz entsprechender wissenschaftlicher Forschungsergebnisse die Bedeutung der Muttersprache für gute Lernerfolge nicht bis in die Praxis der Schulen vorgedrungen ist. Diese Einschätzung bestätigten auch die Tagungsteilnehmer\*innen aus den geförderten Schulen: *„Wir dachten, wir tun den Migrant\*innen in dritter Generation etwas Gutes, wenn wir sie auffordern, auch zu Hause Deutsch zu sprechen. Dass es hilfreich gewesen wäre, gutes Türkisch zu fördern, war uns nicht klar“*, so Christa Engstenberg-Mannes aus Burscheid.

## Spagat zwischen Wissenschaft, Schulgesetzen, Fachpraxis und Erfahrungen der Geflüchteten

Trotz guter Diskussionen und vieler Praxisbeispiele wurde auf der Tagung wiederholt klar, wie weit die Schulen von der aktuellen wissenschaftlichen Forschung weg sind und wie wenig Zeit für intensive Fortbildungen bleibt. Themen, die zum Beispiel auf der internationalen Tagung der Universität Bremen zu „Failing Identities, Schools and Migration“ diskutiert wurden, gelangen kaum bis an die Schulen.

### → Sprache ist Macht – Zuschreibungen sind immer hierarchisch.

Und obwohl an einigen Universitäten mittlerweile die Bildung der Lehrer\*innen im Hinblick auf Diversität an den Schulen und dem Umgang mit Flucht- und Migration verbessert wurde, ist der Transfer in die Praxis langsam. So wurde übereinstimmend festgehalten, dass Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe von Lehrer\*innen und eine hermeneutische Fähigkeit zur Differenz längst nicht in allen Schulen alltagstauglich umgesetzt werden. Hinzu kommen Zuschreibungspraktiken und Verallgemeinerungen, die neben der Kulturalisierung auch die Gefahr bergen, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres (aus eurozentristischer Perspektive) dominanten Merkmals anzurufen und durch diesen machtvollen Einsatz von Sprache Stereotype zu verstärken. Dabei geht es nicht nur um Fragen der Zugehörigkeit („belonging“), sondern auch um die Anerkennung der eigenen Positionierung innerhalb des Systems („recognition of placement“). Eine Frage, die laut Prof. Ann Phoenix als Lackmustest für Diversität in Schulen gelten kann, lautet: „Akzeptieren die Lehrkräfte und Mitschüler\*innen Selbstdarstellung und Positionierung?“

### → Es geht um mehr als Zugehörigkeit.

Diese identitätstheoretischen Fragestellungen sind aber nicht die einzige Hürde, die Schulen zu bewältigen haben. Zwischen bundeslandabhängigen und durchaus unterschiedlichen Gesetzen zum Nachteilsausgleich und zur maximalen Verweildauer in der Oberstufe, der Frage nach curriculumskonformer Binnendifferenzierung, (fach)sprachlichen Unterstützungssystemen trotz Regelklassenunterricht sowie einer vielfach gewünschten, aber schwer umzusetzenden Qualifikations- statt Prüfungsorientierung,



bleibt nicht immer genug Raum, gemeinsam mit den Betroffenen nach Lösungen zu suchen.

Dennoch zeigten sich alle Schulen im Förderprogramm sehr bemüht, neue Erkenntnisse umzusetzen und Schülerinnen und Schüler sowie das gesamte Kollegium in den Lernprozess und die Gestaltung von Integration an den Schulen einzubeziehen.

***„Wenn wir noch mal von vorne anfangen würden, würden wir noch mehr auf vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachförderung achten.“***

*Annika Schmale, Projektmitarbeiterin*

„Wenn wir noch mal von vorne anfangen würden, würden wir noch mehr auf vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachförderung achten“, resümierte Annika Schmale für das CVJM-Kolleg Kassel zum Ende der Abschlusstagung. „Gleichzeitig fühlen wir uns ermutigt, die den Schüler\*innen innewohnenden Ressourcen vermehrt auch in anderen Sprachen freizusetzen.“

## Vom Schreiben und Sprechen – Rojinas Perspektive

*Der folgende Einwurf ist von Rojina Klij, Oberstufenschülerin in Michelbach. Sie hat gemeinsam mit vier anderen Michelbacher Schüler\*innen an der Abschlusstagung teilgenommen und uns im Nachgang diesen Text geschickt:*

Wer die Muttersprache beherrscht, hat den Grundstein zum Erlernen anderer Fremdsprachen, deswegen ist es auch wichtig für die Flüchtlingskinder und Migranten, die Muttersprache richtig zu lernen. In vielen Schulen in Deutschland wird die Muttersprache als „zweite Fremdsprache“ anerkannt. Das gilt als Vereinfachung für die Flüchtlinge, die die Schule besuchen sollen, auch wenn sie kein Französisch oder Latein können. Allerdings ist es nicht für alle hilfreich.

### → Nicht jeder kann die eigene Muttersprache schreiben.

Aus persönlicher Erfahrung war es für mich eine gute alternative Lösung, weil ich bis zur zehnten Klasse Arabisch gelernt habe und weil ich wegen des Krieges Französisch nicht weiterlernen konnte. Die kleinen Kinder können davon aber nicht profitieren, weil die meisten Kinder die Chance nicht hatten, ihre Muttersprache zu lernen. Sie können zwar

reden, aber nicht lesen oder schreiben. Meine Schwester ist ein Beispiel dafür, sie ist acht Jahre alt und kann weder auf Arabisch lesen noch auf Arabisch schreiben. Sie hat nicht die Möglichkeit, ihre Muttersprache gut zu lernen, da sie sich auf die deutsche Schule konzentrieren muss.

Außerdem macht es einen Unterschied, ob man muttersprachlichen Unterricht hat, beispielsweise auf Hocharabisch, oder ob man nur in der Familie einen Dialekt spricht. Wenn man nur den Dialekt lernt, kann man die eigene Muttersprache nicht als zweite Fremdsprache anerkennen, da man höchstwahrscheinlich nicht die Prüfung bestehen wird.



Schließlich ist meine Meinung, dass die Muttersprache ein wichtiger Bestandteil der Kultur ist, die man erhalten sollte, auch wenn man in einem anderen Land lebt.

### → **Mit dem Migrationsnarrativ wird das Thema Fremdheit aufgerufen.**

Neben der Frage, wie Schulen optimal mit der Muttersprache der Kinder mit Flucht- und Migrationsgeschichte umgehen können, wies insbesondere Aninka Ebert, Kooperationspartnerin der ESS EKD aus der Bundesakademie für Kirche und Diakonie (bakd), im Rahmen der Tagung darauf hin, wie schnell wir Schwierigkeiten oder Besonderheiten mit „der Kultur“ der anderen begründen und welche Gefahren dies birgt. Ähnlich der wissenschaftlich bewiesenen Vorteile des guten Erlernens der Muttersprache sind auch die Theorien zu Kulturalisierung, Subjektivierung und Social Practices noch nicht in allen Schulen praktisch umgesetzt. Zwar ist es vielen der Beteiligten auf Nachfrage hin sehr wohl klar, dass Identitätsbildung über Zugehörigkeit und verweigerte Zugehörigkeit erfolgt. Was das für den eigenen Unterricht und das Schulklima heißt, wurde jedoch in der Regel nicht vor Projektbeginn reflektiert, sondern war Teil des gemeinsamen Lernprozesses.

### **Exkurs: Kulturalisieren als Gefahr im Integrationsprozess**

*Aninka Ebert ist Sozialwissenschaftlerin. Sie ist Projektleiterin in der bakd, Programmbereich 2, mit dem Schwerpunkt Integration – inter-/transkulturelle Kompetenz.*

Von Kulturalisierung wird gesprochen, wenn eine Personengruppe aufgrund ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihrer Sprache als homogen angesehen wird.

Insbesondere im kulturauffinen Milieu der Bildungsarbeit ist der Begriff des Kulturellen meist ausgesprochen positiv konnotiert. Unterschiedliche Kulturen zu kennen wird mit Offenheit verbunden, ebenso das Respektieren kultureller Identitäten. Wieso sollte ausgerechnet diese Form der Kulturbezogenheit Ausgrenzungsmechanismen begründen? Wo immer Menschen sich begegnen, treffen augenblicklich Vorstellungen aufeinander. Wir betten andere in Geschichten ein, die wir selbst erlebt, gehört oder gelesen haben und die wiederum selbst aus bestimmten Perspektiven erzählt wurden. Wir sprechen daher auch von Narrativen.

Migration ist ein sehr wirkmächtiges Narrativ. Mit ihr wird das Thema Fremdheit aufgerufen, das emotional sehr unterschiedlich aufgeladen sein kann. Es ist jedoch immer von der Zuschreibung geprägt, dass eine Personengruppe anders ist. Diese Mehrheit muss sich hierfür als ein „Wir“ konstruieren. Sie braucht also ein Nicht-Wir. Diese Konstruktion findet im Begriff des Kulturellen einen Ort, von dem aus sich Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten untersuchen und begründen lassen.

Die Diskussionen um die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft sind oft von der Frage begleitet, wie ein Zusammenleben der unterschiedlichen

Kulturen gelingen kann. Grundlage ist die Vorstellung von geografisch voneinander abgrenzbaren, einheitlichen Verhaltens-, Denk- und Glaubensmustern. Entsprechende Programme zur interkulturellen Öffnung und Schulungen zur interkulturellen Kompetenz sollen vielheitsbezogenes professionelles Handeln möglich machen.



### → **Kulturelle Zuschreibungen können (falsche) Ausschlüsse herstellen.**

So nachvollziehbar die Intention ist, so problematisch ist der Begriff Kultur von seinem Ausgangspunkt her. Schon innerhalb einer kleinen geografischen Einheit wie einer kleinen Gemeinde finden wir eine Vielfalt von Verhaltens-, Denk- und Glaubensmustern. In einer globalisierten Welt, die von Migrationsbewegungen geprägt ist, und insbesondere in Gesellschaften, die auf Individualität orientiert sind, müssen wir uns fragen, warum wir an der begrifflichen Vorstellungswelt nationaler Kulturen festhalten wollen.

Im professionellen sozialen und pädagogischen Handeln ist es hilfreicher, von Subjekten auszugehen, die sich in jeweils unterschiedlichsten familiären Milieus, Erfahrungsräumen, Bildungshintergründen etc. bewegen und immer wieder neu orientieren.

Sogenannte interkulturelle Kompetenzen können auch in ihrer wohlgemeinten Anwendung Ausschlüsse herstellen oder bestätigen. Der Vater eines Schülers aus Afghanistan, der einer Lehrerin die zur Begrüßung ausgestreckte Hand nicht gibt, kann religiöse Gründe haben, aber sie auch möglicherweise nicht anstecken wollen, weil er krank ist. Das Mädchen aus der türkischstämmigen Familie kann die von der Lehrerin zum Klassenfest extra besorgten Fruchtgummis mit Halal-Aufdruck als Wertschätzung erleben, aber auch als Ausgrenzung, z.B. weil ihre Familie gar nicht gläubig lebt und sie auch nicht weiß, was das ist.

Die geflüchtete syrische Mutter braucht beim Schulfest vielleicht keine ausdrückliche Erklärung der Spülmaschine in einfachem Deutsch oder gar in Arabisch, weil sie in ihrem Haushalt in Aleppo eine solche schon über viele Jahre selbstverständlich bedient hat. Das Mädchen, das „afrikanisch“ aussieht, war möglicherweise nie auf dem Kontinent, hat auch keine familiären Bezüge dorthin, und es fällt ihm genauso schwer ein Referat über Afrika zu halten wie ihren Klassenkamerad\*innen.

### → **Würde ich dies auch denken/ fragen/ tun, wenn ich mein Gegenüber als nicht migrantisch wahrnehmen würde?**

Diese Beispiele kommen so oder ähnlich täglich vor. Menschen, die als zugewandert wahrgenommen werden, sind ständig mit dem Narrativ „anders“ zu sein konfrontiert. Jede Begegnung dieser Art zeigt ihnen, dass sie nicht als zugehörig angesehen werden. Ein inklusiver bildungspädagogischer Ansatz sollte sich dieser und weiterer Ausgrenzungsmechanismen, die in ungleichen Zugängen zu gesellschaftlicher Teilhabe ihren Ausdruck finden, bewusst sein. Um das eigene Kulturalisieren zu erkennen und zu vermeiden, sollte daher immer wieder selbstkritisch der eigene Impuls hinterfragt werden. Die multiprofessionellen Teams aus den geförderten Schulen haben während der letzten einhalb Jahre nicht nur an sich selbst gearbeitet und ihre Vorurteile und kulturellen Zuschreibungen reflektiert, sondern auch in den Schulen und an den Kollegs vielfältige Ideen entwickelt, um einen Schulalltag ohne Rassismus und Antisemitismus zu fördern. Mancherorts ging es dabei um die typischen Fragen nach Kopftüchern im Schulunterricht und Burkinis beim verpflichtenden Schwimmunterricht.<sup>18</sup> Andere fragten sich, ob

---

<sup>18</sup> Beides wurde erlaubt und Letzteres wird sogar unterstützt, um möglichst vielen das Schwimmenlernen zu ermöglichen.



es so etwas wie eine Leitkultur oder einen Grundkonsens an Werten gebe, der gesondert unterrichtet werden solle. Trotz der Verankerung im Grundgesetz und der klaren Haltung der Schule war es nötig, Räume zu schaffen, um Themen und Haltungen, die vielfach selbstverständlich scheinen, noch mal zu besprechen. Manchmal ging es dabei nur darum, voneinander zu hören. Geschichten und Erfahrungen zu teilen und mehr Zeit zu haben, als im regulären Unterricht bleibt. So wurde zum Beispiel in Michelbach das Fach „Kultur“ zusätzlich eingeführt, um eurozentristisches Allgemeinwissen zu erarbeiten und Lücken zu schließen, die gerade in Geschichte, Gesellschaftswissenschaften und Geografie durch die sehr unterschiedlichen Lehrpläne der Herkunftsländer im Vergleich zu Deutschland entstanden sind. Manchmal brauchte es auch gut vorbereitete Projektwochen oder Ausflüge und extern eingekaufte Kompetenzen, um neu voneinander zu lernen und sich gerade in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus zu reflektieren. Zwei Beispiele aus der Praxis werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

## Kann man Integration lernen? Die Ausbildung zum Integrationscoach

*Annika Schmale war Referentin für geistliches Leben an der CVJM-Hochschule und Mitarbeiterin im SEIL-Projekt. Seit Frühjahr 2019 hat Lilli Wiebe die Koordination der Weiterbildung zum Integrationscoach übernommen. Der folgende Artikel ist ein Medley aus Texten beider Autorinnen.*

Bereits zum dritten Mal bilden die CVJM-Hochschule und die Stiftung Himmelsfels Ehrenamtliche zum Integrationscoach aus. In Einheiten, die an der CVJM-Hochschule und auf dem Himmelsfels stattfinden, wird den Teilnehmenden das Handwerkszeug für die Arbeit mit Geflüchteten beigebracht. Denn: Interkulturelles Zusammenleben und die damit angestrebte Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte passiert nicht einfach. Sie muss gelernt und initiiert werden.

Wie funktioniert Kultur? Welche Herausforderungen entstehen durch Stereotype, Vorurteile und Sprachbarrieren? Wie ist die rechtliche Lage? Wie möchte ich (später) arbeiten? Solche und andere Fragen werden während der Weiterbildung zum Integrationscoach bearbeitet. Das Curriculum und auch das Setting auf dem Himmelsfels zielen darauf ab,



Kompetenzen zu vermitteln, die es den Teilnehmenden ermöglichen, konstruktiv populistischen Dynamiken entgegenzutreten, als Brückenbauer\*innen zu agieren und interkulturelle Begegnungsräume zu schaffen sowie interkulturelles Lernen zu initiieren. Die Weiterbildung besteht aus fünf Themenblöcken und schließt mit einem begleiteten Praxisprojekt ab, um das Erlernete direkt in die Praxis umzusetzen. Teilnehmen können Studierende der Sozialen Arbeit am CVJM-Kolleg Kassel, Fachschüler\*innen sowie

Haupt- und Ehrenamtliche aus der Praxis. Lilli Wiebe, Koordinatorin der Weiterbildung Integrationscoach an der CVJM-Hochschule, berichtet: „Ende November 2018 fand die erste Woche des neuen Durchgangs der Weiterbildung zum Integrationscoach und zur interkulturellen Beraterin an der CVJM-Hochschule statt. In dieser Einheit lag der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Kulturen und darauf, sich selbst in der eigenen kulturellen Prägung wahrzunehmen.“

**„Neulich wollten wir abends weggehen, aber unsere Kommilitonen wurden nicht reingelassen – wegen ihrer Pässe. Da sind wir auch nicht rein.“**

*Fachschüler, Kassel*

Ein wichtiges Thema der Integrationscoach-Ausbildung ist, zu verstehen, wie Rassismus entsteht. Zusätzlich werden für den Umgang mit Rassismus im Alltag Tipps erarbeitet und erprobt. Denn dass Rassismus ein Thema ist, welches besonders den Fachschüler\*innen mit Migrationsgeschichte regelmäßig begegnet, ist mittlerweile allen am CVJM-Kolleg klar. Mindestens ein Drittel der Teilnehmenden am Integrationscoach-Kurs sind Menschen mit Migrationserfahrung, damit nicht nur über, sondern vor allem miteinander gelernt werden kann. Deshalb nehmen auch die Fachschüler\*innen parallel zu ihrer Ausbildung am „Integrationscoach“ teil.

**→ Die Integration zugewanderter Jugendlicher erfolgt vor allem durch Begegnungen und die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen.**

„In den Einheiten zur kulturellen verbalen und nonverbalen Kommunikation wurde sehr praktisch aufgezeigt, wie durch aktives Zuhören in Verbindung mit nonverbaler Kommunikation und dem Bewusstsein genereller Missverständnisse interkulturelle Kommunikation besser gelingen kann“, beschreibt Wiebe die Vorgehensweise. Auch der Himmelsfels selbst ist als Lehr- und Lernort interkulturell, ökumenisch und antirassistisch ausgerichtet. Er soll als Ort der Versöhnung zwischen Nationen und Religionen dienen und bietet schon durch seine Gestaltung vielfältige Möglichkeiten über Fremdheit und Zugehörigkeit ins Gespräch zu kommen.

## Schule ohne Antisemitismus – ein hohes Ziel

*Christoph Gastler ist Lehrer und ständiger Vertreter der Schulleitung am Evangelischen Gymnasium Nordhorn.*

Im Unterricht war aufgefallen, dass die Integration an der Schule selbst sehr gut vorangeht, aber bestimmte Themen wie Antisemitismus und Homosexualität das Gespräch zwischen den deutschen Schülerinnen und Schülern und den Geflüchteten verstummen lassen. Und da wir sicher sind, dass Vorurteile am besten durch Begegnung abgebaut werden, setzen wir uns zum Ziel, diese zu ermöglichen.

Es gab schon lange den Traum, einen Schüleraustausch zwischen deutschen und israelischen Schüler\*innen zu initiieren. Jetzt war es an der Zeit, konkret zu werden. 2017 konnte die *Chugim High School* in Haifa / Israel für diese Idee gewonnen werden, und so fand im Dezember 2018 der erste Gastbesuch der israelischen Schüler\*innen in Nordhorn statt.

Im Vorfeld wurde intensiv über die Gestaltung des Austausches diskutiert, insbesondere über die Frage, wie Jugendliche christlicher, muslimischer und jüdischer Religionszugehörigkeit sich begegnen können. So gab es von Seiten der Organisator\*innen sowohl in Nordhorn als auch in Haifa Bedenken, wie eine eventuelle Begegnung zwischen jüdischen und muslimischen Schüler\*innen verlaufen könnte.

**→ Wenn es um das Existenzrecht Israels geht, werden die syrischen Geflüchteten plötzlich sehr still.**

Die Situation an der Grenze zwischen Syrien und Israel ist seit Jahren angespannt. In vielen syrischen Schulen gehören antisemitische oder antiisraelische Lehren zum Alltag. Es gibt in vielen Köpfen ein „Feindbild“ des jeweils anderen, teilweise politisch, teilweise religiös geprägt. Diese Ausgangslage erforderte einen sehr sensiblen Umgang mit dem Thema Judentum und Israel. Im Vorfeld wurden auf allen Seiten intensive Vorbereitungen auf dieses Zusammentreffen getroffen. Zusätzlich wurde eine DaZ-Lehrerfortbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster besucht, um optimal vorbereitet zu sein.

### **Antisemitismus als Unterrichtsthema**

Die muslimischen Schüler\*innen der Klassenstufe 5–10 lernten zunächst die deutsche Geschichte in der NS-Zeit kennen und wurden in einer Sequenz insbesondere über den Antisemitismus in Deutschland informiert: Vokabular wurde auf dem jeweiligen



Niveau erarbeitet, es wurden Berichte gelesen, eigene Texte verfasst und die Schüler\*innen haben im DaZ-Unterricht in dieser Hinsicht viel gefragt und diskutiert. Auf diese Weise erhielten die Schüler\*innen einen tieferen Einblick in die deutsche Geschichte. Viele Schüler\*innen waren sehr dankbar, über das schwierige Thema ehrlich sprechen zu dürfen und ihre Fragen auch stellen zu dürfen, da sie bereits die Erfahrung gemacht haben, dass Offenheit auch von Seiten deutscher Gesprächspartner\*innen nicht selbstverständlich ist. Entsprechend tiefgehend und lebendig war der Unterricht.

***„Wir müssen immer auch hinterfragen, was uns unsere Eltern, die Medien und die Lehrer vermitteln und unsere ganz eigenen Erfahrungen machen.“***

*Schülerin, Nordhorn*

Bereits während dieser Stunden reflektierten einige Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Denken in Bezug auf das Judentum und Israel und stellten fest, dass Antisemitismus ein Teil der Erziehung und Bildung in ihrem Heimatland war. Vieles, was im Heimatland „aufgeschnappt“ oder erlernt worden war, stellten einige zugewanderte Jugendliche nun infrage und sie stellten fest, wie wenig sie eigentlich im Detail über die andere Religion und Lebenswirklichkeit wissen.

***„Ich möchte den jüdischen Besuchern nicht als Moslem begegnen, sondern einfach als Mensch.“*** Schülerin, Nordhorn



### **Spuren jüdischen Lebens in Nordhorn**

Neben der theoretischen Vorbereitung wurden auch Erinnerungsorte in Nordhorn besucht und externe Expert\*innen befragt. Auf einem Stadtrundgang mit dem Vorsitzenden des „Forums Juden/Christen“ lernten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Orte jüdischen Lebens in Nordhorn kennen: Der Ort, an dem die Synagoge bis 1938 stand, wurde besichtigt, das Projekt der „Stolpersteine“ erklärt und frühere Häuser einiger jüdischer Familien in Nordhorn besucht. Das Interesse an dieser bislang unbekannt Geschichte Nordhorns war enorm und fügte der deutschen Geschichte eine regionale, persönliche Vertiefung hinzu.

### **Wir wissen zu wenig und das, was wir wissen, ist einseitig**

Ein weiterer Schritt der Vorbereitung war ein anonymer Fragebogen, der persönliche Erfahrungen mit jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern, Einstellungen zum Judentum und Wissen über das Judentum ermittelte. Bei der Auswertung und Besprechung, die mit allen zugewanderten Schüler\*innen gemeinsam und niveaueübergreifend erfolgte, wurden viele Fragen aufgeworfen – persönlich und in Bezug auf die vermittel-

ten Informationen. Deutlich wurde in der Auswertung und Besprechung, dass hier dringender weiterer Informationsbedarf besteht: Die Kenntnisse über das Judentum und die Geschichte des Staates Israel waren und sind minimal und einseitig geprägt. Insbesondere von jüdischer Seite gab es im Vorfeld Angst vor Antisemitismus unter Migrant\*innen in Deutschland. Gleichzeitig war es durch die Vorbereitung gelungen, dass die meisten Geflüchteten sehr positiv an den Austausch herangingen und ihre Vorurteile, religiösen Differenzen und bisherigen Erfahrungen gut reflektiert hatten.

### **Das Kennenlernen**

Die muslimischen Schüler\*innen waren keine direkten Austauschpartner\*innen, äußerten aber Interesse, die israelischen Besucher\*innen kennenzulernen. Dies wurde im Rahmen eines gemeinsamen Plätzchenbackens möglich. Neben Waffeln, Vanillekipferln und Neujahrskuchen wurden auch hebräische Buchstaben, die die jeweiligen Namen der Jugendlichen zeigten, gebacken. Diese Aktion brachte die Schüler\*innen auf ganz praktische Art und Weise einander näher.

Es ist den Schülerinnen und Schülern in diesem Rahmen gelungen, sich auf ehrliche und teilweise lustige Art und Weise darüber auszutauschen, wie z. B. das „Feindbild“ des Juden oder Israelis in der syrischen Gesellschaft unterschwellig oder auch ganz direkt vermittelt wird. Gleichzeitig sprachen israelische Schüler\*innen von arabischen Wörtern, die immer negativ als Schimpfworte verstanden würden, und von Abneigungen gegenüber Arabern in der Gesellschaft. Zudem berichteten israelische Schüler\*innen, dass viele syrische Kriegsverletzte in israelischen Krankenhäusern kostenfrei behandelt würden und dass Muslime als Erstes als Helfer zur Stelle waren, als eine Synagoge in Israel in Brand geriet.

Die israelischen Lehrkräfte waren sehr positiv überrascht und ergriffen, dass ein so harmonischer und ehrlicher Kontakt zwischen Juden, Muslimen und Christen möglich ist. Die zugewanderten Schüler\*innen am Evangelischen Gymnasium Nordhorn äußerten in erster Linie Dankbarkeit für die persönlichen Erkenntnisse, die sie im Rahmen dieses Kontaktes sammeln durften: Mediale Infos und kulturelle Vorurteile kritisch zu hinterfragen und persönlichen Begegnungen offen gegenüberzustehen!

Insgesamt war dieser Austausch eine nachhaltig prägende und wertvolle Erfahrung, die auf andere Bereiche übertragen werden kann und so zu einem umfassenderen Menschenverständnis und zu mehr politischer und religiöser Toleranz und einer Schule ohne Antisemitismus führen kann.

## „Kommen wir zu kurz?“

Unter den Herausforderungen wurde bereits dargestellt, welche Sorgen und Ängste einige Lehrkräfte, Eltern und Mitschüler\*innen beschäftigt haben. Insbesondere Neid und Angst um die eigenen Schulerfolge bzw. die der Kinder sind schwierige Themen, die einer gelungenen Integration im Weg stehen können.

**„In kleinen Lerngruppen machten die Fachschüler\*innen mit Migrationshintergrund manchmal die Erfahrung, dass sie, obwohl sozial und freundschaftlich anerkannt, ausgeschlossen wurden, weil sie ‚bremsten‘.“**

*Schmale, Projektmitarbeiterin*

Alle Schulen berichten von (altersübergreifender) Grüppchenbildung der Kinder mit Migrationsgeschichte – was ja zunächst auch ein verständlicher Schutzmechanismus ist und der Versicherung der eigenen Identität dient. Die Integration musste also sowohl im Unterricht als auch außerhalb oft begleitet und aktiv forciert werden.

### → **Jede und jeder DaZ-Schüler\*in hat einen individuellen Stundenplan bekommen.**

Auch wenn Dozent\*innen und Lehrkräfte bereits um die Sorge „zu kurz zu kommen“ wissen und in Einzelmentoring, in der Lernzeit des DaZ-Unterrichts oder durch Sprachpat\*innen Unterstützung geboten wird, sind die meisten Schulen weiterhin auf der Suche nach geeigneten Formen der Unterstützung und Begleitung. Diese müssen vielfach zugleich zum Regelunterricht passen und auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen. So berichten alle Schulen übereinstimmend, dass jede\*r Schüler\*in einen individuellen Stundenplan bekommen habe – da manche für den DaZ/DaF-Unterricht eher Sport, andere Kunst oder Musik versäumen wollten. Für fast alle Schüler\*innen lag der DaZ/DaF-Unterricht parallel zum Deutschunterricht. Je nach Lehrplan des Bundeslandes gab es zum Teil auch Vorgaben, wie viele DaZ/DaF Stunden in welcher Sprachphase und Alterskohorte zu erteilen sind und ab wann nur noch Förderung der jeweiligen Fachsprache erfolgt.

In anderen Zusammenhängen waren es wie bereits berichtet die Eltern, die die Sorge äußerten, dass durch Deutsch als DaF/DaZ-Unterricht nicht genügend Kapazitäten für Förderunterricht für deutsche Schüler\*innen mit Lernschwächen bleiben oder dass an-



derenorts die Schulsozialarbeit zu sehr mit den „schwereren Fällen“ der Geflüchteten beschäftigt ist, um Zeit für kleinere Probleme der Kinder ohne Migrationsgeschichte zu haben. Diese Gerüchte und Unzufriedenheiten überhaupt mitzubekommen und dann im Rahmen von Elterngesprächen und Elternabenden zu thematisieren, kostet ebenfalls Kraft. „Die eigenen Privilegien werden da selten reflektiert und leider hört die Solidarität mit den Geflüchteten bei manchen schnell auf, wenn es um das vermeintliche Wohl des eigenen Kindes geht“, resümiert eine Lehrkraft, die gerne ungenannt bleiben möchte. Selbstverständlich beschäftigten die Fragen nach Gerechtigkeit und der Wunsch, allen gerecht zu werden, auch schon vor den Beschwerden aus der Elternschaft die Lehrkräfte. Neben der individuellen Förderung und Begleitung war zusätzlich an allen Schulen auch die Unterrichtsgestaltung eine Herausforderung, sowohl inhaltlich als auch auf der sprachlichen Ebene. Besonders schwierig war die Planung eines gemeinsamen Unterrichts – wie nicht anders zu erwarten – in den sprachlastigen Fächern, die neben den Sprachkenntnissen und der Fachsprache auch ein (eurozentristisches) Allgemeinwissen voraussetzen.

**„Auch wir haben trotz Personal mit eigener Migrationsgeschichte die notwendige interkulturelle Kompetenz erst nach und nach aufgebaut.“**

*Aichelin, Lehrer*

Schon zum 20. Jubiläum der Evangelischen Schulstiftung in der EKD schrieb Dr. Bohne der Stiftung ins Stammbuch: „[...] das Profil einer kirchlichen Schule ist der Lehrer.“<sup>19</sup> Gleiches gilt für evangelische Schulen, die Integration aktiv gestalten wollen. Das multiprofessionelle Team, die Zusammenarbeit zwischen den Kolleg\*innen und die Unterstützung dieses Weges durch die Schulgemeinschaft sind wichtig für das Gelingen der Vorhaben.

Der Hintergrund der Sorgen war in vielen Fällen die Begrenzung der eigenen Ressourcen und der vorhandene Leistungs- und Zeitdruck im Schulsystem. Vielfach waren trotz der Förderung durch die Evangelische Schulstiftung die finanziellen Mittel zu gering, um genügend Ressourcen zu haben, allen Anforderungen professionell gerecht zu werden. Gleichzeitig war zu Beginn der Förderung die Situation an vielen Schulen so neu, dass eine Learning-by-Doing-Vorgehensweise unvermeidbar war, während paral-

---

<sup>19</sup> In der Festschrift 2014 „Lasst einen neuen Geist euer Denken bestimmen. 20 Jahre Evangelische Schulstiftung in der EKD“, S. 20., Bohne zitiert Prof. Hans Maier und verbindet dies mit der Forderung nach besserer Qualifizierung von Lehrkräften durch die ESS EKD.



lel Eltern und manchmal auch das Kollegium überzeugt werden mussten, dass es der richtige Weg ist. Mancherorts wurde auch unterschätzt, welche Auswirkung die Traumatisierung durch Fluchterfahrungen auf die Integrationskapazitäten der Schülerinnen und Schüler hat – dort wurde dann während der Projektlaufzeit nachjustiert.

**→ Mit gutem Unterricht ist es nicht getan – es hängt noch jede Menge Verwaltung und Elternarbeit dran.**

Über den DaZ-Unterricht hinaus gehörten zum Thema „Integration im Schulalltag gestalten“ auch vielfältige Verwaltungsaufgaben, berichtet Renate Lautner-Gram, Lehrerin am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig: „Anträge mussten für Freiplätze bei Klassenfahrten, für Hortplätze, für kulturelle Veranstaltungen usw. gestellt werden. Sämtliche Elterninformationen mussten kindgerecht erklärt werden, Elterngespräche mussten mit sprachlichen Mittler\*innen geführt werden [...]“ Dazu kam der regelmäßige Austausch zwischen Fach- bzw. Klassenlehrer\*innen und den DaZ-Kräften. „Dieser ist entscheidend für den Bildungserfolg unserer Schüler\*innen“, so Lautner-Grams Fazit.

# ... und Ankommen

Vor Projektbeginn wurden keine zu messenden Kennzahlen für Schulabschlüsse oder erworbene Sprachkenntnisse festgelegt. Es ging den Gremien der EKD, die sich für die Förderung von Integration eingesetzt haben, und auch der Evangelischen Schulstiftung in der EKD um Sensibilisierung, den Kompetenzaufbau und vor allem darum, das Unsrige zu tun, den Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Migrationsgeschichte ein gutes Ankommen in Deutschland zu ermöglichen.

***„Wir sehen, dass unsere DaZ-Schüler\*innen die Schülerschaft bunter machen und sozial sehr bereichern. Sie sind in jedem Falle ein Gewinn für unsere Schule.“*** Lautner-Gram, Lehrerin

200 Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte und 28 Schulleitungen, Lehrer\*innen und pädagogische Mitarbeitende sowie ihre Kolleg\*innen und weit über 1.000 Mitschüler\*innen wurden erreicht. Alle berichten, dass durch die Vernetzungstreffen Perspektivwechsel angestoßen und gute Impulse gesetzt wurden.

Knapp zwei Jahre haben die sieben geförderten Schulen nun mit Geflüchteten gearbeitet – und sind dabei weit gekommen: An allen Schulen haben mittlerweile die ersten aufgenommenen Schülerinnen und Schüler Abschlüsse gemacht. Erfolgsgeschichten neben schulischen Leistungen und Abschlüssen gibt es viele: vom geflüchteten Studenten, der in die Studierendenvertretung gewählt wurde, über die Kinder mit Migrationsgeschichte, die alle durch den Schulunterricht schwimmen gelernt haben, bis hin zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die sich in Elterncafés weiter engagieren. Vor allem aber wird in den begeisterten Erzählungen der Lehrkräfte von „ihren“ Schülerinnen und Schülern deutlich, dass sich die Projektnamen wie „Wegbegleiter“ oder „SEIL-Schaffung eines interkulturellen Lernraums“ mit Leben gefüllt haben.

Gleichzeitig berichten alle Schulen, dass der Weg weiter sei als ursprünglich gedacht. So gebe es keine (schulischen) Lösungen für die Alltagsprobleme und Schwierigkeiten mit Behörden, keine Möglichkeit, den emotionalen Zwischenraum zwischen „integriert sein“ und „richtige Freundschaften haben“ oder „zu Geburtstagsfeiern eingeladen werden“ zu überbrücken. Dennoch ist man sich einig, dass Schule weit mehr bieten kann, als Deutsch zu lernen – Aktionen, Ausflüge und Gemeinschaftserlebnisse, aber auch



die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und die Vernetzung unterschiedlicher Einrichtungen werden als weitere Erfolge genannt.

***„Es ist nicht das Ziel, jeden Migranten zum Abitur zu führen. Viel wichtiger ist die Wegbegleitung jedes und jeder Einzelnen, damit er oder sie eine passende Berufsausbildung oder einen Bildungsweg finden kann.“***

*Gastler, stellvertretender Schulleiter*

## Und, wie läuft es so? – Drei Fragen an Ibrahim

*Ibrahim ist 20 und kommt aus Syrien. Damit das Fazit zur Förderung nicht nur aus Lehrer\*innenperspektiven und Geschäftsstellenbericht besteht, hat das Evangelische Schulzentrum Leipzig Ibrahim direkt befragt.*

### **Wie geht es dir an der Schule, wie ist deine derzeitige Situation?**

„Mir geht es gut hier an der Schule. Schwer ist es in den Fächern, in welchen die deutsche Sprache verständnisrelevant ist, z. B. Geschichte, Geografie, und wo historisches und religiöses Vorwissen notwendig sind.

Wichtig für mich ist, dass man immer wieder motiviert wird, insbesondere von den Lehrern, um die Schule besser zu schaffen.“

### **Du hast DaZ-Unterricht – wobei hilft dir dieser Unterricht?**

„Im DaZ-Unterricht fühle ich mich wohl, dort arbeite ich mit einem kleineren Team sehr gut zusammen und kann mich besser einbringen. Hier üben wir an prüfungsvorbereitenden Themen, die mir sehr gut weiterhelfen.“

### **Was ist trotz DaZ-Förderung weiterhin eine (schulische) Herausforderung?**

„Wir haben zwei Unterrichts-Einheiten DaZ-Förderung, was nur einen Teil des Stoffinhalts abdeckt. Für mich ist nach wie vor die Grammatik und Satzbildung eine große Herausforderung.“

*Das Interview führte Renate Lautner-Gram*

## Was ist eigentlich eine Erfolgsgeschichte?

### **Khaled über Schulabschlüsse und das „Nicht-mehr-allein-sein“**

„Ich bin seit September 2016 im Internat und besuche das Evangelische Schulzentrum Michelbach. Davor war ich auf einer Berufsschule in Heilbronn. Als ich nach Michelbach zum Internat kam, war alles für mich anders und neu, aber ich habe die Entscheidung selber getroffen hierher, zu kommen. Am Anfang kannte ich niemanden hier und die ersten Wochen waren für mich ein bisschen schlimm und ich habe nach der Schule meine ganze Zeit alleine in meinem Zimmer verbracht.

Etwas später kamen auch ein paar andere Jungs aus Afghanistan und Syrien nach Michelbach, und seitdem sie hier waren, habe ich mich nicht mehr alleine gefühlt wie früher, und wir haben uns kennengelernt und oft miteinander etwas unternommen.

Ich habe damals neben unserem Deutschkurs die elfte Klasse als Gastschüler besucht und viele von meinen Mitschülern waren ganz nette und offene Menschen und wir haben uns schnell kennengelernt und immer, wenn ich Fragen hatte oder etwas nicht verstanden habe, haben sie mir das erklärt und versucht, mir zu helfen. Im Laufe der Zeit hat sich alles für mich geändert und ich habe mich nicht mehr alleine gefühlt und ich hatte fast immer verschiedene Möglichkeiten, um mich zu beschäftigen und meine Zeit nach der Schule zu verbringen. Montags haben wir immer mit den andern vom Internat Fußball und am Donnerstag Volleyball gespielt. Immer, wenn ich etwas mit den anderen zusammen gemacht habe, habe ich Spaß gehabt und dadurch habe ich auch immer neue Menschen kennengelernt.

In Schuljahr 2016/17 habe ich mit einem anderen Jungen aus Afghanistan den Hauptschulabschluss extern im Schulzentrum West in Schwäbisch Hall gemacht. Außerdem habe ich mit ein paar anderen die B2-Prüfung in Deutsch beim Goethe-Institut gemacht und das war mein anderer Erfolg für mich in diesem Schuljahr.

Im nächsten Schuljahr haben viele von uns für sich eine Ausbildungsstelle gefunden und so haben sie die Schule und das Internat verlassen, obwohl manche von denen das nicht ganz gerne gemacht haben. Aber mein Ziel war Abitur und deswegen wollte ich mich mehr auf die Schule konzentrieren, um die elfte Klasse zu schaffen. Außerdem war ich mir sicher, dass ich mit dem Rückhalt der Menschen hier, die mir immer wieder geholfen haben, das alles schaffen und mein Ziel erreichen kann. Ich fühle mich hier im Internat und auf dieser Schule ganz wohl und allgemein finde ich, dass das Leben hier für mich besonders gut ist, weil ich hier vieles lernen kann, und ich habe auch die Gelegenheit, meine Sprache zu verbessern und mich in der deutschen Gesellschaft mit der Hilfe von den anderen, die ich hier bekomme, zu integrieren. Zudem möchte ich auch mich bei allen bedanken, die mir geholfen haben, um die Möglichkeit zu haben, hier zu sein.“

*Khaled Hasemi hat zum Schuljahr 2019/2020 die Schule ohne Abitur verlassen, um eine Ausbildung zu beginnen. Viel lieber hätte er direkt Abitur gemacht und studiert, um Lehrer zu werden. Die Sorge vor Abschiebung änderte verständlicherweise seine Prioritäten.*

## Alis Geschichte: Manchmal braucht es einen Neustart ...

*Senta Gerhardt ist pädagogische Mitarbeiterin und Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache am Evangelischen Gymnasium Nordhorn.*

Im Oktober des Jahres 2015 kam Ali an unsere Schule. Ali war aufgeschlossen, kommunikativ und wissbegierig, konnte früh Kontakte zu anderen Schülerinnen und Schülern aufbauen und machte große Fortschritte in der deutschen Sprache. Er hatte einen guten Start, bekam Komplimente von vielen, da er sich sehr früh gut mitteilen konnte und auch in der Klasse schnell einen Zugang zur Klassengemeinschaft fand. Er lernte sogar noch die dritte Fremdsprache Französisch.

Nach einiger Zeit ruhte er sich auf seinen anfänglichen Erfolgen aus und arbeitete im Unterricht weniger mit und hörte auf, sich Mühe zu geben. Den Lehrkräften wurde klar, dass Ali zum Teil nicht in der Lage war, die Aufgaben in ihrer Tiefe und in ihrem Umfang zu begreifen.

Dazu kam, dass er zunehmend dem Unterricht unentschuldigt fernblieb. Trotz mehrfacher Gespräche der Schulsozialarbeiterin, der Klassenlehrerin, der DaZ-Lehrkraft und eines Mitgliedes der Schulleitung mit Ali (und seiner Mutter) häuften sich die Fehlzeiten so sehr, dass er in den Klassenarbeiten gar nicht mehr in der Lage war, Leistungen zu erbringen, da er so viel Lernstoff versäumt hatte. Ali war zu diesem Zeitpunkt bereits länger als zwei Jahre an der Schule und musste regulär benotet werden.

Es wurde vereinbart, dass Ali weniger im Klassenverband unterrichtet werden und stattdessen einen weiteren DaZ-Kurs besuchen sollte, um sein Deutsch zu verbessern. Dem stimmte er freudig zu. Dennoch führten die vielen Fehlzeiten zu weitreichenden Lücken im Unterrichtsstoff. Ali entwickelte Ängste, die Schule zu besuchen und weitere schlechte Noten zu bekommen. Also fehlte er wieder, trotz der Möglichkeit, die Lücken durch eine individuelle Deutschförderung aufzuarbeiten. Hinzu kam eine zunehmende Vereinsamung, da seine Klassenkameraden Abstand von ihm hielten und er zunehmend isoliert war. Der Vater von Ali lebt nach wie vor in einem Bürgerkriegsland. Gespräche fruchteten nicht mehr und das Ziel einer Versetzung am Gymnasium war nicht mehr zu erreichen. Gemeinsam suchten wir stattdessen eine Oberschule, auf die Ali zum neuen Schuljahr wechselte.



# „Zu hören, was anderswo gut läuft, stärkt und begeistert.“

Ein kleiner Rückblick und ein Fazit der Schulen

***„Wir nehmen inzwischen in jedem neuen 5. Jahrgang mehrere Kinder mit Fluchterfahrung auf, ohne zu fragen: Schaffen wir das?“*** Wasmer, Lehrerin

Insgesamt ist die Themenförderung Integration sehr positiv zu bewerten. Es gelang trotz wechselnder politischer Bedingungen sehr gut, die Schulen finanziell und inhaltlich zu fördern und auf ihrem Weg zu begleiten.

***„Zielbewusstsein, Fokussierung, Motivationsfähigkeit und Hartnäckigkeit sind unentbehrlich.“*** Lautner-Gram, Lehrerin



Gleichzeitig wurde deutlich, dass es mit zwei Jahren Integrationsförderung nicht getan ist, da zwar die ersten Kinder und Jugendlichen mittlerweile Abschlüsse haben, in Regelklassen wechseln konnten oder einen Berufseinstieg geschafft haben, gleichzeitig aber der Ruf der Schulen für ihre Integrationsleistung über Landkreisgrenzen bekannt geworden ist und viele Eltern mit Migrationsgeschichte trotz größerer Fahrtwege ihre Kinder an den evangelischen Schulen anmelden. Obwohl die Konzepte mittlerweile ausgefeilter sind und vielfältige Erfahrungen vorliegen, fehlt es einigen Schulen an finanziellen Mitteln, um kontinuierlich den im Projekt etablierten hohen Standard an DaZ-Unterricht und sozialpädagogischer Begleitung zu halten, der nötig wäre.

***„Integration im Schulalltag macht Arbeit. Und das ist gut so. [...] Damit Arbeit gelingen kann, sind Ressourcen eine ganz wichtige Voraussetzung. Dazu war die Förderung der Evangelischen Schulstiftung sehr hilfreich.“***

*Schmale, Projektmitarbeiterin SEIL*

Alle Schulen, die für „Ich bin ein Fremder gewesen ...“ prämiert wurden oder in der Themenförderung „Integration im Schulalltag gestalten“ unterstützt wurden, bieten Hospitationen an. Gerne vermittelt die ESS EKD den Kontakt oder berät Sie zu besonderen Schwerpunkten.

## Impressum

**Herausgeberin** Evangelische Schulstiftung in der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) | Herrenhäuser Straße 12 | 30419 Hannover

Telefon: 0511-2796-355 | E-Mail: [ess@ekd.de](mailto:ess@ekd.de) | [www.schulstiftung-ekd.de](http://www.schulstiftung-ekd.de)

Hannover, 2019

**Redaktion** Friederike Goedicke, Dr. Birgit Sandler-Koschel, Heike Beckmann

**Lektorat** Mirja Wagner | [www.lektorat-punktlandung.de](http://www.lektorat-punktlandung.de)

**Gestaltung und Produktion** Christoph Holzki | [www.satzinform.de](http://www.satzinform.de)

**Druck** Onlineprinters

© 2019 Alle in dieser Broschur veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Der Rechtsschutz gilt auch gegenüber Datenbanken und ähnlichen Einrichtungen. Kein Teil dieser Publikation darf außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ohne Zustimmung der Autorinnen und Autoren oder der Herausgeberin verwertet werden.

**Bildnachweis** Titelbild, 27, 40: Jacob-Ellrod-Schule Gefrees | Umschlagseite 2: Katie Moum, unsplash | Seite 1: Jens Schulze | Seite 5, 51, 52: Evangelisches Gymnasium Nordhorn | Seite 8: Jens Schulze | Seite 1, 10, 19: ESS EKD | Seite 15: Evangelische Berufsfachschule für Altenpflege Bamberg | Seite 16, 20: CVJM-Kolleg Kassel | Seite 18: Fränkischer Tag, ZEIT ONLINE | Seite 28: godnews e.V. | Seite 29, 48: Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Hilden | Seite 30, 32: Johannes-Löh-Gesamtschule, Burscheid | Seite 35, 38, 43, 45, 56, 62: Jacobia Dahm | Seite 39: [www.backontracksyria.org](http://www.backontracksyria.org) | Seite 42: Evangelisches Gymnasium Bad Marienberg | Seite 59: Evangelisches Schulzentrum Leipzig | Umschlagseite 3: ra-dragon, unsplash

**Bisher sind in dieser Reihe erschienen** und bei der ESS EKD erhältlich:

Heft 1 | Evangelisches Schulleben im konfessionslosen Umfeld, 2017

Heft 2 | Mit Eltern Religion entdecken, 2019

Heft 3 | Vielfalt an evangelischen Schulen, Integration gestalten, 2019

Heft 4 | Schulen und Fundraising, in Vorbereitung



Lasst einen  
neuen Geist  
euer Denken  
bestimmen.

Epheser 4,23

# Mit Begeisterung stiften

Die Schriftenreihe der Evangelischen Schulstiftung in der EKD ist Teil ihrer Öffentlichkeitsarbeit. Die Publikationen werden kostenlos abgegeben und sind nicht für den Verkauf bestimmt. Spenden sind herzlich willkommen.

Spendenkonto:  
IBAN DE05 5206 0410 0000 6600 00  
BIC GENODEF1EK1  
Kennwort: ESS EKD



[www.schulstiftung-ekd.de](http://www.schulstiftung-ekd.de)  
Evangelische Schulstiftung in der EKD  
Herrenhäuser Straße 12  
30419 Hannover