

„Integration neu denken – Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund“

Vortrag auf der Expertentagung „Bildungswege ebnen für Kinder mit traumabedingten Lernschwierigkeiten“ am 7.10.2017 in Kooperation von „Wings of Hope“ und Seidel-Stiftung in München

Meine Damen und Herren,

ich bin gebeten worden, über die Integration von Kindern mit Kriegstraumatisierungen in den interkulturellen Schulalltag zu sprechen.

Dabei sollte uns eines immer bewusst sein: die traumatischen Erlebnisse von Krieg und Flucht sind keine **kulturellen** Erfahrungen. Sie bedeuten genau das Gegenteil: die Verletzung, oft sogar **Zerstörung** all dessen, was einem an sozialen und kulturellen Erfahrungen Halt und Geborgenheit gegeben haben:

- Wer mit erleben musste, wie das eigenen Dorf oder die Nachbarschaft zerstört wurde, hat im wahrsten Sinne des Wortes den Ort verloren, der einmal Heimat war
- wer miterleben musste, wie Nachbarn, mit denen man früher zusammen im Garten gesessen und gefeiert hatte, zu Feinden wurden, wird diese Erfahrung für den Rest des Lebens mit sich tragen.
- Wer als Kind miterleben musste, wie die eigene Familie auf der Flucht auseinandergerissen und man selbst gar von den eigenen Eltern getrennt wurde, wird in seinem Vertrauen, dass da jemand ist, der einen beschützt, im Innersten verletzt bleiben.

1

Kultur: das hat etwas mit der Erfahrung von Wurzeln und Vertrautheit zu tun. Krieg, Flucht und Vertreibung: das bedeutet die traumatische Erfahrung völliger Entwurzelung und totalen Verlusts von allem Vertrauten. Und es braucht eine Zuwendung und Begleitung, die weit über die Routine des Schulalltags hinaus gehen muss, um dieser Zerstörungskraft des Erlebten behutsame Erfahrungen der Heilung entgegen zu setzen.

Wir haben von Bernd Ruf gehört, welchen personellen und konzeptionellen Rahmen man an der Parzivalschule geschaffen hat, um „Schule als sicheren Ort“ zu ermöglichen. Niemand weiß besser als die meisten von Ihnen im Raum,

wie weit diese Ausstattung von der Realität an den meisten Schulen entfernt ist.

Aber zur Wahrheit gehört: wo die Seele und oft auch der Körper so verletzt wurden, kann es keine Heilung bringen, wenn der Umgang mit diesen Verletzungen nur als zusätzliche Anforderung beim Lehrpersonal und der Klassengemeinschaft oben drauf gesattelt wird. An einer solchen Überforderung können alle Beteiligten nur scheitern – und wenn das dann noch unter der Überschrift „Integration“ läuft, verfestigt sich schnell das stigmatisierende Urteil „gescheiterte Integration“.

Es hat deshalb nichts mit Abwälzen von Verantwortung zu tun, wenn Sie das auch als Lehrkräfte aussprechen - und laut und deutlich fordern, dass diese schwer traumatisierten Schülerinnen und Schülern einen ganz individuellen Anspruch auf die unverzichtbare therapeutische Begleitung haben – sei es durch zusätzliches Fachpersonal an ihren Schulen oder durch Einrichtungen, mit denen sie eng kooperieren.

Das erfordert eine dringend nötige Lobbyarbeit – und wenn ich das in Klammern sagen darf: es wird auf lange Sicht kein besseres Zeitfenster für eine solche Lobbyarbeit geben als die möglicherweise anstehenden Koalitionsverhandlungen. Das ist ja auch eine Art Interkultureller Kommunikation, die da zwischen sehr unterschiedlichen Parteien läuft – und da suchen dann in den Facharbeitsgruppen alle Seiten händeringend nach Verabredungen, über die man sich auch ohne großen Streit verständigen kann. Und da es im Moment am Geld nicht fehlt, kann ich mir sehr gut vorstellen, dass man sich unter allen Parteien sehr schnell auf ein bundesweites Programm für die therapeutische Begleitung traumatisierter Kinder und Jugendlichen einigen könnte. Also: die nächsten Wochen sind ein perfekter Moment, an die Fachpolitiker in den Fraktionen zu schreiben und zu sagen: hier ist die Not groß, aber auch ein ganz konkrete Stellschraube und etwas zu verbessern.

Wenn die Schulen hier Entlastung bekommen, ist das zum Wohle der Betroffenen wichtig, aber auch für das Gelingen der eigentlichen Aufgabe von Schulen: und die besteht nun einmal darin, ALLEN Schülerinnen und Schülern einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

2

Dabei kann es nicht darum gehen, die neuen Schülerinnen und Schüler mal so eben in die vorhandenen Klassen zu „integrieren“. Ich denke, die Aufgabe ist sehr viel grundsätzlicher.

Sie wissen das alle besser als ich: Unsere Schulen befinden sich in einem tiefen Umbruch, in dem gewachsene Strukturen auf der einen und eine neue gesellschaftliche Realität schon lange nicht mehr reibungslos zusammen passen. Und die Frage, wie sich Schule auf diese neue Realität einstellen muss, steht schon lange auf der Tagesordnung und hat durch die Aufnahme so vieler Geflüchteter nur an zusätzlicher Dringlichkeit gewonnen.

Zur Realität in vielen Klassenräumen gehört sicher, dass die Überschrift unserer Tagung auch für viele andere Schülerinnen und Schüler zutrifft: „Wenn Ayse und Mehmet, wenn Kevin und Chantal wollen, aber nicht können..“

Und deshalb darf, wenn wir über traumabedingte Lernschwierigkeiten sprechen, der Blick für andere Bildungsbarrieren nicht aus den Augen verloren werden. Und das aus einem doppelten Grund: zum einen werden viele dieser Bildungsbarrieren auch Geflüchtete treffen – weil sie kein Therapeut vor den strukturellen Benachteiligungen schützen kann, die auch andere Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich erleben. Zum anderen wäre es aber sehr gefährlich, wenn der Eindruck entstände, Flüchtlingskinder bekämen eine Aufmerksamkeit, die anderen vorenthalten würde.

Sie wissen es: In den Großstädten hat inzwischen fast jedes zweite Kind einen Migrationshintergrund. In manchen Schulklassen hat vielleicht ein Viertel der Schülerinnen und Schüler ausländische Wurzeln, in anderen liegt der Anteil bei über 90 Prozent.

In der Süddeutschen Zeitung wurde vor einigen Wochen ein mehrstündiges Gespräch protokolliert, in dem Lehrerinnen, Eltern und Schulpolitiker aus verschiedenen Bundesländern und Schulformen ihr Leid klagten. Da war die Direktorin einer Gesamtschule aus Essen mit 1500 Schülerinnen und Schülern, die davor warnt, ihre Schule sei „ein Fass, das irgendwann explodiert. Und da war die Rektorin einer Grundschule in München mit 250 Kindern, die über das „Nichterzogensein“ der Kinder klagt.

In jeder Zeile dieses Protokolls ist die strukturelle Überforderung spürbar: die schlechte Ausstattung, der Lehrkräftemangel, die unzureichende Unterstützung

der Lehrkräfte, die Sprachprobleme, die Distanz zu den Kindern und Jugendlichen – aber auch zu ihren Familien und Eltern.

Und zugleich waren das alles Pädagoginnen und Pädagogen, die dafür bekannt sind, dass Sie an ihren Schulen bereit sind, jede Extrameile zu gehen. Also eben nicht die Resignierten und zynisch gewordenen, sondern Kämpferinnen und Kämpfer, die sich wirklich aufreiben.

Das Gleiche gilt ja auch für Sie hier auf unserer Tagung: wenn Sie bereit sind, einen ganzen Samstag über die Bildungschancen für geflüchtete Kinder nachzudenken, dann zeigt das ja ein Engagement, das man sicher nicht auf die ganze Breite von Lehrkräften hochrechnen kann.

Und trotzdem finden sich in dem SZ-Gespräch dieser super engagierten Schulleiterinnen so viele Stereotypen und Klischees, dass sie fast zwangsläufig sich selbst erfüllende Prophezeiungen schaffen. Da beschreibt die Grundschulleiterin aus München, dass die Beteiligung bei Elternabenden bei unter zwei Prozent liege – viele Eltern seien es (so wörtlich) „aus ihrer Kultur nicht gewöhnt, sich in der Schule einzumischen.“

Oder sie erzählt als Beispiel für einen angeblichen „Zusammenhang zwischen dem Mangel an Erziehung und der Herkunft der Eltern“ von weißen Ziersteinen, die man im Innenhof um ein Schachbrett gelegt habe. Man habe sie wieder entfernen müssen, weil die Kinder sich damit beworfen hätten. Und dann kommt der Satz: „Viele sind es gar nicht gewöhnt, sich nicht anzuspucken, sich nicht zu schlagen.“ Noch einmal: die Frage war nach dem Zusammenhang von fehlender Erziehung und Herkunft der Eltern.

In der interkulturellen Perspektive geht es immer um das Erkennen und Überwinden von Fremdheit. Denn Fremdheit schafft Stereotypen, liefert Erklärungen, die Blickwinkel verengen und Handlungsoptionen ausschließen. Und wer Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit der „Herkunft der Eltern“ will, der wird sehr schnell in einer Sackgasse landen. (Ich komme darauf noch zurück)

Ich habe viele Jahre in Duisburg in der frühkindlichen Sprachförderung und in Lernförderklassen für Mädchen gearbeitet. Die wichtigste Erfahrung: die Probleme waren völlig unabhängig von der kulturellen Herkunft. Die sprachlichen Defizite von Kindern aus bildungsfernen deutschen Familien

waren oft größer als bei Migrantenfamilien. Und ich kann Ihnen ganz sicher sagen, dass es in keiner Kultur üblich ist, mit Ziersteinen zu werfen, sich anzuspucken oder zu schlagen.

Umgekehrt aber habe ich gerade in Migrantenfamilien viele Ansatzpunkte gefunden, die Kinder zu fördern. Denn bei vielen dieser Eltern war und ist das uralte Ideal noch lebendig, dass es die Kinder einmal besser haben sollen.

Ich habe das ja bei meinen eigenen Eltern erlebt. Meine Mutter und mein Vater haben beide nie die Chance auf schulische Bildung bekommen. Trotzdem haben sie sich bis über die eigenen Kräfte hinaus dafür aufgeopfert, dass meine Geschwister und ich eine gute Schulbildung und einen Platz in dieser Gesellschaft finden – auch wenn es sicher lange außerhalb ihrer Vorstellungskraft lag, dass ich mal das Abitur schaffen und dann auch noch studieren würde. Aber meine Eltern haben mich immer unterstützt – nicht mit Hilfe bei den Hausaufgaben, nicht mit gezielter Förderung und Nachhilfe – aber mit ihrer tiefen Liebe und ihrem Glauben an uns, mit dem Zusammenhalt in unserer Familie und mit all den menschlichen Werten, die sie uns vermittelt haben.

5

Auf Elternabenden hätten sich meine Eltern immer fremd gefühlt. Und es hätte sie bestimmt tief verletzt, all die Klischees und Stereotypen zu hören, die das Gespräch in der Süddeutschen Zeitung durchziehen – und die ich selber alle zu hören bekam, als ich dann für meine jüngeren Geschwister zu Elternabenden oder zum Einzelgespräch am Elternsprechtag gegangen bin.

Wir haben das in der Sprach- und Lernförderung immer versucht, im Blick zu behalten. Es besteht ein untrennbarer Zusammenhang zwischen Lernfähigkeit und Selbstvertrauen. Und zwar nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern. Ich habe deshalb sehr früh eine Ausbildung als Selbstbehauptungs-trainerin absolviert und habe vor allem bei Mädchen und Müttern ganz gezielt auf die Stärkung des Selbstvertrauens gesetzt – wobei dann oft in der gleichen Zeit ein Lehrer oder ein externer Trainer das Teambuilding mit den Jungen gemacht hat.

Und das wäre deshalb auch meine erste Feststellung: interkulturelles Lernen kann nur gelingen, wenn die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl immer im Zentrum steht. Das gilt für das Selbstvertrauen der

einzelnen Kinder und Jugendlichen – es gilt aber auch für die Lerngemeinschaft. Das klingt banal und selbstverständlich – aber wenn sie den depressiv-resignativen Ton des SZ-Gesprächs als Beispiel nehmen, dann kann das nur zu solchen sich selbst-erfüllenden Prophezeiung führen.

Es gibt viele Untersuchungen, die belegen, dass Schülern mit Migrationshintergrund **nicht zu viel zugemutet**, sondern dass ihnen **zu wenig zugetraut** wird. Zuletzt hat das die Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ des „Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung“ noch einmal mit Blick auf türkeistämmige Kinder festgestellt.

Diese Studie bestätigt zunächst das Offensichtliche: dass sozioökonomische Unterschiede und der soziale Status des Elternhauses immer noch eine herausragende Rolle für die Bildungskarriere spielen. Das verbindet betroffene Schülerinnen und Schüler, egal ob sie aus einer deutschen oder türkeistämmigen Familie stammen.

Doch bei türkeistämmigen Kindern kommt zu der sozioökonomischen Diskriminierung noch eine kulturelle. Die Studie belegt nämlich, dass die Lehrkräfte türkeistämmigen Schülerinnen und Schülern am Anfang des ersten Schuljahrs deutlich weniger zutrauen, als diese Kinder dann tatsächlich im Schuljahr an messbaren Leistungen zum Beispiel in Mathematik bringen.

Die Studie beschreibt auch, wie sich solche Erwartungseffekte auswirken. Am drastischsten gilt das natürlich für die Prognose für die weiterbildenden Schulen. Noch immer bekommen türkeistämmige Schülerinnen und Schüler deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung – und zwar nicht nur im Vergleich zu deutschen Mitschülern, sondern auch im Vergleich zur tatsächlich gezeigten Leistung in der Grundschule. Damit verbinden sich aber unmittelbare Verhaltensweisen der Lehrkräfte: je größer die Erwartung, dass ein Kind auf's Gymnasium kommen wird, desto häufiger wird es vom Lehrer aufgerufen und desto länger ist auch die Interaktionszeit zwischen Lehrkraft und Kindern.

Solche verzerrten Lehrererwartungen beeinflussen die Kompetenzentwicklung von Kindern und sie schaffen dann diese sich selbst erfüllende Prophezeiung. Die negativen Botschaften werden verinnerlicht, das Selbstbild unterschätzt die

eigenen Möglichkeiten und am Ende verschlechtern sich auch tatsächlich die Leistungen.

Die Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ weist aber auch empirisch nach, wie wirksam gezielte Interventionen zur Selbstbestätigung sind, um den negativen Botschaften etwas entgegen zu setzen. Im konkreten Fall wurden die Kinder aufgefordert, sich zwischen zwei Mathetests gezielt mit Aufgaben zu beschäftigen, in denen sie ihre ganz individuellen Vorlieben und Stärken gedanklich ausspielen konnten – sich also auf das besinnen konnten, was sie besonders gut können und worin sie sich sicher fühlten: Sport, Malen oder Basteln, Musik, Gruppenerlebnisse etc. Das Ergebnis: fast alle Schüler konnten ihre Noten im zweiten Test deutlich verbessern – und zwar im signifikanten Unterschied zu einer Kontrollgruppe, bei der diese Intervention zur Selbstbestätigung nicht stattfand.

Ich bin überzeugt, dass die interkulturelle Lerngemeinschaft nur gelingen kann, wenn wir immer wieder solche Erfahrungen der Selbstbestätigung schaffen und dabei alle Ressourcen mobilisieren, die den Erfahrungen von Stigmatisierung und Abwertung etwas entgegen setzen können. Ein entscheidender Perspektivwechsel besteht darin, die „Herkunft“ der Schülerinnen und Schüler dabei gerade nicht als einen negativen Ort der Defizite und Versäumnisse zu sehen. Warum sollten Eltern zu einem Elternabend kommen, wenn sie dort nur den offenen oder unausgesprochenen Vorwurf spüren, dass sie ihr Kind nicht ordentlich erzogen haben oder es gar ohne Frühstück in die Schule schicken?

In der interkulturellen Kommunikation wäre es gerade umgekehrt wichtig, auf die Wertschätzung vieler Kinder (auch gerade von Söhnen!) für die eigenen Eltern zu bauen. Viele Jugendliche aus migrantischen Familien wünschen sich nichts mehr, als ihre Eltern stolz zu machen. Sie haben gerade deshalb aber auch ein sehr verletzbares Empfinden dafür, wo ihren Eltern Respekt verweigert wird.

Ich bin fest davon überzeugt, dass „Respekt“ die Kategorie ist, die im Dreieck zwischen Eltern, Kindern und Lehrern eine Schlüsselrolle einnimmt. Ich habe jedenfalls mit vielen Jugendlichen zu tun gehabt, die ihr Verhalten gegenüber Erwachsenen sehr daran orientiert haben, wie viel Wertschätzung ihre Eltern durch diese Erwachsenen erfahren oder nicht erfahren.

In dem schon mehrfach beschriebenen SZ-Gespräch wird die Lehrerin an einer Berufsschule gefragt, ob es Unterschiede gebe zwischen Flüchtlingen und anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Antwort der Lehrerin, die sich besonders junge Flüchtlinge engagiert, zeigt wie in einem Brennglas die Problematik einer pauschalen Stigmatisierung:

Die Lehrerin antwortet nämlich:

„Oh ja, es gibt gewaltige Unterschiede. Wir merken sofort, ob unsere Schüler vorher schon an einer deutschen Schule waren oder nicht. Und ganz ehrlich: Wenn sie es waren, sind sie „verdorben“. Sie haben dann Verhaltensweisen, die die Flüchtlinge nicht kennen. Die meisten Flüchtlinge haben extremen Respekt vor Männern und Frauen. Sie wissen es wahnsinnig zu schätzen, dass sie hier etwas lernen dürfen.“

Meine Damen und Herren, wenn ich das lese, wird mit mir gleich in mehrfacher Hinsicht angst und bange:

Wie will man neue Schülerinnen und Schüler in eine Lerngemeinschaft integrieren, wenn man einen so groben Keil treibt zwischen Flüchtlingen auf der einen und Schülern mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite?

Wie soll daraus eine Klassengemeinschaft entstehen, wenn man die Stigmatisierung der einen noch pauschal vergrößert, in dem man die anderen ebenso pauschal idealisiert? Und wie will man verhindern, dass die Flüchtlinge bald ebenso „verdorben“ werden, wenn das offensichtlich ein unvermeidlicher Prozess im schulischen Alltag ist?

Wer Bildungswege für geflüchtete Kinder und Jugendliche ermöglichen will, darf das nicht in Konkurrenz zu anderen Gruppen tun. Die interkulturelle Lerngemeinschaft kann nur gelingen, wenn sie auf Solidarität und Zusammenhalt und nicht auf Fragmentierung und Spaltung gebaut wird.

Es ist keine Frage der Herkunft, ob Kinder und Jugendliche Respekt vor Erwachsenen haben. Aber es ist häufig eine Frage der Herkunft, wie viel Respektlosigkeit sie selber oder mit Blick auf ihre Familie erlebt haben.

Es ist keine Frage der Herkunft, ob Kinder und Jugendliche Erfolgserlebnisse erleben wollen. Aber es ist häufig eine Frage der Herkunft, ob ihnen Erfolge zugetraut und ermöglicht werden.

Es ist keine Frage der Herkunft, ob Kinder und Jugendliche Regeln akzeptieren. Aber es ist häufig eine Frage der Herkunft, ob Kinder und Jugendliche solche Regeln als **gegen** sie gerichtet erleben oder als etwas, das gerade **ihnen selbst** Schutz und Halt geben kann.

Es ist keine Frage der Herkunft, ob Kinder und Jugendliche Solidarität und Rücksicht auf Schwächere lernen können. Aber es ist sehr wohl häufig eine Frage der Herkunft, ob diese Schüler im Alltag spüren, dass sie selber schon abgeschrieben wurden.

Und eines muss ich an dieser Stelle noch ergänzen: es geht nicht nur um die Stigmatisierungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule erleben. Denn sie bringen auch all das mit in den Unterricht, was sie außerhalb der Schule an Diskriminierung bis hin zu offenem Rassismus erfahren. Ich glaube, ich muss in diesem Raum nicht näher beschreiben, wie sich das gesellschaftliche Klima in den letzten Jahren verändert hat.

Wenn die interkulturelle Lerngemeinschaft aus Deutschen, Migranten und Flüchtlingen gelingen soll, dann sind alle bewussten und unbewussten Stigmatisierungen pures Gift. Dann müssen stattdessen gerade die verschütteten kulturellen Ressourcen wieder entdeckt und gehoben werden. Dann braucht es gelebte Erzählungen von Zusammenhalt und gemeinsamen Erfolgsgeschichten.

Für manches braucht es dafür mehr Geld und mehr Personal. Warum tun sich Lehrer, Eltern und Schüler nicht viel häufiger zusammen, um in den Ministerien, bei der Politik und in der Stadtverwaltung gemeinsam Alarm zu schlagen, wenn es vorn und hinten nicht langt? Warum überlässt man dieses Einüben staatsbürgerlichen Engagements den bildungsbürgerlich geprägten Schulen im Speckgürtel?

Für anderes braucht es einfach ein handfestes Zupacken: viele Eltern aus Migrantenfamilien würden sich bestimmt lieber an einer praktischen Renovierungsaktion in der Schule beteiligen als an einem Stuhlkreis, bei dem die sprachlichen Defizite schmerzlich spürbar würden.

Für vieles aber braucht es aber vor allem ein Umdenken - ein waches Gespür für die bewussten und unbewussten Stigmatisierungen, für Stereotypen, für sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Aber auch für die ungenutzten Momente, um Wertschätzung, Respekt und Ermutigung zu vermitteln, gemeinsame Erfolgserlebnisse zu schaffen und dann auch gebührend zu feiern.

Mit einer solchen Geschichte möchte ich schließen:

Es ist die Geschichte wie von Bivsi Rahna – aber vor allem die Geschichte ihrer Klassengemeinschaft. Bivsi Rahne ist eine 14-jährige Gymnasiastin, in Duisburg geboren. Ihre Eltern waren vor fast 20 Jahren aus Nepal nach Deutschland geflohen. Und dann kam plötzlich im Juni ohne jede Vorwarnung die Ausländerbehörde in den Klassenraum, nahm Bivsi mit und brachte sie auf direktem Wege zum Flughafen - um sie in ein Land abzuschicken, das sie noch nie gesehen hat.

Sie können sich den Schock, die Wut und die anfängliche Ohnmacht der Mitschüler vorstellen. Das hätte eine Schlüsselerfahrung werden können, traumatisierend nicht nur für Bivsi, sondern für viele andere in der Klasse. Es wurde eine ganz andere Schlüsselerfahrung: die Schülerinnen und Schüler sind auf die Straße gegangen, haben über 10000 Unterschriften gesammelt, die ganze Schule, den Bürgermeister und den Landtag mobilisiert– und zwei Monate später standen Bivsis Freundinnen am Flughafen Düsseldorf und konnten ihre Mitschülerin wieder in die Arme nehmen.

Ich vermute, auch über diese Schule in Duisburg mit ihrem extrem hohen Migrantenanteil ist schon manches Stigmatisierende gesagt worden. Aber als es drauf ankam, hat sie gezeigt, zu was eine gelingende interkulturelle Lerngemeinschaft fähig ist.

Und ich bin fest davon überzeugt, dass dies auch für viele andere Schulen und Klassengemeinschaften gilt. Nur in einem solchen Umfeld werden auch geflüchtete Kinder mit ihren traumatisierenden Erfahrungen einen sicheren Ort finden können.

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit.