

Lena Heine/Verena Cornely Harboe

Besondere Herausforderungen für die Lehramtsausbildung am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen: Ein Blick aus der DaZ-Perspektive

1 Problemaufriss

Im Zeitraum Januar/Februar 2015 wurden in Deutschland laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 51.938 Asylanträge gestellt, die meisten davon von Personen aus dem Kosovo, aus Syrien, Serbien, Albanien, Afghanistan und dem Irak. Schätzungen zufolge sind rund 40% der schutzsuchenden Personen traumatisiert. Ein großer Teil davon sind Kinder und Jugendliche, die vom deutschen Schulsystem aufgenommen werden müssen. Schulen stehen dabei vor großen Herausforderungen: Die jungen Flüchtlinge müssen möglichst schnell an die deutsche Sprache herangeführt werden, innerhalb des Regelunterrichts sprachlich gefördert und angemessen benotet werden, um ihnen eine annähernde Chancengleichheit auf Bildungserfolg einzuräumen; ein großer Teil der Zuständigkeit wird dabei meist dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zugeordnet, auch, wenn sich die Thematik über viel weitere Aspekte spannt als den des Spracherwerbs. Insgesamt sind Kenntnisse über die psychosoziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen bei pädagogischen Fachkräften noch kaum vorhanden und in der Lehrerausbildung nicht systematisch verankert.

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, ein Schlaglicht auf das Themenfeld „Vorbereitung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf den Umgang mit schulischer Heterogenität“ unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen zu werfen. Neben einigen Fakten über die Situation soll besonders die Perspektive von DaZ-Lehrkräften in den Blick genommen werden. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Initiativen zur Beschäftigung mit der hier fokussierten Lernergruppe v. a. aus dem Feld Deutsch als Zweitsprache stammen, angehende Lehrerinnen und Lehrer momentan jedoch wenig Möglichkeiten haben, sich gezielt im Hinblick auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen zu professionalisieren. Der Beitrag schließt mit der Formulierung von Desideraten für die Lehrerbildung und Beispielen für bereits vorhandene Implementierungsansätze.

2 Warum ist dies ein wichtiges Thema für die Lehrerbildung?

Die Lehrerbildung in Deutschland trägt mittlerweile der Erkenntnis Rechnung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen verfügt über einen Migrationshintergrund. Die großen Schulleistungsvergleichsstudien seit PISA haben dabei wiederholt darauf hingewiesen, dass diese Schülergruppe im deutschen Schulsystem geringere Chancen auf Bildungserfolg erhält als Schüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Im Zuge dessen ist die Vermittlung von Grundkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nunmehr integraler Bestandteil so gut wie aller Lehrerausbildungsprogramme in Deutschland gewor-

den¹. Neu ist hierbei, dass Kompetenzen in Sprachförderung und Sensibilität für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Sinne des inklusiven Umgangs mit Heterogenität nicht mehr nur in spezialisierten DaZ-Ausbildungsgängen vermittelt werden, die auf additive Sprachfördermaßnahmen ausgewählter Schülergruppen zielen, sondern als integrativer Bestandteil in allen Fächern verstanden werden. Damit sind alle Schulfächer in der Pflicht, sprachfördernden (Fach-)Unterricht anzubieten, in dem u. a. bildungssprachliche und fachspezifisch relevante Sprachregister gezielt weiterentwickelt werden können. Mit dieser Entwicklung steht das deutsche Schulsystem vor einer der größten Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte, die tief in das Grundverständnis schulischer Aufgaben und das Selbstverständnis der Fächer hineinwirkt.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist in sich höchst ausdifferenziert und darf nicht als homogene Gruppe verstanden und behandelt werden: Sie unterscheidet sich z. B. bezüglich der Aufenthaltsdauer in Deutschland, dem Alter zu Erwerbsbeginn des Deutschen, der erreichten Sprachkompetenz im Deutschen, der Sprachkompetenz in der bzw. den Herkunftssprachen, dem sozialen Milieu, dem Bildungsniveau im Elternhaus, der Ähnlichkeit zwischen Herkunftssprache und Deutsch, dem Schriftsystem, in dem eine Alphabetisierung im Herkunftsland geschehen ist, dem gesellschaftlichen Prestige der Herkunftssprache(n), aber auch der kulturellen Identität und der eigenen Migrationserfahrung². Eine differenzierte Sicht ist für professionelle didaktische Entscheidungen wichtig; beispielsweise zeichnet sich in der Forschung mittlerweile ab, dass Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf, die als „Bildungsinländer“ selbst das gesamte Schulsystem in Deutschland durchlaufen haben, sprachlich weniger Sprachförderbedarf im Wortschatz- und Grammatikbereich haben und stärker in Stil-, Register- und Textkompetenzen gefördert werden müssen³. Darin sind sie Kindern ohne Zuwanderungshintergrund aus bildungsfernen Elternhäusern grundlegend vergleichbar. Schülerinnen und Schüler andererseits, die als sogenannte „Seiteneinsteiger“ bezeichnet werden, weil sie vor der Migration nach Deutschland im Herkunftsland bereits schulisch sozialisiert worden sind, haben dagegen ganz andere Bedarfe an Sprachförderung. Sie müssen basalen Grundwortschatz und Grammatikkenntnisse aufbauen und gleichzeitig auf die bildungssprachlichen Anforderungen des Schulalltags in der Zielsprache vorbereitet werden, was z. B. in separaten Vorbereitungsklassen geschehen kann;⁴ die spezifischen Sprachförderbedarfe von Seiteneinsteigern ziehen sich jedoch stets auch in den späteren Regelunterricht hinein und werden dort zum Aufgabenfeld der jeweiligen Fachlehrer. Diese Gruppe der Seiteneinsteiger umfasst wiederum so heterogene Profile wie das aus Nordeuropa mit seiner Familie zugewanderte Akademikerkind mit durchgängiger schulischer Vorbildung aus dem Herkunftsland, aber auch den minderjährigen unbegleiteten Flüchtling aus Afghanistan, der nach mehrmonatiger Flucht gerade vor kurzem in Deutschland angekommen ist, aufgrund von Krieg und Vertreibung lange Zeit nicht beschult wurde und nun ins deutsche Schulsystem zu integrieren ist.

-
- 1 Vgl. *Baumann, B./Becker-Mrotzek, M.*, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln 2014.
 - 2 Diese und potenziell weitere wichtige Variablen werden in den großen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA nicht annähernd kontrolliert, was die Gefahr einer Fehlzuschreibung von Ursachen für geringeren Schulerfolg mit sich bringt – genannt sei hier beispielsweise nur die irriige Annahme, die Verwendung der Herkunftssprache im Elternhaus habe per se einen negativen Effekt auf Schulerfolg.
 - 3 Z. B. *Petersen, I.*, Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit, Berlin und New York 2013; *Cantone, K./Haberzettl, S.*, „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mitnehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, in: Schramm, K./Schroeder, C. (Hrsg.), Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache, Münster und New York 2009, S. 43–65.
 - 4 Hier soll darauf hingewiesen werden, dass diese zeitlich begrenzte Exklusion in separaten Vorbereitungsklassen ausschließlich mit dem Ziel einer umso schnelleren Inklusion in den Regelunterricht erfolgen soll.

Die neuen Entwicklungen in der Lehrerbildung machen es zur Verantwortlichkeit jeder einzelnen Lehrkraft, an der Großunternehmung „Sprachförderung in allen Fächern und Schaffung von Chancengleichheit“ mitzuarbeiten. Ist die Sprachförderung für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Migrations- und Fluchthintergrund zur Schaffung von Chancengleichheit von höchster Priorität, so gilt dies ganz besonders für die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, insofern sie alltags- und bildungssprachliche Kompetenzen in einem möglichst engen Zeitfenster gleichsam zeitgleich erwerben müssen. Zudem steht dabei die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen psychosozial in besonders belastenden Situationen. Sie haben es potentiell besonders schwer, in ihren schulischen Potenzialen und Kompetenzen⁵ erkannt zu werden. Das Wissen über ihre besondere Situation, über spezifische didaktische Bedürfnisse und schulische Stützstrukturen wird in der Lehrerbildung bislang so gut wie nicht vermittelt. Daher bedarf diese Gruppe in diesem Zusammenhang gesonderter Aufmerksamkeit. In dem vollen Bewusstsein der Heterogenität der „Gruppe“ der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und dem Wissen, dass eine „Gruppenbildung“ im Sinne einer Zielgruppenpädagogik nicht als zielführend betrachtet werden kann, wird in diesem Aufsatz dabei gleichwohl das Hilfskonstrukt von „Gruppen“ wie z. B. der „Gruppe“ von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen herangezogen, da sich aus intersektionellen Analysen, die das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzfaktoren abzubilden versuchen, nur schwerlich pädagogische oder politische Handlungsperspektiven⁶ gewinnen lassen. An dieser Stelle soll allerdings noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es den Verfasserinnen nicht um eine Zielgruppenpädagogik im Sinne der „AusländerInnenpädagogik“ geht, sondern primär um eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die spezifischen Hintergründe und Bedarfe unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler, mit dem langfristigen Ziel einer angemessenen Förderung des Gesamtspektrums an individuellen Bedarfen. So muss man davon ausgehen, dass in Regelklassen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund in psychosozial belastenden Situationen leben und traumatische Erfahrungen gemacht haben können, sondern dass auch unter den übrigen Schülerinnen und Schülern eine nicht zu vernachlässigende Zahl über derartige Erfahrungen verfügt. Es hat sich z. B. gezeigt, dass auch eine nicht geringe Prozentzahl der mit den ADHS-Symptomkomplexen assoziierten Kinder sowie Kinder, die andere Teilleistungsstörungen aufweisen, traumatische Erfahrungen gemacht haben⁷. Vor diesem Hintergrund kann eine Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für traumaspezifische Interaktionsformen und Bedarfe nicht nur dazu führen, Fehlinterpretationen und Verunsicherungen auf Seiten der Lehrkräfte vorzubeugen, sondern auch dazu befähigen, Lehr- und Lernangebote zu machen, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen förderlich sind⁸. Zugleich kann ein traumapädagogisches Basiswissen die Zusammenarbeit mit Spezialisten aus dem sozialpädagogischen und psychosozialen Bereich erleichtern. Eine Sensibilisierung für die spezifischen Hintergründe und Bedarfe dieser Schülerinnen und Schüler könnte somit z. B. dazu führen, die von

5 Vgl. hierzu *Seukwa, H.L.*, Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien, Münster 2006.

6 Vgl. *Schoeder, J.*, Der Forschungsstand zum „Fluchtort“ Hamburg. Überblick, Desiderate, Thesen und Empfehlungen, in: *Gag, M./Voges, F.* (Hrsg.), Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit, Münster/NY 2014, S. 17.

7 Vgl. z. B. *Levine, P.A./Kline, M.*, Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können, München 2005; *Möhrlein, G./Hoffart, E.-M.*, Traumapädagogische Konzepte in der Schule, in: *Gahleitner, S. B./Hensel, T./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M.* (Hrsg.), Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik, Göttingen 2014, S. 91–102.

8 Vgl. hierzu auch *Möhrlein, G./Hoffart, E.-M.*, (Anm. 6), die dafür plädieren, „Grundlagen der Psychotraumatologie“ als festen Bestandteil in die universitäre LehrerInnenausbildung zu integrieren.

Seukwa formulierte Gefahr der Schaffung eines in fachliche Säulen zersplitterten Interventionensystems zu bannen⁹ und zu netzwerkartigen Strukturen beizutragen.

3 Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen – ein (über-)forderndes Thema

Flüchtlingskinder befinden sich im Vergleich zu anderen Kindern mit Migrationshintergrund¹⁰ in einer psychosozial belastenden und instabilen Situation. Häufig haben sie große Verlusterfahrungen gemacht, Krieg und Gewalt durchlebt, und sind nicht selten traumatisiert¹¹. Insbesondere alleinreisende minderjährige Flüchtlinge sind hier in einer besonders ausgesetzten Situation¹². Befinden sich die Schülerinnen und Schüler allein oder mit ihren Familien in einem Asylverfahren, kommt der unsichere Aufenthaltsstatus hinzu, der in sich noch einmal eine höchst belastende Situation schafft¹³.

Flucht und Trauma bei Kindern und Jugendlichen stellen in der Pädagogischen Psychologie, der Interkulturellen Pädagogik und der Soziologie wohletablierte Forschungsthemen dar¹⁴; stets wird allerdings darauf hingewiesen, dass u. a. bei Personal an Schulen kaum Kenntnisse auf diesen Gebieten vorhanden sind. Aus der Perspektive der Zweitsprachenforschung wird die Thematik bislang noch so gut wie gar nicht wissenschaftlich bearbeitet. Dies erstaunt einerseits, sind es doch häufig die Sprachlehrenden, die in besonderem Maße mit der Flüchtlingsthematik in Aufnahmeklassen oder Integrationskursen konfrontiert sind¹⁵. Bei der Frage, wie Schulen junge Flüchtlinge am besten betreuen und integrieren können, sind Verantwortliche daher sehr häufig unter mehr oder weniger prekären Betreuungsbedingungen und aufgrund fehlender didaktischer Konzepte auf sich allein gestellt. In den bislang in Deutschland vorfindlichen Aktivitäten zu Schülerinnen und Schülern mit Flüchtlingshintergrund wird die bislang noch völlig unzureichende Struktur in Bezug auf spezifische Förderangebote an den Schulen, sichere Finanzierung, Einbindung von Schulpsychologen, aber auch der große „konzeptionelle [...] Informationsbedarf“ betont¹⁶. Dieser bezieht sich u. a. auf die Informationslage von DaZ- und Förderlehrkräften an den Schulen bezüg-

9 Vgl. *Seukwa, H.L.*, Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht, in: *Gag, M./Voges, F.* (Hrsg.), (Am. 5), S. 57.

10 Laut Bericht des UNHCR (2000/2001, 175) können Flüchtlinge nicht kategorial eindeutig von Migranten abgegrenzt werden. Da durch politische Instabilitäten, Kriege etc. die wirtschaftlichen Grundlagen nachhaltig zerstört werden, könne das Unterscheidungskriterium nicht „erzwungene“ vs. „freiwillige“ Migration sein (vgl. zu dieser Argumentation auch *Seukwa, H.L.*, (Anm. 7), S. 49). Entgegen dieser Argumentation soll im vorliegenden Kontext jedoch das Moment der tatsächlichen Fluchterfahrung zusammen mit den für die Flucht ursächlichen oder auf der Flucht erlebten unmittelbar als lebensbedrohlich empfundenen Situationen als Unterscheidungskriterium herangezogen werden. Diese Erfahrungen kontrastieren mit der Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern, die möglicherweise bereits in zweiter Generation im Zielsprachenland leben und deren biographischer Hintergrund ebenfalls unter dem Hilfsbegriff „Migrationshintergrund“ gefasst wird.

11 Vgl. z. B. *Lennertz, I.*, Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland, Göttingen 2011.

12 Vgl. z. B. <http://www.themenpool-migration.eu/dtraum05.htm> (16.7.2015).

13 Vgl. z. B. *Schroeder, J.*, „Man kann nicht lernen mit so einem Problem“. Auswirkungen der Lebenslagen auf die Bildungskarrieren, in: *Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa, L.H.* (Hrsg.), Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien, Münster/NY u. a. 2003, S. 237–262.

14 Z. B. exemplarisch Beiträge in *Feldmann, R. E.* (Hrsg.), Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer, Gießen 2013; *Dieckhoff, P.* (Hrsg.), Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln, Wiesbaden 2010; *Lennertz, I.* (Anm. 3).

15 S. hierzu: http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/start_Praxishilfen.htm (1.4.2015).

16 S. Dokumentation der Tagung SeiteneinsteigerInnen Duisburg-Essen, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/doku_seiteneinsteigertagung.pdf, S. 2 (1.4.2015).

lich der rechtlichen Situation, aber auch im Hinblick auf vor, während oder nach der Flucht erfahrene Traumatisierungen und ihre Auswirkungen. So fehlen bislang gesicherte Kenntnisse darüber, welche Konsequenzen solche Erfahrungen z. B. für Ansätze der Zweitsprachendidaktik haben, wie also ein Deutschunterricht gestaltet werden sollte, der sich (u. a. auch) an Flüchtlinge richtet. Betrachtet man etwa die vorliegenden DaZ-Materialien mit kritischem Blick, so wird sehr schnell deutlich, dass diese zumeist wenig adäquat für heterogene Lerngruppen sind, da sie an der Lebenswirklichkeit von tendenziell wohl situierten Schülerinnen und Schülern der gesellschaftlichen Mittelschicht ausgerichtet sind (Beispiel: „Mein Zimmer“¹⁷, „Meine Klamotten“¹⁸, oder Themen aufgreift, die für Personen mit Fluchterfahrung stark aufgeladen sein könnten (Beispiel: „Mama Papa und Co.“¹⁹, „Mein Zimmer“²⁰). Einen ersten Ansatz liefert in Bezug auf die Lehrwerksituation das Bielefelder Projekt „EU_FörBi: Förderunterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“, das u. a. geeignete Lehrmaterialien entwickelt und erprobt, die auf traumatische Flucht- und Trennungserfahrungen Rücksicht nehmen²¹.

Die dünne Erkenntnis- und Materiallage spiegelt sich auch in der internationalen Forschung. Insbesondere die kanadische und australische Zweitsprachenforschung bietet einige erste Anhaltspunkte,²² die ebenfalls die gebotene Sensibilität für den Umgang mit potentiell traumatisierten Zweitsprachlernenden betont. Angesichts der Häufigkeit, mit der Zweitsprachenlehrerinnen und -lehrer es mit psychisch besonders belasteten Lernerinnen und Lernern zu tun haben, sei es in der Schule oder in Integrationskursen für Erwachsene, steht der Forschungsstand jedoch in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Bedarf in der Lehrerbildung, insbesondere, aber natürlich nicht nur mit Fokus auf DaZ.

4 Traumatisierung und (Zweitsprachen-)Lernen

Gegen die noch sehr marginale wissenschaftliche Beschäftigung der schulbezogenen Forschung mit der Thematik steht wie bereits angedeutet eine weitaus umfangreichere Literaturbasis aus der Klinischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie, der Interkulturellen Pädagogik und der Soziologie, die auch Bezug auf die kognitiven Auswirkungen derartiger Erfahrungen nimmt. Als gut gesichertes Erkenntnis lässt sich etwa festhalten, dass Motivations-, Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsprobleme, Depressionen, aber auch Probleme beim Organisieren des Alltags erwartbare Konsequenzen von Traumatisierungen darstellen²³ und damit genau jene Bereiche betreffen, die für Lernen im Allgemeinen und schulisches Lernen im Besonderen von zentraler Bedeutung sind. In den Worten eines jugendlichen Flüchtlings kann sich diese kognitive Überlastung etwa wie folgt auswirken:

17 Jin, F./Rohrmann, L., Prima plus/A1: Band 2 – Schülerbuch, Berlin 2014.

18 Motta, G./Dahmen, S./Kärner, E./Voll, V., Magnet Neu. A1. Lektion 10, Stuttgart 2015.

19 Motta, G./Dahmen, S./Kärner, E./Voll, V., Magnet Neu. A1. Lektion 3, Stuttgart 2015.

20 Jin, F./Rohrmann, L., Prima plus/A1: Band 2 – Schülerbuch, Berlin 2014.

21 http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/foerderunterricht/eu_foerbi.html (1.4.2015).

22 Z. B. McDonald, S., Trauma and Second Language Learning, Canadian Modern Language Review 56 (4), 2000, S. 690–696; Gordon, D., Trauma and Second Language Learning among Laotian Refugees, Journal of Southeast Asian American Education and Advancement 6 (13), 2011, S. 1–15; Horsman, J., Too Scared to Learn: Women, Violence and Education, New Jersey 1999; Stone, N., Teaching ESL to survivors of trauma, Prospect (The Journal of the National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University) 10 (3), 1995, S. 49–58.

23 Z. B. zusammenfassend Qiriako, E., Traumatisierte Kinder und Jugendliche. Einfluss Posttraumatischer Belastungsstörung auf psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Dissertation, Universität München 2007, S. 73. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6872/1/Qirjako_Eni.pdf (1.4.2015); s. auch Rundle, L. B./N. Ysabet-Scott, Violence: A Barrier to Our Education, Women's Education 11 (5), 1995, 8.

„Es geht mir einfach nicht gut und ich bin immer müde, ich schlafe nicht und ja, manchmal denk ich an Sachen, an die ich gar nicht denken will, dann kommen die ganzen Erinnerungen wieder und zum Beispiel in der Schule, wo ich jetzt hingehe, manchmal lerne ich was und wenn ich rausgehe, ich vergesse alles auf einmal.“²⁴

Dies hat Konsequenzen für die Erwartungen, die sich an Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen im Schulalltag stellen lassen. Curricula, Lehrpläne und Lehrwerke sind in ihrer inhaltlichen Thematik und Progression sowie ihren methodisch-didaktischen Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung normalerweise am Idealbild eines psychisch unbelasteten Lernalters ausgerichtet; bei psychisch belasteten Lernern ist jedoch nicht unbedingt mit gleicher Progression zu rechnen. Um hier pädagogisch adäquat reagieren zu können, ist eine Sensibilisierung von Lehrpersonal für die Zusammenhänge zwischen psychischer Überlastung und Lernschwierigkeiten notwendig.

Für alle Lehrkräfte ist es wichtig, die heterogenen Hintergründe ihrer Schülerschaft antizipieren zu können, so dass sie die im Unterricht behandelten Inhalte und Gesprächsanlässe sensibel auswählen und im Sinne einer Binnendifferenzierung Auswahlalternativen stellen können. Notwendig erscheint es hier, neben der Vermeidung bestimmter Themen eben auch Erfahrungswissen aufzubauen, welche Themenbereiche sich dazu eignen, das besondere Potenzial und die mitgebrachten Kompetenzen von Flüchtlingskindern in den Vordergrund zu stellen und ihre Selbstwirksamkeit und Handlungskraft im Blick nach vorn zu stärken²⁵. Hierin bewegt sich der Blick weg von einer Pathologisierung und Defizitorientierung und hin zu den Fragen: Welche besonderen Zugänge haben Lernerinnen und Lerner, die schweren Erfahrungen ausgesetzt waren, die in Stärken umgewandelt werden können? Welche (besonderen) Kompetenzen bringen sie bereits mit? Hier ist es notwendig, neben gezielter Forschung auch das bereits vorhandene Erfahrungswissen von erfahrenen Praktikern zu bündeln und zugänglich zu machen.

Gleichzeitig bedarf es für die erfolgreiche Interaktion mit Schülerinnen und Schülern mit traumatischen Erfahrungen einer Grundsensibilisierung der Lehrkräfte und Pädagogen dafür, dass es spezifische, von normalerweise erwartbaren Formen abweichende Handlungs- und Reaktionsmuster dieser Lernergruppe²⁶ geben kann. So können z. B. im unterrichtlichen Kontext vollkommen selbstverständliche Interaktionsformen wie einfache Frage-Antwort Konstellationen, unvermitteltes Aufrufen etc. bei den Schülerinnen und Schülern mit belastenden Erfahrungen zu Reaktionen führen, die vom Spektrum der ‚gängigen‘ Muster vollkommen abweichen (wie Einfrieren/ ‚freezing‘ oder erhöhte Erregungszustände/Panikreaktionen) und auf die Lehrkräfte ohne eine Sensibilisierung für die Thematik nicht vorbereitet wären – zumal ‚alltagsnahe‘ Reparaturmechanismen, wie beruhigend auf eine erregte Person einzureden, im Kontakt mit traumatisierten Menschen zu vollkommen gegensätzlichen Effekten als den intendierten führen können.

Angesichts der besonderen Bedeutung, die die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen für alle anderen Formen von Lernzusammenhängen hat, lässt sich fragen, ob sich in Bezug auf den Lerngegenstand Sprache besondere Spezifika annehmen lassen, die einerseits einen besonderen didaktischen Zugang erfordern, andererseits spezifische Forschungsfragen aufwerfen. Im Zusammenhang mit der Flüchtlingsthematik bieten hier neuere Entwicklungen in der Mehrsprachigkeitsforschung interessante Ansatzpunkte, die zwar wohl nicht unmittelbar für die Lehrerbildung,

24 Zito, D., Traumatisierung bei Flüchtlingen. Beitrag vom Psychosozialen Zentrum Düsseldorf zur Mitgliederversammlung des Flüchtlingsrats NRW am 28.01.2012, Düsseldorf 2012, S. 23.

25 Vgl. hierzu Seukwa, H.L., Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien, Münster 2006.

26 Dies ist nicht im Sinne einer erweiterten therapeutischen Begleitung zu verstehen.

aber in der flankierenden therapeutischen Arbeit mit Flüchtlingen relevant sein könnten. Sie bergen das Potenzial, altes Erfahrungswissen mit Blick nach vorn neu zu formen und dabei die Zweitsprache als Vehikel zu nutzen. So zeichnet sich im sich derzeit entwickelnden Forschungsfeld zu Zweitsprachenlernen, Emotionen und Identität²⁷ ab, dass die Zweitsprache einen sogenannten „detachment effect“ mit sich bringen kann: Die Verwendung der Zweitsprache steht in Zusammenhang mit einer geringeren Affektivität. Einerseits wird die Sprache, in der eine Erinnerung enkodiert wurde, enger mit der Abrufbarkeit der Erinnerung verknüpft – das autographische Gedächtnis scheint unterschiedlich leicht zugänglich zu sein, je nachdem, ob die Erst- oder Zweitsprache verwendet wird. Andererseits sind die Erinnerungen in der Sprache, in der sie enkodiert wurden, detailreicher und mit höherer emotionaler Intensität besetzt. So zeigte sich beispielsweise, dass der emotionale Gehalt von Ausdrücken mit vergleichbarer Bedeutung in den jeweiligen Sprachen mit unterschiedlichen Emotionen besetzt wurde, die sich neben Aussagen der Probanden auch durch psychophysiologische Erregungszustände wie Hautleitfähigkeitsreaktion, Puls- und Herzfrequenz nachweisen ließen²⁸. Gerade mit Blick auf Flüchtlinge, die über traumatische Erlebnisinhalte verfügen und zugleich auf das Lernen einer Zweitsprache als Verkehrs- und Schulsprache angewiesen sind, könnte die Zweitsprache als eine Ressource von besonderer Bedeutung für die Stabilisierung sowie die psychosoziale Integration werden. Dies schlägt eine Brücke zur wichtigen Rolle, die gerade die erste Zeit im neuen Land für die erfolgreiche Integration und Gesundung von Flüchtlingen spielt. So zeigt etwa Magro²⁹ auf empirischer Grundlage, dass die Erfahrungen, die ein Flüchtling zu Beginn seiner Ankunft im Aufnahmeland macht, einen größeren Effekt auf eine positive emotionale und psychosoziale Entwicklung haben kann als die Erfahrungen vor der Migration. Viele der erfolgreichen Integrationskarrieren basierten darauf, dass es Lehrkräften und Pädagogen gelang, Flüchtlingen Wege zu eröffnen, altes in neues Wissen zu überführen und sich dadurch persönlich weiterzuentwickeln, „to transform the inability to learn into an ability to change“³⁰.

5 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die bisherigen Überlegungen führen zum Schluss, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer für einen Umgang mit heterogenen Schülerschaften von Grundkenntnissen und einer Sensibilisierung mindestens in folgenden Bereichen profitieren:

- a) Wie ist die rechtliche Situation von Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingsstatus in Deutschland und welche Belastungen ergeben sich daraus für Schülerinnen und Schüler?
- b) Wie beeinflusst potentielle Traumatisierung die individuelle Fähigkeit zu lernen?
- c) Was bedeutet dies konkret für die Planung und Ausgestaltung von (Zweitsprachen-)Unterricht? Wie müssen unterrichtliche Gesprächsführung, Arbeitsmaterial und -themen, Sozialformen, der Lernort etc. gestaltet sein, um die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen? Welche möglicherweise zunächst befremdlich wirkenden Reaktionen könnten Schülerinnen und Schüler zeigen, welche alternativen didaktischen Handlungsmuster könnten hier bessere Zugänge liefern?

27 Vgl. für einen Überblick *Pavlenko, A.*, *Emotions and Multilingualism*, Cambridge, New York u. a. 2005.

28 Vgl. zusammenfassend *Pavlenko* (Anm. 13). S. 177.

29 Vgl. *Magro, K.*, *Overcoming the trauma of war: Literacy challenges of adult learners*, *Education Canada* 47 (1), 2006, S. 70–74.

30 *Mojab, S./Osborne, B. J.*, *Learning and Violence*. *The Routledge International Handbook of Learning*, New York 2011, S. 268.

- d) Wie können Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Rolle vorbereitet werden? Welche Rollen können sie erfüllen (Lehrer, Coach), welche nicht (Psychologe, Therapeut, Sozialarbeiter)? Welches sind daraus folgend ihre Aufgabenfelder und ihre didaktischen Wirkkreise, welche nicht³¹? Wie können sie sich gegenüber möglichen Wünschen nach Verantwortungsübernahme abgrenzen? Wie können sie selbst auf mit der Flüchtlingsthematik verbundene psychologisch belastende Erfahrungen (plötzliches Abtauchen oder Abschiebung der Flüchtlinge, aber auch schülerseitiges Thematisieren von Gewalterfahrungen) vorbereitet werden, wie können sie damit umgehen?

Die Lehrerbildung steht mit der Flüchtlingsthematik vor einem besonders herausfordernden Gebiet, das weit über die traditionelle Expertise einzelner Fachdisziplinen hinausragt und aufgrund der notwendigen interdisziplinären Zusammenarbeit auch organisatorisch nicht einfach zu bewerkstelligen ist. Thematisch gehört es sowohl in den Bereich der allgemeinen Pädagogik wie den von DaZ/Sprachförderung in allen Fächern und muss über diesen Zugang – ähnlich dem Thema Inklusion – auch von den Didaktikern der einzelnen Fächer, z. B. in Bezug auf die Sensibilisierung für potentiell problematische inhaltliche Zugänge mit fachspezifischer Fokussierung, aufgegriffen werden.

Wie eine Berücksichtigung dieser Thematik im Studium auch im Rahmen von scheinbar starren Modulstrukturen zumindest ansatzweise gelingen kann, zeigen Initiativen wie „DiDaZ“ der Universität Bamberg³², das bereits genannte Projekt „EU_FörBi: Förderunterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“³³, das Kölner Projekt „Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums“³⁴ oder das Projekt „Sommerschule Deutsch als Zweitsprache“ der Ruhr-Universität Bochum, das sich explizit an Studierende aller Fächer richtet³⁵; für ein Projekt mit psychosozialen Schwerpunkt lässt sich exemplarisch das Osnabrücker Projekt „Balu und du“³⁶ nennen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass Studierende nach einer Professionalisierungsphase gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse bzw. mit Fluchterfahrungen Förderunterricht und/oder Freizeitaktivitäten gestalten. Die Aktivitäten finden entweder unterrichtsbegleitend oder als Angebot während der Ferien statt. Den Studierenden bieten die Projekte die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres Lehramtsstudiums zu professionalisieren, indem sie beispielsweise ihr Berufsfeldpraktikum im Rahmen eines der Projekte ableisten.

Eine neu eingerichtete „Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten SuS (Seiteneinsteiger*innen)“ wird von der Universität Duisburg-Essen angeboten.³⁷ In diesem 30 Module umfassenden Programm werden allerdings die psychosoziale Situation von Kin-

31 So ist es wahrscheinlich nicht notwendig, genau über den Hintergrund und die individuellen Erfahrungen des jeweiligen Lernenden informiert zu sein. Vielmehr erscheint es sinnvoll, sich dem inklusiven Ansatz Horsmans anzuschließen: „[T]he most pressing question is not how many literacy learners have experienced trauma but how literacy programs can teach most effectively. Even if the number of [learners] in literacy programs who have experienced violence are no higher than the general population, we still need to know how to carry out literacy work in ways which are inclusive and effective for [learners] who have survived trauma. We have to assume that every class will include at least some with this experience.“ *Horsman, J.*, But I am not a therapist: Furthering discussion about literacy work with survivors of trauma. Report, Canadian Congress of Learning Opportunities for Women, Toronto 1998, S. 1.

32 <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/didaktik-des-deutschen-als-zweitsprache/didaz-vor-ort/> (16.07.2015).

33 <http://www.uni-bielefeld.de/hili/studium/faecher/daf/foerderunterricht/index.html> (16.07.2015).

34 <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf> (16.07.2015).

35 www.rub.de/dssz (16.07.2015).

36 www.balu-und-du.de (16.07.2015).

37 <https://www.rca.uni-due.de/seiteneinsteigerinnen-2015-2/> (16.07.2015).

dern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen und die sich daraus ergebenden didaktischen Konsequenzen nicht im Einzelnen fokussiert. Die seit 2001 arbeitende „SchlaU-Schule“, die auf der Basis v. a. von Stiftungs- und Spendengeldern „schulanalogen“ Unterricht und Ausbildungsbegleitung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchthintergrund durchführt, bietet dagegen Qualifizierungsmaßnahmen mit einem klaren Fokus auf die hier im Blick stehende Zielgruppe an.³⁸

Schließlich soll auf die drei Teilprojekte des Netzwerks „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule“ – des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln hingewiesen werden. In dieser Initiative werden sowohl die Bedarfe von zugewanderten Schülerinnen und Schülern als auch die von Lehrkräften in den Blick genommen und zugleich nach Möglichkeiten der überinstitutionellen Zusammenarbeit vor Ort gefragt. Hier wird a) eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation in den 16 Bundesländern (bzgl. Seiteneinsteigerzahlen, eingesetzter Modelle und erfolgversprechender Konzepte) als Ausgangspunkt für weitere Forschungsaktivitäten angestrebt, werden b) „Lehrforschungsprojekte“ durch zukünftige Lehrkräfte an Kölner Schulen durchgeführt (Unterrichtsbesuche, Interviews, Dokumentation von Lernmethoden) und es werden c) Lehrkräfte als Multiplikatoren ausgebildet, die Unterstützungsangebote für Lehrende anbieten können (bzgl. wissenschaftlicher Grundlagen, Praxiseinheiten zu den Themen Spracherwerb, Diagnostik und Förderung, Mehrsprachigkeit und Konzeption von Unterricht in Vorbereitungsklassen)³⁹.

Ohne Zweifel stellt der professionelle Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung jede Lehrkraft vor große Aufgaben. Hier wird Schule mit Aspekten konfrontiert, die emotional stark belastend sein können und auf die weder Curricula noch die herkömmlichen Didaktiken, geschweige denn Stellen- und Finanzpläne bislang eine Antwort wissen. Derzeit findet eine erste Auseinandersetzung mit dieser Thematik im schulbezogenen Bereich insbesondere im Feld DaZ statt; es ist wichtig nochmals zu betonen, dass aus DaZ-Perspektive die Thematik zwar besonders drängend scheint, jedoch – gleich dem Sprachförderdiskurs – die Aufgabe sich an Schule als Gesamtheit und damit an alle Fächer richtet. Angesichts der schieren Größe und Komplexität der Aufgabe ist es dabei nur allzu gut nachvollziehbar, wenn von schulischer Seite aus die eigenen Begrenzungen klar wahrgenommen und die primäre Zuständigkeit eher im (außerschulischen) psychosozialen Bereich gesehen wird. Andererseits gehört die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen mittlerweile zur ganz normalen Unterrichtsrealität. Lehrerinnen und Lehrer, egal, ob sie darauf vorbereitet wurden oder nicht, finden sich in dieser professionellen Realität wieder und müssen derzeit jeweils eigene Wege suchen, damit umzugehen. So schwierig die Thematik in die reguläre Lehrerbildung einzubinden ist, so sehr ist sie mit der aktuellen Forderung nach Inklusion und einem professionellen Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft verbunden.

Verf.: Jun.-Prof. Dr. Lena Heine, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Seminar für Sprachlehrforschung, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, E-Mail: lena.heine@rub.de.

M.A. Verena Cornely Harboe, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Seminar für Sprachlehrforschung, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, E-Mail: verena.cornelyharboe@rub.de.

38 <http://www.schlau-schule.de/service/fortbildungstermine.html>.

39 [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/forschung/neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-in-der-schule/\(1.4.2015\)](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/forschung/neu-zugewanderte-kinder-und-jugendliche-in-der-schule/(1.4.2015)).