



# Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und  
Pädagogik

Leonhardt, Stephanie:

Schulunterricht mit Flüchtlingen – eine  
Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer  
Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen,  
benötigte Lehrerkompetenzen und mögliche  
Bildungsangebote

## **Masterarbeit, Sommersemester 2015**

Gutachter: Aulinger, Juliane

Fakultät für Psychologie und Pädagogik  
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung  
Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.25381>

Ludwig-Maximilians-Universität München  
Fakultät für Psychologie und Pädagogik  
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs-  
und Sozialisationsforschung



## **Schulunterricht mit Flüchtlingen – eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer**

---

**Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen, benötigte  
Lehrerkompetenzen und mögliche Bildungsangebote**

Masterarbeit im Studiengang „Pädagogik mit Schwerpunkt  
Bildungsforschung und Bildungsmanagement“

Sommersemester 2015  
22.06.2015

*Verfasserin: Stephanie Leonhardt*

*Email-Adresse: Stephanie.Julia.Leonhardt@gmail.com*

Betreuerin: Dr. Juliane Aulinger

## Abstract

*Teaching young refugees at schools - A challenge for teachers.*

*Specifics and characteristics of refugee education, required skills and possible education opportunities for teachers*

The number of (un)accompanied refugee minors in Germany has reached an unrivaled level as has the number of them in the German education and school system. Neither the current state of research nor the education of teachers meet this constantly growing target audience. The present study attempts to characterize the process of teaching young refugees as pupils in German schools and to discover the skills which teachers are required to have for the purpose of teaching refugee minors in the German education system. The intention of the study is to reduce the academic void in the research field of educational science and to set the scientific foundation for future education opportunities for teachers who work with young refugees in Germany. To answer the research questions 16 guided interviews have been conducted with 8 teachers of minor refugees and 8 experts who are associated with the research topic. The analysis of the interviews was implemented by the use of qualitative content analysis. The results of the analysis are five specific characteristics of school teaching for refugee minors in Germany: (1) highly motivated students, (2) conflicts in the classroom, which are often a result of the precarious circumstances of the students' backgrounds, (3) impacts of the students' experiences and their current situation (traumatization, asylum procedure, housing situation, etc.), (4) the students' language skills and the focus on acquisition of German as a erudite language as well as (5) strong heterogeneity in the classroom concerning various aspects. The explored teacher skills like frustration tolerance, flexibility, conflict management, handling of heterogeneity and intercultural competence already exist in general models concerning teachers' skills or recommendations for required teachers' skills and knowledge. There is one field of competence which can be described as exclusively important for teachers who educate refugee minors: the knowledge of and the consideration for the current situation and the former experiences of the young refugees. This field of competence can be split up into three category groups: (1) escape, traumatization and possible results of experiences, (2) migration experience and process as well as integration in Germany together with (3) living conditions and circumstances in Germany as a young refugee (housing situation, asylum procedure, legal situation, youth welfare services, right of education). The results indicate that the skills teachers should be required to have for educating students – no matter if they are natives, migrants or refugees – are not considered in the academic training for teachers. Especially the lack of practical relevance and orientation

has become evident. Furthermore it became clear that the fields of competences which are exclusively confined to the target group of young refugees are not very wide. Against this background of the idea of inclusion those previously mentioned competences should be integrated into regular teacher education in order to root inclusion in the German school system. For following studies it is suggested to also include the perspectives of the students themselves by interviews and scientific participant observations of school teaching for refugee minors. Furthermore long-term studies could contribute to minimize the blind spot in educational science concerning young refugees in the German educational and school system.

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1 Einleitung .....  | 1  |
| 2 Grundlagen .....  | 3  |
| 2.1 Junge Flüchtlinge .....   | 3  |
| 2.1.1 Migration & Flucht .....  | 3  |
| 2.1.2 Minderjährige Flüchtlinge.....  | 9  |
| 2.1.3 Rechtslage .....  | 10 |
| 2.1.4 Gründe für die Flucht.....  | 12 |
| 2.1.5 Traumatisierung .....   | 13 |
| 2.1.6 Flüchtlinge im deutschen Schul- und Bildungssystem .....                      | 15 |
| 2.2 Bildungswissenschaftlicher Rahmen .....   | 18 |
| 2.2.1 Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften.....  | 18 |
| 2.2.2 Heterogenität im Klassenzimmer.....   | 22 |
| 2.2.3 Mehrsprachigkeit.....   | 25 |
| 2.2.4 Schüler mit Migrationshintergrund .....                                       | 26 |
| 2.3 Lehrerbildung .....   | 28 |
| 3 Methodik und Untersuchungsdesign.....   | 33 |
| 3.1 Forschungsstrategie: Qualitative Sozialforschung .....                          | 33 |
| 3.2 Charakterisierung des Erhebungsinstruments: Das qualitative Experteninterview . | 34 |
| 3.3 Charakterisierung der Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse .....  | 36 |
| 3.4 Methodenentscheidung: Stärken und Grenzen qualitativer (Experten-) Interviews   | 37 |
| 3.5 Konstruktion der Leitfäden.....   | 39 |
| 3.6 Auswahl und Beschreibung der Interviewpartner.....                              | 42 |
| 3.7 Ablauf der Untersuchung und Erhebungssituation.....                             | 47 |
| 3.8 Beschreibung des Auswertungsverfahrens.....                                     | 47 |
| 4 Ergebnisse .....  | 49 |
| 4.1 Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen .....                           | 49 |
| 4.1.1 Motivation der Schülerinnen und Schüler .....                                 | 49 |
| 4.1.2 Konflikte im Klassenzimmer.....   | 50 |
| 4.1.3 Auswirkungen der Situation und Vorerfahrungen der Jugendlichen.....           | 51 |
| 4.1.4 Sprachstand der SchülerInnen und Schwerpunkt Spracherwerb im Unterricht ...   | 54 |
| 4.1.5 Heterogenität.....  | 55 |
| 4.1.5.1 Vorhandene Deutschkenntnisse und Fokus auf Spracherwerb.....                | 56 |
| 4.1.5.2 Alter.....  | 56 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.5.3 Bildungs-, Schulerfahrung und Wissensstand.....                           | 57  |
| 4.1.5.4 Traumatische Erfahrungen & Lebenswelt in Deutschland.....                 | 57  |
| 4.1.5.5 Leistungsfortschritt & Leistungsfähigkeit.....                            | 58  |
| 4.1.5.6 Kulturelle & religiöse Vielfalt.....                                      | 58  |
| 4.2 Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte.....                                     | 59  |
| 4.2.1 Frustrationstoleranz.....   | 59  |
| 4.2.2 Empathie und Freude an der Arbeit mit jungen Flüchtlingen.....              | 60  |
| 4.2.3 Flexibilität, Spontanität und Kreativität.....                              | 61  |
| 4.2.4 Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit.....                        | 61  |
| 4.2.5 Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem.....                  | 62  |
| 4.2.6 Standing.....   | 62  |
| 4.2.7 Beziehungsebene und Willkommenskultur.....                                  | 63  |
| 4.2.8 Konfliktmanagement.....   | 64  |
| 4.2.9 Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache.....                    | 65  |
| 4.2.10 Umgang mit Heterogenität.....  | 66  |
| 4.2.11 Interkulturelle Kompetenz.....   | 68  |
| 4.2.12 Beachten der Lebenswelt und Hintergründe der Schülerinnen und Schüler..... | 70  |
| 4.3 Bedarf.....   | 72  |
| 4.4 Motivation der Lehrkräfte, Flüchtlinge zu unterrichten.....                   | 72  |
| 4.5 Strukturelle Aspekte.....   | 73  |
| 4.6 Lehrerbildung Allgemein.....  | 76  |
| <br>  |     |
| 5 Diskussion.....   | 78  |
| 5.1 Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen.....                          | 78  |
| 5.2 Benötigte Kompetenzen.....  | 84  |
| <br>  |     |
| 6 Fazit.....  | 90  |
| <br>  |     |
| Literaturverzeichnis.....   | 94  |
| Abkürzungsverzeichnis.....  | 104 |
| Abbildungsverzeichnis.....  | 105 |
| Anhang.....   | 106 |

# 1 Einleitung

Mit über 59,5 Millionen Vertriebenen erreicht die Zahl der Menschen, die ihre Heimat im Jahr 2014 verlassen mussten, bisher nie da gewesene Ausmaße. Insgesamt 19,5 Millionen dieser Vertriebenen sind Flüchtlinge. 8,3 Millionen Menschen mehr als noch im Jahr 2013 sind vor Verfolgung, Konflikten, Bürgerkriegen, Gewalt oder Menschenrechtsverletzungen geflohen. Die Zunahme der Anzahl der Vertriebenen ist der höchste Anstieg, der jemals verzeichnet wurde (UNHCR, 2015). António Guterres, UN High Commissioner for Refugees, beschreibt die jetzige Entwicklung: „We are witnessing a paradigm change, an unchecked slide into an era in which the scale of global forced displacement as well as the response required is now clearly dwarfing anything seen before“ (UNHCR, 2015, S. 2). Am alarmierendsten ist für den UNHCR die steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen unter den Vertriebenen, sie liegt mittlerweile bei ca. 51 Prozent. Auch die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge ist stark angestiegen. Deutschland hat 2014 neben der zweitgrößten Anzahl an Asylanträgen auch die zweitgrößte Zahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen verzeichnet. Insgesamt halten sich ein Drittel aller minderjährigen unbegleiteten Asylantragssteller in Schweden oder Deutschland auf. Auch für die nächsten Jahre wird angesichts der weltweiten Krisen weiterhin von hohen Flüchtlingszahlen ausgegangen (UNHCR, 2015). Gleichzeitig steht die aktuelle europäische und deutsche Asylpolitik wie noch nie zuvor im Zentrum gesellschaftlicher Debatten. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass der Umgang mit Flüchtlingen in Deutschland fester Bestandteil der Berichterstattung deutscher Leitmedien geworden ist. Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (KM, 2014) reagiert auf die steigende Zahl der schulpflichtigen Flüchtlinge in Bayern u. a. mit einem Ausbau der Übergangsklassen an Mittelschulen, weiteren Klassen für Flüchtlinge und Asylbewerber an Berufsschulen sowie Deutschförderkursen. Den jungen Flüchtlingen soll eine bestmögliche pädagogische Begleitung zukommen, „damit sie in Bayern sprachlich und von den Bildungsvoraussetzungen her Fuß fassen können“ (KM, 2014). Neben staatlichen Stellen und privaten Initiativen befürworten mittlerweile auch wirtschaftliche Akteure, wie etwa die Handwerkskammer für München und Oberbayern, die sprachliche und schulische Förderung junger Flüchtlinge. Angesichts des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels setzt sich die Handwerkskammer gezielt für die Vermittlung junger Flüchtlinge in Ausbildungsberufe ein (HWK, 2014). Hier wird der Paradigmenwechsel im Umgang mit Flüchtlingen, welcher von António Guterres beschrieben und gefordert wird, deutlich. Wenn man die SchülerInnen mit Fluchterfahrung der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zuordnet, sollten sie ohnehin bereits im Zentrum vielfältiger Förderung stehen. Nicht zuletzt, weil Bayern 2009 mit der Umsetzung eines neu-

en Gesamtkonzepts zur Integration von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund begonnen hat. Integration ist damit seit 2011 Schwerpunkt der bayerischen Bildungspolitik (KM, 2011). Die Bildungswissenschaft befasst sich seit geraumer Zeit mit Strukturen des deutschen Schulsystems, die eine Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund darstellen oder gar fördern und so zu einem geringeren Bildungserfolg dieser Schülergruppe beitragen. Es ist anzunehmen, dass auch junge Flüchtlinge Erschwernissen im deutschen Bildungs- und Schulsystem gegenüberstehen. Empirische Untersuchungen existieren hierzu noch nicht, die Bildungssituation junger Flüchtlinge ist bislang vielmehr ein blinder Fleck in der deutschen Bildungswissenschaft. Eine angemessene Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der Flüchtlinge, wie sie mittlerweile mit der Zielgruppe SchülerInnen mit Migrationshintergrund stattfindet, ist daher dringend notwendig. Dies ist auch im Interesse der vielen Lehrkräfte, die in Berufsschul- und Übergangsklassen Flüchtlinge unterrichten.

Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Forschungslücke an und stellt eine erste Bedarfsanalyse für die Lehrerbildung in diesem Bereich dar. Der Schulunterricht mit Flüchtlingen soll zunächst spezifiziert werden, um herauszufinden, welche Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden sollten – und überhaupt gestellt werden *können*. Als zweiter Schwerpunkt werden die benötigten Lehrerkompetenzen für den Schulunterricht erörtert. Hierzu werden sowohl acht Flüchtlinge unterrichtende Lehrkräfte, als auch acht Experten, die dem Thema fachlich nahe stehen, mittels qualitativer Leitfadeninterviews zu Ihren Einschätzungen befragt. Die Untersuchung soll sowohl von praktischem Wert für die Arbeit, Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sein als auch zum besseren Verständnis der sozialen Prozesse zwischen Lehrkräften und Schülern mit Fluchterfahrung beitragen. Die Arbeit beginnt mit einem kurzen Überblick über die Situation junger Flüchtlinge sowie der Klärung relevanter bildungswissenschaftlicher Aspekte für die aufgeworfene Fragestellung. Inhaltlich wird dabei vor allem auf die Themenbereiche interkulturelle Kompetenz, Heterogenität im Unterricht und Mehrsprachigkeit verwiesen. Auch die Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und wesentliche Aspekte der deutschen Lehrerbildung sollen in Kapitel 2 vermittelt werden. In Kapitel 3 rückt dann das methodische Vorgehen in den Fokus: die Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden dargelegt und diskutiert, die Interviewpartner und die Leitfadenskonstruktion vorgestellt. Anschließend werden dann in Kapitel 4 anhand des entwickelten Kategoriensystems die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5 die Ergebnisse mit Blick auf bereits existierende Theorien, Modelle und Studien diskutiert. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Resümee, das die zentralen Ergebnisse zusammenfasst und Anregungen für Praxis und künftige Forschungsvorhaben gibt.



## 2 Grundlagen

Um einen Eindruck über den Schulunterricht mit jungen Flüchtlingen<sup>1</sup> in Deutschland zu bekommen, soll im Folgenden zunächst ein Überblick über die Situation junger Flüchtlinge gegeben werden. Dabei soll die Sachlage sowohl aus rechtlicher, psychologischer und lebensweltlicher Sicht beleuchtet werden, als auch die Lage junger Flüchtlinge im Schul- und Bildungssystem vorgestellt werden. Im Anschluss sollen grundlegende bildungswissenschaftliche Themenbereiche, die mit dem Thema in Zusammenhang stehen, kurz vorgestellt werden. Der letzte Teil vermittelt Grundlagen der Lehrerbildung und stellt diese in Verbindung mit dem Thema Schulunterricht für Flüchtlinge.

### 2.1 Junge Flüchtlinge

Beim Blick auf aktuelle Publikationen in Bereich Migration nehmen die Themen Asyl und Flucht einen verschwindend geringen Anteil der wissenschaftlichen Arbeiten in Deutschland ein. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, wie sie beispielsweise in der Diskussion um die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund existiert, fehlt in der Auseinandersetzung mit dem Thema Asyl bislang völlig. Sowohl zu den Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen von jungen Flüchtlingen, als auch zur Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im Kontext (Schul-)Bildung existiert nur eine sehr kleine Zahl an Untersuchungen (vgl. hierzu Schroeder & Seukwa, 2007; Seukwa, 2006; Enderlein, Rieker & Weiss, 2001; Carstensen, 1998). Erklärungen hierfür sehen Behrensen und Westphal (2009) darin, dass das Thema öffentlich wenig prestigeträchtig sei und daher mangelndes Interesse vonseiten der WissenschaftlerInnen bestehe, sowie in der knappen Forschungsförderung im Bereich dieser spezifischen Migrantengruppe.

#### 2.1.1 Migration & Flucht

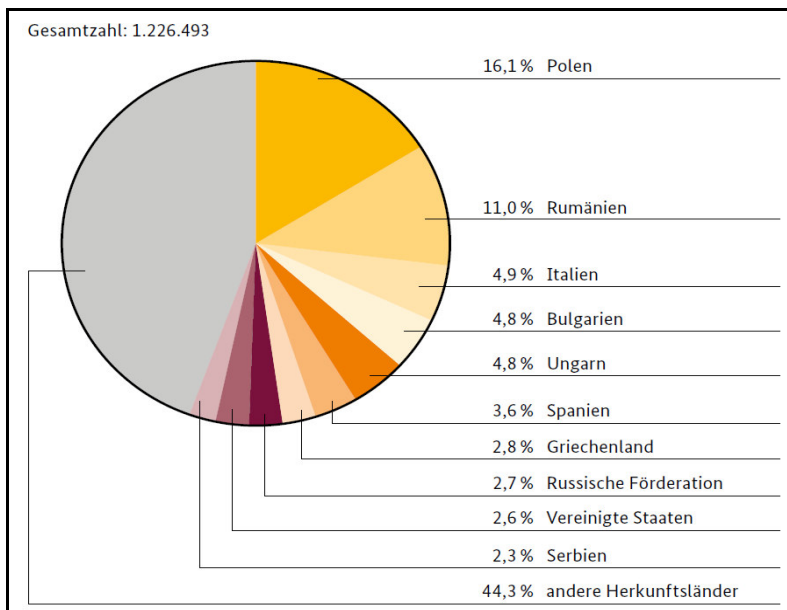
Migration wird definiert als „die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen“ (Oltmer, 2013, S. 31). Migration kann aufgrund verschiedener Bevölkerungsbewegungen in Erscheinung treten, wobei die Zwangswanderung eine

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wurde versucht die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter zu berücksichtigen, beispielsweise durch die Verwendung gendersensibler Formulierungen und genderneutraler Endungen. Solange nicht konkret auf ein Geschlecht verwiesen wird, sind immer alle Geschlechter gemeint.

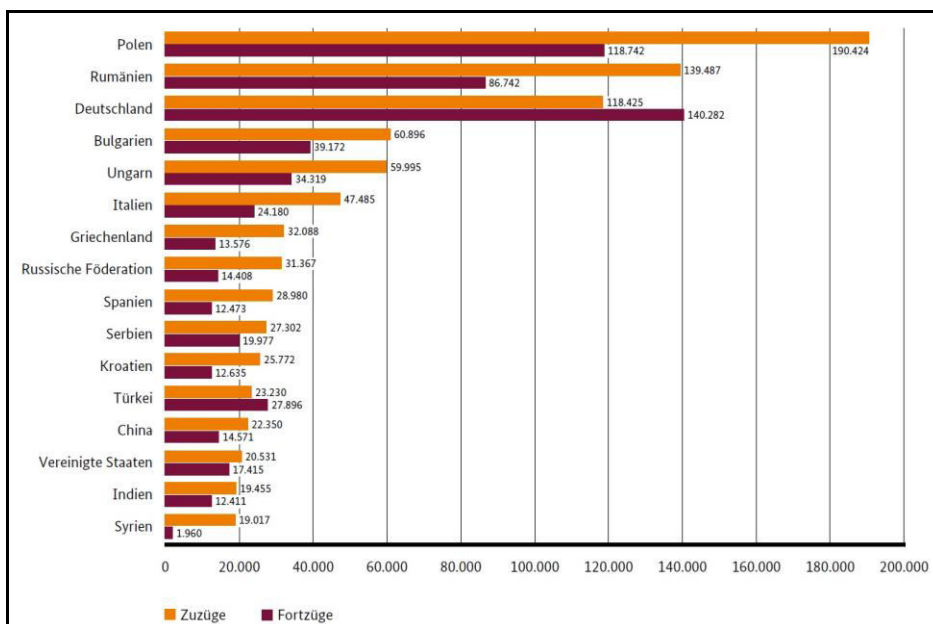
dieser Migrationsformen darstellt. Sie wird von Oltmer (2013, S. 31) beschrieben als „Migration, die sich alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen ergibt“. Als Beispiele führt er Flucht, Vertreibung, Deportation und Umsiedlung an, welche zumeist Folge von Maßnahmen autoritärer Systeme oder (Bürger)Kriegen sind. Des Weiteren beschreibt er Arbeitswanderung als eine weitere Form von Migration. Hier findet die räumliche Verlagerung des Aufenthalts statt, um in Gewerbe, Landwirtschaft, Industrie oder Dienstleistungsbereich eine unselbstständige Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Den genannten Definitionen zu Folge stellen Flüchtlinge also eine spezifische Teilgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund dar. Im Migrationsbericht der Bundesrepublik Deutschland wird dann von Langzeitwanderung, also Migration gesprochen, „wenn eine Person ihren üblichen Aufenthaltsort für einen Zeitraum von mindestens einem Jahr bzw. voraussichtlich für mindestens ein Jahr ins Zielland verlegt“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a, S. 11). Der Anteil der deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt laut statistischem Bundesamt bei 19,2 % der Gesamtbevölkerung, was 15,3 Millionen Personen entspricht. Personen mit eigener Migrationserfahrung, die sogenannte 1. Generation, machen 63 % aller Personen mit Migrationshintergrund aus. Dieser Gruppe sind auch Flüchtlinge zugeordnet. 37 % sind hingegen in Deutschland geboren, sie werden als zweite Migrantengeneration bezeichnet und besitzen überwiegend bereits die deutsche Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt, 2015). 2013 wurden 1,23 Millionen Zuzüge registriert, ein Anstieg von 13,5 % im Vergleich zum Vorjahr. Circa 120.000 der zugezogenen Personen sind Deutsche, die restlichen 1,11 Millionen sind ausländische Staatsangehörige. Auch die Zahl der Fortzüge stieg im Vergleich zum Folgejahr um 10,8 % auf 0,66 Millionen an, insgesamt entwickelt sich in Deutschland jedoch ein zunehmend positiver Wanderungssaldo. Dieser Eindruck entsteht vor allem, wenn die Entwicklung der letzten 10 Jahre betrachtet wird. Wenn im Zeitverlauf weiter zurückgeblickt wird, lässt sich feststellen, dass die Zuwanderung zu Beginn der 90er-Jahre deutlich größer war. In der Gruppe der Zuwanderer nimmt die Gruppe der Spätaussiedler, welche in der Statistik zum Großteil als Deutsche geführt werden, im Zeitverlauf einen immer geringeren Stellenwert ein, der Ausländeranteil steigt hingegen deutlich an. Die Zuzüge nach Deutschland sind seit Jahren vor allem durch den großen Anteil an europäischen Staatsbürgern geprägt, 63,9 % der Zuwanderer sind EU-Bürger. 2013 sind mehr als drei Viertel aller zuwandernden Personen Staatsangehörige in einem anderen EU-Staat. 2013 sinkt dieser Anteil zum ersten Mal seit 2007 wieder. 13,2 % stammen aus dem übrigen Europa, 12,6 % aus Asien, 4,4 % aus Afrika und die restlichen 5,8 % aus Amerika, Australien und Ozeanien. Wie Abbildung 1 zu entnehmen, sind die Hauptherkunftsländer der

Reihenfolge nach Polen, Rumänien, Italien, Ungarn, Spanien, Griechenland, die Russische Föderation und die Türkei (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a).



**Abbildung 1: Zuzüge in die BRD nach den häufigsten Herkunftsländern, 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)**

Bei der Nettozuwanderung, also bei Verrechnung von Fort- und Zuzügen, sind die häufigsten Staatsangehörigkeiten neben Deutschland: Polen, Rumänien, Ungarn, Bulgarien, Italien, Griechenland, Portugal, Syrien, Russische Föderation, China, Afghanistan und Indien (siehe Abbildung 2).



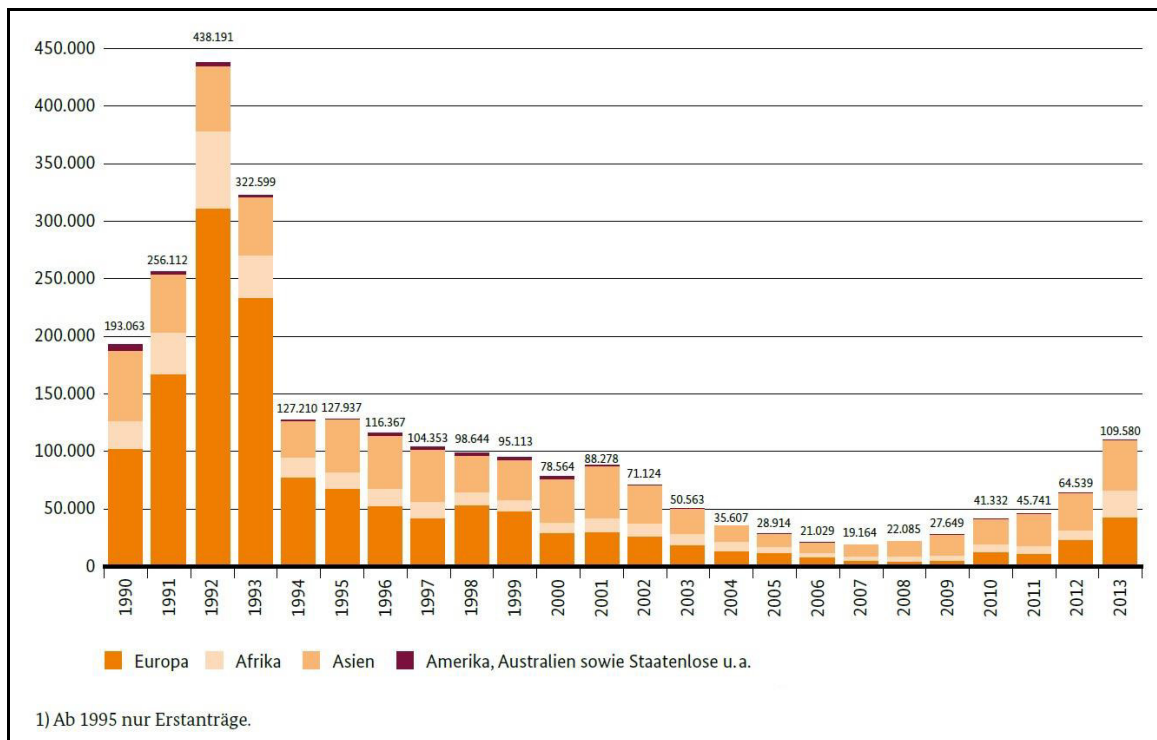
**Abbildung 2: Zu- und Fortzüge nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten, 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)**

Zur Erfassung der Gesamtanzahl an Flüchtlingen unter den Zuwanderern wird häufig die Zahl der Asylantragsteller als Kennzahl zur Hilfe genommen. Hierbei muss beachtet werden, dass nicht jeder Flüchtling einen Asylantrag stellt, beispielsweise weil die Chancen auf Asylgewährung als schlecht eingeschätzt werden oder durch den Status als Kontingentflüchtling<sup>2</sup> die Stellung eines Asylantrags nicht mehr nötig ist. Asyl wird überwiegend Personen gewährt, die als Flüchtlinge anerkannt werden, da ihre Fluchtgründe durch internationale Abkommen, wie etwa die Genfer Flüchtlingskonvention, abgedeckt sind. Dem erweiterten Flüchtlingsbegriff zufolge gibt es weit mehr Flüchtlinge, die jedoch in Deutschland nicht nach der Genfer Konvention als solche akzeptiert werden. Beispiele hierfür sind Wirtschafts-, Umwelt- oder Klimaflüchtlinge. Es ist also anzunehmen, dass die Zahl der Flüchtlinge deutlich höher ist als die Zahl der Asylantragssteller. Bei der Betrachtung der Anzahl und Verteilung der Asylantragssteller in Abbildung 3 fällt zunächst auf, dass die Anzahl über den Zeitverlauf stark schwankt. Je nach Fokus kann entweder der starke Anstieg der Zahl von Asylantragsstellern von 2006 bis 2013 betont werden oder die Zahlen aus dem Jahr 2013 mit den höheren Zahlen zu Beginn der 1990er Jahre relativiert werden<sup>3</sup>. Wenn man allerdings die Zahlen der Asylantragssteller über einen deutlich längeren Zeitraum, von 1953 bis 2013, betrachtet, wird deutlich, dass die Anzahl der Asylsuchenden in der Zeit immer wieder stark geschwankt hat (siehe Abbildung A1). Die unmittelbare Entwicklung zeigt einen Anstieg von 69,8 % von ca. 65.000 Asylerstanträgen im Jahr 2012 auf ca. 110.000 Asylerstanträge im Jahr 2013. Die Zunahme von Asylanträgen setzt sich auch weiterhin fort, in der detaillierteren Monatsaufschlüsselung des BAMF lässt sich der Anstieg auch für die erste Jahreshälfte 2015 nachvollziehen (siehe Abbildung A2).

---

<sup>2</sup> Kontingentflüchtlinge sind Personen, die aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen von der Bundesrepublik Deutschland eine Aufenthaltserlaubnis erteilt bekommen. Kontingentflüchtlinge werden meist aus Krisenregionen im Rahmen internationaler Hilfsaktionen aufgenommen. Sowohl Personen, die noch nicht in Deutschland sind, als auch bereits Aufhältige, können Kontingentflüchtling werden (BAMF, 2015).

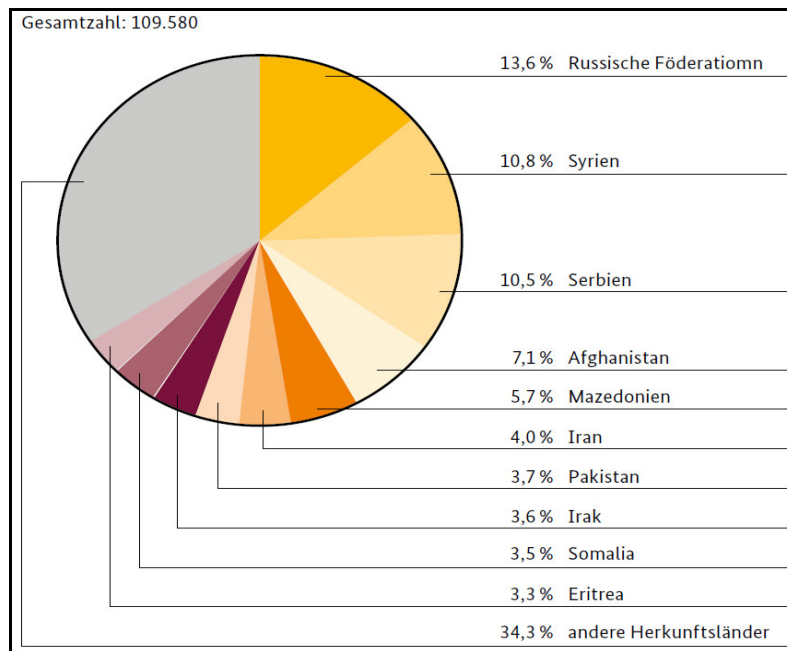
<sup>3</sup> Zu den Möglichkeiten und Gefahren, die die unterschiedlichen Interpretationen der Zahlenlage im Bereich Asyl bergen, äußert sich beispielsweise Kleist (2015).



**Abbildung 3: Asylantragsteller in Deutschland nach Herkunftskontinenten, 1990 - 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)**

Die Verteilung der Asylantragsteller nach Herkunftskontinent hat sich ebenfalls im Laufe der letzten Jahre verändert. Antragsteller aus Afrika und Asien nehmen heute einen größeren Prozentsatz der gesamten Asylanträge ein als in den letzten zehn Jahren. Hier bleibt aber wiederum zu bedenken, dass sowohl die Zahlen der Flüchtlinge aus den unterschiedlichen Herkunftsländern als auch die Zahl derer, die einen Asylantrag stellen, weil sie sich einen positiven Bescheid erhoffen, stark von aktuellen Krisensituationen in der Welt abhängen. Asylantragsteller aus Asien kommen u. a. aus den folgenden Ländern: Indonesien, Kambodscha, Thailand, Georgien, Iran, Irak, Jemen, Israel, Ägypten, Syrien, Afghanistan, Kasachstan und Usbekistan. Bei den afrikanischen Ländern sind zum Beispiel Algerien, Äthiopien, Burkina Faso, Eritrea, Ghana, Kamerun, Kenia, Kongo, Libyen, Nigeria, Ruanda, Senegal, Sudan, Togo, Tschad, Tunesien und Uganda zu nennen. Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass es einige größere Gruppen gibt, wie die zehn häufigsten Herkunftsländer zeigen. Nach Abzug der zehn aufgelisteten Herkunftsländer bleiben jedoch 34,3 % übrig, die sich auf viele weitere Länder verteilen. Anhand des verbleibenden Drittels der Asylantragsteller, die sich auf diverse Herkunftsländer verteilen, wird deutlich, dass die Herkunftsstruktur enorm heterogen ist (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a). Die Struktur der Gruppe der Migranten mit Fluchterfahrung weicht damit deutlich von früheren Herkunftsstrukturen der Arbeitsmigration der 60er und 70er, in denen noch wenige Herkunftsländer den Großteil der Einwanderung nach Deutschland ausmachten, ab. Auch die Herkunfts-

struktur der Asylantragssteller der 1. Jahreshälfte 2015 (siehe Anhang A3) deckt sich überwiegend mit den Daten aus dem letzten Migrationsbericht von 2013.



**Abbildung 4: Asylantragsteller nach den zehn häufigsten Herkunftsländern, 2013 (Bundesamt für Migration und Flucht)**

Die überwiegende Mehrheit (63,4 %) der gesamten Gruppe der Asylantragssteller im Jahr 2013 war männlich, ein Drittel (36,6 %) der Asylanträge wurden von Frauen gestellt. Der Anteil der weiblichen Antragstellerinnen hat sich damit im Vergleich zum Vorjahr noch weiter verringert. Die Geschlechtsstruktur zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen schwankt jedoch stark, in der Gruppe der mazedonischen und serbischen Antragsteller liegt der Frauenanteil etwa fast bei 50 %, bei den pakistanischen Antragstellern liegt er bei ca. 10 %. Beim Betrachten der Altersstruktur der Asylantragssteller wird deutlich, dass fast drei Viertel (71,5 %) unter 30 Jahre alt sind. Die am häufigsten vertretenen Herkunftsländer unter den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die in der Bundesrepublik Asyl beantragt haben, sind: Irak, Vietnam, Afghanistan, Guinea, Äthiopien. Bei den minderjährigen Asylantragsstellern können keinerlei Prognosen über die Herkunftsstruktur getroffen werden, da diese sich von Quartal zu Quartal deutlich verändern. Besondere Fluchtursachen oder auch Muster und Tendenzen können nicht ausgemacht werden, es lassen sich jedoch eine Reihe von Staaten aufzählen, die in den letzten Jahren die Schwerpunkte waren: Irak, Afghanistan, Vietnam und Länder am Horn von Afrika (Äthiopien, Somalia, Eritrea).

## 2.1.2 Minderjährige Flüchtlinge

Mit 35,4 % sind mehr als ein Drittel aller Antragsteller noch nicht volljährig. Eine Teilgruppe der minderjährigen Flüchtlinge stellen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (UMF) da. Per Definition des UNHCR (2015a) sind UMFs Flüchtlinge, „die von beiden Elternteilen und anderen Angehörigen getrennt wurden und von keinem Erwachsenen betreut werden, der nach dem Gesetz oder per Definition hierfür zuständig ist“. Laut einer *UNHCR*-Studie (2015a) variiert der Anteil der minderjährigen Flüchtlinge an der gesamten Flüchtlingsbevölkerung stark, im Durchschnitt wird von etwa vier Prozent ausgegangen. Die Anzahl der UMFs in Deutschland zu bestimmen, gestaltet sich sehr schwierig. Von staatlicher Seite wird auf die Zahl der Inobhutnahmen zurückgegriffen, um Aussagen über die UMFs treffen zu können. Die Zahl der Inobhutnahmen lag 2012 bei 4.316 jungen Flüchtlingen und ist damit im Vergleich zum Vorjahr (2011: 3.782) wieder etwas angestiegen (BPB, 2013). Die Jugendämter in Deutschland sind dazu verpflichtet, junge Flüchtlinge im jeweiligen Amtsbezirk in ihre Obhut zu nehmen, sobald sie davon erfahren, dass sich ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher ohne Erziehungsberechtigte unbegleitet im Inland aufhält. Eine Kindeswohlgefährdung – wie sie bei deutschen Kindern nötig ist, um das Kind in Obhut zu nehmen – ist hierfür nicht nötig, da angenommen wird, dass das Kind oder der Jugendliche schon alleine deswegen schutzbedürftig ist, weil er oder sie sich alleine in einem fremden Land aufhält (Hargasser, 2014). Die in Obhut genommenen Flüchtlinge werden dann in Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht und bekommen einen Vormund zur Seite gestellt. Die Jugendämter sind dazu berechtigt, beim Fehlen von Identitätsdokumenten das Alter der jungen Flüchtlinge einzuschätzen und festzulegen. Diese sogenannte *Altersfestsetzung* steht stark in der Kritik, da die Ämter in ihrem Vorgehen freie Hand haben. Medizinische Tests<sup>4</sup> oder Gespräche zur Ermittlung der geistigen, emotionalen und physischen Reife, welche nicht von Fachpersonal durchgeführt werden, sind dann die Grundlage der Rechtsansprüche der jungen Flüchtlinge. Die Gesamtzahl der jungen Flüchtlinge in Deutschland wird vom *Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e. V.* (BUMF) als weit größer eingeschätzt (2013). Sie gehen von ca. 9.000 UMFs in Deutschland aus, wobei die meisten laut der *Bundeszentrale für politische Bildung* (2013) aus Afghanistan, Syrien, Somalia und dem Irak kommen. München war im Jahr 2012, wie auch im Vorjahr 2011, die aufnahmestärkste Stadt Deutschlands. 441 UMFs wurden 2012 in München in Obhut genom-

---

<sup>4</sup> Forensische Altersdiagnostik, die zum Beispiel mit Hilfe von zahnärztlichen Untersuchungen, Röntgenbildern und Computertomografie versucht das Alter von jungen Flüchtlingen exakt zu definieren ist auch unter Medizinern sehr umstritten, da nur eine grobe Schätzung möglich ist, die Festlegung jedoch für die Flüchtlinge dramatische Folgen in Bezug auf ihren Aufenthaltsstatus und dem Zugang zum Bildungssystem haben (vgl. Eisenberg, Mohnike & Nowotny, 2014).

men. Insgesamt waren 2012 in München 1200 junge Flüchtlinge in Jugendhilfemaßnahmen. Die große Zahl der Flüchtlinge und insbesondere der jungen Flüchtlinge wird durch verschiedene Faktoren bedingt: Einerseits sind Großstädte generell ein primäres Ziel von Migration und Flucht. Andererseits liegt München grenznah auf einer der größten Fluchtrouten nach Mitteleuropa und hat mit der Bayernkaserne zudem eine relativ bekannte Erstaufnahmeeinrichtung<sup>5</sup>.

### 2.1.3 Rechtslage

Die Situation der UMFs in Deutschland ist juristisch durch die beiden Rechtsbereiche Kinder- und Jugendhilferecht sowie Aufenthalts- und Asylrecht tangiert. Es kommt immer wieder zu Spannungen zwischen den beiden Rechtsgrundlagen, da die minderjährigen Flüchtlinge durch ihre Zugehörigkeit zu beiden Gruppen – minderjährige Schutzbefohlene und Flüchtlinge – als “Sand im Getriebe des Ausländerrechts“ wirken (Hargasser, 2014, S. 17). Wie bereits aus der Kennzahl der Asylantragsteller deutlich wurde, gibt es verschiedene Personengruppen mit Fluchterfahrung. Die genaue Definition der verschiedenen Personengruppen mit Fluchterfahrung ist insofern von Bedeutung, weil Flüchtlingen nach der Genfer Konvention Schutz durch internationale Abkommen zusteht. Das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen *UNHCR* (2015b) bemüht sich in Anlehnung an die Genfer Konvention, eine Trennlinie zwischen Migranten und Flüchtlingen zu ziehen: Flüchtlinge werden *gezwungen* zu fliehen, weil sie durch ihren Heimatstaat nicht mehr geschützt werden, während Migranten zumeist versuchen, ihren wirtschaftlichen Status durch die Wanderung zu verbessern. Ein Flüchtling wird gemäß der Genfer Konvention wie folgt definiert:

[Flüchtling ist eine Person, die] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen will, oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will. (Genfer Flüchtlingskonvention, Art. 1A, Abs.2).

---

<sup>5</sup> Erklärungen für den Bekanntheitsgrad der Bayernkaserne sind wahrscheinlich die Lage auf einer der größten Fluchtrouten Mitteleuropas und die Grenznähe Münchens (Bundesdachverband Minderjähriger Unbegleiteter Flüchtlinge e. V., 2013)



Die Definition durch die Genfer Flüchtlingskonvention ist vor allem durch ihre rechtlichen Konsequenzen äußerst wichtig, denn die Anerkennung als Flüchtling nach der Genfer Konvention bietet den Flüchtlingen Schutz, zu dem Deutschland als Unterzeichner der Konvention verpflichtet ist. In der alltäglichen Verwendung des Begriffs *Flüchtling* beinhaltet die Bezeichnung verschiedenste Personengruppen. So werden Asylsuchende mit Aufenthaltsgestattung, anerkannte Asylberechtigte, international Schutzberechtigte, nationale Schutzberechtigte mit Abschiebungsverbot und Aufenthaltserlaubnis, Migranten mit Duldung und auch sogenannte Illegale als Flüchtlinge bezeichnet. Die ungenaue Begriffslage ist insofern von Bedeutung, da die verschiedenen Gruppen in Abhängigkeit ihrer Anerkennung als Flüchtling nach der Genfer Konvention verschiedene Rechte haben. Dies wirkt sich wiederum auf Regelungen zu Schulpflicht, Schulbesuchsrecht, schulischen Sprach-, Lernförderangeboten und sonstigen Förderleistungen wie Bildungs-, Teilhabepaket und BAföG aus (Weiser, 2013). In Bayern besteht Schulpflicht auch für Asylsuchende, sie beginnt jedoch erst drei Monate nach Zuzug. Schulpflichtige Flüchtlinge haben laut Weiser (2013, S. 74) „im Wesentlichen den gleichen rechtlichen Zugang zu Bildungsangeboten wie Inländer“. Dennoch gibt es vor allem bei der Sprachförderung große Mängel. Oftmals stehen Sprachkurse jungen Flüchtlingen nicht zur Verfügung, was die Integration in das deutsche Bildungssystem verzögert oder sogar verhindert, wenn die Schülerinnen und Schüler volljährig werden. Weiser merkt in Bezug auf die Rechtslage an: „Gleichstellung führt aber nicht zu einer gleichberechtigten Teilhabe am Bildungssystem, solange sie sich auf das Fehlen von Leistungsausschlüssen beschränkt“ (ebd., 74). Vor allem nach dem Ende der Schulpflicht sind die Bildungszugänge für diejenigen Flüchtlinge, die keinen gesicherten Aufenthaltstitel besitzen, stark eingeschränkt (Harmening, 2005). Asylsuchende und Migranten mit Duldung bekommen nur selten die Möglichkeit, Vorbereitungsmaßnahmen für die Nachholung von Schulabschlüssen zu erhalten. Auch adäquate Angebote, die den fehlenden Deutschkenntnissen Rechnung tragen, fehlen. Das Arbeitsverbot für Asylsuchende ohne Aufenthaltstitel verhindert zudem, dass Praktika, Berufsausbildung oder ein Studium aufgenommen können. Dass verschiedene Flüchtlingsgruppen von Leistungen nach dem BAföG und sonstigen Sozialleistungen ausgeschlossen sind, ist ein weiteres entscheidendes Hindernis für den Einstieg in das deutsche Bildungssystem (Weiser, 2013). Unabhängig von den Ansprüchen durch den Status als Flüchtling durch die Genfer Flüchtlingskonvention stehen Minderjährige unter einem besonderen Schutz durch die UN-Kinderrechtskonvention. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen besteht aus Schutzrechten sowie Leistungs- und Partizipationsrechten für alle Kinder, wobei hier auch das Recht auf Bildung beinhaltet ist. Die Kinderrechtskonvention wurde 1992 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, jedoch mit einer bis 2010 geltenden Einschränkung versehen: Das deutsche

Asyl- und Ausländerrecht bleibt von der Kinderrechtskonvention unberührt. Hierdurch war es möglich, minderjährige Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus von den in der KRK zugesicherten Rechten im Bereich Entwicklungsförderung, Schule und Ausbildung auszuschließen. Die Bundesrepublik wurde hierfür im Jahr 1995 und im Jahr 2004 durch den UN-Ausschuss gerügt (Hargasser, 2014). Die Behandlung unbegleiteter Minderjähriger aus Kriegs- und Krisengebieten ist laut Prof. Jörg Maywald, dem Sprecher der *National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention*, in Deutschland auch nach Zurücknahme der Einschränkung der KRK noch immer unzureichend, diverse Organisationen fordern weiterhin eine vollumfängliche Umsetzung der Rechte von Flüchtlingskindern in der deutschen Gesetzeslage (Maywald, 2009). Es kann also festgehalten werden, dass die Bildungsbenachteiligung junger Flüchtlinge im Gegensatz zur heute eher indirekten und institutionell verdeckten Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Gomolla & Radtke, 2007) direkt und keineswegs subtil stattfand. Da Kriterien wie der Aufenthaltsstatus oder die Dauer des Aufenthaltes zu Kriterien werden, die über den Schulbesuch entscheiden, vergehen oft Monate ehe die Kinder und Jugendlichen eine Schule besuchen können. Diese Zeit fehlt in der altersentsprechenden Entwicklung und führt dazu, dass die jungen Flüchtlinge länger als nötig den Anschluss an das deutsche Schul- und Ausbildungssystem verlieren. Auch der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterliegt speziellen gesetzlichen Grundlagen, die von der Ausländerbehörde und der Arbeitsagentur getroffen werden. Diese Nachteile im Bildungsverlauf, die Unsicherheit über den Aufenthalt, psychosoziale Folgen der Flucht sowie die prekären Lebensbedingungen in Verbindung mit geringen materiellen und finanziellen Mitteln tun laut Behrens und Westphal (2009, S. 47) „ihr Übriges, den Bildungsverlauf und Bildungserfolg jugendlicher Flüchtlinge erheblich zu behindern“.

#### **2.1.4 Gründe für die Flucht**

Die Erfahrungen der jungen Flüchtlinge in ihrer Heimat und während der Flucht sind vielfältig und im Gegensatz zur Bildungssituation relativ häufig Thema wissenschaftlicher Untersuchungen. Zu den Auswirkungen der Umstände im Herkunftsland auf die Verfassung der Kinder und Jugendlichen, die ihre Heimat verlassen, schreibt Jordan: „Es ist unumstritten, dass minderjährige Flüchtlinge die verletzlichsten Opfer der Umstände in ihrem Herkunftsland sind und als Minderjährige spezifische physische, psychische und soziale Bedürfnisse haben. Sie leiden am stärksten unter Gewalt und Misshandlung, Armut und Hunger, unter politischem und sozialem Druck, unter der Auflösung von traditionellen Familien-, Stammes- oder Gemeinschaftsstrukturen und mangelnden Bildungsmöglichkeiten“ (Jordan, 2000, S. 19). Eine Studie des Arbeits-

programms *Europäisches Migrationsnetzwerk* (EMN) untersucht im Kontext von Aufnahme, Integration und Rückkehr die Gründe dafür warum Kinder und Jugendliche aus ihrer Heimat fliehen und nach Deutschland kommen. Zunächst sind Kriege, Bürgerkriege, Unruhen, Krisen, Konflikte, Armut und Naturkatastrophen sowie (drohende) Verfolgung oder Gefahren aufgrund ethischer oder religiöser Zugehörigkeit Gründe für die Flucht. Diese Gründe gelten nicht genuin für minderjährige Flüchtlingen, häufig fliehen Kinder und Jugendliche gemeinsam mit ihren Eltern und werden bei der Flucht bzw. Schleusung von ihren Eltern getrennt (Parusel, 2009). Des Weiteren nennt Parusel (2009) auch kinder- und jugendspezifische Gründe für eine Flucht, die in Asylanhörungen des BAMF gesammelt wurden:

- Unzureichende oder fehlende Zukunftsperspektiven, unzureichende Möglichkeiten von Schulbildung und/oder Ausbildung
- Angst vor verletzenden Praktiken (Genitalverstümmelung), Zwangsheirat, sexueller Missbrauch und Zwangsprostitution
- Sklaverei, Kinderarbeit, Verfolgung wegen Wehrdienstverweigerung, Angst vor Einberufung, Sippenhaft, Zwangsrekrutierung als Kindersoldaten
- Verlust der Eltern durch Verschleppung, Kriegshandlungen oder Krankheiten wie HIV/AIDS

Darüber hinaus werden einige Minderjährige auch deshalb nach Europa geschickt, weil sich die Familien dort Sicherheit erhoffen und die Minderjährigen durch Rücküberweisungen zum Lebensunterhalt der Familie in der Heimat beitragen sollen.

### **2.1.5 Traumatisierung**

Die Erfahrungen von Flüchtlingen reichen von der direkten Erfahrung von Folter, Gewalt und Missbrauch, dem Verlust der Heimat – und damit einem Garant für Sicherheit und Geborgenheit – bis hin zu indirekten Traumata durch Gewalttaten an Familienangehörigen. Selbst wenn Kinder nicht Zeugen von Gewalttaten an Familienangehörigen oder anderen Personen waren, kann das Verschweigen des Geschehenen durch die Eltern oder unausgesprochene Schuld- oder Schamgefühle noch bis zur dritten Generation spürbar sein und zu seelischen Belastungen führen (Grubrich-Simitis, 1984, zitiert nach Adam & Möller, 2009). Der Begriff des psychischen Traumas wird im Kontext Flüchtlinge laut Adam und Möller (2009) unpräzise und inflationär gebraucht. Dementsprechend scheint eine präzise Definition des Begriffes sinnvoll. Eine der etablierten Definitionen stammt von Fischer und Riedesser:

Ein psychisches Trauma ist ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt. (2003, S. 82, nach Adam & Möller, 2009, S. 84).

Traumatisierungen stellen eine Bedrohung der psychischen und körperlichen Entwicklung des Kindes dar und treffen es in seiner „gesamten psychosozialen und körperlichen Existenz“ (Adam & Möller, 2009, S. 84). Sie wirken bei Kindern häufig in der Form, dass sie das Urvertrauen tief greifend beschädigen und damit Beziehungen der Gegenwart und der Zukunft massiv erschweren (Adam & Möller, 2009). Dissoziationen, Verleugnungen und biopsychische Alarmzustände sind Teil von Bewältigungsbemühungen, die Kinder als normale und sinnvolle Reaktion auf die erlebte anormale Situation zeigen, um die traumatisierenden Ereignisse psychisch zu überleben. Wenn die Symptomatik bestehen bleibt und die Bewältigungsbemühungen nicht ausreichen, werden die Kinder in wichtigen Lebensbereichen eingeschränkt. Die Symptome können sich dann verfestigen und verschiedene psychische Störungen mit sich bringen (Adam & Möller, 2009). In einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung (DJI) kommt ein Psychiater und psychoanalytischer Kindertherapeut zu Wort, der seit vielen Jahren minderjährige Flüchtlinge behandelt. Die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge beschreibt der Befragte laut DJI wie folgt: „Diese Kinder haben alles verloren. Sie leiden unter starken psychosomatischen Krankheiten, wie z.B. Kopf- und Magenschmerzen, Aggressivität bis hin zu chronischen Verhaltensauffälligkeiten, Suizidversuchen und Psychosen [...] Die Haupterkrankung im psychischen Bereich v.a. der allein reisenden Minderjährigen ist eine Depression (davon gibt es vielfältige, diagnostizierbare Formen, bspw. 'Entwurzelungsdepression')“ (DJI, 2000, S. 65). Die Vulnerabilität<sup>6</sup>, an einer posttraumatischen Belastungsstörung zu erkranken, nimmt bei wiederholten traumatischen Erlebnissen zu, wobei die Entwicklung annähernd linear mit der Häufigkeit der traumatischen Erlebnissen einhergeht und bei schwerwiegenden, fortgesetzten Gewalterfahrungen bis zu 100 % erreichen kann. Eine Untersuchung der Universität Konstanz kommt zu dem Schluss, dass 40 % der Asylbewerberinnen unter posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS) leiden (Gäbel, Ruf, Schauer, Odenwald & Neuner, 2005). Häufig stellen sich bei PTBS komorbide Störungen als Folgeerkrankungen ein, vor allem Angststörungen (Panikstörungen, Phobien, Generalisierte

---

<sup>6</sup> Vulnerabilität bezeichnet in der Psychologie die herabgesetzte Widerstandsfähigkeit oder Verwundbarkeit gegenüber Belastungen der Person-Umwelt-Beziehungen (Häcker & Stapf, 1994).

Angststörung), Substanzabhängigkeit bzw. -missbrauch sowie affektive Störungen (Depressionen, bipolare Störungen, Dysthymie) (Breslau 2002). Auch die Rückkehr in sicherer erscheinende Entwicklungsstadien, Ausagieren des Erlebten durch Identifikation mit dem Aggressor, Sprachstörungen, Enuresis und Enkopresis<sup>7</sup> sind mögliche Reaktionsweisen von Kindern auf traumatisierende Ereignisse. Laut Zito (2009) haben Kinder und Jugendliche nach belastenden Ereignissen ein höheres Risiko einer Traumatisierung, da ihnen aufgrund ihres Alters weniger Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Demnach ist davon auszugehen, dass gerade unter jungen Flüchtlingen mindestens 40 % (vermutlich jedoch deutlich mehr), unter posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. Nach potenziell traumatisierenden Erlebnissen bilden nicht alle Kinder Störungsbilder aus. In der Risiko- und Resilienzforschung wurden in den letzten Jahren verschiedene Faktoren ausfindig gemacht, die die Resilienz<sup>8</sup> erhöhen. Einige der Faktoren sind laut Adam und Möller (2009): Problemlösefähigkeit, gutes Selbstwertgefühl, Eigeninitiative, Humor und höheres Intelligenzniveau. Auch das Temperament, die Lebensgeschichte vor der Traumatisierung, verlässliche Beziehungen zu Primärobjekten sowie die Empathiefähigkeit haben entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten der Traumaverarbeitung von Kindern. Die genannten Faktoren stellen keinen zuverlässigen Schutz dar, den die Auswirkungen von Traumatisierungen hängen in erster Linie von dem traumatisierendem Ereignis selbst sowie dem Zusammenspiel vieler familiärer, individueller und sozialer Ressourcen ab.

### **2.1.6 Flüchtlinge im deutschen Schul- und Bildungssystem**

Diejenigen Studien, die sich mit der Situation der jungen Flüchtlinge befassen, deuten darauf hin, dass die prekäre Lage gemeinsam mit der beständigen Unsicherheit des Aufenthalts zu einer faktischen Perspektivlosigkeit führen. Des Weiteren stellt dies die pädagogisch Handelnden vor die Herausforderung, zwischen faktischer Perspektivlosigkeit und dem pädagogischen Ziel der Entwicklung von Zukunfts- und Entfaltungsmöglichkeiten agieren zu müssen (Behrensen & Westphal, 2009). Zum Forschungsstand über die pädagogisch Handelnden geben Behrensen und Westphal an:

Wie Schule und ihre Akteure, Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen sowie Eltern unter diesen Rahmenbedingungen Erziehung und Bildung ermöglichen und gestalten, welche Wege und Optionen

---

<sup>7</sup> Medizinische Fachbegriffe für Einnässen und Einkoten (Adam & Möller, 2009).

<sup>8</sup> Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen und beschreibt die Fähigkeit einer Person erfolgreich mit negativen Stressfolgen und belastenden Lebensumständen umzugehen (Oerter & Montada, 2002).

zur Verfolgung von formalen Bildungszielen und -abschlüssen sowohl im Aufnahme- als auch im Herkunftsbzw. Rückkehrkontext überhaupt zur Verfügung stehen und genutzt werden können, liegen dabei noch völlig im Dunkeln. (2009, S. 47).

Neben der Perspektive der pädagogisch Handelnden, wie sie in der vorliegenden Untersuchung eingenommen wird, existieren keinerlei differenzierte Erkenntnisse über Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund und ihre Situation im deutschen Bildungssystem. Zur Verteilung junger Flüchtlinge auf die einzelnen Schularten gibt es in Deutschland keine zentrale Erhebung, weshalb nicht bekannt ist, welche Wege SchülerInnen mit Fluchterfahrung durch das deutsche Schulsystem nehmen. Neben den regulären Schulen gibt es in den einzelnen Bundesländern zusätzliche Schulangebote für Flüchtlinge. In Bayern sind dies beispielsweise Beschulungsangebote in Berufsschulen, Übergangsklassen an Mittelschulen und die SchlaU-Schule. An bayerischen Berufsschulen in München, Nürnberg, Augsburg, Regensburg, Höchstädt, Mühldorf am Inn und Schwandorf gibt es an Berufsschulen eigens eingerichtete Klassen für Flüchtlinge. Zumeist gliedern sich diese Angebote in zwei Teile. Das erste Jahr ist die sogenannte Vorklasse, hier findet in Vollzeit eine intensive sprachliche Vorbereitung, berufliche Orientierung und sozialpädagogische Betreuung statt. Im zweiten Jahr wird neben allgemein-, berufs- und sprachlicher Ausbildung der Fokus auf Berufsvorbereitung und allgemeinbildende Abschlüsse gelegt. Die Berufsschulpflicht kann in Bayern bis zum 21. Lebensjahr, in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr verlängert werden. Dies ist möglich, wenn der Schüler oder die Schülerin noch keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss besitzt oder bisher keine Möglichkeit hatte, einen Schulabschluss in Deutschland zu erwerben. Nach der Projekterprobung im Schuljahr 2010/2011 in München und Nürnberg, gab es im Schuljahr 2012/2013 insgesamt 57 Klassen für Flüchtlinge an bayerischen Berufsschulen (Fincks & Meyer-Huppmann, 2012). Im Frühjahr 2015 kündigte der bayerische Bildungsminister Ludwig Spaenle 70 weitere Klassen für berufsschulpflichtige Jugendliche an. Laut Spaenle existieren insgesamt 260 Klassen, welche an 75 Standorten 4.500 berufsschulpflichtige Flüchtlinge und Asylbewerber aufnehmen können. An Grund- und Mittelschulen gibt es 353 Übergangsklassen, im Vorjahr waren es ca. 240 Übergangsklassen. In den Übergangsklassen sollen den Flüchtlingen u. a. die Grundlagen der deutschen Sprache vermittelt werden, um so den Übertritt in eine Regelklasse zu ermöglichen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015). Die besonderen Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund werden vor allem an Grund- und Mittelschulen angeboten, über institutionalisierte Unterstützungsformen für junge Flüchtlinge an weiterführenden Schulen ist nichts bekannt. Die dritte „Schulart“ stellen

spezielle Bildungsträger, wie die SchlaU-Schule da. Die SchlaU-Schule wurde im Jahr 2000 gegründet, sie bietet ein schulanaloges Unterrichtsangebot an, das sich mittlerweile fest etabliert hat. Bildungsziel der jungen Flüchtlinge an der SchlaU-Schule sind die Abschlüsse (Qualifizierter) Mittelschulabschluss und Mittlere Reife, welche extern abgelegt werden. Im Durchschnitt sind mittlerweile circa 200 Schüler jeweils zwei bis drei Jahre an der SchlaU-Schule, bis sie ihren Abschluss erwerben. Die Einstufung in die nach oben und unten durchlässigen Klassenstufen erfolgt anhand von Einstufungstests. Die SchlaU-Schule legt einen Schwerpunkt auf das Fach Deutsch, sowie auf gutes Klassen- und Lernklima und gegenseitigen Respekt. Im Fokus der Arbeit der Lehrkräfte an der SchlaU-Schule stehen neben dem Unterricht die individuelle Zuwendung und der Aufbau von Vertrauen, um so das persönliche *Empowerment* der jungen Flüchtlinge zu ermöglichen. Die Lehrkräfte arbeiten eng mit den schulbegleitenden Sozialpädagogen zusammen (Stenger, 2009). Laut Michael Stenger, dem Gründer der SchlaU-Schule besteht neben dem Unterricht die zentrale Aufgabe der Lehrkräfte darin,

[... ] den psychisch häufig schwerwiegend belasteten jungen Flüchtlingen dabei zu helfen, ihre personale Identität nach den vor allem asylrechtlich bedingten Rückschlägen wieder zu stärken und ihr gewonnenes Selbstbewusstsein so zu erhalten, dass sie an ihre eigene Zukunft glauben. (2009, S. 198).

Auf die starke Heterogenität, welche durch die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Jugendlichen entsteht, reagiert die SchlaU-Schule durch ihr offenes Schulsystem und individuelle Förderung. Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise nach einem Wechsel in eine höhere Klasse noch Lücken aufweisen, bekommen Nachhilfe um den noch unbekanntem Stoff nachholen zu können. Um diesen erhöhten Betreuungsaufwand leisten zu können, kooperiert die SchlaU-Schule mit dem DaF-Institut (Deutsch als Fremdsprache) der Ludwig-Maximilians-Universität München. Berufspraktika der Studierenden können an der SchlaU-Schule absolviert werden, indem StudentInnen in den Klassen hospitieren und später Einzel- und Kleingruppen unterrichten. Im Sinne einer ganzheitlichen Betreuung arbeiten die Mitarbeiter der SchlaU-Schule mit anderen Instanzen zusammen, die ebenfalls mit den jungen Flüchtlingen zu tun haben (Stenger, 2009). Im Bereich der Hochschulen existieren nur wenige spezielle Angebote für Flüchtlinge. In Baden-Württemberg etwa gibt es ein Stipendienprogramm für 50 studienbefähigte Syrer und Syrerinnen. Hier sind unter anderem sprachliche Fortbildungen zur Unterstützung geplant. Allerdings handelt es sich mit nur 50 Plätzen um ein sehr kleines Förderprojekt, welches sich zudem an besonders begabte Personen rich-

tet (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2015). Des Weiteren existiert ein Stipendienpaket der Bundesregierung für 100 Studierende aus Syrien und der Region (Ägypten, Libanon, Jordanien, Türkei) (Auswärtiges Amt, 2014). Hier bleibt jedoch anzumerken, dass die Erleichterung des Zugangs zu BAföG für Flüchtlinge und Asylbewerber wahrscheinlich eine breitere Zielgruppe erreichen würde und geringeren Organisationsaufwand als für die Schaffung eines Stipendienprogrammes benötigt würden. Weiterhin richtet sich ein solches Programm primär an Flüchtlinge, die im Besitz einer Hochschulzugangsberechtigung sind. Eine Förderung, die im früheren Bildungsweg ansetzt und es begabten Flüchtlingen ermöglicht, weiterführende Schulen zu besuchen und die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, würde eine deutlich breitere Wirkung erzielen als Elitenförderung in Form von wenigen Stipendien.

## 2.2 Bildungswissenschaftlicher Rahmen

Neben den Lebensbedingungen der Flüchtlinge und der Situation in der Lehrerbildung sind auch die pädagogischen Rahmenbedingungen für diese Untersuchung von Bedeutung. Im Folgenden soll daher vorgestellt werden, welche bildungswissenschaftlichen Konzepte für den Schulunterricht mit Flüchtlingen von Bedeutung sind. Zusätzlich soll der Zusammenhang zur Schülergruppe mit Migrationshintergrund hergestellt werden.

### 2.2.1 Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften

Die ersten Empfehlungen der KMK für den Schulunterricht mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter dem Titel *Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts* im Jahr 1981 beinhalten unter anderem den Vorschlag, dass „die Probleme des Unterrichts für ausländische Schüler bei der Lehrerbildung durch entsprechende Angebote berücksichtigt werden sollen“ (1981, S.1). Darüber hinaus sollen die Lehrkräfte „die Grundinformationen über die besondere Problematik des Unterrichts für ausländische Schüler“ vermittelt bekommen. Die Aufgabe für das Bildungssystem, auf die Anforderungen junger Migranten im Schulsystem zu reagieren, ist demnach schon seit langem bekannt, jedoch mit einer stark defizitären Sichtweise auf die SchülerInnen verbunden. 1996 forderte die KMK einen grundlegenden Perspektivenwechsel hin zu einer „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz“ (KMK, 2013, S. 2). Im *Nationalen Aktionsplan Integration* verpflichteten sich die Bundesländer schließlich im Jahr 2012 dazu, die Stärkung der interkulturellen Kompetenz des pädagogischen Personals weiterzuentwickeln und auch den Umgang mit Heterogenität



und Mehrsprachigkeit als „festen Bestandteil der Lehrerbildung“ umzusetzen (KMK, 2013, S.5f). Lanfranchi (2010) nennt drei Aspekte, welche die Notwendigkeit einer Qualifizierungsoffensive im Bereich interkultureller Kompetenz noch untermauern. Zunächst ist statistisch belegt, dass in westeuropäischen Ländern, so auch in Deutschland, die Zahl der Kinder mit „unterschiedlichen Erstsprachen und verschiedenartigem soziokulturellen Hintergrund“, die öffentliche Schulen besuchen, stetig größer wird (Lanfranchi, 2010, S. 233). Hierunter muss auch die Zunahme der Flüchtlingsströme und die deutlichere Diversität in den Herkunftsstaaten der Flüchtlinge gezählt werden. Die Schulen zählen notwendigerweise zu den ersten gesellschaftlichen Subsystemen, die von ethnisch-demografischen Veränderungsprozessen betroffen sind. Hieraus folgt der erste Relevanzbereich: die zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerschaft stellt die Schule und ihr Personal – also vor allem die Lehrkräfte – vor die Aufgabe, fachlich qualifizierte Lösungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit zu entwickeln. Jetzige Antworten auf die zunehmende Vielfalt und Diversität im Schulsystem sind kompensatorische Maßnahmen mit Hilfe von Stütz- und Ergänzungsangeboten, eine stärkere Differenzierung des Schulangebotes sowie Ausgrenzungsmechanismen und die Interpretation von Abweichungen als defizitär. Diversität und Vielfalt werden hierbei nicht als Bereicherung betrachtet, sondern als Belastung für das Schulsystem interpretiert. Gomolla und Radtke (2001) bezeichnen die Reaktion des deutschen Schulsystems, Merkmale der Ethnizität als Lösung und Erklärung von Schulproblemen wahrzunehmen, als ethnozentrisch und diskriminierend. Als zweiten Aspekt nennt Lanfranchi das Erlernen neuer Fähigkeiten in Abhängigkeit bisheriger Sozialisierungserfahrungen. Das Lernen der SchülerInnen kann nur stattfinden, wenn es auf vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut. Zudem muss das Gelernte als sinnvoll empfunden werden. Dementsprechend muss die familiäre, herkunfts- und milieuspezifische Realität der SchülerInnen den Lehrkräften bekannt sein, um den Unterricht auf die Lebenswelt der Kinder ausrichten zu können. Als letzten relevanten Aspekt führt Lanfranchi an, dass die Schule als Ort einer sozialen und verantwortlichen Lerngemeinschaft konzipiert werden muss. Dies erfordert die Anerkennung der Eigenheiten aller Kinder sowie Begegnung und Auseinandersetzung bei der Erarbeitung gemeinsamer Regeln. Die drei genannten Aspekte „Schulerfolg unter Einwanderungsbedingungen bzw. erhöhte Selektion ‚fremdsprachiger‘ Kinder, Lebensweltbezogenheit im Unterricht und soziale Erziehung“ bezeichnet Lanfranchi als altbekannte Gründe für interkulturelle Kompetenz und mithin als integralen Teil der Lehrerbildung (2010, S. 243). Als mögliche Gründe für das bisherige Ausbleiben einer Qualifizierungsoffensive von Lehrkräften im Bereich interkultureller Kompetenz führt Lanfranchi an:

Ein Grund für die mangelnde Berücksichtigung liegt vielleicht in jener Auffassung, die verkennt, dass alle an der Schule Beteiligten – und überhaupt jedes Mitglied der Gesellschaft, also auch „wir selber“ – Teil der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sind. Es ist nämlich eine auch bei Professionellen oft vernachlässigte Tatsache, dass es nicht „die anderen“ sind, welche die Pluralität und Heterogenität unserer Gesellschaft ausmachen. Wir alle sind gleichzeitig Ursache und Betroffene sprachlicher und kultureller Vielfalt: Ausbilder/innen, Auszubildende, Schüler/innen, Eltern. (2010, S. 243).

Zu Fragen nach interkulturellen Kompetenzen deutscher Lehrkräfte existieren nur sehr wenige Untersuchungen. Bender-Szymanski (2003) erklärt dies mit dem Fehlen eines empirisch überprüfbar Modells, das angibt, welche Merkmale zur Beschreibung von interkulturell kompetentem Lehrerhandeln benötigt werden. Des Weiteren beschreibt sie, dass im Rahmen von Untersuchungen die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte als „gezeigte und damit beobachtbare Fähigkeit des konstruktiven Umgangs mit kultureller Differenz“ aufgefasst wird (Bender-Szymanski, 2003, S. 206). Bei der beobachteten Kompetenz handelt es sich demnach um eine Performanzkompetenz mittels derer auf die zugrunde liegende interkulturelle Kompetenz geschlossen wird. Die interkulturelle Kompetenz selbst definiert Bender-Szymanski als:

das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potenzials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene. (ebd., S. 205).

Interkulturelle Kompetenz ist demnach ein dynamisches Konzept, was eine stringente Entwicklung der Kompetenzen in diesem Bereich unwahrscheinlich macht. Außerdem ist es kulturgebunden, was bedeutet, dass die Frage nach einer möglichen Universalität des Konstrukts nicht beantwortet werden kann. Weiterhin sind Fehlschlüsse der Performanz auf die Kompetenz möglich, die kulturvergleichende Kognitionspsychologie liefert hierzu eine Fülle an Beispielen (Bender-Szymanski, 2003). In einer empirischen Untersuchung mit Referendaren ermittelt Bender-Szymanski (2003) Merkmale interkulturell kompetenter Lehrkräfte. Interkulturell kompetente Lehrerinnen und Lehrer nehmen situative Konfliktanalysen vor und

versuchen sich dabei mögliche fremdkulturelle Regelsysteme zu erschließen. Von den interkulturell kompetenten Lehrkräften wird zudem eine Auseinandersetzung mit fremdkulturellen und eigenen Normen erwartet, denn nur wenn die Lehrkräfte Affekte und Emotionen als Motor nutzen, ist ein Lernprozess möglich. Auftretende Kulturkonflikte dürfen nicht durch situationsunspezifische Defizite bei den SchülerInnen erklärt werden, sondern müssen den Lehrkräften dabei helfen, sich neue andere Orientierungssysteme zu erschließen. Die Lehrkräfte sollten außerdem Handlungsgründe der SchülerInnen auf ihre mögliche Kulturabhängigkeit prüfen, ohne jedoch eine Stereotypisierung vorzunehmen oder individuelle Abweichungen aus dem Auge zu verlieren. Die Erlangung interkultureller Kompetenz verläuft für Lehrkräfte in einem „anstrengenden und niemals endenden Entwicklungsprozess“, sie benötigen außerdem Unterstützung, um die eigenen moralischen Ansprüche in die Tat umsetzen zu können (Bender-Szymanski, 2003). Lanfranchi entwickelte 2010 ein Standard-Curriculum, das gestützt auf dem Qualifikationskatalog des *European Network for Intercultural Teacher Training (EUNIT)* Grundlage für Bildungsangebote zur interkulturellen Kompetenz für Lehrkräfte ist.

|   |   |
|---|---|
| Curriculumsbereich A: Differenz                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzen: Entwicklung eines Sensoriums für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen</li> <li>- Relativierung solcher Differenzen und Erkennen der Dynamik von Globalisierungsprozessen sowie der Pluralisierung von Werten und Normen</li> </ul>   |
| Curriculumsbereich B: Kommunikation und Antirassismus       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen</li> <li>- Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von Konflikten</li> </ul>  |
| Curriculumsbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen und individuellen Lernprozessen</li> <li>- Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen</li> <li>- Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen</li> <li>- Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten</li> <li>- Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Curriculumsbereich D: Mehrsprachigkeit         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Fähigkeit, die multilinguale Identität zu stärken und den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen</li> <li>- Fähigkeiten, den Unterricht gemäß den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten</li> <li>- Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung</li> </ul>                   |
| Curriculumsbereich E: Elternkooperation        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten</li> <li>- Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern</li> <li>- Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern</li> </ul>  |
| Curriculumsbereich F: Übergang ins Berufsleben | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Bedeutung der Arbeit und des Berufs in den Gesellschaften der Herkunftsländer und in Deutschland kennen</li> <li>- Mit dem Berufsbildungssystem in den Herkunftsländern und in Deutschland vertraut sein</li> <li>- Über Strategien verfügen, die den Schüler(inne)n berufliche Perspektiven vermitteln</li> </ul> |

(Lanfranchi, 2010, S. 246 - 255)

Anspruch des Standard-Curriculums zur interkulturellen Kompetenz ist es, die wichtigsten Kriterien und Postulate zu integrieren, die die heutige Ausbildung der Lehrkräfte erfüllen muss, um sie adäquat auf die Dimensionen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorzubereiten (Lanfranchi, 2010). Viele der Curriculumsbereiche finden sich auch in der Untersuchung von Bender-Szymanski (2003) wieder.

### 2.2.2 Heterogenität im Klassenzimmer

Seit den 1990er Jahren werden die vorherrschenden Normalitätsverständnisse des deutschen Bildungssystems, die in dem künstlichen Ideal der Homogenität verhaftet sind, zunehmend hinterfragt. Der offensive Umgang mit Heterogenität wird in Folge dessen mittlerweile auch in der Lehrerbildung als „Querschnittsaufgabe“ wahrgenommen (Krüger-Potratz, 2004, S. 559). Zentraler Anlass für die Kritik am bisherigen Umgang mit Heterogenität waren unter anderem internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS. Sie haben deutlich gemacht, dass die Streuung der Schülerleistungen in Deutschland enorm groß ist und eine hohe Anzahl sehr schwacher Lerner existiert, die nicht angemessen gefördert werden. Es ist außerdem anzunehmen, dass der aktuelle Schwerpunkt auf das Themengebiet nicht ausschließlich durch eine tatsächlich zunehmende Heterogenität zu erklären ist, sondern auch mit der stärkeren *Wahrnehmung* und *Fokussierung* auf Heterogenität begründet werden kann. Gründe für die Entwicklung immer heterogener Lerngruppen werden sowohl in internationalen Entwicklungen, wie etwa Migration und

Globalisierung, als auch in gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen gesehen. Verstärkend wirkt zudem eine von Seiten der Reformpädagogik angestrebte stärkere Subjektorientierung im Bildungssystem. Der Anspruch, die SchülerInnen in ihren Besonderheiten wahrzunehmen und zu fördern, erhöht den Anspruch, der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden, noch zusätzlich (Wischer, 2007). Vor diesem Hintergrund wird der Ruf nach Veränderungen des Schulsystems zu Gunsten einer heterogeneren Schülerschaft und einer positiven Bewertung von Vielfalt stärker. Dies wird auch in der Einleitung der 2012 überarbeiteten KMK Empfehlungen von 1996 deutlich:

Die Schulen sind gefordert, pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen. Das gemeinsame Lernen in allen Fächern ist eine zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse. Diese können insbesondere durch die Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Fremd- oder Herkunftssprachenunterricht und internationale Schulpartnerschaften unterstützt werden. (KMK, 2013, S. 2)

Der Schwerpunkt in Bezug auf Heterogenität liegt häufig auf kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit und stellt damit Schüler mit Migrationshintergrund in den Fokus. Heterogenität ist jedoch „ein höchst komplexes Phänomen, das aus einer Vielzahl von miteinander verflochtenen Dimensionen oder Kategorien besteht, die für sich genommen auch wieder unterschiedliche Ausprägungen aufweisen und somit heterogen sind“ (Buholzer & Pelgrims, 2013). Heterogenität bezeichnet im Schulkontext zunächst einmal die Ungleichartigkeit von SchülerInnen in Bezug auf grundlegende Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens. Einige solcher Merkmale listet Wischer (2007) auf: Alter, Geschlecht, Begabungen, Interessen, biografische Erfahrungen, Lernstil, Sprachkompetenz, sozialer, familiärer, ökonomischer und kultureller Hintergrund sowie Migrations- und Bildungshintergrund. Dieser stark individuelle Blick auf die Schüler ist wünschenswert, stellt jedoch eine starke Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Dies wird verstärkt von den Einflüssen, die die verschiedenen Merkmale aufeinander haben, was die isolierte Betrachtung einzelner Merkmale nahezu unmöglich macht. Die Heterogenität mit dem Hinweis auf Überforderung zu ignorieren, stellt laut Wischer (2007) jedoch ebenfalls keine Lösung dar. Sie schlägt daher eine angemessene Balance zwischen reduzierter Wahrnehmung und Komplexität vor. Um den produktiven Umgang mit Heterogenität auch in allen Teilen der Lehrerbildung zu verankern, bedarf es laut Krüger-Pogratz (2004, S. 565) keiner neuen Inhalte,

sondern einer grundlegenden Überprüfung aller inhaltlichen wie strukturellen Elemente der Lehramtsausbildung unter der Frage, ob sie der veränderten gesellschaftlichen Realität Rechnung tragen und ob sie geeignet sind, die historisch herausgebildeten und bis in die Gegenwart tradierten Normalitätsverständnisse in kritischer Absicht zu reflektieren und einen Perspektivwechsel in Theorie und Praxis einzuleiten.

Im Kontext der Heterogenität muss das stark selektive deutsche Schulsystem beachtet werden. So geben Allemann-Ghionda, Auernheimer und Grabbe (2006) zu bedenken, dass der produktive Umgang mit Heterogenität diagnostische Kompetenz voraussetzt. Die vielen frühen Selektionsmöglichkeiten des deutschen Bildungssystems lassen demnach nicht den Bedarf an diagnostischer Kompetenz und das Bedürfnis nach Instrumenten der Förderdiagnostik aufkommen. Zuletzt beeinflusst die Selektionslogik vermutlich auch den Habitus der Lehrpersonen und ihre berufliche Sozialisation. Dies führt laut Allemann-Ghionda und Kollegen (2006) dazu, dass SchülerInnen mit gutem Gewissen auf Vorbereitungsklassen und Sonderschulen verwiesen werden. Des Weiteren erscheint im Rahmen der Selektionslogik „die Hauptschule wie geschaffen [dafür] ‚schwache‘ Schüler/innen mit Sprachdefiziten zu versorgen“ (Allemann-Ghionda et al., 2006, S. 262). Allemann-Ghionda und Kollegen (2006, S. 262) geben als Ergebnis einer Lehrerbefragung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen an, dass diese Auslesefunktion das Denken und die Praxis der Lehrkräfte „beherrscht“. Die Übersetzung von Differenzen zu Defiziten ist demnach immer noch existente Praxis im Umgang mit Heterogenität. Gerade das Auslagern der wahrgenommenen ‚Defizite‘ als Sonderprobleme, für die dann nur für ein kleiner Teil der Lehrkräfte verantwortlich ist und hierfür ausgebildet wird, kritisiert Krüger-Potratz (2004). Sie betont, dass es in der Lehrerbildung angesichts der Etablierung von Heterogenität als Querschnittsausgabe nötig ist, den Lehrkräften Methoden zu vermitteln, um professionell in heterogenen Klassen handeln zu können. Dabei müssen – ohne den Einsatz homogenisierender Maßnahmen – Gemeinsamkeiten der SchülerInnen aufgespürt und als Bezugspunkte angeboten werden können. Darüber hinaus ist eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Strukturen von Normalität, Inklusion und Exklusion nötig (Krüger-Potratz, 2004). Sowohl die Einstellung zu Heterogenität als auch damit verbundene Strategien im Umgang mit Heterogenität sind für den Schulunterricht mit Flüchtlingen und der diesbezüglichen Lehrerbildung auf zwei Ebenen von Bedeutung: Zum einen sind die Schulklassen mit Flüchtlingen aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen, wie beispielsweise der gesonderte Unterricht in Übergangsklassen, extrem heterogen. Zum anderen liegt hier eine Exklusion der SchülerInnen mit Fluchterfahrung vor. Da sie zumeist einen großen Förderbedarf

haben, werden sie, zumindest zu Beginn ihrer Schullaufbahn, aus den Regelklassen ausgeschlossen. Das Thema Schulunterricht mit Flüchtlingen muss demnach, wenn Heterogenität tatsächlich als Chance aufgefasst wird, auch Teil der Betrachtungen des Phänomens Heterogenität im deutschen Bildungssystem sein.

### **2.2.3 Mehrsprachigkeit**

Als Zweitspracherwerb (beziehungsweise Drittspracherwerb bei bilingualen Personen) bezeichnet man den sukzessiven, zeitversetzten Erwerb einer weiteren Sprache nach dem Erstspracherwerb. Er wird eingeteilt in den frühen Zweitspracherwerb bei Kindern und den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen ab der Pubertät. Lernt die Person die Sprache nicht in natürlichen Alltagssituationen, sondern im institutionellen Kontext (wie beispielsweise der Englischunterricht an deutschen Schulen) spricht man vom Fremdspracherwerb. Die Grenzen der beiden Erwerbstypen Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb sind in der Realität häufig fließend. *Code-Switching*, das Mischen mehrerer Sprachen oder Wechseln der Sprache im Satz, ist bei bilingualen Menschen normal und kein Zeichen sprachlicher Inkompetenz. Der Erwerb mehrerer Sprachen ist – weltweit betrachtet – keine Ausnahme, sondern der Normalfall. In der Bildungspolitik wurde lange davon ausgegangen, dass sich die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit für das Bildungssystem von selbst auflösen. Dies wurde damit begründet, dass es in Deutschland in Folge neuer Migrationsbewegungen zwar immer mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund gäbe, diese aber in Deutschland aufgewachsen und somit nicht fundamental von möglichen Problemen betroffen seien. Problematisch wird für es für mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Schulsystem vor allem dann, wenn sie eine faktische oder gefühlte Abwertung einer Sprache wahrnehmen. Dies ist zum Beispiel häufig der Fall bei Sprachen, die für den Arbeitsmarkt oder das Bildungssystem nicht relevant sind (Tracy, 2013). Gogolin, Krüger-Potratz und Neumann (2005, S. 1) beschreiben die problematische Situation wie folgt: „Mehrsprachigkeit ist zwar ein Merkmal der deutschen Gesellschaft. Aber dass sie eine individuelle und zugleich allgemeine Ressource darstellt, wird öffentlich kaum so gesehen“. Dirim (2005, S. 83) sieht auch in der Messung der sprachlichen Kompetenzen bilingualer Personen nach „von uns angenommenen Normen des Standarddeutschen“ ein Problem im deutschen Bildungssystem. Auch die Tatsache, dass Lehrkräfte annehmen, dass alle Kinder, die ihre Erstsprachen nicht ausreichend beherrschen, auch geringere Deutschfähigkeiten haben, hält Dirim für gefährlich. Die Anforderungen an die Sprachfähigkeit der mehrsprachigen Kinder beschreibt Dirim (2005, S. 83) als „bis zur ‚Unkenntlichkeit‘ angepasstes Deutsch“. Den SchülerInnen werden außerdem herkunftssprachliche Kompetenzen abverlangt, die Standards genügen sollen, „die in der Lebenswirklichkeit der Kinder kaum eine Rolle

spielen“ (Dirim, 2005, S. 83). Der Anspruch an die jungen bilingualen Sprecher ist also sehr hoch, sie müssen „möglichst schnell ein bildungssprachliches Niveau erreichen, um an einem für sie zwei-sprachlichen Unterricht erfolgreich partizipieren zu können“ (Rösch, 2012, S. 157). Während im DaF-Unterricht in der Regel zunächst eine reine Zeit des Sprachenlernens vorgesehen ist, müssen die DaZ-Lerner sofort sowohl die zweite Sprache erlernen, als auch das Fachlernen in der neuen Zweitsprache bewältigen.

#### **2.2.4 Schüler mit Migrationshintergrund**

Im Gegensatz zur Lage der SchülerInnen mit Fluchterfahrung existieren zur Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund relativ viele empirische Befunde und theoretische Überlegungen. Lange Zeit galten sprachliche und kulturelle Defizite der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Ursache für den schlechteren Bildungserfolg dieser Schülergruppe. Mittlerweile sind grundlegende strukturelle Schwächen im deutschen Bildungssystem erkannt, laut Gogolin (2009) wird dies jedoch in den Bildungsreformdebatten oft außer Acht gelassen. Nach wie vor setzen nicht alle Versuche die Bildungssituation junger Migranten zu Verbessern auf Seiten des Bildungs- oder Schulsystems an, beispielsweise durch den Abbau von Bildungsbarrieren. Auch Erklärungsansätze, die auf Seite der Migranten ansetzen und beispielsweise durch einen Fokus auf den Abbau sprachlicher und kultureller ‚Defizite‘ einen Verbesserung erreichen wollen existieren in der bildungspolitischen Debatte<sup>9</sup> nach wie vor (Aulinger & Ditton, 99f). Eine der ersten Hinweise auf den starken Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg der „in einer modernen Demokratie innerhalb einer globalisierten Welt als unerwünscht gelten muss“ (Aulinger & Ditton, 2011, S. 95) lieferte die 2000 erstmals durchgeführte, internationale Schülervergleichsstudie PISA. Zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund gibt es in Deutschland laut PISA deutliche Disparitäten in den drei erhobenen Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen (Baumert et al., 2002). Die Leistungsunterschiede haben sich zwar nach dem PISA-Schock u.a. durch gezielte Förderprogramme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verringert. Dennoch ist Deutschland nach wie vor unter den Spitzenreitern in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg (Baumert et al., 2002). Das sozio-ökonomische Panel (SOEP) liefert weitere Befunde zum Bildungserfolg von SchülerIn-

---

<sup>9</sup> Eine umfassende Systematisierung und Diskussion der Erklärungsansätze kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gegeben werden, sie beschränkt sich auf einen Einblick in den Forschungsstand. Eine detailliertere Analyse zu den Erklärungsansätzen zur Benachteiligung von Migranten im Bildungssystem findet sich bei Aulinger & Ditton (2011).



nen mit Migrationshintergrund. So ist beispielsweise das Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahrgangsstufen viermal höher als bei Schülern ohne Migrationshintergrund. SchülerInnen mit Migrationshintergrund besuchen außerdem seltener Realschulen und Gymnasien, dafür deutlich häufiger Haupt- oder Förderschulen. Auch TIMSS und IGLU zeigen einen deutlichen Leistungsunterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf (Brehl, Bos & Euen, 2013). Die Zusammenhänge zwischen Migrationsstatus und Kompetenzunterschieden sind dabei keineswegs monokausal, Faktoren wie die Migrationsgeschichte, der Sprachgebrauch der Eltern sowie deren Bildungsabschlüsse sind ebenfalls Faktoren des vielschichtigen Zusammenspiels. Hierbei müssen auch die prozentualen Verzerrungen beachtet werden die durch die soziodemografische Struktur der Migrantenbevölkerung entstehen, denn im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gibt es mehr Familien mit geringerem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau. Doch selbst in Untersuchungen die die Effekte des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrundes auftrennen finden sich Effekte für den geringeren Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, auch wenn diese deutlich geringer ausfallen (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006). Die im Schulalltag und in der Bildungspolitik häufig angewandte Erklärung der Defizite auf SchülerInnenseite wird mittlerweile von der Mehrheit der BildungsforscherInnen nicht mehr vertreten. Laut Allemann-Ghionda et al. (2006) lassen sich vier Ansätze zur Erklärung der hohen Misserfolgsquoten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterscheiden. Im Gegensatz zu defizitären Ansätzen, die bildungsferne Elternhäuser, mangelnde Informiertheit über das deutsche Schulsystem und allgemeine Sozialisationsdefizite als Gründe sehen, macht die Mehrheit der BildungsforscherInnen „das Bildungssystem auf die eine oder andere Art für den schulischen Misserfolg verantwortlich“ (Allemann-Ghionda, 2006). Die Ansätze beziehen sich (1) auf die unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit (2) die unzureichende Förderung der Zweitsprache (3) Mängel in der Unterrichtsqualität und (4) verschiedenen Formen der institutionellen Diskriminierung (Allemann-Ghionda et al., 2006). Im Gegensatz zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden junge Flüchtlinge durch eingeschränkten Zugang oder Verzögerungen bis zum Eintritt in das Schul- und Ausbildungssystem sowie die mangelnden Sprachförderangebote direkt benachteiligt (siehe 2.3 Rechtslage). Hinzu kommen dann noch die benachteiligenden Mechanismen des deutschen Schulsystems bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin, 2008; Gomolla & Radtke, 2007; Gomolla & Radtke, 2001) von denen angenommen wird, dass sie auch auf die Gruppe der Flüchtlinge als SchülerInnen angewandt werden können.

## 2.3 Lehrerbildung

Das öffentliche, politische und wissenschaftliche Interesse an den Themen Lehrerbildung und Lehrerprofessionsforschung hat in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen. Daher wird dem Forschungsbereich auch in der empirischen Bildungsforschung mittlerweile mehr Relevanz zugewiesen. Auch die Wirkung der Lehrerbildung steht im Fokus empirischer Prüfung. Vor allem die neuen Standards der Lehrerbildung, welche durch die KMK angestoßen wurden, sowie internationale Schulleistungsvergleiche regten einen neuen Diskurs über die deutsche Lehrerbildung an. Die Beschreibung der Aufgabenfelder deutscher LehrerInnen gliedert sich gemäß der Kultusministerkonferenz 2000 sowie des Bildungsrates 2007 in sechs Bereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Weiterentwicklung der eigenen Schule. Rothland und Terhart (2007) leiten hieraus mehrere Kompetenzdimensionen der Lehrkräfte ab, die auf dem mehrdimensionalen Kompetenzkonstrukt von Weinert (2001) basieren. Nach Weinert umfasst Kompetenz:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (2001, S. 27 f.).

Kompetenz kann laut Hanke und Seel (2015, S. 21) auch durch die Teilbereiche Können und Wissen repräsentiert werden, wobei die Verknüpfung beider Bereiche die „Handlungsfähigkeit in lebensweltlichen Situationen“ ermöglicht. Unter *Wissen* kann hierbei sowohl deklaratives Wissen („Wissen was“) als auch prozedurales Wissen („Wissen wie“) verstanden werden (ebd.). Der Bereich *Können* basiert auf meta-kognitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen Fähigkeiten sowie spezifischen Fertigkeiten. Die Beschreibung der sechs Tätigkeitsfelder ergibt ein insgesamt sehr breites Aufgabenspektrum. Die zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist und bleibt jedoch das Unterrichten. Daher bemisst sich die Qualität einer Lehrkraft auch „im Kern an der Qualität des Unterrichts“ (Rothland & Terhart, 2007). Aus der Beschreibung der Aufgabenfelder leiten Rothland und Terhart (2007, S. 19) drei Hauptdimensionen der benötigten Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ab:

- **Motivations-Dimension:** Welche Haltungen, Einstellungen, Motivationen, Absichten (inklusive der Bereitschaft zur Selbstüberprüfung) sollte man für sich als verbindlich und leitend betrachten, wenn man den o.g. Aufgabenfeldern in möglichst hohem Maße gerecht werden soll?
- **Wissens-Dimension:** Was sollte man über die Ziele, Bedingungen, Abläufe, Implikationen und Folgen von Handlungen und Entscheidungen in seinem Arbeitsbereich insgesamt bzw. bezogen auf seine verschiedenen Komponenten wissen?
- **Könnens-Dimensionen:** Über welche konkreten Fähigkeiten und Routinen des Handelns, des Interagierens und des Entscheidens sollte man verfügen, um konkrete berufliche Situationen aufgabenbezogen gestalten und bewältigen zu können?

Die Autoren betonen, dass diese beruflich angemessenen Handlungsweisen nur dann als Kompetenzen bezeichnet werden dürfen, wenn sie einen bestimmten Grad der Reflektiertheit und des Bewusstseins erfüllen und sich mithin auch ändern lassen. Wissen, Wollen und Können „müssen reflexiv eingeholt werden können“, um somit die nötige Flexibilität und Entwicklungsoffenheit für eine berufliche Kompetenz zu gewährleisten (Rothland & Terhart, 2000, S. 19). Ein weiteres bedeutendes Element der Lehrerkompetenzen stellt nach Terhart die Routinebildung dar, die das Gegengewicht zur Reflexion bildet (Terhart, 1999). Die Entwicklung der Kompetenzen läuft bei allen Lehrkräften unterschiedlich ab, wobei der Weg über einfache Vorstufen bis hin zur „Ebene des individuell Erreichbaren“ (Rothland & Terhart, 2007, S. 19) führt. Die endgültigen Entwicklungsstände der Lehrkräfte unterscheiden sich ebenfalls, was jedoch kein Problem darstellt, solange nicht die Minimal-Ebene in einem der Bereiche unterschritten wird (Rothland & Terhart, 2007). Bei den benötigten Kompetenzen der Lehrkräfte ergeben sich je nach Schulart unterschiedliche Schwerpunkte, was unterschiedliche Studienschwerpunkte der verschiedenen Lehramtsstudiengänge zur Folge hat. Die folgenden vier Elemente sind Teil der verschiedenen Lehrerbildungssysteme in Deutschland: (1) Fachstudien, (2) fachdidaktische Studien, (3) pädagogisch-psychologisch bzw. bildungswissenschaftliche Studien sowie (4) Praxiselemente. In der Größe des bildungswissenschaftlichen Studienanteils der einzelnen Lehrämter werden die Unterschiede sichtbar. So ist der erziehungswissenschaftlich, pädagogisch-psychologisch und bildungssoziologische Studienanteil bei den Grund-, Mittel- und Förderschullehrern deutlich höher als in der Gymnasiallehrerbildung, bei der der Fokus auf den Fachstudien liegt. In allen Lehramtsstudiengängen liegt der Anteil der Bildungswissenschaften bei etwa 12 bis 15 % (Holzberger, Kunina-Habenicht, Schulze-Stocker & Terhart, 2013). Die

Lehrerausbildung gliedert sich deutschlandweit in zwei Phasen. Die erste Phase findet an den Universitäten statt und endet mit dem ersten Staatsexamen. Die zweite Phase, das Referendariat, dauert eineinhalb bis zwei Jahre, findet an der Ausbildungsschule und im Studienseminar statt, und endet mit dem zweiten Staatsexamen. Nach dem erfolgreichen Abschluss des zweiten Staatsexamen ist die Lehrerausbildung abgeschlossen. Fortbildungsbemühungen während der aktiven Lehrtätigkeit bezeichnet Terhart (2004, S. 41) als Lehrerbildung in der „dritten Phase“. Den Forschungsstand im Bereich der Lehrerbildung beschreibt er als mangelhaft, weshalb es an aussagekräftigen Erkenntnissen für eine Reorganisation der Lehrerbildung fehlt. Speziell die Frage „Wirkt Lehrerbildung eigentlich - und wenn ja wie?“ sieht Terhart (2004, S. 49) in Deutschland bislang als unterbeleuchtet an. Grundannahme der Lehrerbildung ist der kausale Zusammenhang zwischen besserer Lehrerbildung, besser qualifizierten Lehrkräften und den damit verknüpften verbesserten Lehr- und Erfahrungsprozessen der SchülerInnen. Die Wirkungsannahme der Lehrerbildung ist nachvollziehbar, ansonsten wäre letztlich jede Form der Lehrerbildung sinnlos. Ihr fehlt jedoch eine empirische Bestätigung. Schlee formuliert in Bezug auf die Forschungslage zur Wirkung der Lehrerbildung, dass „zu den konzeptionellen Kernfragen und Brennpunkten der Lehrerbildungsreform keine systematische, theoriebezogene und experimentelle Forschung durchgeführt wurde“ (1992, S. 559, zitiert nach Terhart, 2004, S. 61). Gerade die unterschiedliche Gestaltung der Lehrerausbildung in den 16 Bundesländern sieht Terhart (2004) als Chance, um mit Hilfe der quasi-experimentellen Situation eine empirische Evaluation der Lehrerausbildung in Deutschland durchzuführen. Auch ohne empirische Untersuchungen als Grundlage existieren diverse Empfehlungen für eine zukunftsgerichtete Lehrerausbildung. Basis der Empfehlungen ist eine forschungsbasierte Lehrerausbildung. Des Weiteren sind notwendige Entwicklungen in der Lehrerausbildung laut Terhart (2004) bei einer Verstärkung der Fachdidaktiken sowie einer stärkeren Berufsfeldorientierung der Studieninhalte zu sehen. Eine einseitige Theorielastigkeit der Lehrerbildung wird von vielen Lehramtsstudierenden wahrgenommen (vgl. Bargel, Kolbert-Ramm, Ramm & Lind, 1998; Lind & Schumacher, 2000). Für den Schulunterricht mit Flüchtlingen gibt es bislang keine speziellen Angebote in der universitären Lehrerausbildung. Es existieren jedoch einzelne Angebote aus anderen Fachbereichen, die mit dem Unterricht für Flüchtlinge in Verbindung stehen. Zu den Themenbereichen, aus denen die Angebote stammen, zählen vor allem die interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Es existieren außerdem keine behördlich festgelegten Anforderungsprofile, welche an die Lehrkräfte gestellt werden. Festzuhalten bleibt also, dass sowohl der Schulunterricht mit Flüchtlingen, als auch die Lehrerbildung in diesem Kontext ein blinder Fleck der

Bildungswissenschaften sind. Ausnahme stellen hierbei einzelne Veröffentlichungen aus der Praxis dar, welche sich bemühen, erste Hilfestellungen für Lehrkräfte bereitzustellen. Ein Beispiel stellen die „12 goldenen Regeln‘ für den Unterricht mit jungen Asylbewerbern und Flüchtlingen“ des *Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung* (ISB) in München dar (2015, S. 14). In einer Handreichung des ISB wurde versucht, Berufsschullehrkräften ein „hilfreiches Nachschlagewerk“ für den Schulunterricht mit Flüchtlingen an die Hand zu geben (2015, S. 5). Im Handbuch existieren fünf Themenbereiche zur Charakterisierung des Schulunterrichts mit Flüchtlingen:

- Heterogenität
- Schüler- und Handlungsorientierung
- Sprach- und Kultursensibilität
- Kompetenzen erkennen und Nutzen
- Unterricht mit traumatisierten Schülern (ISB, 2015, S.3)

Aus den genannten Themenbereichen leitet das ISB 12 Regeln ab, die von den Lehrkräften im Schulunterricht beachtet werden sollten, um den Anforderungen der jungen Flüchtlinge im Schulunterricht gerecht zu werden<sup>10</sup>. Die goldenen Regeln basieren auf Erfahrungen und Richtlinien des Trägerkreis *Junge Flüchtlinge e.V.*, dem Verein hinter der SchlaU-Schule. Eine weitere Informationsquelle für die benötigten Lehrerkompetenzen im Schulunterricht liefert der *Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V.* Die Ergebnisse verschiedener Vorträge und Workshops von Experten und Praktikern zum Thema Schulunterricht mit Flüchtlingen wurden zusammengefasst und auf die Frage „Wie soll der ‚ideale Lehrer‘ sein?“ angewandt (Ekmescic, Frincks, Studnitz, 2012, S.12):

- Wissen über die Situation von jungen Flüchtlingen (insbesondere Rechtliches), um flexibel und adäquat auf die Zielgruppe reagieren zu können
- DaF/DaZ-Ausbildung bzw. Weiterbildung, um der Zielgruppe die deutsche Sprache vermitteln zu können
- Basiswissen in Psychologie, um die psychischen Belastungssituationen und Krankheiten erkennen zu können

---

<sup>10</sup> Der Regelkatalog in der Handreichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung befindet sich im Anhang der Arbeit.

- Wissen über das deutsche Schulsystem aber auch Basiswissen über andere Schulsysteme/Schulsituationen aus den Herkunftsländern der Zielgruppe
- interkulturelle Ausbildung/Kompetenz, um adäquat auf die Zielgruppe eingehen zu können

Des Weiteren wurden Persönlichkeitsmerkmale oder Fähigkeiten wie Geduld, Sensibilität, Flexibilität, Methodenvielfalt und Interesse an der Zielgruppe genannt. Auch die Fähigkeiten, auf die Bedürfnisse und Anliegen der Zielgruppe einzugehen, Kontakt zu halten, Informationen an Betreuungspersonen weiterzugeben und Bildungserfolge individuell zu erkennen, wurden zu den benötigten Kompetenzen gezählt. Es bleibt demnach festzuhalten, dass es zwar schon einige Empfehlungen aus der Praxis, jedoch keine wissenschaftlichen Untersuchungen und Standards für den Schulunterricht mit Flüchtlingen gibt.

### 3 Methodik und Untersuchungsdesign

In einer frühen Phase des Forschungsprozesses wurde in Abhängigkeit von Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse und theoretischer Perspektive nach einer Methode gesucht, die geeignet war, um sich dem Untersuchungsgegenstand zu nähern. Jede (sozial)wissenschaftliche Fragestellung verlangt nach einer Methodologie die verschiedene Fragen beantworten muss: Welche Methoden können für die Beantwortung der Fragestellung eingesetzt werden? Wie weit können die Ergebnisse verallgemeinert werden? Welche Fehler können bei der Anwendung der Methode entstehen und wie können diese ausgeglichen werden? Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen trägt die Methodologie dazu bei Fehler, die den Erfolg des Forschungsprozesses gefährden können, zu vermeiden (Gläser & Laudel, 2010). Im Folgenden soll daher zunächst die eingenommene Forschungsperspektive, das qualitative Experteninterview als das in dieser Arbeit verwendete Erhebungsinstrument sowie die qualitative Inhaltsanalyse als die angewandte Auswertungsmethode vorgestellt und charakterisiert werden. Durch Diskussion der Stärken und Grenzen der beiden Instrumente wird anschließend die Entscheidung begründet. Im letzten Teil der Methodik werden die Rekrutierung der Interviewpartner, die Tätigkeiten und Funktionen der Interviewpartner, die Konstruktion des Leitfadens und das verwendete Auswertungsverfahren genauer erläutert.

#### 3.1 Forschungsstrategie: Qualitative Sozialforschung

Die qualitative, theoriegenerierende oder induktive Forschung, befasst sich im Gegensatz zu quantitativer theoriegestützter Forschung nicht mit der Erhebung standardisierter Daten und der statistischen Testung dieser Daten, sondern mit der detaillierten Analyse weniger Fälle und der Suche nach Kausalmechanismen in den hierbei generierten Daten. In der vorliegenden Untersuchung wurde aufgrund des unvollständigen Forschungsstandes und den festgelegten Forschungsfragen der deduktive Forschungsansatz qualitativer Sozialforschung gewählt. Die Untersuchung versucht demnach, soziale Prozesse, die im Feld Schule zwischen Lehrkräften und Flüchtlingen stattfinden, zu rekonstruieren. Um soziale Sachverhalte zu rekonstruieren müssen zunächst alle Informationen zusammengetragen werden, „die man benötigt, um ihn zu verstehen und zu erklären“ (Gläser & Laudel, 2010). In der empirischen Sozialforschung ist die Befragung von Menschen, die an den uns interessierenden Prozessen beteiligt sind, eine der häufigsten Erhebungsmethoden. Befragungsmethoden sind hierbei alle Verfahren, die die Forschungsfragen in Fragen an den Gesprächspartner

übersetzen. Die Befragung der Interviewpartner zielt hierbei vor allem auf Kausalmechanismen in Handlungssystemen der Befragten sowie Akteurskonstellationen und Sichtweisen, Einstellungen und Deutungen der Befragten ab. Dieser Forschungsansatz deckt sich damit, dass als angewendete Erhebungsmethode das Experteninterview ausgewählt wurde. Experten sind in der Lage, strukturell bedeutsame Beziehungen zu konstituieren und verfügen über institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit (Sprondel, 1979, Hitzler et al., 1994). Die Experten werden nicht alleine befragt, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, sondern weil es in „besonderem Ausmaß praxiswirksam wird“ (Bogner, Littig & Menz, 2014). Die beiden Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Untersuchung das qualitative Experteninterview, sowie die qualitative Inhaltsanalyse sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden.

### 3.2 Charakterisierung des Erhebungsinstruments: Das qualitative Experteninterview

Das Experteninterview ist in den Sozialwissenschaften eine weit verbreitete Methode der empirischen Forschung (vgl. z.B. Hoffmann 2005; Gläser & Laudel, 2010 oder Meuser & Nagel 2009). Helfferich bezeichnet qualitative, leitfadengestützte Interviews, zu denen auch die im Rahmen dieser Untersuchung geführten Experteninterviews zählen, als „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (Helfferich, 2014). Auch wenn es mittlerweile diverse Bemühungen gibt, das Experteninterview solide theoretisch-methodologisch zu fundieren, gestaltet sich die Festlegung auf eine einzige Definition als schwierig – „das eine Experteninterview gibt es nicht“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S.3). Das Experteninterview definiert sich, wenn man die unmittelbare Wortbedeutung betrachtet, nicht über eine bestimmte methodische Vorgehensweise, sondern über den Gesprächspartner, der im Fokus der Erhebung steht: der Experte (Bogner, Littig & Menz, 2014). Der Begriff Experte beinhaltet hierbei Personen, die über besonderes, für die Erhebung relevantes Wissen, verfügen, es muss sich jedoch nicht zwangsläufig um den Angehörigen einer Funktionselite handeln. Die in der Literatur existierenden Definitionen des Experten gehen stark auseinander. Meuser und Nagel (2009) etwa zeichnen den Experten durch seinen privilegierten Zugang zu Informationen sowie Verantwortlichkeit und Kontrolle von Problemlösungen aus. Bogner und Menz (2009) hingegen definieren den Experten ausführlich über seine besondere Stellung im Handlungsfeld und dadurch verfügbare Wissensformen. Den verschiedenen Definitionen ist gemein, dass es das Wissen über soziale Kontexte ist (wie zum Beispiel über das



Unternehmen, in dem eine Person beschäftigt ist oder über eine Krankheit, an der eine Person erkrankt ist), welches einen Experten definiert. Im Rahmen der intensiven Methodendebatte der letzten Jahre wird darüber diskutiert, ob es sich beim Experteninterview lediglich um eine „Abkürzungsstrategie“ handelt (Flick, 2009, S. 263), die hilft, schnell Informationen und Wissen zu generieren, oder ob das Experteninterview eine theoretisch fundierte Methode darstellt. In der vorliegenden Untersuchung soll, ohne auf die Methodendebatte detaillierter einzugehen, argumentiert werden, dass die gewonnenen Informationen des Experteninterviews über Exploration, Erkenntnissicherung und Wissensabgleiche hinausgehen (Hoffmann, 2005). Experteninterviews können im Rahmen des qualitativen Paradigmas nicht nur technisches Wissen, sondern auch Prozess- und Deutungswissen erschließen und soziale Prozesse rekonstruieren (Gläser & Laudel, 2010, Bogner & Menz, 2009). Die Methode des Experteninterviews wurde für diese Untersuchung gewählt, da neben der Erhebung von technischem Wissen vor allem das Prozess- und Deutungswissen der Lehrkräfte und Experten<sup>11</sup> eruiert werden soll. Interviewpartner für derartige Befragungen können sowohl Experten sein, die Teil des zu untersuchenden Handlungsfeldes sind, als auch komplementäre Informationsquellen, die Einblick in die sozialen Prozesse haben, jedoch nicht Teil der zu untersuchenden sozialen Interaktion sind. In dieser Untersuchung wurden beide „Expertentypen“ befragt. In einer ersten Befragungswelle wurden acht Lehrkräfte befragt, hierbei wurde der Fokus auf ihre Wahrnehmung und Deutung der Herausforderungen und den hierfür benötigten Kompetenzen gelegt. Bei den Lehrkräften wurde also vor allem Prozess- und Deutungswissen abgefragt. Die Experten, welche alle mit den Themen Lehrerbildung, Schulunterricht und Flüchtlinge in Verbindung stehen, haben ebenfalls relevantes Wissen und tragen als Komplementärquelle zum Erkenntnisgewinn der Untersuchung bei. Beim technischen Wissen der Experten wird angenommen, dass es relativ objektiv ist. Die Experten werden hier also stärker als Überbringer der Informationen betrachtet, wohingegen die Lehrkräfte selbst im Zentrum der Befragung stehen. Die Kombination aus diesen beiden Expertengruppen soll dazu beitragen, dass sowohl die subjektive Situation der Lehrkräfte als auch objektives Wissen von außenstehenden Experten in der Untersuchung berücksichtigt werden. Im Idealfall können sich die beiden Gruppen ergänzen und so die jeweilige Perspektive der beiden Gruppen zu einem umfassenden Bild vervollständigt werden. Hierbei wurde aber beachtet, dass auch konträre Erkenntnisse aus den beiden Interviewgruppen aufgegriffen und analysiert wurden.

---

<sup>11</sup> Alle Interviewpartner der Untersuchung sind Experten im Sinne des Experteninterviews. In der Arbeit werden die beiden Interviewpartnergruppen vereinfacht als *Experten* und *Lehrkräfte* bezeichnet. Der Begriff *Experte* bezieht sich demnach im weiteren Verlauf der Arbeit, wenn nicht gesondert erwähnt, ausschließlich auf die acht befragten Experten.

### 3.3 Charakterisierung der Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur Textanalyse, welches Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse mit qualitativ-interpretativen Vorgehen verknüpft. So ermöglicht der Rückbezug auf die quantitative Inhaltsanalyse, auch große Materialmengen zu bewältigen. Als Auswertungsverfahren kann die qualitative Inhaltsanalyse laut Kuckart und Rädiker (2014) nicht ausschließlich zur Theoriegenerierung oder Theorieüberprüfung dienen, sondern – wie auch in der vorliegenden Untersuchung – einer rein deskriptiven Zielsetzung folgen. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt dabei ein streng regelgeleitetes Textanalyseverfahren dar, das Intersubjektivität ermöglicht. Zentrales Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategoriengeleitetheit. Die Festlegung auf ein stark regelgeleitetes Vorgehen bietet den Vorteil, dass keine ‚stillschweigende Verkodung‘ stattfinden kann. Hopf beschreibt mit diesem Begriff die Gefahr, dass der Forschende sein Untersuchungsmaterial unbewusst stereotypisiert und nicht passende Informationen weniger stark wahrnimmt. Dieser Gefahr soll die Kategoriengeleitetheit der Analyse entgegenwirken. Kategorien stellen laut Fenzl und Mayring (2014, S. 544) „Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein“. Das Kategoriensystem, welches aus Ober- und Unterkategorien bestehen kann, ist die Zusammenstellung aller Kategorien und stellt das „eigentliche Instrumentarium der Analyse“ dar (Fenzl & Mayring, 2014, S. 544). Das Kategoriensystem, welches in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring theorieabgeleitet entsteht, ist zwar offen für eine Weiterentwicklung durch einen ersten Abgleich mit einem Teil des Materials, in der Regel werden jedoch hauptsächlich Textabschnitte den vorher festgelegten Kategorien zugeteilt, Kategorienhäufigkeiten erhoben sowie quantitativ ausgewertet (Mayring & Gläser-Zikuda, 2005, S. 5). Mayring selbst sieht den Begriff „qualitative Inhaltsanalyse“ als nicht „ganz passend“, da auch Quantifizierungen ermöglicht werden und dadurch die „unsägliche Dichotomisierung qualitativ vs. quantitativ relativiert wird“ (Mayring, 2010, S. 604). Er schlägt deshalb den Begriff „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ als treffendere Bezeichnung für die beschriebene Art der Textanalyse vor (ebd.). Das Kategoriensystem dieser Untersuchung wurde anhand der Forschungsfragen, der theoretischen Recherche und Notizen in Form eines Forschungstagebuches entworfen. Die induktive Kategorienbildung mit Hilfe von Forschungstagebüchern wird auch von Mayring als Vorgehen verwendet. Gläser und Laudel sehen jedoch in der sozialwissenschaftlichen Datenauswertung mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring einen Widerspruch zwischen dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens

und dem Prinzip der Offenheit. Mayring löst diesen Widerspruch durch den Test des Kategoriensystems an einem kleinen Teil des Datenmaterials sowie dem Entfernen von Kategorien, die nicht dem Material entsprechen. Bei der vorliegenden Untersuchung war bereits vor Beginn der Inhaltsanalyse gewiss, dass aufgrund der unzulänglichen Forschungssituation das Kategoriensystem nicht vollständig sein kann, sondern explorative Kategorien gewonnen werden müssen. Wenn dem Vorgehen von Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse korrekt gefolgt wird, ist eine Anpassung des Kategoriensystems allerdings nur in der „Pilotphase“ möglich. „Wenn es hier zu Anpassungen gekommen ist, müssen die Regeln jedoch im endgültigen Materialdurchgang konstant gehalten werden (lineares Modell)“, das heißt, die Aufnahme weiterer relevanter Kategorien ist nach der Pilotphase, welche nur einen kleinen Teil des Datenmaterials betrachtet, nicht mehr möglich (Mayring, 2014, S. 546). Um diese Offenheit zu realisieren und gleichzeitig das Spannungsverhältnis von Theorie und Daten aufrechtzuerhalten, wurde daher während der gesamten Analyse den Vorschlägen von Gläser und Laudel (2009) zur Handhabung des Kategoriensystems gefolgt. Sie schlagen ein in zweierlei Hinsicht offenes Kategoriensystem vor: Zunächst werden die Merkmalsausprägungen nicht festgelegt, sondern „gewissermaßen offene Fragen an den auszuwertenden Text“ gestellt. Zweitens werden neue im Text auftretende Informationen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen, ausdrücklich beachtet. Das Kategoriensystem kann so während der gesamten Analyse erweitert werden, es können neue Ober- oder Unterkategorien hinzugefügt oder verändert werden. Da keine Kategorien entfernt werden, wird sichergestellt, dass theoretische Vorannahmen nicht aus der Auswertung verschwinden. Außerdem verändert sich „damit auch die Struktur der Informationsbasis, die also nicht ausschließlich durch die theoretischen Vorüberlegungen, sondern auch durch die im Material enthaltenen Informationen strukturiert wird (Gläser & Laudel, 2009). Die Ergänzung neuer Kategorien im Laufe der Analyse führt dazu, dass ein zirkuläres Vorgehen bei der Kodierung notwendig ist. Wenn also im Laufe der Kodierung von Transkript 3 eine neue Kategorie entdeckt wurde, welche zum Kategoriensystem hinzugefügt, wurden im Anschluss Transkript 1 und Transkript 2 erneut untersucht, um sicherzustellen, dass keine Informationen zur neuen Kategorie übersehen wurden. Das vollständige Kategoriensystem befindet sich im Anhang der Arbeit.

### 3.4 Methodenentscheidung: Stärken und Grenzen qualitativer (Experten-) Interviews

Durch die Charakterisierung der Methode in den vorherigen Kapiteln sollte bereits deutlich geworden sein, warum in der Untersuchung die Entscheidung für das qualitati-

ve Paradigma getroffen wurde. Die offene Zugangsweise und die Orientierung am Gegenstand – im konkreten Fall an der Perspektive der Lehrkräfte und Experten – tragen dazu bei, dass den Befragten genügend Raum gegeben wird, um „über Erfahrungen nachzudenken und diese auch verbal zu rekonstruieren (Pfaff-Rüdiger, 2007, S. 15). Soziale Prozesse können so rekonstruiert und in ihrem Kontext analysiert werden, was mit vorgefertigten Itembatterien oder Likert-Skalen nur schwer bis unmöglich zu realisieren wäre. Das Deutungswissen der Befragten als Konglomerat aus subjektiven Erklärungsmustern, Sichtweisen, Wahrnehmungen und Relevanzen verlangt regelrecht nach einer qualitativen Vorgehensweise. Durch die Schilderungen der Lehrkräfte und Experten kann aus erster Hand nachvollzogen werden, wie sie den Schulunterricht mit Flüchtlingen wahrnehmen und welche Kompetenzen sie als handlungsrelevant erachten. Durch das qualitative Vorgehen, kann beispielsweise auch implizites Wissen der Lehrkräfte rekonstruiert werden, also Fähigkeiten und Wissen, welche die Lehrkräfte einfach besitzen und anwenden, ohne sich dabei bewusst an verbalisierbaren Handlungsregeln zu orientieren (Bogner & Menz, 2009). Verfahren, die auf die Befragung des Experten verzichten, wie beispielsweise Beobachtungen, sind für die Fragestellung der Untersuchung deutlich schlechter geeignet. Dies lässt sich mit Mayring (2002) erklären, der feststellt, dass sich subjektive Bedeutungen nur schwer durch gemachte Beobachtungen des Forschenden ableiten lassen. Die gewählte Erhebungsmethode, das leitfadengestützte Experteninterview, bietet somit vielfältige Vorteile für die Untersuchung: Die erhobenen Daten werden durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens strukturiert und können so besser miteinander verglichen werden. Vor allem in Bezug auf die Interviewgruppe Lehrkräfte stellt dies einen enormen Vorteil dar. Die anschließende Auswertung wird so erleichtert und die Ergebnisse werden deutlich aussagekräftiger, dadurch, dass es jeweils mehrere Aussagen von verschiedenen Interviewpartnern zu den einzelnen Aspekten der Untersuchung gibt. Gleichzeitig ist das leitfadengestützte Interview flexibel genug, um die Fragen dem Interviewpartner, der Interviewsituation und dem Gesprächsverlauf anzupassen. Gefährdet werden kann das Interview durch die zu starke Abweichung vom Leitfaden oder, ganz im Gegensatz, auch dadurch, dass zu starr am Leitfaden festgehalten wird, was von Hopf mit dem Begriff der „Leitfadenbürokratie“ (1978, S. 101) beschrieben wird. Als generelle ‚Schwäche‘ qualitativer Forschungsansätze kann zudem gesehen werden, dass sich die gewonnenen Befunde nicht auf eine definierte Grundgesamtheit übertragen lassen. Bei qualitativen Untersuchungen geht es zwar ebenfalls um mehr als den Einzelfall (Meyen et al., 2011), dennoch bleiben die Befunde in stärkerem Maße vom konkreten Forschungssetting sowie den ausgewählten Untersuchungseinheiten abhängig. Gerade in einem unterforschten Themengebiet, wie in der hier vorliegenden Untersuchung, kann ein qualitatives Vorgehen jedoch einen erheblichen Teil zum wissenschaftlichen

Wissensstand beitragen und Tendenzen und Einflussfaktoren aufzeigen, die dann weiterer, auch quantitativer, Forschung unterzogen werden können.

### 3.5 Konstruktion der Leitfäden

Die Leitfäden der Experteninterviews haben eine doppelte Funktion inne. Sie dienen einerseits als konkretes Hilfsmittel zur Strukturierung der *Befragung*, andererseits aber auch der Strukturierung des *Themenfeldes*. Das bedeutet, dass der Leitfaden vor Durchführung der Interviews festlegt, welche Themenbereiche untersucht werden und welche (bewusst) nicht berücksichtigt werden. So hat der Leitfaden bereits vor dem konkreten Gespräch eine seiner wichtigsten Funktionen, die methodische und inhaltliche Vorbereitung der Erhebung, erfüllt. Während des Interviews dient der Leitfaden dann dazu, die Befragten hinsichtlich der forschungsrelevanten Fragestellungen „zum Reden zu bringen“ und Gesprächssituationen anzuregen, in denen die Befragten ihre Einschätzungen und Relevanzen entwickeln und verbalisieren können (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 28). Bei der Erhebungsmethode Experteninterview ist es nötig, für jeden Befragten einen individuellen Leitfaden zu erstellen. Da in der Untersuchung Lehrkräfte und Experten befragt wurden, wurden zwei Leitfadenvorlagen, der Experten- und der Lehrerleitfaden, entwickelt und im Anschluss für die einzelnen Interviewpartner individualisiert. Die Leitfäden für die Lehrerinterviews nehmen auf die jeweilige Schulform der Lehrkraft sowie eventuelle fachliche Schwerpunkte der Lehrkräfte Rücksicht, sind sich jedoch insgesamt ähnlicher als die Expertenleitfäden. Die ersten Erkenntnisse der Lehrerinterviews wurden dann in die Leitfäden der Experten integriert, um die Aussagen der Lehrkräfte fachlich einschätzen und evaluieren zu lassen. Die Expertenleitfäden wurden jeweils auf das Themengebiet der Experten zugeschnitten und unterscheiden sich demnach in ihren Schwerpunkten deutlich voneinander. Somit sollte versucht werden, ein Gesamtbild des Forschungsfeldes zu zeichnen, das sich aus verschiedensten Informationsquellen, Forschungs- und Fachgebieten zusammensetzt. Bei der Konstruktion der Leitfäden wurde versucht, dem dreistufigen Prinzip von Helfferich (2014) zu folgen. Der formale Aufbau des Leitfadens muss demnach im ersten Schritt dem Befragten die Möglichkeit geben, „sich so frei wie möglich zu äußern“, wobei Erzählaufforderungen so gestaltet werden sollen, dass „möglichst viele für die Forschung interessante und relevante inhaltliche Aspekte angesprochen werden“ (ebd., S. 566). Im zweiten Schritt wird bei denjenigen Aspekten nachgefragt, die noch nicht im ausreichenden Maße Material hervorgebracht haben. Der letzte Teil des Interviews setzt sich dann aus relativ strukturierten und in ihrer Formulierung vorgegebenen Fragen zusammen. Durch diese Kombination aus offener Erzählaufforderung und immanenten

Nachfragen sollen die bedeutendsten Anforderungen des Leitfadens erfüllt werden: Offenheit, Übersichtlichkeit und Anpassung des Leitfadens an den Erzählfluss des Interviewten. Bei der Erstellung der konkreten Fragen des Leitfadens wurden in Anlehnung an Helfferich vier Schritte verfolgt. Zunächst wurden (1) Fragen gesammelt, die anschließend darauf geprüft wurden, ob sie dem Forschungsinteresse entsprechen (2). Die verbleibenden Fragen wurden dann nach inhaltlicher Zusammengehörigkeit, Frage- richtung und zeitlicher Abfolge (3) sortiert und (4) subsumiert. Die Subsumierung, also das Erstellen eines möglichst erzählgenerierendem Einstiegs, ist der letzte Schritt der Leitfadenerstellung. Er ist besonders bedeutend, da mit einer guten Subsumierung die Chancen erhöht werden, dass interessierende Aspekte direkt angesprochen werden und die untergeordneten Nachfragen nur dann zum Einsatz kommen müssen, wenn einzelne Punkte nicht ausreichend beleuchtet wurden. Im Folgenden sollen nun kurz die einzelnen Abschnitte der Interviewleitfäden vorgestellt werden<sup>12</sup>. Die Interviewleitfäden der Lehrkräfte setzten sich aus jeweils vier Themenblöcken zusammen:

#### *(I) Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen*

In diesem Fragenbereich sollen die Lehrkräfte durch verschiedene Fragen dazu ange- regt werden, zu beschreiben, welche Eigenschaften den Schulunterricht mit Flüchtlin- gen<sup>13</sup> in ihrer jeweiligen Schulform (BVJ, SchlaU-Schule, Übergangsklassen an Mittel- schulen) ausmachen. Hierfür wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Schulklasse zu be- schreiben. Eine andere Frage bezog sich auf den Unterschied der jeweiligen Schul- klasse zu einer vergleichbaren Schulklasse ohne Flüchtlinge. Um die Befragten zu de- taillierten Schilderungen anzuregen, bezogen sich zwei weitere Fragen auf den typi- schen Arbeitsalltag der Lehrkräfte sowie die Beschreibung einer typischen Unterrichts- stunde.

#### *(II) Herausforderungen*

Um auch diejenigen Aspekte des Schulunterrichts herauszuarbeiten, die die Lehrkräfte als Herausforderung wahrnehmen und für die sie sich Unterstützung und (Fort-)bildungsangebote wünschen, wurde darüber hinaus nach den Herausforderungen des Schulunterrichts gefragt. Die Lehrkräfte wurden hierfür dazu angeregt, sich an Situatio- nen zu erinnern, in denen sie sich überfordert gefühlt haben oder in denen sie sich noch mehr Wissen oder Fähigkeiten gewünscht hätten. Die Lehrkräfte wurden zudem

---

<sup>12</sup> Die vollständigen Leitfäden sind im digitalen Anhang der Arbeit zu finden.

<sup>13</sup> Die Lehrkräfte wurden konkret zum Schulunterricht mit Flüchtlingen befragt. Der rechtliche Status der Schüler und Schülerinnen wurde dabei nicht erfragt. Demnach gelten im Rahmen der Untersuchung, diejenigen Schüler als *Flüchtlinge*, die die Lehrkräfte als *Flüchtlinge* bezeichnen.

gefragt, ob sich die Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen, von jenen anderer Kollegen unterscheiden, die keine Flüchtlinge unterrichten. So sollte eine Differenzierung zwischen Herausforderungen von Lehrkräften in Regelklassen und Lehrkräften, die z. B. in Übergangsklassen unterrichten, ermöglicht werden. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte gefragt, ob und wie sich die Situation der Flüchtlinge auf ihre Arbeit als Lehrkraft auswirkt.

### *(III) Benötigte Kompetenzen*

Im nächsten Block wurden die Lehrkräfte dazu befragt, was eine Lehrkraft mitbringen muss, um den Schulunterricht mit Flüchtlingen gut zu meistern. Hierfür wurde sowohl gefragt, an welchen Stellen die Lehrkräfte sich selbst noch mehr Wissen und Fähigkeiten wünschen würden als auch, von welchen Stellen sie relevante Kompetenzen vermittelt bekommen haben. Die Lehrkräfte sollten hierfür zunächst wieder angeregt werden, ausführlich zu erzählen, was für sie eine gute Lehrkraft im Schulunterricht mit Flüchtlingen ausmacht. Die Lehrkräfte wurden auch, wenn sie dies nicht von selbst bereits angesprochen hatten, auf ihre Ausbildung angesprochen. Hierbei wurde abgefragt, welche hilfreichen Bildungsangebote die Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Aus- und Weiterbildung wahrgenommen haben und zu welchem Zeitpunkt sie sich mehr Bildungsangebote und Unterstützung gewünscht hätten.

### *(IV) Wünsche an (Weiter-)Bildungsangebote und Unterstützung*

Im letzten Teil wurden die Lehrkräfte nach ihren konkreten Wünschen für Bildungsangebote und weitere Unterstützungen gefragt. Da die Untersuchung zum Ziel hat, den Bedarf an (Weiter-)Bildungsangeboten zu ermitteln, den Flüchtlinge unterrichtende Lehrkräfte haben, ist dies ebenfalls von Bedeutung. Es sollte u.a. erhoben werden, welche Inhalte die Lehrkräfte sich wünschen, in welcher Form diese vermittelt werden sollten und zu welcher Zeitphase die Lehrkräfte sich dieses Angebot wünschen.

Wie bereits erwähnt, wurden für die Interviews mit den Experten die Aussagen der Lehrer explizit in den Leitfaden integriert. Die Experten sollten somit einerseits die von den Lehrkräften genannten Bereiche kommentieren und beurteilen sowie selbst Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen und die hierfür benötigten Lehrerkompetenzen nennen. Bei der Stellungnahme zu den Lehreraussagen wurde jeweils ein besonderer Schwerpunkt auf das Themengebiet der Experten gesetzt.

Zusätzlich zu den genannten Themenbereichen wurden in den Leitfäden Anmerkungen für die Einleitungs- und Endphase des Interviews festgehalten. In der Einleitungsphase wird dem Gesprächspartner für die Gesprächsbereitschaft gedankt, die Interviewerin und das Forschungsprojekt mit institutionellem Kontext kurz vorgestellt. Zudem wurde

der Zeitrahmen mit dem Interviewpartner abgesprochen und darauf hingewiesen, dass ausführliche Schilderungen erwünscht sind. Bei der Einstiegsfrage wurde gemäß der Empfehlungen von Bogner, Littig und Menz (2014) leicht und positiv zu beantwortende Fragen gewählt. Zumeist wurden die Lehrkräfte und Experten nach ihrer Berufslaufbahn befragt und der Bezug zum Thema Schulunterricht mit Flüchtlingen hergestellt. Die Einstiegsfrage sollte dem Befragten die Möglichkeit bieten, sich „warm zu reden“ und sich mental auf das Thema der Befragung einzustimmen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 61). Die letzte Frage des Leitfadens wurde so formuliert, dass die Befragten die Möglichkeit zur Bilanzierung und Ergänzung hatten.

### 3.6 Auswahl und Beschreibung der Interviewpartner

Die Auswahl der Gesprächspartner wurde durch das Erkenntnisinteresse der Untersuchung bestimmt. Zunächst wurden Lehrkräfte verschiedenster Schulformen kontaktiert, um die Interviewpartner für die Expertengruppe ‚Lehrkräfte‘ zu gewinnen. Die Lehrkräfte wurden durch die Kontaktaufnahme über die Schule oder über private Kontakte erreicht. Der Erstkontakt zu den Lehrkräften erfolgte überwiegend über ein personalisiertes Anschreiben via E-Mail (siehe Anhang). Da der Zugang zu Interviewpartnern vor allem durch Zeitrestriktionen und einer generell geringen Auskunftsbereitschaft problematisch sein kann, ist die sorgfältige Vorbereitung des Erstkontakts laut Bogner, Littig und Menz (2014) von großer Bedeutung. Das Anschreiben sollte daher das Interesse der Experten wecken sowie die große Bedeutung ihrer Teilnahme verdeutlichen. Im personalisierten Teil des Anschreibens wurden jeweils die Fachbereiche der Experten aufgegriffen sowie deren Bedeutsamkeit für die Untersuchung herausgestellt. Überwiegend erfolgte dann bereits via E-Mail die Interviewzusage der angefragten Interviewpartner.

Um die Anonymität der befragten Lehrkräfte zu wahren, wurde die Arbeit so verfasst, dass die Identität der befragten Lehrkräfte unbekannt bleibt. Die befragten Lehrkräfte waren zwischen 25 und 60 Jahre alt. Sie verteilen sich auf drei Schularten: die SchlaU-Schule, eine Berufsschule zur Berufsvorbereitung sowie Mittelschulen. Die SchlaU-Schule ist eine Schule nur für Flüchtlinge, an Berufsschule und Mittelschule unterrichten die Befragten in eigenen Schulklassen für Flüchtlinge. In der folgenden Tabelle werden die befragten Lehrkräfte und ihre jeweilige Tätigkeit kurz vorgestellt.



| Interviewpartner | Tätigkeit   | Ausbildung   |
|------------------|---|--|
| Lehrkraft 1      | Klassenleitung einer Übergangsklasse  | Lehramt Mittelschule + DaZ   |
| Lehrkraft 2      | Klassenleitung einer Klasse an der SchlaU-Schule  | Lehramt Gymnasium  |
| Lehrkraft 3      | Klassenleitung einer Übergangsklasse & ehrenamtlicher Deutschunterricht mit Flüchtlingen                  | Lehramt Mittelschule   |
| Lehrkraft 4      | Lehrkraft in einer Übergangsklasse  | Lehramt Mittelschule + DaZ   |
| Lehrkraft 5      | Klassenleitung einer Integrationsklasse an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung                        | Lehramt Gymnasium + DaZ  |
| Lehrkraft 6      | Lehrkraft in einer Übergangsklasse + Deutschunterricht in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Minderjährige | Lehramt Mittelschule + DaZ   |
| Lehrkraft 7      | Lehrkraft in einer Klasse an der SchlaU-Schule  | MA General Studies (Linguistic Studies), Deutsch-Sprach-Lehrer:<br>Teaching German as a Foreign Language |
| Lehrkraft 8      | Klassenleitung einer Übergangsklasse  | Lehramt Mittelschule   |

In der zweiten Interviewwelle der Untersuchung wurden dann die Experten befragt. Ihre Auswahl wurde vor allem durch drei Fragen bestimmt (Gläser & Laudel, 2009):

1. **Theoretische Auswahl:** Welche Themenbereiche wurden von den Lehrkräften angesprochen und welche Disziplinen sollten damit Teil der Untersuchung sein?
2. **Bestimmung der Experten:** Welche Experten vertreten die Disziplinen und Themenbereiche, die einbezogen werden sollen?
3. **Prüfung der Verfügbarkeit:** Welche Experten haben Interesse an einer Teilnahme und stehen für ein Interview im Untersuchungszeitraum zur Verfügung?

Am Ende der Rekrutierungsphase der Experten standen acht Interviewpartner, deren Tätigkeit und Expertise im Folgenden erläutert werden sollen. Die Identität der Exper-

ten wurde nicht anonymisiert, da sie durch ihre Tätigkeiten selbst als Experten im jeweiligen Themenbereich öffentlich auftreten und einer Nennung zustimmten.

- Interviewpartner 1 - Klaus Wenzel: Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes<sup>14</sup> vertritt als größter bayerischer Pädagogen-Verband vor allem die Interessen der Lehrkräfte. Durch die Strukturierung in 179 Kreisverbände und neun Bezirksverbände hat der BLLV eine hohe regionale Präsenz, wobei die Erfahrungen und Situationen der Lehrkräfte in Bayern an Herrn Wenzel kommuniziert werden. Der BLLV engagiert sich vor allem seit der Zunahme der Zahl junger Flüchtlinge in Bayern stark im Bereich Flüchtlinge und Bildung. 2012 und 2013 hat der BLLV Petitionen und Forderungen in Bezug auf den Schulunterricht mit Flüchtlingen veröffentlicht und auf die Notwendigkeit von Umstrukturierungen, Veränderungen und neuen Investitionen hingewiesen. Der BLLV versucht hier sowohl die Situation der stark geforderten Lehrkräfte in diesem Bereich zu verbessern als auch für die Bildungsinteressen junger Flüchtlinge einzutreten. Die Sekretärin beantwortete die Interviewanfrage noch vor dem angekündigten Rückruf mit einer Zusage von Herrn Wenzel. Das Interview fand persönlich am 02.03.2015 im Büro von Herrn Wenzel statt.
- Interviewpartner 2 – Prof. Philip Anderson: Prof. Anderson ist Migrationsforscher und lehrt an der Hochschule Regensburg im Bereich Sozialraumorientierung und interkultureller sozialer Arbeit. Seit 2012 begleitet Prof. Anderson das Modellprojekt der städtischen Berufsschule an der Balanstrasse. Das Berufsvorbereitungszentrum in der Balanstrasse bietet momentan ca. 140 Plätze für junge Flüchtlinge an und arbeitet mit Hilfe von Prof. Anderson momentan intensiv an Schulentwicklungs- und Weiterbildungsprozessen. Weitere Schwerpunkte seiner Forschungstätigkeit sind Projekte zum Thema Menschen in der Illegalität in London und München, zur Situation von Flüchtlingskindern in Deutschland und dem islamischen Leben in München. Am 09.03.2015 fand das Interview mit Prof. Anderson in seiner Privatwohnung in München statt.

---

<sup>14</sup> Klaus Wenzel war von 2007 – 2015 Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes. Anfang Mai wurde Wenzel von seiner Nachfolgerin Simone Fleischmann abgelöst und ist zum Ehrenpräsidenten des BLLV ernannt worden (BLLV, 2015). Das Interview fand im März 2015 statt, als Herr Wenzel noch aktiver Präsident des BLLV war. Dementsprechend wird er in der Arbeit als Präsident bezeichnet.

- Interviewpartner 3 – Dr. Florian Roth: Dr. Florian Roth ist stellvertretender Leiter des Fachbereichs 7.1, der Bildungsberatung des Pädagogischen Instituts (PI) der Landeshauptstadt München. Im Rahmen der Arbeit am PI ist Herr Roth außerdem als interkultureller Bildungsberater tätig. Das Beratungsangebot der Bildungsberatung International am PI richtet sich an Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und weitere Fachkräfte. Der Fachbereich bietet außerdem Fortbildungen für Lehrkräfte an. Zusätzlich zur Tätigkeit am PI München ist Dr. Roth Philosophiedozent und grüner Stadtrat in München. Das Interview wurde im Büro von Herrn Roth im PI München am 10.03.2015 durchgeführt.
- Interviewpartnerin 4: Soraya Attari: Bildungsberaterin bei der Bildungsberatung International am PI München. Dr. Florian Roth verwies während des Interviews auf die Möglichkeit zusätzlich Frau Attari zu interviewen. Durch die Fortbildungen und Beratungen, die Frau Attari anbietet, hat sie einen guten Einblick in die Situation in den Schulklassen und der Lehrkräfte. Frau Attari bietet die Bildungsberatung am PI in den Sprachen Aserbaidshaisch, Deutsch, Farsi/Dari, Kurdisch und Türkisch an. Frau Attari ist studierte Erziehungswissenschaftlerin, hat verschiedene Zusatzausbildungen zur Mediation und bietet Seminare nach dem Anti-Bias-Ansatz an. Aufgrund der Spontanität des Interviews und der begrenzten Zeit wurden Frau Attari lediglich einzelne Fragen gestellt. Der Fokus lag hierbei auf dem Schwerpunkt Lehrerkompetenzen. Das Interview fand im Anschluss des Interviews mit Herrn Roth am 10.03.2015 im Büro von Frau Attari statt.
- Interviewpartner 5 – Dr. Nazli Hodaie: Frau Dr. Hodaie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache. Sie ist außerdem Teil der Fachstudienberatung des Studienganges Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Frau Hodaie betreut Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache in den Übergangsklassen einer Münchner Grund- und Mittelschule, arbeitet zusammen mit dem ISB an der Erstellung von Materialien für den DAZ Unterricht an Realschulen und Gymnasien und der Entwicklung des neuen bayerischen Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“. Sie hat außerdem einen E-Kurs zur „Förderung der Handlungskompetenz für Lehrkräfte des Deutschen als Zweitsprache“ mit aufgebaut. Die Interviewanfrage via E-Mail wurde von Frau Dr. Hodaie ebenfalls via E-Mail positiv beantwortet. Das Interview wurde am 13.03.2015 im Büro von Frau Dr. Hodaie durchgeführt.

- Interviewpartner 6 – Prof. Ewald Kiel: Prof. Ewald Kiel ist Lehrstuhlinhaber der Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und hat somit einen guten Einblick in die Lehrerausbildung an der LMU. Zusätzlich zu seinen Tätigkeiten als Lehrstuhlinhaber und dem damit einhergehenden Einblick in die Lehrerausbildung beschäftigt sich Prof. Kiel u.a. mit Heterogenität im Klassenzimmer, interkultureller Didaktik und Kompetenz. Das persönliche Gespräch wurde am 16.03.2015 im Büro von Prof. Kiel an der LMU durchgeführt.
- Interviewpartner 7 – Anja Kittlitz: Frau Kittlitz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der SchlaU Schule in München und dort für die Schulentwicklung zuständig. Sie befasst sich außerdem im Rahmen ihrer Dissertation am Institut für Volkskunde und Europäische Ethnologie an der LMU mit dem Thema: „Migration Macht Schule - Schulanaloger Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“. Da die SchlaU-Schule eine besondere Expertenrolle im Kontext Schulunterricht für Flüchtlinge einnimmt, wurde Frau Kittlitz als Interviewpartnerin bereits zu Beginn der Untersuchung angefragt. Sie vermittelte außerdem den Kontakt zu den zwei befragten Lehrkräften der SchlaU-Schule. Das Interview fand am 23.03.2015 im Besprechungsraum der SchlaU-Schule statt.
- Interviewpartner 8 – Cornelia Müller: Frau Müller ist ebenfalls am PI München tätig und bietet dort im Fachbereich 3 (Berufliche Schulen) Schulentwicklungsberatung an. Cornelia Müller ist Lehrerin an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhausener Kirchplatz in München und leitet dort eine Klasse mit Flüchtlingen. Frau Müller hat außerdem eine Zusatzausbildung zur Mediation absolviert und bietet verschiedene Lehrerfortbildungen (Schlagfertigkeits-training, Vielfalt im Unterricht, Interkulturelle Kompetenz) über das PI an. Das Interview wurde am 25.03.2015 im Pausenraum der Lehrkräfte an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhausener Kirchplatz durchgeführt.

Durch die Auswahl der Interviewpartner wurde das Fachwissen der Experten aus unterschiedlichen Disziplinen und Themenbereichen in die Untersuchung aufgenommen. So decken die Experten die von den Lehrkräften angesprochenen Themenkomplexe ‚Heterogenität im Klassenzimmer‘, ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ab. Der Interviewpartner Klaus Wenzel konnte durch seine Tätigkeit als Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes Aufschluss über die Situation der Lehrkräfte in Bayern geben, er hat über die Bezirks- und Landesverbände direkten Einblick in die Situation einer großen Anzahl von Lehrkräften in Übergangs-

klassen. Prof. Kiel eignete sich über seine Expertise im Bereich Interkulturelle Kompetenz und Heterogenität im Unterricht hinaus als Lehrstuhlinhaber der Schulpädagogik dazu Aufschluss über die Lehrerbildung zu geben. Durch den Interviewpartner Prof. Anderson, der in seinen Untersuchungen zu Migrationsthemen oft einen regionalen Fokus legt und die Betroffenenperspektive durch halbstrukturierte Interviews einbezieht wurde versucht im Sinne der Ganzheitlichkeit auch die Perspektive weiterer Akteure im Bereich Flüchtlinge und Bildung, sowie die Perspektive der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Die Interviewpartnerin Frau Anja Kittlitz vertritt als Mitarbeiterin der SchlaU-Schule, welche 2014 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde, eine der Expertise-träger im Bereich Schulunterricht mit Flüchtlingen. Die SchlaU-Schule kann auf mittlerweile 15 Jahre Erfahrung als Ergänzungsschule zurückblicken und ist damit einmalig in ihrem Wissen über den Schulunterricht mit Flüchtlingen und vielen dazugehörigen Themenbereichen. Zuletzt bietet die SchlaU-Schule mittlerweile auch Fortbildungen für externe Lehrkräfte an, die von der SchlaU-Schule festgelegten Inhalte in der Lehrerbildung sind für diese Untersuchung ebenfalls von Interesse.

### 3.7 Ablauf der Untersuchung und Erhebungssituation

Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, wurden alle Interviews persönlich, als Face-to-Face Interviews durchgeführt. Das persönliche Interview hat gegenüber telefonisch durchgeführten Interviews viele Vorteile: höhere Verbindlichkeit und in der Regel höhere Konzentration der Interviewpartner auf das Gespräch, beziehungsweise bessere Kontrolle über die Gesprächssituation, sowie die Möglichkeit non-verbale Signale aufzugreifen. Persönliche Interviews sind dementsprechend sowohl für Interviewer als auch für die Befragten im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen deutlich besser geeignet als Telefoninterviews (Christmann, zitiert nach Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 39). Bei den Interviews mit den Experten Florian Roth, Prof. Anderson und Cornelia Müller kam es zu kurzen (!) Störungen durch klingelnde Telefonanrufe oder das Eintreten Dritter in den Interviewraum, die die Gespräche jedoch nicht nachhaltig beeinträchtigten. Alle Interviewpartner gaben bereitwillig Auskunft über die interessierenden Bereiche. Die Interviewdauer variierte zwischen 15 (Kurzinterview mit Frau Attari) und 72 Minuten (Prof. Philip Anderson).

### 3.8 Beschreibung des Auswertungsverfahrens

Im Anschluss an jedes der insgesamt 16 Interviews wurde ein Interviewprotokoll abgefasst, in dem neben der Interviewsituation (Datum, Länge) auch etwaige Störungen und die Gesprächsatmosphäre festgehalten wurden. Die Audiodateien der Interviews

wurden zunächst digitalisiert und mithilfe der Transkriptionssoftware f4 wörtlich transkribiert. Die Aussagen der Befragten wurden dabei nach vorher festgelegten Transkriptions-Regeln in normales Schriftdeutsch übertragen, d.h. (wo nötig) wurde der Satzbau an die Schriftsprache angepasst und etwaige Dialekte bereinigt (Mayring, 2002). Im Anschluss an die Transkription erfolgte die eigentliche Auswertung mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine spezielle QDA-Software, das Programm MAXQDA11, eingesetzt. Dies erleichtert den Umgang mit der großen Menge von Textdateien und hat weitere Funktionen, die bei der Kodierung der Transkripte nützlich sind. Die Hauptaufgabe von MAXQDA11 ist die Unterstützungs- und Systematisierungsleistung – die eigentliche Analyse der Daten erfolgt durch den Forschenden selbst (Kuckartz & Rädiker, 2010). Wie bereits unter dem Gliederungspunkt 3.3 dargestellt, wurde das Datenmaterial mithilfe des Kategoriensystems zirkulär analysiert: Relevante Textstellen wurden entweder bereits bestehenden Kategorien zugeordnet oder es wurden neue Kategorien geschaffen und die bisherigen Transkripte erneut auf diese hin untersucht. Nachdem alle relevanten Textpassagen dem Kategoriensystem zugeordnet wurden, erfolgte die eigentliche Auswertung des Textmaterials in Anlehnung an Meyen et al. (2011, S. 172) in drei Schritten:

**1. Kategorienbildung:** Der erste Schritt, die Kategorienbildung, wurde bereits in den vorherigen Teilen der Arbeit ausführlich erläutert. Dieser Schritt stellt den ersten Teil der Auswertung dar.

**2. Close-Reading und Paraphrasieren:** Hierbei wurden die Interviews wiederholt und intensiv gelesen, um sich mit dem Material vertraut zu machen. Unterstreichungen und Hervorhebungen helfen hierbei, relevante Textpassagen von irrelevanten abzugrenzen und so eine erste Reduktion des Materials vorzunehmen. Die Paraphrasierung führt die Materialreduktion fort, indem das Transkript weiter auf den inhaltlichen Kern verdichtet wird. Im zweiten Schritt werden demnach relevante Textpassagen ausgewählt, sprachlich und inhaltlich reduziert sowie bei Möglichkeit verallgemeinert.

**3. Über den Fall hinaus:** Im nächsten Schritt der Auswertung nach Meyen et al. (2011) findet die thematische Strukturierung des Materials und der Vergleich zwischen den Interviews statt. Die Strukturierung wird mit Hilfe des Kategoriensystems vorgenommen, wobei das Material in Anlehnung an Gläser und Laudel (2009) zirkulär und nicht chronologisch durchsucht wird.

## 4 Ergebnisse

Im folgenden Teil der Arbeit sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargelegt werden. Dafür werden die Ergebnisse zu den beiden Schwerpunkten der Untersuchung, der Frage nach den Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen sowie den hierfür benötigten Kompetenzen der Lehrkräfte vorgestellt. Darüber hinaus werden weitere als relevant identifizierte Aspekte diskutiert.

### 4.1 Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen

#### 4.1.1 Motivation der Schülerinnen und Schüler

##### *Lehrkräfte*

Fünf der acht Befragten berichten von der hohen Motivation und dem Ehrgeiz ihrer Schülerinnen und Schüler (L3, L4, L5, L7, L8). Eine Lehrkraft beschreibt ihre Schulklasse wie folgt: „Was sie jetzt von einer deutschen Schulklasse vielleicht unterscheidet ist, dass sie einfach wahnsinnig Lust aufs Lernen haben. Die haben einfach Lust, die sind wahnsinnig ehrgeizig“ (L5, S. 4). Eine andere Lehrkraft beschreibt ebenfalls die Lust der Schüler am Lernen:

Ich glaube der Hauptunterschied zu Regelschulen wie ich sie vor allem als Schüler kennen gelernt habe, ist, dass eigentlich alle hier Schule wollen. Die dürfen in die Schule. Viele müssen ja hier in die Schule und die dürfen in die Schule. Und alleine das macht schon unheimlich viel aus. Die wollen, sind sehr interessiert, sind motiviert, also mehrheitlich, sicher nicht alle, das geht ja gar nicht. Aber überdurchschnittlich viele haben richtig, richtig Lust zu lernen und es kann gar nicht schnell genug gehen. (L7, S.1)

##### *Experten*

Auch die Experten bestätigen die „erhöhte Motivation“ der Schülerinnen und Schüler (E2). So beschreibt beispielsweise Herr Wenzel, Präsident des BLLV die jungen Flüchtlinge in bayerischen Schulen wie folgt: „Die sind ja oft sehr lernbereite junge Menschen, für die es ein Privileg ist, zu lernen; die zu Hause überhaupt nicht die Möglichkeit hatten, regelmäßig zur Schule zu gehen“ (E1, S.8). Dr. Florian Roth vom Pädagogischen Institut München erwähnt ebenfalls, dass „der Bildungsehrgeiz sehr hoch ist“ (E3, S. 3), was er insbesondere angesichts der schwierigen Ausgangslage als beeindruckend empfindet.

#### 4.1.2 Konflikte im Klassenzimmer

##### *Lehrkräfte*

Trotz der konstatierten hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler berichten sieben der Befragten von Konflikten im Klassenzimmer. Eine Lehrkraft erzählt, dass „es manchmal völlig unerwartete Explosionen gibt“ und erklärt dies mit den Traumatisierungen durch Gewalt, Misshandlung oder Folter, welche die Bereitschaft für gewaltsames Verhalten erhöhen (L2, S. 6). Drei weitere Lehrkräfte berichten von Situationen in denen „rassistisches Denken“ oder „nationalistische Sprüche“ in der Klasse auftreten (L8, S.7; L4, S. 4). Eine der Lehrkräfte von Übergangsklassen meint dazu:

Ich will nichts beschönigen. Was eine Ü-Klasse auch mitbringt ist der ganze weltweite Rassismus [...] Es gibt weltweit rassistisches Denken in den Köpfen. Ich bin des bessere Volk als die anderen, ich habe den besseren Glauben [...] Das ist natürlich schlimm, dass dann teilweise auch die Hautfarbe eine Rolle spielt und so weiter. Das heißt, da kann man schon sagen, dass wenn es Konflikte gibt oder wir haben das früher sehen können, wenn die Kurden und die Türken wieder einen Grenzkonflikt hatten und geschossen wurde, dann flogen vielleicht auch mal bei uns die Fäuste auf dem Pausenhof obwohl das selten ist. Weil sofort das, was draußen in der Welt passiert, [das] macht mit den Kulturen, die hier sind, auch irgendwas. (L8, S. 7).

Dass solche Konflikte jedoch verhältnismäßig selten auf der Tagesordnung stehen betont eine andere Lehrkraft:

„Dass da fast nie irgendwas vorkommt, das ist für Außenstehende glaube ich oft überraschend. Wenn du halt irgendwie sechs, sieben strenge Muslime hast aus Somalia, Irak, Afghanistan und dann noch vier, fünf genauso oder noch strengere Christen aus Nigeria, Sierra Leone, zwischendurch ein, zwei Buddhisten aus Tibet. Dass das funktioniert ist immer wieder gut zu sehen.“ (L7, S. 3)

Der Umgang mit solchen Konflikten ist für die Lehrerinnen und Lehrer oft schwierig. Eine Lehrkraft gibt an, dass die Frustrationstoleranz der Flüchtlinge oft niedriger ist und sie nicht wissen, wie man konstruktiv mit Konflikten umgehen kann: „Das ist, was es echt schwierig machen kann [...] Weil die dann zumachen und du merkst richtig, die sind in so einem Tunnel und sehen weder links noch rechts“ (L5, S. 5).



### *Experten*

Die Konflikte, die in den Schulklassen auftreten, sieht Frau Kittlitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schulentwicklung an der SchlaU-Schule, vor allem mit dem „wahnsinnigen Druck“ (E7, S. 10) begründet, unter dem die Flüchtlinge aufgrund ihrer prekären Situation stünden. „[D]a ist man manchmal wirklich nicht verwundert, wenn es dann kracht“ (ebd.) Auch Frau Cornelia Müller, die am PI Interkulturelle Kompetenztrainings für Lehrkräfte anbietet berichtet von Auseinandersetzungen religiöser oder politischer Art, die sich in den Schulklassen widerspiegeln.

### **4.1.3 Auswirkungen der Situation und Vorerfahrungen der Jugendlichen**

#### *Lehrkräfte*

Die befragten Lehrkräfte berichten von verschiedenen Aspekten der Situation und der Vorerfahrungen der jungen Flüchtlinge, die sich auf den Schulunterricht auswirken können. Alle haben bereits traumatisierte Schülerinnen und Schüler unterrichtet und machen sich darüber Gedanken, wie sie in ihrem Unterricht darauf Rücksicht nehmen können. Einer der Lehrkräfte formuliert, dass die Schüler „alle ihren persönlichen Rucksack“ tragen und dieser „massiv Sachen im Gepäck“ hat (L7, S. 6). Die Lehrkraft berichtet vom Grad der Auswirkungen auf den Unterricht:

Es passiert meiner Erfahrung nach selten was wirklich Schlimmes. Dass jemand irgendwie komplett in eine andere Sphäre abrutscht, aber es kann halt jederzeit sein und man muss darauf gefasst sein. Ein Schüler hat mal einen richtigen Flashback bekommen, der war wieder im Dschungel in Sierra Leone. Hat die Mülltonne angeschaut, ganz starr und komplett den Körper verkrampft, solche Augen gehabt und geschwitzt und irgendwo hingeschaut und gemeint, die wollen mich töten. Der war wieder komplett im Dschungel zurück. (L7, S. 6).

Vier weitere Lehrkräfte berichten von Panikattacken, Depressionen, Re-Traumatisierungen und anderen psychosomatischen Beschwerden der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte versuchen auf unterschiedliche Arten mit den traumatisierenden Erfahrungen der Jugendlichen umzugehen. In Bezug auf die Vorgeschichte der Jugendlichen berichten zwei Lehrkräfte davon, wie moderne Kommunikationsmittel (z.B. Smartphones, Facebook) dazu beitragen, dass die Verbindung der Jugendlichen zu ihren Freunden, Verwandten und Familien im Heimatland bestehen bleibt und die Auswirkungen, die dies auf den Unterricht haben kann. Die Schüler sind „so nah an ihrer Heimat dran und daran, was da eigentlich abgeht, dass man teilweise echt selber

schockiert ist“ (L5, S.6). Die Lehrkraft berichtet beispielsweise, dass eine Schülerin in der Pause zu ihr kam und ihr Bilder zeigte, welche sie von einem Freund aus ihrer Heimatstadt Damaskus gesendet bekommen hat. Der Freund der Schülerin saß zu dieser Zeit in der Universität in Damaskus fest, die gerade bombardiert wurde. Die Lehrkraft berichtet:

Dann kommt die und zeigt mir diese Bilder und weint und was machst du da als Lehrer? Ich war selber total paralysiert. Mir kamen gleich selbst die Tränen [...]. Weil ich einfach nicht wusste, was machst du da? [...] Das sind so Situationen, da kann man sich aber auch nicht darauf vorbereiten. Man muss sich da so ein bisschen ein härteres Fell zulegen, dass man versucht, unterstützend für die Schülerin zu sein und nicht selber dann so emotional zu werden. Sondern einfach versuchen ihr gut zuzureden und sie zu unterstützen. (L5, S.7).

Des Weiteren berichten zwei Lehrkräfte davon, dass Traumatisierungen durch Gewalt manchmal zur Folge haben, dass bei Gewaltausbrüchen schnell interveniert werden muss: „Selbst der Friedlichste, Nettteste, Höflichste Junge kann plötzlich explodieren [...] Weil das ein Erlebnis triggert, das in seiner Vergangenheit liegt. Dann hast du plötzlich einen der dem anderen an die Gurgel geht“ (L2, S.4). Zusätzlich zu den Erfahrungen der Flüchtlinge in der Vergangenheit berichten die Lehrkräfte von Auswirkungen der jetzigen Wohnsituation ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht. Zwei der Lehrkräfte berichten von Belastungen durch Unterkünfte in Gemeinschaftszimmern. So hielten beispielsweise Mitbewohner, die in der Nacht lange wach sind und „immer nur darauf aus (sind) jede Nacht Party zu machen“ (L5, S. 6) die Schüler vom Schlafen ab. Dies führt zusammen mit traumatisch bedingten Schlafstörungen dazu, dass die Schüler oft nicht ausgeschlafen sind und erst in der Schule zur Ruhe kommen.

### *Experten*

Im Kontext von Konflikten im Klassenzimmer verweist auch Anja Kittlitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schulentwicklung an der SchlaU-Schule, auf die schwierige Situation der Jugendlichen: „Man muss aber vor allem sehen, dass die Jugendlichen unter einem wahnsinnigen Druck stehen aufgrund ihrer prekären Lebenslagen und da ist man manchmal wirklich nicht verwundert, wenn es dann kracht“ (E7, S. 10). Die von den Lehrern beobachteten Schlaf- und Konzentrationsprobleme kann Prof. Philip Anderson mit den traumatischen Erfahrungen der Vergangenheit zusammenbringen. Zu den Erfahrungen der Vergangenheit kommen noch Aspekte der Gegenwart hinzu, die die

die Situation der Flüchtlinge in der Schule berühren. Prof. Anderson verweist etwa auf laufende Asylverfahren:

Die Schüler müssen mit ständiger Unsicherheit leben, weil sie im Asylverfahren sind und weil es die Aufenthaltsunsicherheit auch gibt. Die wenigsten haben wirklich die feststehende Anerkennung als Flüchtling oder erst im Laufe der Zeit. Das heißt sie sind geduldet, sehr viele und für sie ist das dann auch problematisch, weil sie immer dieses Gefühl haben, kann ich überhaupt dann hier planen? Muss ich damit rechnen, dass der Bundesgrenzschutz um Fünf in der Früh Morgen auftaucht und mich dann wegschleppt? (E2, S. 4).

Prof. Anderson verweist darauf, dass Integrations- und Lernprozesse der jungen Flüchtlinge durch die Unsicherheit in Bezug auf ihren Aufenthalt erschwert werden. Er nennt die Aufenthaltsthematik als große Belastung für die Jugendlichen selbst und für die Lehrkräfte, die mit ihnen zusammenarbeiten. In dem von den Lehrern erwähnten engen Kontakt zur Herkunftsfamilie sieht Prof. Anderson neben der Konfrontation mit deren Schicksal vor allem den Umgang mit bestehenden Erwartungen an die nun in Deutschland ansässigen Flüchtlinge problematisch. Den Herkunftsfamilien fällt laut Anderson Wissen über den Integrationsprozess und das Bildungssystem in Deutschland. Dadurch können die Familien vor allem die Notwendigkeit von bestimmten Qualifikationen in Form von Schulabschlüssen in Deutschland oder den Sinn einer beruflichen Ausbildung nicht nachvollziehen. Beispielsweise ist laut Prof. Anderson die Erwartungen der Eltern an die jungen Flüchtlinge in Deutschland oft, dass sie in Deutschland zügig einen Beruf erlernen oder Geld verdienen. Ein besonders großes Problem sieht er darin, dass die eigenen Erwartungen durch den Angehörigenkontakt mit den Erwartungen der Familie kolportiert werden. Ein weiterer Aspekt der Lebenssituation der Jugendlichen wird von Prof. Kiel angeführt: die Mitbeteiligung der Eltern. Kiel erläutert, dass – ähnlich wie die im Heimatland verbliebenen Familienmitglieder – auch diejenigen Eltern, die in Deutschland sind, unterschiedliche Vorstellungen davon haben, „wie Schule sein sollte“ und Eltern auf Nachfragen von Lehrkräften auch unerwartet anders reagieren können: „die Eltern lächeln sie an und sagen: Sie haben doch studiert! Ich muss das nicht wissen, sie müssen das wissen [...] die Eltern sagen, das ist das Problem der Lehrer, das ist nicht mein Problem“ (E6, S. 5). Er erklärt dies mit der in Deutschland typischen Idee der Kooperation von Eltern und Lehrern. Die Vorstellung, dass Eltern, Lehrer und SchülerIn gemeinsam am Ziel Bildung arbeiten, sei beispielsweise eine Vorstellung die in Deutschland vorherrscht, nicht jedoch in allen anderen Kulturen. Durch solche und andere Unterschiede kann auch die Elternarbeit für die

Lehrkräfte eine Herausforderung sein. Als ebenfalls bedeutsamen Faktor der Lebenswelt der Jugendlichen betont auch Anderson die jetzige Lebens- und Wohnsituation der jungen Flüchtlinge in Deutschland. Insbesondere die Unterbringung in Mehrbettzimmern oder chaotischen Umstände im Wohnbereich führten dazu, dass die Jugendlichen oft nur schwer lernen oder Erholung finden können.

#### **4.1.4 Sprachstand der SchülerInnen und Schwerpunkt Spracherwerb im Unterricht**

##### *Lehrkräfte*

Als wichtiges Merkmal des Schulunterrichts beschreiben sechs der Befragten Lehrkräfte den Spracherwerb, denn „Deutsch lernen steht im Vordergrund“ (L8, S. 2). Die Deutschkenntnisse der Schüler beschreiben die Lehrkräfte als teilweise extrem gering, manchen Schülern mangelt es an einer grundsätzlichen Alphabetisierung. Die Lehrkräfte müssen dementsprechend zusätzlich zum regulären Unterricht Lesen und Schreiben der deutschen Sprache vermitteln. Entsprechend verwundert es nicht, dass die Lehrkräfte auch von Verständigungsschwierigkeiten – vor allem mit neuen Schülern – berichten (L1, L6). Für Lehrkraft 6 bedeutet der Schwerpunkt Deutsch in der Praxis, dass jeder Sachunterricht zum „Fachsprachen-Deutschunterricht“ wird (L6, S. 8). Daraus folgert er, dass im Unterricht viel mit dem Sprachbewusstsein der SchülerInnen gearbeitet werden muss. Eine Lehrkraft die junge Flüchtlinge unterrichtet, sollte demnach bildlicher und differenzierter vorgehen (L6). Die Lehrkräfte müssen dementsprechend ihren eigenen Sprachgebrauch jenem der Schülerinnen und Schüler anpassen: „Du musst jedes Mal, wenn du etwas sagst, genau überlegen: Können die das jetzt so verstehen, wie ich es sage?“ (L7, S. 5).

##### *Experten*

Auch die Experten gehen auf die teilweise sehr geringen Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler ein. So beschreibt der Migrationsforscher Philip Anderson die Situation wie folgt: „Viele Berufsschullehrer und auch andere Lehrkräfte, die sind dran gewöhnt zunächst einmal mit Schülern zu arbeiten die sprachlich und auch sonst viel mehr können. Zunächst ist es oft dann erschreckend“ (E2, S. 10). Herr Wenzel verweist in diesem Kontext auch auf die Verständigungsproblematik und dringend benötigte Dolmetscherdienste, welche den Lehrkräften hierfür zur Verfügung stehen sollten. Auch Frau Dr. Hodaie beschreibt den Schulunterricht in Klassen mit nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für die Lehrkräfte. Auf den Sprachstand der Schüler und den damit verbundenem Fokus des Schulunterrichts, „dass im Prinzip jeder Fachunterricht Sprachunterricht ist“ macht Frau Anja Kittlitz aufmerksam. Sie zeigt, welche weiterführenden Schwierigkeiten der mangelnde Sprachstand mit

sich bringt und verweist etwa darauf, dass es sich nicht nur um ein akutes Problem handelt, sondern die weitere Bildungslaufbahn der Flüchtlinge entscheidend mitbestimmt:

Dass sich das Thema Deutsch wirklich durch alle Fächer durchzieht und alle Fächer sprachbildend agieren müssen, weil man sonst nicht zu dem Ziel Bildungsspracherwerb kommt und eigenständig bestehen [kann] in den weiterführenden Schularten. (E7, S. 3).

#### **4.1.5 Heterogenität**

##### *Lehrkräfte*

Von starker Heterogenität als Besonderheit des Schulunterrichts mit Flüchtlingen berichteten alle Lehrerinnen und Lehrer. Die Aspekte von Heterogenität, die die Befragten wahrnehmen, sind außerordentlich vielfältig. So geben die Befragten etwa an, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse, ihr Alter, ihre Bildungs-, Schulerfahrung und Wissensstände, traumatische Erfahrungen, ihre aktuelle Lebenswelt in Deutschland sowie Leistungsfortschritt und -fähigkeit stark voneinander unterscheiden. Alle Befragten nehmen diese Heterogenität als besondere Herausforderung wahr: „Du musst immer schauen, dass du alle mitnimmst. Es funktioniert nicht immer, aber so gut wie es geht. Das ist halt das Wahnsinnige. Die Herausforderung, dass du allen gerecht wirst“ (L1, S. 3). Insbesondere die Formulierung „allen gerecht werden“ wurde von vielen Lehrkräften verwendet, um den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer zu beschreiben. Hier lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte Schwierigkeiten haben alle genannten Aspekte im Unterricht mit den jungen Flüchtlingen zu beachten und trotzdem dem Individuum gerecht zu werden.

##### *Experten*

Die Experten bestätigen die Aussagen der Lehrkräfte über die starke Heterogenität der verschiedenen Schulklassen. Migrationsforscher Philip Anderson gibt etwa an: „Ganz gleich wie man das organisiert, ganz gleich wie man sozusagen eine Binnendifferenzierung erreichen kann, alle Klassen werden extrem heterogen sein“ (E2, S. 6). Als Dimensionen der Heterogenität nennt er die „schulischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Schulwissen im Sinne von Sprachkenntnissen und Schulwissen im Sinne von sozialen Kompetenzen“ (E2, S. 6). Auch Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, betont die extreme Heterogenität, vor allem in Bezug auf Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, das unterschiedliche Alter so-

wie die unterschiedlichen Kulturkreise (E1). Prof. Anderson spricht einen weiteren Aspekt an, der von den Lehrkräften nicht genannt wurde: Vorwissen und Vorerfahrungen, welches den Jugendlichen fehlt, da sie nicht hier aufgewachsen sind. Lehrkräfte müssen in ihrer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern beachten, „dass diese Jugendlichen bestimmte Erfahrungen nicht haben können, bestimmte Dinge nicht verstehen können“ (E2, S. 6). Hier sieht er einen Unterschied zu Kindern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind. Dieses Erschwernis beim Verstehen darf nicht nur sprachlich verstanden werden, hier müssen auch die Erfahrungen der jungen Flüchtlinge beachtet werden.

Da sich unter dem Überbegriff Heterogenität viele verschiedene Aspekte sammeln und die befragten Lehrkräfte intensiv auf die Heterogenität im Klassenzimmer eingegangen sind bei ihren Antworten, sollen diese im Folgenden genauer dargestellt werden.

#### **4.1.5.1 Vorhandene Deutschkenntnisse und Fokus auf Spracherwerb**

Mehrere Lehrkräfte (L1, L2, L4, L5, L6, L8) berichten von Unterschieden in Bezug auf die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Drei Lehrkräften berichten außerdem von Verständigungsschwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Trotz Sprachkursen, die die Schüler teilweise vor ihrem Schulbesuch haben, schwanken die Deutschkenntnisse laut Lehrkraft 5 stark. Als mögliche Erklärungen werden die unterschiedlichen Schwerpunkte und Niveaus der Deutsch-Kurse genannt. Die Lehrkräfte berichten außerdem von verschiedenen Versuchen, eine wie von Prof. Anderson angesprochene Binnendifferenzierung bezüglich der Deutschkenntnisse vorzunehmen. So werden in der Übergangsklasse einer befragten Lehrkraft die Schüler für den Sprachunterricht in drei Gruppen eingeteilt: Anfänger, Fortgeschrittene und „die, die es schon ganz gut können“ (L1, S.2). Eine andere Lehrkraft berichtet davon, dass eine ehrenamtliche Unterstützung sich während des Unterrichts speziell um jene Schülerinnen und Schüler kümmert, die geringe Deutschkenntnisse haben. In der SchlaU-Schule wiederum werden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Einstufungstests unter anderem nach ihren Deutschkenntnissen in Klassen eingestuft (L7).

#### **4.1.5.2 Alter**

Drei der befragten Lehrkräfte berichten von den starken Altersunterschieden in ihren Klassen: „Ich hatte letztes Jahr wirklich eine Klasse, da waren Fünft- bis Neuntklässler in einer Klasse. Also wie früher“ (L1, S. 2). Diese enormen Altersunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse spiegeln sich auch in der starken Varianz der Vorbildung der Jugendlichen wider, die nachfolgend erläutert wird.

#### **4.1.5.3 Bildungs-, Schulerfahrung und Wissensstand**

Die Lehrerinnen und Lehrer berichten von starken Unterschieden in der Bildungs- und Schulerfahrung, die die Flüchtlinge im Vorfeld gesammelt haben. Eine der Lehrkräfte erzählt beispielsweise:

Da kommt der junge Syrer, der in Damaskus bereits auf so etwas wie eine Universität gegangen ist, aber halt mangels Deutschkenntnissen hier fast wieder bei null anfängt. Dann hast du einen Afghanen aus einem Dorf, in dem es keine Schule gab und der, bevor er nach Deutschland kam, noch nie eine Schule von innen gesehen hat.“ (L2, S. 3).

Daraus ergeben sich für die Lehrkräfte besondere Herausforderungen. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise davon, dass den Schülerinnen und Schülern ohne Schulerfahrungen erst grundlegende Dinge, wie etwa das Führen eines Ordners beigebracht werden müssen. Die unterschiedlichen Bildungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen zudem den Wissensstand der Schüler:

[D]a ist einer dabei, der hat noch nie gehört, dass es außer der Erde noch andere Planeten gibt. Da merkt man einfach auch, wie unterschiedlich die Voraussetzungen sind. Das ist oft schwierig, also nicht nur sprachlich sondern auch von der Allgemeinbildung und vom Weltwissen her, das die mitbringen. (L5, S. 5).

#### **4.1.5.4 Traumatische Erfahrungen & Lebenswelt in Deutschland**

Als weiterer Aspekt von Homogenität werden die „äußerst unterschiedlichen Belastungen, mit denen sie hier in Deutschland ankommen und die ihnen noch jahrelang nachhängen“ (L2, S. 2) angeführt. Die Lehrkraft betont die unterschiedlichen Krankheitsbilder der Schülerinnen und Schüler: „Total fitte neben schwerst traumatisierten Mädchen und Jungs. Und alles das schafft natürlich Heterogenität“ (L2, S. 3). Des Weiteren berichten die Befragten von Unterschieden in der Wohnsituation der Jugendlichen und ihrer Betreuung in Abhängigkeit davon, ob es sich um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge handelt oder um Flüchtlinge, die gemeinsam mit ihrer Familie in Deutschland sind (L5, L4, L8).

#### **4.1.5.5 Leistungsfortschritt & Leistungsfähigkeit**

Auch die Leistungen der Schüler variieren laut Aussagen der Lehrkräfte L1, L3, L4, L6 und L8 stark. Die Lehrkräfte betonen, dass sie vom „Sonderschulniveau bis Gymnasiumniveau“ alle Schülerinnen und Schüler in einer Klasse unterrichten (L1, S. 3) und dies sich somit stark von einem Regelunterricht unterscheidet. Eine Lehrkraft meint dazu:

Eigentlich ist eine Übergangsklasse für mich eine Gesamtschule. Es sind Kinder aller Intelligenzstufen da. Und das wird auch oft übersehen. Es wird nämlich Unterricht gemacht, wie für eine Mittelschule und das stimmt hinten und vorne nicht. Weil es sind ja auch begabte Jugendliche, die dann teilweise kommen. Und die werden dann behandelt als ob sie nah an Förderschülern wären, nur, weil sie eben nicht so gut Deutsch sprechen. (L3, S. 4).

#### **4.1.5.6 Kulturelle & religiöse Vielfalt**

„Die ganze Welt in einer Klasse“, so beschreibt eine der Befragten ihre Übergangsklasse (L1, S. 2). Die meisten Lehrerinnen und Lehrer berichten von der starken kulturellen, religiösen und sprachlichen Vielfalt: „Wir haben ja nicht Klassen, in denen nur Afghanen oder nur Somalier oder nur Äthiopier sind, sondern wir haben kunterbunt gemischte Klassen, wo alle Kultur-, Sprach- und Religionssachen kreuz und quer durcheinander sind“ (L7, S. 3).

Zwei der Lehrkräfte berichten auch von Unterschieden in Lehrerbild und Frauenbild und ihren Versuchen, adäquat damit umzugehen. Auch von der Vorstellung eines sehr autoritären Lehrers wird in den Interviews erzählt;

Weil die kommen hier an und haben oft dieses Lehrerbild des autoritären Lehrers, der sich vorne hinstellt und dann hat man ruhig zu sein und zuzuhören und man hat das zu lernen und fertig. Da stoßen wir Lehrer oft anfangs so ein bisschen auf Konfrontation oder auf so eine Mauer. Weil wir halt merken, die können nicht damit umgehen, das man so lockerflockig reinkommt und erst mal fragt: Wie geht es euch denn? Oder einfach lockerer mit ihnen umgeht, weil die das einfach nicht kennen. (L5, S. 5).



Die zweite Lehrkraft berichtet von konkreten Auswirkungen dieser unterschiedlichen Lehrerbilder auf den Unterricht. So wird beispielsweise der Umgang mit Fehlern, die der Lehrkraft unterlaufen erschwert, wenn der Lehrer als unantastbare Autoritätsperson wahrgenommen wird. Den Unterschied zwischen modernen und stark autoritären Lehrerbild nimmt diese Lehrkraft sehr deutlich wahr. Er beschreibt, dass ein insgesamt lockerer Umgang mit den Schülern, die „Schüler manchmal vor Schwierigkeiten stellt, an die Grenzen bringt oder über die Grenzen dessen, was sie kulturell mitgebracht haben“ (L2, S. 8). Auch die Auflösung von festgefahrenen Situation mit Hilfe von Humor und Ironie ist laut der befragten Lehrkraft beeinflusst von kulturellen Unterschieden. Des Weiteren beschreiben drei Lehrkräfte unterschiedliche Geschlechterbilder als Besonderheit im Umgang mit den Schülerinnen und Schüler (L1, L5, L7), was beispielsweise die Beziehung der Mädchen und Jungen im Klassenzimmer beeinflusst. Eine Lehrkraft berichtet darüber, dass seine zwei weiblichen Schülerinnen und Schüler das Klassenzimmer nur zu zweit betreten und nicht mit den restlichen männlichen Schülern alleine im Klassenzimmer sein wollen. Praktisch bedeutet das, „ist das zweite Mädchen mal krank, hast du ein Problem mit dem verbleibendem anderen Mädchen. Das muss man dann beschützend in eine Ecke setzen, wo sie von den anderen Männern auf genügend Distanz ist“ (L2, S. 8). Die Lehrkraft berichtet außerdem davon, dass der Umgang mit „religiösen Prägungen“ im Lehrerzimmer immer wieder eine Rolle spielt. Hier können nach Aussage des Befragten beispielsweise Konflikte zwischen mitgebrachten, zum Teil sehr stark religiös oder traditionell verankertem Wissen und dem Wissen, welches ihnen an der Schule vermittelt wird, entstehen (L2, S. 7 f.).

## 4.2 Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte

### 4.2.1 Frustrationstoleranz

#### *Lehrkräfte*

Vier der Befragten sehen eine hohe Frustrationstoleranz als essentiell für den Schulunterricht mit und für Flüchtlinge(n), so zum Beispiel die Befragte L1: „Nicht gleich aufgeben, wenn was nicht so läuft wie man denkt und wenn der Unterricht halt teilweise nicht so funktioniert nach dem Schema, das wir so gelernt haben an der Universität. Sondern, dass es halt einfach anders ist. Eine Frustrationstoleranz muss man vielleicht auch haben“ (L1, S. 6). Man darf „als Lehrer nicht enttäuscht sein, wenn man sich bestimmte Sachen vornimmt und dann nur 10 % erfüllt kriegt.“ (L8, S.14).

### *Experten*

Auch die Experten Prof. Anderson und Prof. Kiel sehen die Frustrationstoleranz als benötigte Kompetenz für Lehrkräfte, die Flüchtlinge unterrichten. Prof. Ewald Kiel ordnet die Frustrationstoleranz dem übergeordneten Begriff „Umgang mit Unsicherheit“ zu. Frustrationstoleranz ist laut Kiel nötig, um die entstandene Unsicherheit durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Skripte richtig zu deuten. Die Lehrkräfte müssen lernen damit umzugehen, dass „die Dinge einfach nicht so funktionieren wie man glaubt“. Die Reaktanz der Schüler müsse als Konflikt unterschiedlicher kultureller Skripte und nicht als persönlicher Angriff interpretiert werden.

## **4.2.2 Empathie und Freude an der Arbeit mit jungen Flüchtlingen**

### *Lehrkräfte*

„Die Fähigkeit, etwas wahrzunehmen. Es ist gänzlich undenkbar, dass hier jemand unterrichtet, der sein Ding runterzieht, der seine Grammatiklektion [...] oder seine Einführung von Gleichungen in Mathe und dann sagt: die Hausaufgabe für nächste Woche und dann Tschüss bis Morgen. Das ist völlig undenkbar. Du musst immer ausgefahrene Antennen haben, ob das überhaupt geht, was du so machst“ (L2, S. 5). Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt als benötigte Fähigkeiten Empathie oder Einfühlungsvermögen an, wie sich auch in diesem Zitat zeigt: „Empathie braucht jeder der unterrichtet (...) Ich finde sogar bis rauf zum Unidozenten ist so etwas wie Empathie für jeden der unterrichtet eine wichtige Fähigkeit. Aber das brauchst du hier im ganz besonderen Maße“ (L2, S. 5). Des Weiteren wird deutlich, dass die Lehrkräfte Freude an der Arbeit mit den Jugendlichen für eine der bedeutsamsten Einstellungen halten. Das heißt, dass „man die Jugendlichen aufheiternd unterrichten muss“ (L6, S.5). Aussagen wie „Lachen ist übrigens zentral“ und „es irgendwie schaffen, miteinander zu lachen, das ist ganz wichtig“ (L8, S.14) wurden von sechs der acht Befragten formuliert. Die Erklärung für die Bedeutsamkeit von Humor und Freude im Unterricht, welche von den Lehrkräften vermittelt werden sollen, liefert einer der Befragten: „Hier wird viel gelacht. Muss auch, weil ja die diversen Geschichten von den Schülern teilweise lange Phasen ohne viel Freude mit sich gebracht haben. Das kann dann sehr befreiend sein, wenn man sich mal gemeinsam total kaputt lacht“ (L7, S. 5). Weil die positive Grundeinstellung zu den Schülern und die Freude an der Arbeit mit den jungen Flüchtlingen zentral ist, plädieren zwei der Befragten gar dafür, dass nur jene Lehrkräfte Flüchtlinge unterrichten, die sich hierfür *freiwillig* melden. Ein Zwang erscheint ihnen hier als völlig falscher Ansatz.

### **4.2.3 Flexibilität, Spontanität und Kreativität**

#### *Lehrkräfte*

Drei der acht befragten Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass man als Lehrkraft im Schulunterricht mit Flüchtlingen fähig sein muss seinen Unterricht schnell anzupassen, umzuschalten und flexibel auf neue Herausforderungen einzugehen. Eine Lehrkraft berichtet in welchen Situationen Flexibilität gefragt ist:

„Zwischenfragen und Momente wo du merkst: Wow, jetzt ist da einer noch total in einer anderen Welt, der hat noch nie was davon gehört. Dann fängst du halt wieder an die Sachen von Vorne aufzurollen und zu gucken, dass erst mal alle auf den gleichen Stand kommen“ (L5, S. 4).

Spontanität wird ebenfalls von den Lehrkräften hervorgehoben. Eine der befragten Lehrkräften sieht hierin sogar die wichtigste Fähigkeit (L1). Eine weitere Lehrkraft betont ebenfalls Spontanität die im Umgang mit Flüchtlingen zentral scheint:

„Dass man auf Fragen und auf Stimmungen gerne auch spontan antwortet. Das man sich das zutraut [...] wenn man sich dahingehend öffnet und sagt: Ich habe auch das Recht dazu und wenn das jetzt den Kindern wichtig ist, dann machen wir das jetzt. Wenn die und die Frage kommt, dann gehe ich da jetzt darauf ein. (L8, S. 12).

### **4.2.4 Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit**

#### *Lehrkräfte*

Vier der Befragten erklärten, dass Lehrerinnen und Lehrer, die Flüchtlinge unterrichten, sich rechtzeitig Hilfe holen und Unterstützung aus dem Team annehmen müssen. Die Lehrkräfte dürfen nicht „den allmächtigen Allwissenden spielen“ (L2, S. 4). Genauso betonen die Lehrkräfte auch die Notwendigkeit mit Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern zusammenzuarbeiten.

#### *Experten*

Auch zwei der befragten Experten weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte auch Kollegen und andere Akteure beteiligen und sich Hilfe holen sollten. Prof. Anderson sieht den Austausch mit Kollegen, Schulsozialarbeitern, Psychologen, Betreuern und Behördenmitarbeitern als wichtigen „Teil des in meinen Augen notwendigen Ansatzes der

Ganzheitlichkeit“ (E2, S. 8). Hierfür müssten sich Lehrkräfte, die überwiegend autark arbeiten, laut Anderson erst öffnen:

Viele Lehrkräfte, ich sage es ein bisschen plump, sind durch die Ausbildung und durch die bisherige Prägung sehr darauf getrimmt, sich nicht unbedingt in die Karten schauen zu lassen. „Wie arbeite ich? Wie gestalte ich meinen Unterricht?“ Hier müssen sie eigentlich Lehrkräfte sein, die in der Lage sind, dieses beiseite zu schieben und relativ offen und kontinuierlich interdisziplinär zu arbeiten. (E2, S. 8)

#### **4.2.5 Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem**

##### *Lehrkräfte*

Mehrere Befragte bezeichnen ein solides Wissen über das deutsche Bildungssystem als zentrale Eigenschaft von Lehrkräften, die mit Flüchtlingen arbeiten. Einerseits, um die Schülerinnen und Schüler „an das deutsche Ausbildungs-, Schul- und Berufssystem heranzuführen“ (L2, S. 5) und die Bedeutung des jeweiligen Bildungsweges für den beruflichen Weg ihrer Schüler zu betonen. Andererseits, um über die Vielzahl möglicher Bildungswege informiert zu sein und so Schülern und Eltern beratend zur Seite stehen zu können.

#### **4.2.6 Standing**

##### *Lehrkräfte*

Drei der Befragten geben an, dass Lehrerinnen und Lehrer, die Flüchtlinge unterrichten eine „gefestigte Persönlichkeit“, „Rückgrat“ oder ein gewisses „Standing“ haben sollten (L1, S.6; L1, S.6; L 8, S.14). Die Lehrkräfte sehen Angesichts der unsicheren Lebenslagen der jungen Flüchtlinge, ihre Aufgabe darin, den Jugendlichen eine „positive Festigkeit“ zu geben (L3, S.8). Diese kann laut Lehrkraft 3 nur vermittelt werden, wenn die Lehrkraft selbst gefestigt und selbstsicher auftritt. Die Lehrkräfte sollen den Schülerinnen und Schüler vermitteln: „Solange du jetzt hier bist, kannst du dich auf bestimmte Dinge verlassen“ (L3, S. 8).

#### **4.2.7 Beziehungsebene und Willkommenskultur**

##### *Lehrkräfte*

Die Beziehungsebene sowie die Vermittlung einer positiven Willkommenskultur durch die Lehrkräfte wurden von insgesamt fünf der Befragten als benötigte Kompetenzen angeführt. Unter Willkommenskultur verstanden die Lehrkräfte beispielsweise, dass man „die Jugendlichen auch mit raus nimmt, mit ins Leben nimmt. Also nicht nur aus zweiter Hand im Klassenzimmer, alles nur theoretisch aus zweiter Hand mitbekommt. Sondern, dass man auch mit den Jugendlichen ihr neues Umfeld kennenlernt“ (L6, S. 6). Außerdem wurde die Beziehungsebene – im Sinne einer tiefergehenden Verbindung zu den Schülerinnen und Schüler – betont: „Wir haben, würde ich sagen, eine deutlich engere Verbindung zu den Schülern als meine Lehrer zu mir seinerzeit“ (L7, S. 19). Dass Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler nahezu Mutter, Schwester oder Ersatzonkel werden, wurde von vielen der Befragten betont. Gleichzeitig weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass die enge Beziehung zu den Schülern auch eine Belastung sein kann, da die Lehrkräfte von den individuellen und teilweise sehr traurigen Geschichten bedrückt und erschüttert werden. Die Gefahr von psychischen Belastungen sollte bei Lehrkräften die Flüchtlinge unterrichten nicht unterschätzt werden

##### *Experten*

Prof. Philip Anderson, Migrationsforscher, betont ebenfalls die Beziehungsebene zwischen den Schülerinnen und Schüler und den Lehrkräften. Die Haltung der Jugendlichen kann für die Lehrkräfte sehr diffus wirken. Erklärung ist hierfür, dass junge Flüchtlinge ohne Familie zwar einerseits ein starkes Bedürfnis nach Unterstützung haben und hier die Lehrkräfte eine wichtige Rolle als Vorbild einnehmen können, sie aber andererseits zum Beispiel durch lange Fluchterfahrungen gelernt haben sehr selbstständig zu sein und keine Bevormundung akzeptieren wollen. Die Lehrkräfte benötigen als viel Feingefühl um sowohl mit dem unmittelbaren Eindruck von Rebellion und Schwierigkeit, auch als mit dem Bedürfnis nach Halt umzugehen. Hieraus leitet Prof. Anderson ab, dass die Lehrkräfte auch auf die Herausforderung in der Beziehungsebene gefasst sein müssen, sich weiterbilden lassen sollen und sich immer wieder informieren lassen sollen (E2, S. 8).

## 4.2.8 Konfliktmanagement

### *Lehrkräfte*

Ein geübter Umgang mit zu eskalieren drohenden Konfliktsituationen sowie das Beherrschen gewaltfreier Kommunikationsstrategie wird von zwei der befragten Lehrkräfte als essentiell betrachtet (L2, L5). Eine Lehrkraft berichtet beispielhaft davon, wie Lehrkräfte bei Konflikten reagieren können:

Da muss man als Lehrer dann auch, also man kann das nicht so einfach abtun, weil die sich dann sehr schwer tun, dann wieder runterzukommen. Weil sie gar keine andere Lösung für sich sehen, als jetzt auszuflippen. [...] Da muss man dann einfach das Feingefühl haben und mit einem gewissen Fingerspitzengefühl rangehen und ihnen erklären: „Hey, man kann auch erst mal drüber sprechen.“ Da gibt es eben ganz, ganz viele Situationen, die im Alltag passieren, die es an der deutschen Schule sicher auch gibt, aber es ist dann da auch eher vielleicht einfacher, wieder über die Verständnisebene zu kommen. (L5, S. 5).

### *Experten*

Die befragten Experten Cornelia Müller und Prof. Anderson nennen als benötigte Kompetenz ebenfalls eine ausgeprägte Fähigkeit zum Konfliktmanagement. Frau Müller gibt beispielsweise eine Ausbildung zur Mediation als sinnvoll an um „ad hoc auch zu reagieren“ (E8, S. 4). Frau Müller verweist zudem auf deeskalierende Gesprächstechniken hin, die den Lehrkräften helfen können, um bei Konflikten effektiv schlichten zu können. Prof. Anderson empfiehlt im Bereich Konfliktmanagement, nicht nur die Lehrkräfte auszubilden, sondern auch die Schüler einzubinden:

Peertraining, dass man wirklich sich als Kollektiv, als Team dann eher begreift und dann aufeinander achtet, dass man solche Ansätze entwickelt und ganz wichtig, obwohl die Schüler am Anfang so wenig sprachlich können, eigentlich mit Strukturen wie Schlichter-Tätigkeit, Schüler dazu auszubilden, dass sie gegenseitig schlichten können in Konflikten. (E2, S. 10).

#### **4.2.9 Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache**

##### *Lehrkräfte*

Drei der acht befragten Lehrkräfte berichteten von der Schwierigkeit, mit den oft geringen Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Die Verständigung zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrkraft beschreibt einer der Befragten als Verständigung „mit Hand und Fuß“ (L6, S.9). Die Notwendigkeit, die eigene Sprache an den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen, wird insgesamt von fünf der acht Lehrkräfte im Kontext der benötigten Kompetenzen genannt: „Als Lehrer muss man sein eigenes Deutsch ein bisschen ‚runtermodifizieren‘, damit es jeder verstehen kann“ (S. 8). Über die Bedeutung des Spracherwerbs sind sich die befragten Lehrkräfte der drei Schulformen einig: „Deutsch lernen steht im Vordergrund“ (L8, S.2), dementsprechend nennen auch sieben der acht Befragten Wissen und Fähigkeiten aus dem Bereich Zweitsprach- oder Fremdspracherwerb als benötigte Kompetenz. Die Inhalte, Methoden und Fähigkeiten, die Lehrkräfte besitzen und beherrschen sollten, sind vielfältig. Einige Lehrkräfte nennen Theorien der Spracherwerbsforschung als wichtige Grundlage, um grundsätzlich zu verstehen, wie eine Sprache erlernt wird und dies auf den Unterricht übertragen zu können. Vor allem die Aneignung von Methoden zum Spracherwerb für den Unterricht wird von den Lehrkräften betont. Zwei der Lehrkräfte äußerten den Wunsch, dass das Studium des Deutschen als Zweitsprache einen stärkeren Praxisbezug für Lehrkräfte bekommt. Der Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien zum Spracherwerb für jugendliche Flüchtlinge mit geringen Deutschkenntnissen wurde ebenfalls kritisiert, so zum Beispiel von Lehrkraft 4: „Was ich ganz konkret vermisse (in Bezug auf das Studium des Deutschen als Zweitsprache) sind wirklich Methoden und auch praktische Tipps und Hinweise von Leuten, die wirklich Ahnung haben. Die auch mal eine Übergangsklasse unterrichtet haben und auch länger in einer Übergangsklasse unterrichtet haben. Und nicht von irgendwelchen Dozenten, die das irgendwie aus der Theorie sich ableiten“ (L4, S. 7). Die Lehrkräfte geben an, dass sie sich Materialien und Methoden, welche auf ihre Schülergruppe zugeschnitten sind, mühsam selbst erstellen müssen. Sammlungen oder Bücher für ihre Zielgruppe würden sie daher als große Arbeitserleichterung empfinden.

##### *Experten*

Auch die sechs befragten Experten sehen Kompetenzen in Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache als hochgradig relevant. Da „sich das Thema Deutsch wirklich durch alle Fächer durchzieht und alle Fächer sprachbildend agieren müssen“ und „im Prinzip jeder Fachunterricht Sprachunterricht ist“, sieht Frau Kittlitz die DaZ- oder DaF-Ausbildung der Lehrkräfte als Grundelement benötigter Lehrerkompetenzen. Auch Herr Wenzel sieht Qualifikationen der Lehrkräfte im Bereich

DaZ als die zentrale Komponente in der Lehrerbildung für den Schulunterricht mit Flüchtlingen an. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass der BLLV in seinem Positionspapier aus dem Jahr 2014 zur Situation der Flüchtlingen an Bayerischen Schulen nicht nur die Ausweitung des qualifizierten Fortbildungsangebotes für DaZ fordert, sondern auch die Aufnahme der Grundkompetenzen von DaZ für alle Lehramtsstudiengänge und eine Steigerung der Attraktivität von DaZ für Studierende durch einen Bonus auf das Staatsexamen fordert (BLLV, 2014). Auch Prof. Ewald Kiel sieht Wissen über die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache als zentrale Herausforderung der Lehrkräfte und als benötigte Kompetenz. Auch Frau Dr. Hodaie, wissenschaftliche Mitarbeiterin der LMU am Department I (Deutsch als Fremdsprache), betont die Bedeutung des sensiblen Umgangs mit der eigenen Sprache: „Was für mich jetzt aus der Sprachförderperspektive oder aus der sprachdidaktischen Perspektive wichtig ist, ist, dass man weiß, wie berücksichtige ich zum Beispiel eine Sprachlernbiografie oder überhaupt eine Lernbiografie?“ (E5, S. 2). Hier betont sie vor allem das Wissen über Methoden, Instrumente und Verfahren, die Lehrkräfte benötigen um Sprach- und auch Schulerfahrungen der Schüler zu ergründen. Ein wichtiges Ziel der Lehrkräfte sollte sein, Schülern mit Sprachförderbedarf Strategien beizubringen, sich selbstständig weiterzuhelfen. Hierfür benötigen die Lehrkräfte beispielsweise Wissen über Strategien zum Lesen und Verstehen eines Textes und Wissen über die Vermittlung derartiger Strategien an die Schüler. Die Lehrkräfte sollten hierfür laut Frau Dr. Hodaie die theoretische Untermauerung der didaktischen Fragestellung und die Reflexionskompetenz vermittelt bekommen, um dann in ihrer Arbeit methodisch adäquat vorgehen zu können und den „Sprachstand der Schüler in die Interaktion einbinden“ zu können (E5, S. 8).

#### **4.2.10 Umgang mit Heterogenität**

##### *Lehrkräfte*

Vom Versuch, allen Schülern gerecht zu werden, berichten alle Lehrkräfte:

Aber ich habe noch andere 20 Schülerinnen und Schüler in der Klasse, die ich dann auch noch unterstützen muss, die ich auch weiterbringen muss. Und das ist dann so ein bisschen, wie ich sage, was mache ich zuerst? Da muss man sich dann auch ein bisschen zerreißen. (L4, S. 4).

Der Umgang mit Heterogenität wird als zentrale Kompetenz für Lehrkräfte, die Flüchtlinge unterrichten, definiert. Ferner wird die Fähigkeit zur Differenzierung als wichtige Fähigkeit definiert. Eine der Lehrkräfte nennt ein konkretes Beispiel für den Umgang



mit Heterogenität in seiner Übergangsklasse. Er berichtet von einer Schülerin, die nicht Lesen und Schreiben kann. Sobald die anderen Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit Arbeitsaufträgen beschäftigt sind, setzt er sich zu ihr und macht mit ihr Schreibübungen. Gleichzeitig verweist er auf die 20 anderen Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls seine Aufmerksamkeit benötigen:

Das kann man schon längere Zeit machen und sie auch sinnvoll beschäftigen. Aber das geht natürlich nicht unendlich. Da muss dann halt irgendwie schauen, dass man nicht die anderen auch vernachlässigt. (L4, S. 4).

Mehrere Lehrkräfte berichten zudem von verschiedenen Herangehensweisen und Methoden, die helfen können, der Heterogenität in den Klassen Herr zu werden. Lehrkraft 8 wird beispielsweise durch eine ehrenamtliche Helferin unterstützt. Diese kümmert sich in der Freiarbeitszeit speziell um Schülerinnen und Schüler, die noch nicht alphabetisiert sind und hilft den Schülerinnen und Schülern bei Schreib- und Leseübungen. Zwei weitere Lehrkräfte bilden in ihren Klassen Leistungsgruppen in Deutsch, sie teilen jeweils ihre Schüler in drei Deutsch-Leistungsstufen ein. Hier wird deutlich, dass die Lehrkräfte versuchen – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – mit der Heterogenität durch zusätzliche Einzelförderung oder Binnendifferenzierung umzugehen.

### *Experten*

Auch die Experten, hier Frau Dr. Hodaie, geben an, dass auch Lehrkräfte von Flüchtlingskindern wissen müssen „wie arbeite ich individualisiert, wie versuche ich zu differenzieren (L5, S. 2). Sie sieht im Bereich Spracherwerb diese Lehrerfähigkeit als bedeutende Kompetenz an:

Das ist ganz wichtig, also Individualisierung und Differenzierung. Wie gehe ich mit meiner Sprache um? Wie binde ich die Sprache und vor allem den Sprachstand meines Schülers, meiner Schüler, je nachdem halt, ein? Wie berücksichtige ich, wo wer steht? [...] Wie arbeite ich individualisiert, wie versuche ich zu differenzieren, wie schätze ich überhaupt den Sprachstand und die Lern- und Sprachlernbiografie meines Schülers und meiner Schülerin ein? Das ist halt eben die eine Seite. Die andere Seite ist, wie stark berücksichtige ich zum Beispiel den kulturellen Hintergrund? Soll ich das überhaupt berücksichtigen? (E5, S.2).

Da die Klassen auch trotz vorgeschalteter Binnendifferenzierung unter anderem in Bezug auf Schulwissen und Sprachkenntnissen stark heterogen sind, sind laut Prof. An-

derson Lehrkräfte nötig, die sich hierauf einstellen können. Die Lehrkräfte sollten hierfür bereit sein sich auf eine stärkere Differenzierung einzulassen und sich durch Fortbildungen für diese Herausforderung zu qualifizieren. Laut Anderson ist es aber auch nötig zu hinterfragen: „Ist es überhaupt möglich einen kohärenten Unterricht für Alle zu organisieren?“ (E2. S. 8). Es - besteht außerdem – wenn personelle Ressourcen es zulassen – die Notwendigkeit alternative Unterrichtsformen wie Teamteaching zu organisieren und sich auf diese einzulassen. Prof. Ewald Kiel betont ebenfalls die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität für die Schulpädagogik und damit für die Ausbildung der Lehrkräfte. Er sieht hierin jedoch eine Querschnittsaufgabe, die es schon immer gegeben hat und damit keinen speziellen Anspruch an Lehrkräfte die Flüchtlinge unterrichten, sondern an alle Lehrkräfte.

#### **4.2.11 Interkulturelle Kompetenz**

##### *Lehrkräfte*

Interkulturelle Kompetenz benannten fünf der Lehrkräfte als zentral. Unter dem Übergriff Interkulturelle Kompetenz wurden von den Befragten wiederum verschiedenste Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensbereiche gefasst. Zum einen wünschen sich Lehrkräfte mehr Wissen über die Herkunftsländer der Jugendlichen und ihrer Kultur: „Was ich schon gerne wissen würde oder mehr wissen würde, darüber, wie das in den Kulturen einfach aussieht, wie das tatsächlich abläuft. Man kriegt dann oft was mit, aber es gibt dann auch wieder in jeder Gruppierung wieder Untergruppierungen, dass man den Überblick verliert“ (L5, S. 8). Die Lehrkräfte betonen außerdem die Fähigkeit und Wissen darüber, wie man „mit Stereotypen oder Vorurteilen umgehen“ kann, als bedeutende Kompetenz (L5, S.8). Vier der Befragten halten es für sehr wichtig, den Schülerinnen und Schüler gegenseitigen Respekt vermitteln zu können. Die Überzeugung „Wir respektieren alle Kulturen, alle Nationen und alle Religionen“ müsse man als Lehrkraft vorleben und vermitteln können. Eine Lehrkraft beschreibt dies wie folgt: „dass jeder eigentlich jeden respektieren muss und wenn dann der Iraker Probleme hat mit dem Afrikaner, weil er Afrikaner ist, das ist einfach ein Tabu, das gibt es nicht. Du hast den zu respektieren“ (L7, S.10). Die Lehrkräfte berichten außerdem von Unterschieden im Lehrer- und Frauenbild der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wird Kultursensibilität von zwei Lehrkräften als wichtige Eigenschaft definiert. Die Lehrkräfte verstehen unter darunter, eine verständnisvolle Haltung zu haben, sensibel zu sein und bei Unsicherheiten nachzufragen, anstatt unüberlegt vorherrschende Regeln vorzugeben.

### *Experten*

Die Experten nennen ebenfalls interkulturelle Kompetenz als wichtige Befähigung der Lehrkräfte. Die Expertenmeinungen unterscheiden sich in diesem Fall jedoch deutlich von den Lehrkräften, was an der Aussage von Anja Kittlitz deutlich wird. Sie erklärt, dass sich Lehrkräfte, die sich bisher wenig mit dem Thema auseinandergesetzt haben, oft konkretes Praxiswissen wünschen, welches aber häufig auf „Schubladenmodellen im Kopf“ aufbaut (E7, S. 9). Frau Kittlitz betont – im Gegensatz zu den Wünschen vieler Lehrkräfte – die Reflexion des eigenen Verständnisses von Kultur als Grundlage für produktives pädagogisches Handeln in diesem Bereich. Dies eröffnet den Lehrkräften laut Anja Kittlitz dann „Möglichkeiten das Thema offener zu betrachten. Dann liefert es mir aber auf gar keinen Fall ein Rezeptwissen, sondern stellt ganz viel in Frage und ist ein anstrengender Prozess“ (E7, S. 9). Die Experten weisen also darauf hin, dass Wissen über die Herkunftskulturen in Grundzügen von Nutzen sein kann (E2, E5, E3), dies allerdings nicht die entscheidende Ebene ist, die die Lehrkräfte benötigen, um eine kompetente Lehrkraft für Flüchtlinge zu sein. Mehrere Experten betonen ein dynamisches Kulturverständnis und einen Fokus auf die Schülerinnen und Schüler als Individuen als Basis der Interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte, eine Kulturalisierung soll hingegen vermieden werden:

Ich halte nichts von dieser ganzen Tourismushaltung der interkulturellen Fortbildung für die Lehrer [...] Das heißt für mich auch es gibt keine sagen wir, ich halte nichts von nationaler oder ethnischer Kultur, für mich ist jeder Schüler oder jede Schülerin einzigartig und eine Person. Das heißt man muss kontextbezogen einfach diesen Schüler sehen, mit allen Differenzen, die da sind. (E4, S. 1).

Auch Dr. Florian Roth betont, dass die Waage gefunden werden muss zwischen der Vermittlung von Wissen über Verschiedenheit und der Sensibilisierung der Lehrkräfte über Kulturalisierung, Schubladendenken und Stereotypisierung, die bis hin zu rassistischen Denkmustern führen kann (E3). Frau Dr. Nazli Hodaie äußert sich in diesem Kontext auch zu Unterrichtsmaterial, welches sich die Lehrkräfte aus dem DaZ-Bereich erhoffen:

Das Material gibt es nicht. Und die Methode gibt es auch nichts. Es hängt wirklich davon ab, wer sitzt vor mir [...] Dass man wirklich versucht, auch das Individuum zu berücksichtigen und jetzt nicht sagt, ach ich hatte bis jetzt drei afghanische Schüler bei mir, jetzt weiß ich wie die Afghanen ti-

cken [...] Das man so sensibel und so reflektiert ist, dass das vermieden wird. (E5, S. 11)

#### **4.2.12 Beachten der Lebenswelt und Hintergründe der Schülerinnen und Schüler**

##### *Lehrkräfte*

Alle befragten Lehrkräfte betonten, dass man als Lehrkraft die Lebenswelt, Belastungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beachten und berücksichtigen muss. Ein Beispiel für die Umsetzung im Unterricht beschreibt Lehrkraft 2 folgendermaßen: „Der Unterricht beginnt fast immer mit so einem intensiven Blick in die Runde oder auch manchmal mit persönlichem Gesprächen: Und wie geht es dir heute? Bist du heute wieder fitter als gestern? Hast du überhaupt geschlafen?“ und „Ich muss jedes Mal bei meinen Schülern, bei bestimmten, von Fall zu Fall prüfen, ob sie überhaupt fit sind an dem Tag“ (L2, S. 2). Eine andere Lehrkraft gibt an, dass in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler die „Gemütslage eine große Rolle spielt“ (L5, S.4). Sie unterstreicht, dass im Unterschied zum Schulunterricht am Gymnasium beispielsweise anders mit Müdigkeit umgegangen wird: „Bei uns ist es oft so, dass man merkt, wenn die fertig sind. Dann lässt man die oft schlafen. Weil man halt merkt, die haben wahrscheinlich die Nacht über wenig schlafen können, weil sie oftmals durch ihre Vergangenheit eingeholt werden. Dann ist für sie die Schule ein geschützter Raum, wo sie einfach das Gefühl haben: Hier kann ich mich fallen lassen. Was bei vielen dann dazu führt, dass sie halt einschlafen können und einschlafen oder wegnicken. Wenn man das einem normalen Lehrer erzählt, der würde ja sagen: Nein, das geht gar nicht“ (L5, S. 4). Deutlich wird auch, dass das Thema Traumatisierung für die Lehrkräfte von Bedeutung ist. Sie versuchen, „sensible Themen zu beachten“ (L6, S. 4) und bei der Gestaltung und Führung des Unterrichts sich immer an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren, indem sie für die Jugendlichen relevante Themen vorbereiten und zum Beispiel die Themen Familie und Krieg vermeiden oder sensibel mit den Themen umgehen. Die Lehrkräfte berichten hier auch von Überforderung, beispielhaft Lehrkraft 3: „Das sind so Situationen, wo ich ein Stück weit zugeben muss, ich bin dafür nicht ausgebildet.“ Gleichzeitig betonen die Lehrkräfte, wie dringend hierauf Rücksicht genommen werden muss. Die Rücksichtnahme *auf* sowie das Wissen *über* Vorerfahrungen und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, bezeichnen sie als eine der wichtigsten Kompetenzen.

### *Experten*

Anja Kittlitz gibt ebenfalls an, dass die Lebenslagen der Jugendlichen von den Lehrkräften beachtet werden müssen und es sich hier um eine der zentralen Kompetenzen handelt:

Ich meine, was man mitbringen muss und was tatsächlich wahrscheinlich ein Unterscheidungskriterium ist, ist das Wissen um die Lebenslagen der Jugendlichen. Ein Lehrer an der Regelschule ist jetzt nicht per se gefordert den Ablauf eines Asylverfahren zu kennen und zu wissen, wie sich die Lebenslagen junger Flüchtlinge in Deutschland gestalten, aber er ist per se gefordert, die Hintergründe seiner jeweiligen Schüler zu kennen. (E7, S. 4).

Die Lehrkräfte müssen zwar nicht unbedingt vertieftes fachliches Wissen über Traumatisierungen erwerben, sie sollten aber zumindest fähig sein, Auswirkungen wie beispielsweise Schlafstörungen zu (er)kennen. Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes zählt ebenfalls ein „Grundinstrumentarium im Umgang mit traumatisierten Kindern“ zu den nötigen Kompetenzen (E1, S. 5). Vor allem solange die Ausstattung mit schulpsychologischen Experten mangelhaft ist, müsste laut Wenzel dieser Bereich in den Berufswissenschaften oder EWS-Fächern eine größere Rolle spielen.

## 4.3 Bedarf

### *Lehrkräfte*

Alle befragten Lehrkräfte berichten von Situationen, in denen sie sich überfordert gefühlt haben. Vor allem zu Beginn ihrer Tätigkeit in den Übergangsklassen hätten sie sich oft mehr Unterstützung und Hilfe gewünscht: „Aber ich bin jetzt alleine auf weitere Flur, da einfach reingeschmissen worden [...] Vor allem [sollte vermittelt werden], welche Probleme auf dich zukommen. Wie man damit umgeht. Welche Leute ich kontaktieren kann, die mir helfen können. Da weiß ich gar nichts“ (L1, S. 7). Eine Lehrkraft glaubt ebenfalls, dass es für Einsteiger „mehr Support geben“ (L8, S.16) müsse, auch die Notwendigkeit von Supervision wird immer wieder betont. Insgesamt werden die unterschiedlichen Belastungen von fast allen Lehrkräften erwähnt: „Das nimmst du mit nach Hause, da bleibt dir nichts anderes übrig“ (L7, S. 10).

## 4.4 Motivation der Lehrkräfte, Flüchtlinge zu unterrichten

### *Lehrkräfte*

Die Lehrkräfte berichten alle, dass sie gerne unterrichten und ihnen der Schulunterricht mit Flüchtlingen viel Freude bereitet hat. So berichtet beispielsweise Lehrkraft 1 darüber, warum sie ihre Klasse so gerne unterrichtet:

Es ist halt wahnsinnig spannend, was man alles mitbekommt. Oder ich lerne jetzt auch die Sprachen, das ist auch toll. Und auch diese ganzen Schriftarten, das Arabische zum Beispiel. Das müssen die dann auch manchmal an die Tafel schreiben, weil ich das auch toll finde. Mich fasziniert das auch. Wie intelligent die Schüler auch teilweise sind und wieviel sie in sehr kurzer Zeit lernen. Und toll ist auch, dass die Schüler so hilfsbereit sind. Sobald jemand Neues kommt ,schnappen die sich den und helfen demjenigen und machen. (L1, S. 9).

Zwei weitere Lehrkräfte berichten ähnlich in Bezug auf ihre jetzige Lehrertätigkeit, dass sie nicht geplant hatten Flüchtlinge zu unterrichten, jetzt die Arbeit als Lehrkraft von jungen Flüchtlingen berufliche sowie persönliche Erfüllung empfinden.

## 4.5 Strukturelle Aspekte

### *Lehrkräfte*

Die befragten Lehrkräfte geben neben verschiedenen Aspekten, die sich ausschließlich oder überwiegend auf sie als Personen beziehen auch diverse strukturelle Bedingungen an, welche die tägliche Arbeit beeinflussen. Zwei der Lehrkräfte berichten etwa vom „Kommen und Gehen“ in ihren Übergangsklassen (L1, S. 2). Sie berichten von den Schwierigkeiten, sowohl die neuen Schüler einzubinden als auch das Weiterkommen derjenigen Schüler zu fördern, die schon länger in der Klasse sind. Lehrkraft 4 beschreibt diese Problematik:

Was man auch noch sagen muss, was bei den Übergangsklassen auch problematisch ist, dass die nicht alle zum Schuljahresanfang kommen, sondern peu à peu eintrudeln. Und man hat dann so einen Grundwortschatz dann schon mit der Kernklasse gemacht und dann kommen wieder welche. Die fangen wieder bei null an und dann kann ich nicht wieder mit den anderen auch von null anfangen. Man muss dann wieder schauen, dass man allen gerecht wird. (L4, S. 3).

Des Weiteren beklagen die Lehrkräfte mangelnde Unterrichtsmaterialien und Zimmerausstattung, wie etwa Sachbücher, Beamer und Computer, auch wenn hier nach Aussage einer erfahreneren Lehrkraft in den letzten zehn Jahren bereits eine deutliche Verbesserung zu spüren ist. Eine Lehrkraft plädiert hier für ein Übergangspaket für Lehrkräfte, die mit dem Unterrichten von Übergangsklassen beginnen. Vor allem Literatur und Schulbücher sollten hier frühzeitig zur Verfügung gestellt werden. Aber auch ein Dolmetschernetzwerk sollte für die Lehrkräfte existieren (L1). Drei Lehrkräfte fordern eine Begrenzung der Klassengröße, Lehrkraft 8 fordert beispielsweise eine maximale Anzahl von 15 Schülerinnen und Schüler. Da einige Schüler eine eins zu eins-Beschulung benötigen, fordert die Lehrkraft zumindest stellenweise zwei Lehrkräfte pro Klasse. Zwei Lehrkräfte betonen, dass die Schulpädagogen eine große Hilfe für die Lehrkräfte darstellen und eine ganzheitliche Förderung der Jugendlichen ermöglichen. Lehrkraft 5 gibt außerdem an, dass viel mehr Sozialpädagogen an der Schule nötig wären, da bislang die Lehrer „sehr, sehr viel abfangen“ müssten und Problemlagen – insbesondere von Schülern, die nur wenig über Schwierigkeiten reden – unter den Tisch zu fallen drohen. Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte könnten hier Abhilfe schaffen.

### *Experten*

Bei der Befragung wurden von den Experten ebenfalls viele strukturelle Aspekte genannt, die mit den Lehrkräften in Verbindung stehen, sich jedoch nicht zwangsläufig als Kompetenzen an Lehrkräfte vermitteln lassen. Prof. Philip Anderson zeigt beispielsweise zusätzlich zu diversen benötigten Fertigkeiten und Wissensbereichen der Lehrkräfte Handlungsbedarf im Bereich der ganzheitlichen Förderung der Jugendlichen. Um gute Förderung der jungen Flüchtlinge und damit auch für die Lehrkräfte befriedigende Arbeit zu erreichen muss die Arbeit mit Betreuern, Sozialpädagogen, Vormündern und Beamten laut Prof. Anderson als selbstverständliche und fließend ineinander übergehende Aufgabe wahrgenommen werden. Er betont die Notwendigkeit, dass alle beteiligten Instanzen, wie Jugendamt, Amt für Migration, Arbeitsagentur, Betreuer und die Schulen *miteinander* und nicht gegeneinander arbeiten müssen. Des Weiteren soll ein gutes Bildungsclearing zu Beginn der Schullaufbahn ermitteln, ob beispielsweise Alphabetisierungs- oder Sprachkurse vorgeschaltet werden müssen. Zudem könnte ein Übergangmanagement die Schülerinnen und Schüler auch im weiteren Bildungsweg unterstützen. Auch von den Experten Roth und Wenzel wird die Klassengröße von Übergangsklassen angesprochen, da bislang laut ihnen an die Grenzen dessen was pädagogisch sinnvoll ist gestoßen wird. Dieser Aspekt ist auch Inhalt der Forderungen des BLLV für Übergangsklassen:

Bitte lasst eine Lehrkraft nicht mit 10 oder gar 15 Kindern mit unterschiedlichen Altersgruppen, mit unterschiedlicher Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit aus unterschiedlichen Kulturkreisen alleine. Lasst da bitte nicht die Lehrkraft alleine, sondern sorgt dafür, dass die Gruppen kleiner werden. 15 ist das absolute Maximum und eigentlich schon viel zu groß. Dass die Gruppen kleiner werden und dass man dann auch eine zweite Kraft, manchmal vielleicht sogar eine dritte Kraft einsetzt. (E1, S. 4).

Auch die Ausstattung der Klassen mit Materialien, wie beispielsweise Laptops, Beamer, Büchern und weitere Unterstützungsgegenständen für den Sprachunterricht ist laut Wenzel noch mangelhaft. Und auch die benötigte psychologische Unterstützung, die im Umgang mit traumatisierten Kindern dringend erforderlich ist, sei ebenfalls noch nicht genug ausgebaut. Hier fehlt es vor allem an der Verfügbarkeit erfahrener Psychologen. Wenzel betont, dass „die Kinder oft im doppelten Sinne des Wortes stumm sind: „Einmal, weil sie unsere Sprache nicht verstehen und einmal, weil es ihnen die Sprache verschlagen hat [angesichts dessen], was sie so erlebt haben die letzten Wochen und Monate“ (E1, S. 3). Er betont, dass psychologische Betreuung nicht nur nötig ist,



um die zum Teil mehrfach traumatisierten Kinder zu behandeln, sondern auch, um den Lehrkräften psychologische Unterstützung zu gewähren. Mit der Forderung nach Supervision und anderen Unterstützungsformen schließt sich Wenzel damit auch Prof. Anderson an, der ebenfalls für institutionalisierte Stützsysteme wirbt.

## 4.6 Lehrerbildung Allgemein

### *Lehrkräfte*

In Bezug auf die Lehrerbildung äußern sich drei Lehrkräfte kritisch zum fehlenden Praxisbezug des Lehramtsstudiums. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise, dass sie „im Studium eigentlich zum Lehrer-Sein gar nichts gelernt“ habe und das Studium insgesamt „viel, viel mehr praxis-orientiert sein“ müsste (L1, S. 6). Die befragte Lehrkraft fordert einen *Baustein Übergangsklassen*, der im Studium implementiert werden soll. Auch die fehlende Praxiserfahrung von Dozenten an den Universitäten wird kritisiert, hier wünschen sich die Lehrkräfte Referenten die selbst in Übergangsklassen unterrichtet haben und theoretisches Wissen der Hochschulen mit der Realität der Lehrer in Übergangsklassen verknüpfen können (L1, L8).

### *Experten*

Auch die Experten gehen in ihren Aussagen auf das Thema Lehrerbildung im Allgemeinen ein. So gibt Prof. Anderson an, dass „Lernbausteine in Studien eigentlich für alle Schultypen dazugehören“ (E2, S. 14). Laut Anderson muss in den zuständigen Stellen der Lehrerbildung, in den Kultusministerien aller Bundesländer klar vermittelt werden, „dass die Flüchtlingsthematik eigentlich aus dringender Notwendigkeit in allen Schultypen zum Thema gemacht werden muss [...] Für alle Schultypen, dass sie sich damit beschäftigen, weil es eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist“ (E2, S. 14f). Auch Dr. Florian Roth berichtet davon, dass viele Inhalte, die für *alle* Lehrkräfte elementar sind, „noch nicht zureichend in das universitäre Kerncurriculum für Lehrkräfte eingebaut“ seien (E3, S.5). Er nennt hierbei auch konkret Themenbereiche die aufgenommen werden sollten: Wissen über den Umgang mit Heterogenität, Informationen über kulturelle Unterschiede, Perspektivenwechsel in Bezug auf Kulturen, Selbstreflexion im Bereich interkultureller Kompetenz, Wissen über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem. Bei der Vermittlung von Kompetenzen für Lehrkräfte, die Flüchtlinge unterrichten, betonen Frau Claudia Müller, Klaus Wenzel und Herr Prof. Anderson den Praxisbezug und greifen damit die Forderung der Lehrkräfte nach größerer Praxisorientierung auf. Prof. Anderson nennt hier beispielsweise Praktika als möglichen Praxisbezug in der Ausbildung der Lehrkräfte. Die Lehrkräfte sollten zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung zum Lehrer oder zur Lehrerin die Möglichkeit bekommen neben allen schulischen Aspekten des Unterrichts mit Flüchtlingen, auch die Lebenssituation der Flüchtlinge kennenzulernen, Grundlegendes über Asylverfahren zu erfahren und in Berührung mit der Wohnsituation der Flüchtlinge zu kommen. Durch Einblick in *alle* Bereiche des Lebens als junger Flüchtling in Deutschland können die Lehrkräfte laut Prof. Anderson ein Verständnis dafür entwickeln wie die Situation der Schülerinnen und Schüler ist und wie dies in der pädagogischen Arbeit berücksich-

tigt werden muss. Der mangelnde Praxisbezug der Lehrer(aus)bildung wird auch von Klaus Wenzel thematisiert. Er sieht die geringe Berufsfeld-Orientierung allgemein als großes Defizit der deutschen Lehramtsstudium und interpretiert die Lehrkräfte die Flüchtlinge unterrichten als bestes Beispiel hierfür.

## 5 Diskussion

Die durchgeführten Experteninterviews liefern Anhaltspunkte zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen. Im folgenden Teil der Arbeit sollen die Ergebnisse der Untersuchung in Hinblick auf bereits existierende Theorien, Modelle und Studien betrachtet und diskutiert werden.

### 5.1 Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen

Als erste Eigenschaft des Schulunterrichts mit Flüchtlingen wird von den Lehrkräften die hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler angeführt, die auch die Experten bestätigen. Auch in der Handreichung des ISB (2015, S. 9) wird die „schiefer unendliche[n] Motivation“ herausgestellt. Die Motivation wird hier neben der häufigen Mehrsprachigkeit als weitere Kompetenz der jungen Flüchtlinge genannt. Ähnliche Ergebnisse zur hohen Motivation junger Flüchtlinge finden sich auch in einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstitutes DJI. Hierfür wurden, um die soziale Situation von jungen Flüchtlingen zu erfassen, insgesamt 11 Kinder/Jugendliche sowie Praktiker befragt, die mit jungen Flüchtlingen zu tun haben. Erklärt wird die hohe Bildungsmotivation damit, dass:

[die Schule vor allem für diejenigen Flüchtlinge, die in Unterküften leben] die wichtigste, wenn sogar nicht die einzige fest institutionalisierte Möglichkeit [ist], dem oft tristen Alltag zu Hause in der Unterkunft zu entkommen. Sie ist die „Rettungslinie“ hin zu anderen sozialen Kontakten in der Mehrheitsgesellschaft, aber auch zur Wissensaneignung und Qualifikation und letztlich zur psychischen Stabilisierung. Letzteres gilt gerade für Kinder, die durch die Fluchterlebnisse psychisch schwer belastet sind. (DJI, 2000, S. 43).

Die besonders große intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler wird in der Untersuchung einerseits mit dem Bildungsauftrag, den die jungen Flüchtlinge sich selbst und ihren Familien gegenüber empfinden, erklärt. Andererseits wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die übersteigerte Leistungsmotivation auch eine Auswirkung der Traumata-Erfahrungen und eine Kompensierung des Erlebten sein könne (DJI, 2000).

Ein weiteres Merkmal des Schulunterrichts mit Flüchtlingen, Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schüler, beschreiben mit Ausnahme eines Befragten alle Lehrkräfte. Erklärungen für die Konflikte zwischen Schülern und Schülerinnen sehen die Lehrkräfte vor allem in Traumatisierungen durch Gewalt, Misshandlung und Folter. Hier bleibt zu bedenken, dass

die auftretenden Konflikte wahrscheinlich nicht genuin den Schulunterricht mit Flüchtlingen definieren, sondern die Konflikte einem Zusammenspiel aus Vorerfahrungen der Jugendlichen und der prekären Situation der Jugendlichen geschuldet sind. Auch der Fakt, dass Flüchtlinge nicht nur in geringerer Anzahl in Regelklassen, sondern zudem oft in eigens für Migranten und Flüchtlinge geschaffenen Klassen unterrichtet werden – und sich in diesen Klassen viele Schüler in schwierigen Lebenslagen, mit traumatischen Erfahrungen und aus verschiedensten Nationen treffen – trägt mutmaßlich zu den Konflikten im Klassenzimmer bei. Zuletzt muss in Bezug auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte an dieser Stelle gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen, Äußerungen und Einstellungen, „die nicht der eigenen Normalitätserwartung von Lehrern und Lehrerinnen, sowie anderer Schüler und Schülerinnen und Schüler entsprechen“ häufig zu Irritationen bzw. Konflikten führt (Karakasoglu, 2009, S. 2). Der dadurch entstehende Fokus auf Konflikte bei interkulturellen Lernsituationen im schulischen Kontext ist laut Karakasoglu sehr häufig anzufinden. Weniger werden hingegen die Bereicherung des Lernmilieus, der Lernatmosphäre und der Lernmöglichkeiten wahrgenommen (Karakasoglu, 2009).

Die Vorerfahrungen der Jugendlichen, die Auswirkungen dieser Erfahrungen sowie die jetzige Lebenssituation der jungen Flüchtlinge werden von den befragten Lehrkräften ebenfalls als Besonderheit des Schulunterrichts benannt. Hierunter zählen alle Lehrkräfte traumatische Erfahrungen vor oder während der Flucht und deren Folgen für die Schülerinnen und Schüler. Vier der befragten Lehrkräfte berichten von Panikattacken, Depressionen, Retraumatisierungen und anderen psychosomatischen Beschwerden ihrer Schüler. Dies spiegelt sich auch in der empirischen Forschung: 40 % aller Asylbewerber leiden laut einer Untersuchung der Uni Koblenz an posttraumatischen Belastungsstörungen (Gäbel, Ruf, Schauer, Odenwald & Neuner, 2005). Angststörungen, Phobien, Panikstörungen, Substanzabhängigkeit und Depressionen sind nur einige der möglichen Folgen einer PTBS (Breslau, 2002). Laut Zito (2009) haben Kinder und Jugendliche nach belastenden Ereignissen ein höheres Risiko einer Traumatisierung, da ihnen aufgrund ihres Alters weniger Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Demnach ist davon auszugehen, dass gerade unter jungen Flüchtlingen, mit denen es die Lehrkräfte im Schulunterricht zu tun haben, mutmaßlich mindestens 40 % unter posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. Auch die Symptome, die von den befragten Lehrkräften geschildert werden, decken sich mit dem aktuellen Forschungsstand über psychische und psychosomatische Erkrankungen bei Flüchtlingen. Es wird außerdem deutlich, dass diese existierenden Belastungen der Jugendlichen von den Lehrkräften wahrgenommen werden und sich diese auf den Schulunterricht und die Arbeit der Lehrkräfte auswirken. Das ISB (2015) empfiehlt auf Traumafolgen, wie Schlafstörungen beispielsweise, mit einer flexiblen Toleranzgrenze für Anwesenheit zu reagieren. Den Schülerinnen und

Schüler sollte rückgemeldet werden, dass Pünktlichkeit und zuverlässige Anwesenheit vor allem Hinblick auf das spätere Arbeitsleben notwendig sind, aber auch Offenheit und Verständnis signalisiert werden. Auch kurze Pausen oder Erfrischungen außerhalb der regulären Pausenzeiten sollten von den Lehrkräften akzeptiert werden, da regelmäßige Konzentrationsschwierigkeiten typische Kennzeichen einer posttraumatischen Belastungsstörung sind (ISB, 2015).

Zusätzlich zu den belastenden Vorerfahrungen der Jugendlichen nennen zwei der Lehrkräfte auch die aktuelle Lebenssituation als den Unterricht beeinflussende Faktoren. Vor allem die Unterbringung in Gemeinschaftszimmern führe oft dazu, dass Schüler mit rücksichtslosen Zimmergenossen tagsüber schlecht lernen und nachts schlaflos sind. Auch die Expertin Frau Anja Kittlitz gibt den Einfluss der gegenwärtigen prekären Lebenslagen der Jugendlichen als bedeutsame Erklärung für auftretende Konflikte an. Es wird deutlich, dass Aspekte wie die Wohnsituation und Schulentwicklung der jungen Flüchtlinge nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Als zusätzliche Belastung sehen zwei Lehrkräfte die enge Verbindung der Jugendlichen zu Familie und Freunden sowie der aktuellen Situation im Heimatland, die von den Experten bestätigt wird. Prof. Philip Anderson, Migrationsforscher der Hochschule Regensburg, ergänzt, dass die Schüler auch durch die Erwartungen der Familie belastet werden. Für viele Familien, so Anderson, sei es schwierig zu erkennen, dass Bildungsprozesse in Deutschland oft langwierig und mit dem Erreichen bestimmter Vorqualifikationen verbunden sind. Den so erzeugten (wenn auch nur indirekten) Druck sieht er mithin als große Belastung für die jungen Flüchtlinge, die sich auch auf den Schulunterricht auswirken kann. Der hohe Anspruch an sich selbst, verstärkt durch die Erwartungen der Familie trägt zwar einerseits zu der beobachteten hohen Lernmotivation bei, er führt jedoch zu einer „weiteren, starken psychischen Belastung“, da die Schülerinnen und Schüler oft mehr von sich selbst und der Schule fordern, als sie bewerkstelligen können (ISB, 2015). Auch laufende Asylverfahren können laut Prof. Anderson den Lern- und Integrationsprozesses erschweren. Die durch den ungesicherten Aufenthalt entstehenden Belastungen werden auch in verschiedenen anderen Untersuchungen angeführt. In der Studie von Zito (2009) etwa, die sich dem Schicksal von Kindersoldaten in Deutschland widmet, wird festgestellt: „Eine Absicherung des Aufenthalts und der Zukunftsperspektiven geht zumeist mit einer psychischen Stabilisierung einher“ (S. 53). Vorerfahrungen sowie die jetzige Lebenssituation der jungen Flüchtlinge wirken sich demnach sowohl auf Bildungsmotivation und -ziele als auch auf die psychische und physische Verfassung der Jugendlichen aus. Dies wiederum beeinflusst auch die Arbeit der Lehrkräfte, die durch die Belastungen der Schüler auch selbst belastet werden. Das ISB empfiehlt hier den Einsatz eines Sportunterrichts der das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, sowie das gegenseitige Vertrauen stärkt. Auch Frau Kittlitz betont, dass

regelmäßiger Sportunterricht den Schulunterricht mit Flüchtlingen bereichert, da er dem für die Schülerinnen und Schüler sehr anstrengenden Unterricht einen aktiven Gegenpol setzt.

Als weitere Eigenschaft des Schulunterrichts mit Flüchtlingen nennen die befragten Lehrkräfte den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler sowie den besonderen Schwerpunkt auf den Spracherwerb im Unterricht. „Deutsch lernen steht im Vordergrund“ gibt eine der Lehrkräfte stellvertretend für einen Großteil der Befragten an. Ein weiteres Spezifikum im Kontext Sprachstand und Spracherwerb bilden die teilweise sehr geringen Deutschkenntnisse oder gar völlig fehlende Alphabetisierung der jungen Flüchtlinge. Die geringen Deutschkenntnisse stellen für einige der Befragten vor allem dann eine Herausforderung dar, wenn Schülerinnen und Schüler neu in die Klasse kommen und so schon die anfängliche Kommunikation kaum gelingen kann. Nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler bedürfen einer besonderen Förderung, die für die Lehrkräfte angesichts der Klassengröße nur schwierig zu leisten ist. Die Lehrkräfte berichten außerdem davon, dass sie ihren eigenen Sprachgebrauch an die Schülerinnen und Schüler anpassen müssen. Um dem Fokus auf den Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können, gibt es verschiedene Bedingungen, die erfüllt werden müssen. So nennt auch der BLLV die Qualifikation der Lehrkräfte im DaZ-Bereich als eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerbildung für den Schulunterricht mit Flüchtlingen. Das ISB (2015) sieht den Fokus des Fachunterrichts dabei maßgeblich in der Einführung fachlichen Vokabulars, der freien mündlichen Rede und der Textproduktion. Hierfür müssen Unterricht und Materialien dem Sprachstand der Schülerinnen und Schüler angepasst sein um auch auf der inhaltlichen Ebene Lernerfolge zu erzielen. Neben der individuellen Sprachaneignung der Schüler deutet der Schwerpunkt, den die Lehrkräfte hier setzen, jedoch auch auf eine übergeordnete Herausforderung im deutschen Bildungswesen hin: den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dirim (2005) weist etwa darauf hin, dass „unsere Gesellschaft im Hinblick auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Mehrsprachigkeit zu wenig gebildet ist“ (ebd., S. 81). Vor allem in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wird die Förderung von Mehrsprachigkeit jedoch allmählich als zentraler Bestandteil des Bildungsauftrags wahrgenommen. Einige der befragten Lehrkräfte sehen die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Bereicherung. Dies spiegelt sich auch in Aussagen der Kultusministerkonferenz, die „[k]ulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit“ als „Reichtum und Chance unserer Gesellschaft“ (KMK, 2014) verstehen. Dennoch besteht in Deutschland noch dringend Bedarf für ein Aufklärungsprojekt im Bereich Mehrsprachigkeit (Dirim, 2005). Gesamtgesellschaftlich, aber vor allem für die Aus-, Weiter- und Fortbildung des pädagogischen Personals, besteht laut Dirim die Notwendigkeit aus der Akzeptanz und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auch konkrete Bildungsziele abzuleiten. Auch Gogolin bescheinigt dem deutschen Bildungssystem, dass es die „besondere Sprachfähigkeit Zuge-

wanderter, vor allem ihre Formen von Mehrsprachigkeit, nicht zu den ausschlaggebenden Leistungsbereichen“ zählt. Vor allem die Unterschiede zwischen alltäglicher mündlicher deutscher Kommunikation und den deutlich komplexeren sprachlichen Strukturen der Schulsprache Deutsch stellen laut Gogolin sprachlernende Schüler vor eine enorme Herausforderung. Die Nachteile, welche hierdurch für zugewanderte Kinder mit nicht-sprachbeflissenem Deutsch-Hintergrund entstehen, werden in der deutschen Unterrichtspraxis zumeist nicht aufgefangen. Dass die „sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um einen Gegenstand zu durchdringen, im Prinzip als weitgehend vorhanden vorausgesetzt“ werden, wird von Gogolin mit der sprachlichen Grundauffassung des „monolingualen Habitus“ charakterisiert (2009, S. 41). Die systematische und kontinuierliche Förderung beider Sprachen von zweisprachigen Schülerinnen und Schüler, welche laut aktuellem Forschungsstand nötig (Reich & Roth, 2002) ist, um von der Herkunft unabhängigen Bildungserfolg zu erreichen, konnte im Rahmen der Untersuchung nicht festgestellt werden. Dieser Mangel kann jedoch nicht primär den Lehrkräften zugeschrieben werden, sondern liegt vielmehr an der Tradition des deutschen Schulsystems, welche annimmt „dass die Beherrschung der jeweiligen Nationalsprache in ihrer Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen“ (Gogolin, 2009, S. 41). Hier kann festgehalten werden, dass die strukturelle Entwicklung den Anforderungen des Schulunterrichts mit Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, noch nicht gerecht werden. Wie bereits erwähnt, vertreten die Lehrkräfte jedoch die Überzeugung, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler eine Bereicherung und eine besondere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler darstellt. Sie waren sich außerdem bewusst, dass das Verständnis jeglicher Fachinhalte sprachliche Mittel benötigt und diese somit unbedingt vermittelt werden müssen. Dies lässt sich vielleicht damit erklären, dass das Fehlen der Grundlagen der deutschen Sprache als Basis für jeglichen Fachunterricht bei den jungen Flüchtlingen offensichtlicher als etwa bei Schülern mit Migrationshintergrund ist, die in Deutschland aufgewachsen oder deren Eltern nach Deutschland gezogen sind. Bei den jungen Flüchtlingen besteht demnach weniger die Gefahr, dass sie als „sprachlich normale“ Schülerinnen und Schüler behandelt werden, die keiner besonderen Zuwendung und Förderung mehr bedürfen. Es kann also geschlossen werden, dass die Lehrkräfte kaum nach der (un)bewussten Grundauffassung des monolingualen Habitus handeln und unterrichten. Die Lehrkräfte versuchen vielmehr, sehr bewusst den Anforderungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Sprache gerecht zu werden und die Mehrsprachigkeit fruchtbar zu integrieren. Fraglich ist hier, ob dies einem autodidaktischen Lernprozess während ihrer Tätigkeit mit Flüchtlingen oder übergeordneten Strukturen in Schule oder Lehrerbildung zugeschrieben werden kann.



Die starke Heterogenität der Schulklassen als Eigenschaft des Schulunterrichts mit Flüchtlingen wird von allen Lehrkräften betont. Die Befragten geben an, dass sich die Schülerinnen und Schüler vor allem in Hinblick auf die folgenden Aspekte stark unterscheiden: Deutschkenntnisse, Alter, Bildungs-, Schulerfahrung, Wissensstand, traumatische Erfahrungen, Lebenswelt in Deutschland sowie Leistungsfortschritt und -fähigkeit. Darin, dass diese extreme Heterogenität eine große Herausforderung darstellt, sind sich die befragten Lehrkräfte einig. Sie betonen in ihren Aussagen, dass man sich angesichts dieser Herausforderung als Lehrkraft „schnell extrem überfordert fühlen“ kann (L8, S. 9). Gleichzeitig wird aber auch auf die durch kulturelle Heterogenität entstehende Bereicherung erwähnt. Auch Klaus Wenzel (Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes) und Philipp Anderson betonen die extreme Heterogenität als besondere Eigenschaft des Schulunterrichts mit Flüchtlingen. Trautmann und Wischer beschreiben die Deutung von Heterogenität bzw. Differenz als positiven Wert als nötiges Element einer pädagogischen Reflexion im aktuellen Heterogenitätsdiskurs (2011). Sie fordern: „Unterschiede, die PraktikerInnen oft als Hemmnis oder Erschwernis ihrer eigenen Arbeit gelten, sollen nun als Chance und Bereicherung der eigenen Arbeit begriffen werden“ (Trautmann & Wischer, 2011, S.16). Die vielschichtige Diskussion um das Stichwort Heterogenität kann hier nicht ausführlich wiedergegeben werden, es wird jedoch auch im Rahmen dieser Untersuchung deutlich, dass der Umgang mit heterogenen Schülergruppen, wie sie in den Klassen der Befragten vorliegen, eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt. Ausbildungslücken der Lehrkräfte und fehlende Ressourcen werden als zwei wichtige Faktoren genannt, die den Erfolgs des inklusiven Unterrichts gefährden können (vgl. Dockrell & Lindsay 2001; Dockrell, Shield & Rigby 2003; Freire & César 2003; Skarbrevik 2005). Folglich scheint eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte für den Umgang mit Heterogenität im Schulunterricht mit Flüchtlingen zentral. Auch die Ausstattung der Klassenräume und die Möglichkeit zum Teamteaching sind zentrale Elemente, welche den Erfolg von inklusivem Unterricht beeinflussen (vgl. Dockrell & Lindsay 2001; Dockrell, Shield & Rigby 2003; Freire & César 2003; Skarbrevik 2005). Beide Punkte wurden auch von den Lehrkräften, die junge Flüchtlinge unterrichten, gefordert, um angemessen mit der Heterogenität umgehen zu können. Bedacht werden sollte in diesem Kontext auch: „[K]ann überhaupt geleistet werden, was geleistet werden soll?“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106). Unabhängig von allen Lehrereinstellungen, -motivationen und -fähigkeiten müssen in Bezug auf die starke Heterogenität im Schulunterricht mit Flüchtlingen auch die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Wie groß sind die Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität überhaupt? Welche Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume haben sie und welche Organisationsformen sind nötig, um einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen?

## 5.2 Benötigte Kompetenzen

Als erste benötigte Kompetenz ist eine hohe Frustrationstoleranz der Lehrkräfte zu nennen. Vier der Befragten geben dies als benötigte Eigenschaft an. Man darf „als Lehrer nicht enttäuscht sein, wenn man sich bestimmte Sachen vornimmt und dann nur 10 % erfüllt kriegt“ (L8, S.14). Auch die Experten Prof. Anderson und Prof. Kiel sehen dies als relevante Kompetenz der Lehrkräfte an. Prof. Kiel ordnet die Frustrationstoleranz dem Umgang mit Unsicherheit zu und erklärt, dass Lehrkräfte lernen müssen, die Reaktanz ihrer Schülerinnen und Schüler nicht als persönlichen Angriff, sondern als Konflikt unterschiedlicher Skripte zu interpretieren.

Frustrationstoleranz findet sich auch in diversen Lehrerkompetenz-Modellen wieder. So ordnet beispielsweise Rupp (2013) in seinem Kompetenzmodell für Lehrkräfte die Frustrationstoleranz der Bereitschaft zur Selbstreflexion und damit der Dimension Lehrerpersönlichkeit zu. Auch im Self-Assessment-Verfahren *FIT - Fit für den Lehrerberuf* von Herlt und Schaarschmidt (2007), welches auf der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2009, 2012) beruht, ist Frustrationstoleranz als Lehrerkompetenz enthalten und wird dort der psychischen Stabilität zugeordnet: Schaarschmidt macht deutlich, dass von den Merkmalen der psychischen Stabilität (so auch von der Frustrationstoleranz) die Widerstandskraft der Lehrkräfte, mit der sie sich den Belastungen des beruflichen Alltags stellen, abhängt.

Empathie für die Schülerinnen und Schüler und Freude an der Arbeit mit den jungen Flüchtlingen werden als weitere benötigte Fähigkeiten und Eigenschaften der Lehrkräfte angegeben. Die Lehrkräfte betonen dabei die Notwendigkeit sich in die Situation der jungen Flüchtlinge zu versetzen und dementsprechend verständnisvoll zu handeln. In Schaarschmidts FIT wird die Fähigkeit der Lehrkräfte, sich in die Probleme und Bedürfnisse anderer Menschen hineinversetzen zu können, als „soziale Sensibilität“ bezeichnet und dem Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz zugeordnet (2012, S. 62). Zu den Merkmalen der sozial-kommunikativen Kompetenz zählt Schaarschmidt auch das Durchsetzungsvermögen, die Fähigkeit, mit Konflikten umgehen und sich behaupten zu können. Diese Fähigkeiten wurden auch von den Lehrkräften und Experten genannt. Auch in den Empfehlungen des BUMF findet sich die „Fähigkeit auf die Bedürfnisse und Anliegen der Zielgruppe einzugehen“ und das „Interesse an der Lebenssituation der Zielgruppe“ als Eigenschaft des „idealen Lehrers“ für junge Flüchtlinge wieder (Ekmescic, Frincks & Studnitz, 2012, S. 12).

Sechs der Befragten geben außerdem an, dass die Vermittlung von Humor und Freude in der Schule eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften ist, die junge Flüchtlinge unterrichten. Kompetenzen, die ebenfalls als Eignungsmerkmale des FIT-Verfahrens gelten. Humor wird

dabei definiert als die Fähigkeit und Einstellung, locker, schlagfertig und witzig sein zu können. Auch eine Grundhaltung gegenüber dem Beruf, „die alles andere als bloße Joborientierung bedeutet, die vielmehr durch Freude an der Arbeit mit jungen Menschen, Motivierungs- und Begeisterungsfähigkeit gekennzeichnet ist“ wird als relevante Kompetenz genannt (Schaarschmidt, 2012, S. 61). Schaarschmidt bezieht sich hier auf junge Menschen im Allgemeinen und nicht junge Flüchtlinge im Speziellen, dennoch decken sich die Aussagen der Lehrkräfte und die Forderungen von Schaarschmidt (2012) grundlegend. Die Lehrkräfte sollten laut Schaarschmidt (2012) gerne mit jüngeren Menschen zusammen sein, Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen haben und ihre Gegenwart nicht als Belastung erleben. In einer Schülerbefragung unter jungen Flüchtlingen wurden Freundlichkeit und Humor ebenfalls als benötigte Eigenschaft von Lehrkräften die Flüchtlinge unterrichten genannt (Ekmescic, Frincks & Studnitz, 2012, S. 13). Die von den befragten Lehrkräften genannten Kompetenzen im Bereich Empathie und Freude finden sich demnach also nicht nur in Empfehlungen für Lehrkräfte, die Flüchtlinge unterrichten, sondern auch im Kompetenzmodell für reguläre Lehrkräfte wieder.

Die interviewten Lehrkräfte geben darüber hinaus Flexibilität, Spontanität und Kreativität als benötigte Kompetenzen für den Unterricht mit Flüchtlingen an. Sie erklären dies mit den deutlich heterogeneren Klassen und dem Anspruch, auf auftauchende Wissenslücken der Schülerinnen und Schüler sofort reagieren zu können. Flexibilität als benötigte Lehrerkompetenz findet sich sowohl in den Empfehlungen des BUMF (Ekmescic, Frincks & Studnitz, 2012, S. 12), als auch in den „12 goldenen Regeln“ wieder. So heißt es in der Handreichung des ISB für Berufsschullehrer die Flüchtlinge oder Asylbewerber unterrichten: „Versuchen Sie Zeitdruck auszublenden und seien Sie offen für spontane Themenwechsel“ (Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V.nach ISB, 2015, S. 14). Flexibilität findet sich auch unter den benötigten Grundfähigkeiten und -fertigkeiten bei Schaarschmidt (2012) wieder. Bei Abgleich der von den Lehrkräften genannten Kompetenzdimensionen und bestehenden Modellen zu Lehrerkompetenzen wird deutlich, dass die genannten Kompetenzen nicht ausschließlich für Lehrkräfte von Bedeutung sind, die Flüchtlinge unterrichten. Vielmehr sind sie Teil der benötigten Kompetenzen *aller* Lehrkräfte.

Die Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten, wird ebenfalls als benötigte Kompetenz genannt. Als wichtige Partner und Unterstützung sehen die Lehrkräfte hier die Schulpsychologen und vor allem die Schulsozialpädagogen. Auch interdisziplinäre Kooperationen sind bereits Teil von Lehrerkompetenzen, sie finden sich jedoch vor allem in Modellen zu sonderpädagogischen Kompetenzen wieder. So sind interdisziplinäre Kompetenzen beispielsweise Teil des Kompetenzcluster zu Anforderungssituationen in inklusiven Settings bei

Moser, Schäfer und Jakob (2010). Hier benötigen die Flüchtlinge unterrichtenden Lehrkräfte mithin Kompetenzen, die für inklusiven Schulunterricht von Bedeutung sind, bislang jedoch vor allem im Bereich Sonderpädagogik berücksichtigt wurden und in der Aus- und Weiterbildung der „restlichen“ Lehrkräfte bis dato kaum Beachtung finden (Moser & Kropp, 2014). Mehrere Lehrkräfte sehen ein fundiertes Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem als zentral an, um die jungen Flüchtlinge an das Bildungssystem heranführen und sie über mögliche Bildungswege informieren zu können.

Von drei Lehrkräften wird zudem *Standing* als benötigte Eigenschaft genannt. Auch hier lassen sich in der Literatur Beispiele dafür finden, dass diese oder ähnliche Kompetenzen bereits im Kanon der generellen Lehrerkompetenzen beinhaltet sein sollten. Bei Schaarschmidt (2012) findet sich beispielsweise die sozial-kommunikativen Kompetenzen Durchsetzungsvermögen und Sicherheit im Auftreten wieder. Lehrkräfte sollten demnach souverän und überzeugend auftreten und sich auch bei Widerstand und Konflikten behaupten können (Schaarschmidt, 2012. S. 63). Er gibt bei allen sozial-kommunikativen Merkmalen an, dass diese schon als Voraussetzung in das Studium eingebracht und dann weiterentwickelt werden sollten.

Die Beziehungsarbeit der Lehrkräfte sowie das Vermitteln einer positiven Willkommenskultur werden ebenfalls als wichtige Fähigkeit von den Lehrkräften genannt. Befunde zur Beziehungsarbeit finden sich auch in der aktuellen Lehrerprofessionsforschung. In der Handreichung des ISB wird hier der Bezug zwischen Beziehung und Lernerfolg hergestellt: „Lernen beruht auf der guten Beziehung zueinander“, die Lehrkräfte sollten deswegen auf eine offene und vertrauensvolle Lernatmosphäre zu arbeiten (Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V. nach ISB, 2015, S. 14). Im Bereich des inklusiven Schulunterrichts liegen diverse Empfehlungen zum Thema Beziehungsarbeit in der Lehrerbildung vor (Nuova, 2009; Ferreira & Graca, 2006; beide zitiert nach European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Schelten (2009) zählt die Fähigkeit, eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen, zur Sozialkompetenz, betont aber gleichzeitig, dass diese Fähigkeit nicht nur den Lehrerkompetenzen zuzuordnen ist, sondern auch mit der Lehrerpersönlichkeit in Zusammenhang steht. Auch Molina legt in Bezug auf Inklusion einen starken Schwerpunkt auf Beziehungsarbeit: „Teachers are more than Technicians in Education Sciences – They are Professionals in Human Relationships“ (Molina, 2006, S. 67). Auch die genannte Kompetenz der Beziehungsebene existiert demnach bereits in aktuellen Empfehlungen zur Lehrerbildung, viele davon im Bereich inklusiver Schulsettings.

Die bisher genannten Kompetenzen unter den Begriffen Frustrationstoleranz, Freude an der Arbeit, Empathie, Humor, Flexibilität, Spontanität, interdisziplinäre Kooperation, Standing, Beziehungsebene und Umgang mit Konflikten, werden also von Empfehlungen aus der Praxis (ISB, Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V., BUMF) gestützt. Sie befinden sich außerdem bereits im Kanon geforderter Lehrerkompetenzen, wenn auch teilweise nur im Bereich der Sonderpädagogik.

Als weitere zentrale Kompetenzen wurden im Rahmen dieser Arbeit Fähigkeiten und Wissen aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität sowie interkulturelle Kompetenzen herausgearbeitet. Alle drei Kompetenzen beziehen sich im Unterschied zu den bisher genannten stärker auf Schüler mit Migrationshintergrund sowie auf Schüler mit Fluchterfahrung im Speziellen. Eine DaZ oder DaF-Ausbildung oder Weiterbildung nennt auch der BUMF im Schulunterricht mit Flüchtlingen als wichtige Kompetenz für den „ideale[n] Lehrer“ (Ekmescic, Frincks & Studnitz, 2012, S. 12). Die befragten Lehrkräfte wünschen sich gerade für diese Kompetenzen weitere Bildungsangebote im Studium und während der Berufstätigkeit mit einem deutlichen Praxisbezug. Ein Blick in Dokumente zur Lehrerbildung macht deutlich, dass die Vorbereitung von Lehrkräften auf den Unterricht von Schülern mit Migrationshintergrund laut Kultusministerkonferenz bereits seit mehreren Jahrzehnten in der Lehrerbildung umgesetzt werden soll(te). Bereits 1981 hat die Kultusministerkonferenz „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts“ veröffentlicht (KMK, 1981, S.1). Vor dem Hintergrund der Ausländerpädagogik wurde damals versucht, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund den Anschluss an das normale Schulprogramm zu ermöglichen, dabei aber dennoch ihre Rückkehrfähigkeit aufrechtzuerhalten. Die erste Empfehlung hat dementsprechend einen eher defizitären Blick auf die Schülerinnen und Schüler. In späteren Empfehlungen, wie etwa der „Empfehlung zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahren 1996 und 2013 wird die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund langsam als Querschnittsaufgabe von Bildung in einer pluralisierten Gesellschaft wahrgenommen (KMK, 2013):

Mit der wachsenden sozio-kulturellen Vielfalt und den damit verbundenen Anforderungen an eine gleichberechtigte Teilhabe aller in jedem Bereich des gesellschaftlichen Lebens sind die interkulturelle Öffnung und der Abbau struktureller Diskriminierung zu besonderen Herausforderungen geworden. Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenle-

ben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln. (KMK, 2013, S. 2).

Im Rahmen der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz werden die durchgängige Sprachbildung, der Umgang mit Heterogenität und interkulturelle Erziehung und Bildung als Leitziele für die Weiterentwicklung der deutschen Schullandschaft gesetzt. In Anbetracht dieser langjährigen Entwicklung und der Vielfalt an Empfehlungen für den Schulunterricht mit Flüchtlingen überrascht es, dass die Lehrkräfte sich in diesen Bereichen noch immer nicht ausreichend qualifiziert fühlen. Dies deutet daraufhin, dass die ausgesprochenen Empfehlungen in der Lehrerbildung noch nicht ausreichend umgesetzt werden konnten. Die empfundenen Mängel verstärken sich durch den von den Lehrkräften geäußerten mangelnden Praxisbezug in der Lehrerbildung. Neben der Wissensvermittlung im Bereich interkultureller Kompetenz müssten den Lehrkräften mehr Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, um eigene Wahrnehmungen, Empfindungen und Gewohnheiten zu erkennen und verstehen zu können sowie mit der Wahrnehmung von tatsächlicher oder angenommener Verschiedenheit produktiv umgehen zu können (KMK, 2013, S. 10). Der fehlende Praxisbezug der Lehrkräfte deckt sich mit anderen Untersuchungen die den Praxisbezug im Lehramtsstudium ins Zentrum stellen (vgl. Bargel, Kolbert-Ramm, Ramm & Lind, 1998; Lind & Schumacher, 2000). Beide Untersuchungen belegen den starken Wunsch von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisbezug im Studium. Des Weiteren betonen sie, dass Theorie und Praxis, Studium und Praktika stärker aufeinander Bezug nehmen müssen (ebd.).

Bei einem Blick auf die Strukturierung der Lehramtsstudiengänge wird deutlich, dass die erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und bildungssoziologischen Anteile des Studiums, die kurz als Bildungswissenschaften bezeichnet werden, einen sehr geringen Teil der Lehramtsausbildung ausmachen. Terhart geht davon aus, dass der Anteil der Bildungswissenschaften in allen Lehramtsstudiengängen durchschnittlich nur 12 bis 15 % ausmacht (Terhart, 2012). Der Schwerpunkt liegt demnach bei allen Lehramtsstudiengängen auf den Fachstudien, gefolgt von fachdidaktischen Studien. Erst dann folgen die geradezu peripheren Elemente bildungswissenschaftliche Studien und Praxis. Die Erhöhung des Anteils von Pädagogik, Psychologie und anderen bildungswissenschaftlichen Disziplinen wird auch in der Untersuchung von Lind und Schumacher (2000) gefordert, gleichzeitig sollen die Angebote aus diesem Bereich stärker auf die Bedürfnisse des Lehrerberufs angepasst werden, indem sie auf das Erwerben moralisch, kommunikativer und sozialer Kompetenzen ausgerichtet werden. Laut Holzberger, Kunina-Habenicht, Schulze-Stocker und Terhart (2013) gibt es bisher wenige Untersuchungen über den Einfluss fachübergreifender, bildungswissenschaftlicher Studienelemente auf die berufliche Kompetenz von Lehrkräften.

Angesichts der enormen Anforderungen an Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung unterrichten, erscheint es jedoch nötig, hier einen deutlicheren Schwerpunkt in der Lehrerbildung zu setzen.

Die Frage nach denjenigen Kompetenzen, die ausschließlich von Lehrkräften benötigt werden, die junge Flüchtlinge unterrichten, könnte – wenn die bisher aufgezählten Kompetenzen ausreichend im Rahmen der regulären Lehrerbildung vermittelt würden – mit dem letzten Kompetenzbereich *Wissen um und Rücksichtnahme auf Lebenswelt und Erfahrungen der jungen Flüchtlinge* beantwortet werden. Laut den befragten Lehrkräften und Experten existieren drei Themenbereiche, die an Lehrkräfte und Lehramtsstudierende vermittelt werden sollten:

1. Flucht, Traumatisierung und mögliche Folgen des Erlebten
2. Migrations- und Integrationserfahrung in Deutschland
3. Lebenswelt der jungen Flüchtlinge (Unterbringung, Asylverfahren, rechtliche Situation, Bildungsrechte)

Die Notwendigkeit, eine Auseinandersetzung mit dem Thema Asyl und Bildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe aufzufassen, sie zu einem Teil interdisziplinärer wissenschaftlicher Forschung zu machen, sowie sie im Curriculum aller sozialwissenschaftlicher Studienfächer zu integrieren, betont auch Prof. Anderson. Er betitelt diese neue Teildisziplin, die auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft implementiert werden sollte, als Flüchtlingspädagogik (E2). Die Bedürfnisse von jungen Flüchtlingen als Schülerinnen und Schüler und die sich hieraus ableitenden Konsequenzen für Schulentwicklung und Lehrerbildung sollten somit zentraler Teil der Bildungsforschung werden. Die Entwicklungen in Bezug auf die Berücksichtigung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem kann als Beispiel dafür dienen, wie über viele Teilschritte hinweg (Beispiel: Ausländerpädagogik) erkannt wurde, dass es im Rahmen einer pluralisierten Gesellschaft notwendig und wünschenswert ist, allen Schülerinnen und Schüler Erfolg im Bildungssystem zu ermöglichen.

## 6 Fazit

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war der mangelhafte Forschungsstand zum Schulunterricht mit Flüchtlingen und dem – bis auf wenige außeruniversitäre Ausnahmen – Fehlen adäquater Bildungsangebote für Lehrkräfte, die bereits Flüchtlinge unterrichten oder für Studierende, die nach Abschluss ihrer Lehrerausbildung Flüchtlinge unterrichten wollen. Die Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen zeigen sich vor allem in fünf Bereichen: (1) Ausgesprochen hohe Motivation der Schüler und Schülerinnen, (2) Konflikte, die sich unter anderem durch die häufig prekäre Situation der Schülerinnen und Schüler ergeben, (3) Auswirkungen der Erfahrungen der Jugendlichen und ihrer Lebensbedingungen in der Gegenwart (Beispiele hierfür sind die Effekte von Traumatisierungen, Asylverfahren oder der aktuellen Wohnsituation auf den Unterricht), (4) Sprachstand der Jugendlichen und Fokus des Unterrichts auf dem Erwerb von Deutsch als Bildungssprache sowie (5) starke Heterogenität in den Schulklassen.

Aus den in der Untersuchung erörterten Spezifika des Schulunterrichts mit Flüchtlingen lassen sich mehrere Schlussfolgerungen ziehen. So bietet die hohe Motivation der Schüler und Schülerinnen generell eine gute Ausgangslage für erfolgreiche Lernprozesse und Bildungswege. Allerdings stehen dieser Motivation negative Umstände gegenüber, die sich aus den Erfahrungen der Jugendlichen, ihrer aktuellen, oft prekären, Lebenslage sowie den Nachwirkungen der Fluchterfahrung ergeben. Die Lehrkräfte können diese erschwerenden Faktoren nicht beseitigen und stattdessen nur versuchen, sie im Unterricht angemessen zu berücksichtigen. Hier wird noch einmal die Notwendigkeit deutlich, den jungen Flüchtlingen durch Unterstützung in allen Lebensbereiche Bildungserfolg und Integration zu ermöglichen. Allein die Verbesserung pädagogischer Arbeit an den Schulen kann über negative Wirkungen von Unterbringung, finanzieller Not, unbehandelten psychischen Problemen oder eines unsicheren Aufenthalts nicht hinweghelfen. Schulen sind zwar als erste Subsysteme unserer Gesellschaft zwangsläufig von Veränderungsprozessen betroffen und müssen somit pädagogische Antworten auf neuen Anforderungen entwickeln (Lanfranchi, 2010). Dennoch kann die Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen nicht an eine einzige Institution delegiert werden. Umfassender und nachhaltiger Erfolg lässt sich nur durch eine Zusammenarbeit von Schule und Gesellschaft realisieren, verbunden mit einem „tief greifende[n] Wandel über die Zeit und gegen manche Widerstände“, der zumindest von einem Großteil der Gesellschaft getragen werden muss (Aulinger & Ditton, 2011, S. 114).



Zur Problematik des Sprachstandes muss angemerkt werden, dass die stark unterschiedlichen Sprachkenntnisse auch nach dem Besuch vorgeschalteter Angebote noch bestehen bleiben. Hier sind Standards in den Sprachkursen sowie individuelle Sprachförderangebote an den Schulen eine Option, um ein einheitlicheres sprachliches Grundniveau zu erreichen. Die starke Heterogenität in den Schulklassen ist nicht nur der heterogenen Zielgruppe, sondern auch der strukturellen Entscheidung geschuldet, junge Flüchtlinge und Migranten in eigens hierfür geschaffenen Übergangsklassen und Berufsschulklassen unterzubringen. Hier stellt sich die Frage, ob die Exklusionsstrategie in Form von Spezialunterricht auf Dauer sinnvoll ist, um auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen mit Fluchterfahrung einzugehen; oder ob sich stattdessen eine Inklusion von jungen Flüchtlingen in Regelklassen mit verbundener individueller Förderung als sinnvoller erweist. Eine zügige Inklusion von jungen Flüchtlingen in die Regelklassen deutscher Schulen würde auch stärker dem Grundsatz der Kultusministerkonferenz (2013, S. 3) „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und Potenzial für alle wahr“ entsprechen. Im stark selektiven Schulsystem ist die Ausgrenzung zwar tief verankert, dennoch muss es das bildungspolitische Ziel sein, eine zügige und beständige Integration der Flüchtlinge in das deutsche Schulsystem zu gewährleisten. Wenn Schule sich als „Lern- und Lebensort für alle“ versteht, der die SchülerInnen und Schüler beim Erwerb interkultureller Kompetenzen unterstützt, um beispielsweise „Mitverantwortung für die Entwicklung gleichberechtigter Teilhabe im persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Bereich [zu] übernehmen“ oder „Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrzunehmen“, muss Schule einen inklusiven Charakter haben und Begegnungen ermöglichen. Nur durch individuelle Förderung, anstatt exklusiver Mechanismen, ist die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler in Unabhängigkeit vom sozio-kulturellen Hintergrund möglich (KMK, 2013, S. 4). Diese Forderung findet sich auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2015) zu interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule wieder. Des Weiteren kann so bei den Schülern und Schülerinnen ohne Fluchterfahrung ein Bewusstsein für das Thema Flucht und Asyl entstehen und diese zu einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung anregen.

Die benötigten Lehrerkompetenzen können wie folgt zusammengefasst werden: (1) Frustrationstoleranz, (2) Empathie und Freude an der Arbeit, (3) Flexibilität und Spontaneität, (4) Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, (5) Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem, (6) Standing, (7) Beziehungen und positive Willkommenskultur aufbauen, (8) Konfliktmanagement, (9) Deutsch als Zweitsprache, (10) Umgang mit Heterogenität, (11) interkulturelle Kompetenz und (12) Beachten der Lebenswelt und Hintergründe der Schülerinnen und Schüler. Die große Mehrheit der Kompetenzen (1) - (11) ist dabei bereits

Bestandteil von Lehrerkompetenzmodellen oder anderen Empfehlungen für Lehrerfähigkeiten und -wissen. Da sich die Lehrkräfte bezüglich dieser Kompetenzen noch mehr Qualifikation aus der Lehrerausbildung wünschen, wird ein Mangel in der gegenwärtigen Vermittlung deutlich. Dies deckt sich auch mit dem Statement des BLLV-Präsidenten Klaus Wenzel:

Hier wird es jetzt ganz besonders deutlich, wie hoch der Bedarf ist. Grundsätzlich sind wir der Meinung, dass die Lehrerbildung ganz allgemein auf den Prüfstand muss, beziehungsweise wir wissen eigentlich wo die Defizite sind. Also dass es stärker berufsfeldorientiert ist das Lehramtsstudium. Dass angehende Lehrerinnen und Lehrer immer wieder wissen: Aha, was hat das mit meinem zukünftigen Arbeitsplatz zu tun und das von daher auch eine gewisse Sicherheit entsteht [...] All solche Dinge. Die sind insgesamt von Bedeutung, aber sind bei dem Thema natürlich noch mal von ganz besonderer Relevanz. (E1, Wenzel, S. 5)

Auch die stärkere Praxisorientierung ist eine Forderung, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ableitet. Gerade die sozial-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen müssen auf Basis einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Anwendung praxisorientiert vermittelt werden. Da die genannten Kompetenzen nicht nur von Lehrkräften benötigt werden, die Flüchtlinge unterrichten, besteht für die Lehrerbildung aller Lehrkräfte die Notwendigkeit, diese mit Blick auf die Berufsfeldorientierung zu optimieren. Wenn die Wertschätzung von Vielfalt und ein produktiver Umgang mit ihr nicht nur eine Forderung bleiben soll, müssen die Lehrkräfte in der Ausbildung Möglichkeiten bekommen, interkulturelle Kompetenz und den Umgang mit Heterogenität dezidiert zu erlernen. Die Ausweitung des bildungswissenschaftlichen Anteils und DaZ-Modulen für alle Lehrkräfte stellt hier einen wichtigen Schritt bei der zeitgemäßen Entwicklung der Lehrerbildung dar. Da interkulturelle Kompetenzen und Aspekte des Umgangs mit Heterogenität auch von Lehrkräften benötigt werden, die Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund unterrichten, scheint auf Basis der Untersuchung die einzige genuine Kompetenz für die Arbeit mit Flüchtlingen das Beachten ihrer Lebenswelt und kulturellen wie sozialen Hintergründe zu sein. Hierunter fällt beispielsweise das Wissen über die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen, über Traumatisierungen und deren mögliche Auswirkungen sowie über den Ablauf eines Asylverfahrens. Auch in Bezug auf diese Kompetenz sollte jedoch überlegt werden, ob dieser Inhalt nicht für alle Lehrkräfte relevant ist. Denn wenn junge Flüchtlinge inklusiv in das reguläre Schulsystem aufge-

nommen werden sollen, ist es für eine angemessene Förderung unabdingbar, dass sich die Lehrkräfte mit den Spezifika dieser Zielgruppe auseinandersetzen.

Was lässt sich also aus den Erkenntnissen folgern? Vieles deutet daraufhin, dass die Lehrerbildung für die praktischen Anforderungen des Schulunterrichts mit Flüchtlingen angepasst werden muss. Vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens sollte dies nicht nur bei der Ausbildung bestimmter Lehrkräfte geschehen, sondern in der regulären Lehrerbildung verankert werden. Für zukünftige Forschungsvorhaben würde es sich einerseits anbieten, den Schulunterricht mit Flüchtlingen durch teilnehmende Beobachtungen zu analysieren, die oft mehr über die konkrete Praxis der Akteure verraten können als Interviews. Andererseits sollte man der Perspektive der Schülerinnen und Schüler stärker Rechnung tragen und diese zu ihren Erfahrungen und Wünschen befragen. Auch Untersuchungen, die den Bildungsvorlauf junger Flüchtlinge betrachten, könnten genutzt werden, um mehr über beeinträchtigende oder förderliche Faktoren im Schulunterricht mit Flüchtlingen zu erfahren. Vor allem der Fokus auf die Zielgruppe der jungen Flüchtlinge als Schüler und Schülerinnen könnte helfen, diesen blinden Fleck in der Bildungswissenschaft zu verkleinern

## Literaturverzeichnis

- Adam, H. & Möller, B. (2009). Jenseits des Traumas: die Bedeutung von (schulischer) Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive. In: A. Bohmeyer, L. Krappmann, S. Kurzke-Maasmeier & A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.) *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 83 - 98). Bielefeld: Bertelsmann.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H. & Krämer, A. (2006). Beobachtung und beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 250 - 266). Weinheim: Beltz.
- Auling, J. & Ditton, H. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden der Schulforschung. In: R. Becker (Hrsg.) *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. S. 95 - 120. Wiesbaden: VS Verlag.
- Babka von Gostomski, C. & Rühl, S. (2012). Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Daten und Fakten (S. 22 - 37). In: M. Matzner (Hrsg.) *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Bargel, T., Kolbert-Ramm, C., Lind, G. & Ramm, M. (1998). *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (25). Verfügbar unter: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Ramm-Bargel-Lind-1998\\_Lehrerbildung\\_Studie.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Ramm-Bargel-Lind-1998_Lehrerbildung_Studie.pdf) [12.06.2015].
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: A. Bohmeyer, L. Krappmann, S. Kurzke-Maasmeier & A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.) *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45 - 58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bender-Szymanski (2003). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: G. Auernheimer (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage (S. 61 - 98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bos, W., Brehl, T. & Euen B. (2013). Migration und Bildung. In: K.-H., Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.) *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe - Fakten - Kontroversen*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1389 (S. 145 - 148). Bonn: Verlag W. Kohlhammer.
- Breslau, N. (2002). Epidemiological studies of trauma, posttraumatic stress disorder and oder psychiatric disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 47 (10), 923 - 482.
- Buholzer, A. & Pelgrims, G. (2013). Editorial. Heterogenität - Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (2013) 1, 13 - 19.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015a). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2013*. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Forschung/Ergebnisse/Migrationsberichte/migrationsberichte-node.html> [20.05.2015].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015b). *Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl*. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-bundesamt-in-zahlen-2014-asyl.html?nn=1367528> [20.05.2015].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015c). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile) [12.06.2015].
- Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e. V. (2013). *Auswertung der Inobhutnahmezahlen: Im Jahr 2012 sind über 4.300 UMF in Obhut genommen worden*. Verfügbar unter: <http://www.b-umf.de/images/inobhutnahmen-2012-b-umf.pdf> [20.05.2015].
- Carstensen, C. (1998). Junge Flüchtlinge. In: C. Carstensen, U. Neumann & J. Schroeder (Hrsg.) *Movies - Junge Flüchtlinge in der Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Deutsches Jugendinstitut (2000). *Flüchtlingskinder - eine Randgruppe im multikulturellen Milieu*. Projektheft 3/ 2000. Verfügbar unter: [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/DJI\\_Multikulti\\_Heft3.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Heft3.pdf) [20.05.2015].
- Dirim, I. (2005). Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.) *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 81 - 86). Münster : Waxmann 2005.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723 - 733). Wiesbaden: VS Verlag.
- Eisenberg, W., Mohnike, K. & Nowotny T. (2014). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: Strittiges Alter - strittige Altersdiagnostik. *Deutsches Ärzteblatt*. 111 (18). 12 - 15.

- Ekmescic, G., Frincks, E. & Studnitz, S. (2012). Möglichkeiten schulischer Bildung bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In: *Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge (Hrsg.) Dokumentation der 16. Frühjahrstagung in Hofgeismar, 26.-28. März 2012* (S. 12 - 21). Verfügbar unter: <http://www.b-umf.de/images/doku-hofgeismar-2012.pdf> [09.06.2015].
- Elbert, T., Karunakara, U., Klaschik, C., Robert, C., Neuner, F. & Schauer, M. (2004). *Psychological trauma and evidence for enhanced vulnerability for posttraumatic stress disorder through previous trauma among West Nile refugees*. BMC Psychiatry, (4) 34.
- Enderlein, O., Rieker, P. & Weiss, K. (2001). *Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion - International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf> [09.06.2015].
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543 - 558). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, M.-C. (2011). *Posttraumatische Belastungen von UMF in Abhängigkeit von Trauma, Flucht und Lebenssituation im Exil*. Diplomarbeit. Verfügbar unter: [http://www.degpt.de/DeGPT-Dateien/11%20PTB\\_UMF\\_Fischer.pdf](http://www.degpt.de/DeGPT-Dateien/11%20PTB_UMF_Fischer.pdf) [05.06.2015].
- Flick, U. (2009). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 252 - 265). Reinbek: Rowohlt.
- Gavranidou, M., Magg, B., Niemiec, B. & Rosner, R. (2006). *Eine Studie in Münchner Flüchtlingsunterkünften: Extremer Stress und psychische Gesundheit von Jugendlichen Flüchtlingen*. Verfügbar unter: <http://www.degpt.de/DeGPT-Dateien/06%20Niemiec.pdf> [05.06.2015].
- Gäbel, U., Ruf, M., Schauer, M., Odenwald, M. & Neuner, F. (2006). *Prävalenz der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTSD) und Möglichkeiten der Ermittlung in der Asylverfahrenspraxis. Psychologische Forschungs- und Modellambulanz für Flüchtlinge*, Universität Konstanz. In: *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, Göttingen: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter: [http://www.asyl.net/fileadmin/user\\_upload/dokumente/6506.pdf](http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/dokumente/6506.pdf) [04.06.2015].
- Gogolin, I. (2009). Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: G. Auernheimer (Hrsg.) *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 3. Auflage (S. 33 - 50). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften, Band 101. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Wittek (Hrsg.) *Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung*, Band 15. Münster: Waxmann.

- Gomolla, M. & Radtke, F.- O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Organisation Schule*. 2. Erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Häcker, H. & Stapf, K. (1994). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans-Huber.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hargasser, B. (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Harmening, B. (2005). „Wir bleiben draußen“ - Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. Juristische Expertise im Auftrag von terre des hommes Deutschland e. V. Verfügbar unter: [http://www.ggua-projekt.de/fileadmin/downloads/schulpflicht/wir\\_bleiben\\_draussen.pdf](http://www.ggua-projekt.de/fileadmin/downloads/schulpflicht/wir_bleiben_draussen.pdf) [10.06.2015].
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559 - 574). Wiesbaden: Springer VS.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.) *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–187). Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, D. (2005): Experteninterview. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 268 - 278). Konstanz: UVK.
- Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2013). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung - Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss? In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann und A. Reinartz (Hrsg.) *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 224 - 238). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopf, C. (1978). *Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung*. In: Zeitschrift für Soziologie 7 (2), 97–115.
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2015). *Handreichung: Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen*. Verfügbar unter: [http://www.isb.bayern.de/download/16196/asylbewerber\\_und\\_fluechtlinge.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/16196/asylbewerber_und_fluechtlinge.pdf) [11.06.2015].
- Jordan, S. (2000). *FluchtKinder. Allein in Deutschland*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.

- Karakasoglu, Y. (2009). *Das multikulturelle Klassenzimmer - Realität oder Vision? Vortrag im Rahmen der Veranstaltung "Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? - Perspektiven einer Lehrerausbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt" der ZEIT-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft im Auditorium Maximum der Bucerius Law School in Hamburg, 15. Januar 2009.* Verfügbar unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/3368056/data/download-pdf-das-multikulturelle-klassenzimmer.pdf> [06.06.2015].
- Kropp, A. & Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven settings, In: S. Trumpp, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.) *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92 - 106). Weinheim: Beltz.
- Kropp, A. & Moser, V. (2014). *Abschlussbericht: Kompetenzen in inklusiven setting (KIS) Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte.* Humboldt-Universität zu Berlin. Gefördert von der Max Traeger-Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf) [04.06.2015].
- Krüger-Potratz, M. (2004). Fächerübergreifende Inhalte der Lehrerbildung: Umgang mit Heterogenität. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.) *Handbuch Lehrerbildung* (S. 558 - 566). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383 - 396). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2010). Computergestützte Analyse (CAQDAS). In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 734 - 750). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Pressemitteilung - Präsidentin Löhrmann: Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit sind Reichtum und Chance unserer Gesellschaft - 200 Fachleute diskutieren auf KMK-Fachtagung in Berlin über Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.* 28.05.2014. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Fachtagung\\_Interkulturelle\\_Bildung/B-2014-05-28\\_Pressemitteilung-FT-IKB-Endfassg.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Fachtagung_Interkulturelle_Bildung/B-2014-05-28_Pressemitteilung-FT-IKB-Endfassg.pdf) [24.02.2015].
- Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.* Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [24.04.2015].
- Kultusministerkonferenz (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.* Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) [24.02.2015].



- Kultusministerkonferenz (1981). *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.10.1981*. KMK Erg.Lfg. 50 vom 20. Januar 1983. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1981/1981\\_10\\_08\\_Lehrerbildung\\_Auslaenderunterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf) [21.02.2015].
- Lanfranchi, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* 3. Auflage (S. 231 - 260). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lind, G. & Schumacher, K. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium - Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Universität Konstanz. Verfügbar unter: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000\\_lehramtsstudium-praxisbezug-Bericht.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_lehramtsstudium-praxisbezug-Bericht.pdf) [10.06.2015].
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601 - 613). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Maywald, J. (2009). Zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland im Bereich des Schulwesens. In: Krappmann L. et al. (Hrsg.) *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht* (S. 273 - 280). Forum Bildungsethik.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth und Detlef Jahn (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465 - 479). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyen, M., Löblich, M., Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2011). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz
- Oltmer, J. (2013) Migration. In: K.-H., Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.) *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe - Fakten - Kontroversen*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1389 (S. 31 - 34). Bonn: Verlag W. Kohlhammer.
- Parusel, B. (2009). *Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland - Aufnahme, Rückkehr und Integration. Working Paper 26 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. Verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp26-unbegleitete-minderjaehrige-de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp26-unbegleitete-minderjaehrige-de.pdf?__blob=publicationFile) [03.05.2015].
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Veröffentlichte Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. 2010. Berlin: LIT Verlag.

- Rothland, M., Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hrsg.) *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rösch, H. (2012). Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: M. Matzner (Hrsg.) *Handbuch Migration und Bildung* (S. 155 - 166). Weinheim: Beltz.
- Rupp, G. (2013). *Deutschunterricht lehren weltweit. Handbuch für Master of Education-Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien. In: M. Justus, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.) *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentation/en/lehrerbildung/lehrerbildung.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentation/en/lehrerbildung/lehrerbildung.pdf) [03.06.2015].
- Schaarschmidt, U. (2009). Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick. In: U.W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.) *Lehrergesundheit. Anregungen für die Praxis* (S. 1 - 6). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schelten, A. (2009). Lehrerpersönlichkeit - Ein schwer fassbarer Begriff. *Die berufsbildende Schule* 61( 2), 39 - 40.
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2007). *Flucht - Bildung - Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifikation von Flüchtlingen*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Seukwa, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster: Waxmann.
- Stenger, M. (2009). Die Potenziale junger Flüchtlinge durch schulische Förderung - die SchlaU-Schule. In: A. Bohmeyer, L. Krappmann, S. Kurzke-Maasmeier & A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.) *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 197 - 202). Bielefeld: Bertelsmann.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 22 - 39.
- Terhart, E. (1999). Developing a Professional Culture. In: M. Lang et al. (Hrsg.) *Changing Schools/Changing Practices. Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (S. 27 - 39). Louvain: Grant Publishers.
- Tracy, R. (2013). Spracherwerb und sprachliche Vielfalt im Kontext der Migration. In: K.-H., Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.) *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe - Fakten - Kontroversen*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1389 (S. 149 - 152). Bonn: Verlag W. Kohlhammer.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- United Nations High Commissioner for Refugees (2015). *World at War. Global Trends: Forced Displacement in 2014. Global Reader on Statistics on Refugees*. Verfügbar unter: <http://unhcr.org/556725e69.html> [18.06.2015].
- United Nations High Commissioner for Refugees (1976). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1976*. Verfügbar unter: <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html> [20.05.2015].
- Van Dick, R., Stegmann, S. (2007). Belastungen, Beanspruchungen und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.) *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.) *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17 - 32). Weinheim: Beltz.
- Weiser, B. (2013). *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- Weiterbildung)*. Asylmagazin. 11/2013. 2 – 76.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.) *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Zito, D. (2009). *Zwischen Angst und Hoffnung. Kindersoldaten als Flüchtlinge in Deutschland*. In: terre des hommes, Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Hrsg.) Verfügbar unter: [http://www.tdh.de/fileadmin/user\\_upload/inhalte/10\\_Material/Diverses/studie\\_kindersoldaten.pdf](http://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/10_Material/Diverses/studie_kindersoldaten.pdf) [04.05.2015].

## Onlinequellen

- Auswärtiges Amt (2014). *Pressemitteilung. Außenminister Steinmeier: Deutschland legt neues Stipendienpaket für syrische Studierende auf.* Verfügbar unter: [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Infoservice/Presse/Meldungen/2014/140922\\_SYR\\_Stipendien.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Infoservice/Presse/Meldungen/2014/140922_SYR_Stipendien.html) [10.05.2015].
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2015). *Klaus Wenzel ist zum Ehrenpräsident ernannt worden.* Verfügbar unter: <http://www.blv.de/Wenzel-Ehrenpraesident.11278.0.html> [30.05.2015].
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (2014). *Positionspapier - Asylbewerber an Schulen. Einstimmiger Beschluss des BLLV-Landesvorstandes vom 22. Oktober 2014.* Verfügbar unter: [http://www.blv.de/uploads/media/Ein-Asylbewerber-LV-2014\\_01.pdf](http://www.blv.de/uploads/media/Ein-Asylbewerber-LV-2014_01.pdf) [01.03.2015].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015). *Pressemitteilung. Bildungsminister Spaenle: 70 zusätzliche Klassen für berufsschulpflichtige Flüchtlinge und Asylbewerber - Übergangsklassen auf über 350 ausgeweitet.* Verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9358/nr-049-vom-13-02-2015.html> [02.04.2015].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Glossar: Kontingentflüchtlinge.* Verfügbar unter: [https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/\\_function/glossar.html?lv2=1364182&lv3=1504448](https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv2=1364182&lv3=1504448) [10.05.2015].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013). *Newsletter „Migration und Bevölkerung“. Deutschland: Mehr unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.* Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/169174/unbegleitete-minderjaehrige-fluechtlinge> [11.05.2015].
- Fincks, E. & Meyer-Huppmann, S. (2012). *Angebote der Berufsschule für schulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Fachtag Bildung und Arbeit für Flüchtlinge 2 im Rahmen von BAVF und FIBA Ostbayern.* Verfügbar unter: <http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/materialien-282.html> [10.06.2015].
- Handwerkskammer für München und Oberbayern (2014). *Schlagbauer fordert im Stadtrat: Stadt soll junge Flüchtlinge und Jugendliche mit Startschwierigkeiten unterstützen.* Verfügbar unter: <https://www.hwk-muenchen.de/artikel/schlagbauer-fordert-im-stadtrat-74,0,6932.html> [24.05.2015].
- Kleist, O. (2015). *Zahlen, Daten - Fakten? Teil 1: Was uns Statistiken über Asyl in Deutschland sagen und was nicht.* Netzwerk Flüchtlingsforschung. Verfügbar unter: <http://fluechtlingsforschung.net/zahlen-daten-fakten/> [11.04.2015].
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2015). *Stipendienprogramm für Flüchtlinge aus Syrien.* Verfügbar unter: <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/stipendienprogramm-fuer-fluechtlinge-aus-syrien/> [12.05.2015].

Statistisches Bundesamt (2015). *Aktuelle Informationen zum Zensus 2011. 19,2 % haben einen Migrationshintergrund.* Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Methoden/Zensus\\_/Zensus.html](https://www.destatis.de/DE/Methoden/Zensus_/Zensus.html) [11.05.2015].

United Nations High Commissioner for Refugees (2015a). *Fragen und Antworten: Flüchtling.* Verfügbar unter: <http://www.unhcr.de/questions-und-answers/fluechtling.html> [2.06.2015].

United Nations High Commissioner for Refugees (2015b). *Flüchtlinge.* Verfügbar unter: <http://www.unhcr.de/mandat/fluechtlinge.html> [2.05.2015].

## Abkürzungsverzeichnis

|       |   |
|-------|---|
| BAMF  | Bundesamt für Migration und Flüchtlinge   |
| BPB   | Bundeszentrale für Politische Bildung   |
| BLLV  | Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband  |
| BUMF  | Bundeschdachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V.                       |
| DaF   | Deutsch als Fremdsprache  |
| DaZ   | Deutsch als Zweitsprache  |
| HWK   | Handwerkskammer München und Oberbayern  |
| KMK   | Kultusministerkonferenz   |
| PTBS  | Posttraumatische Belastungsstörung  |
| UMF   | Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge  |
| UN    | United Nations/ Vereinte Nationen   |
| UNHCR | United Nations High Commissioner for Refugees/ Flüchtlingswerk der Vereinten Nationen |

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1, S. 5, Zuzüge nach den häufigsten Herkunftsländern, 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a, S. 16)

Abb. 2, S. 5, Zu- und Fortzüge nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten, 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a, S. 22)

Abb. 3, S. 7, Asylantragsteller in Deutschland nach Herkunftskontinenten, 1990 - 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a, S. 76)

Abb. 4, S. 8, Asylantragsteller nach den zehn häufigsten Herkunftsländern, 2013 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015a, S. 77)

Abb. A1, S. 107, Entwicklung der Asylantragszahlen seit 1953 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015b, S. 9)

Abb. A2, S. 108, Entwicklung der monatlichen Asylantragszahlen, 2014 & 2015 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015c, S. 5)

Abb. A3, S. 108, Herkunftsländer der Asylantragsteller, Zeitraum 01.01.2015 - 31.05.2015 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015c, S. 5 )

Abb. A4, S. 109, ‚12 goldenen Regeln‘ für den Unterricht mit jungen Asylbewerbern und Flüchtlingen, 2015 (Verein Junge Flüchtlinge e. V., 2013 nach ISB, 2015, S. 14)

## Anhang

- Eidesstattliche Erklärung
  - Abbildung A1
  - Abbildung A2
  - Abbildung A3
  - Abbildung A4
  - Kategoriensystem der Untersuchung
  - Beispiel für ein Anschreiben
- 
- CD (Transkripte, Leitfäden)



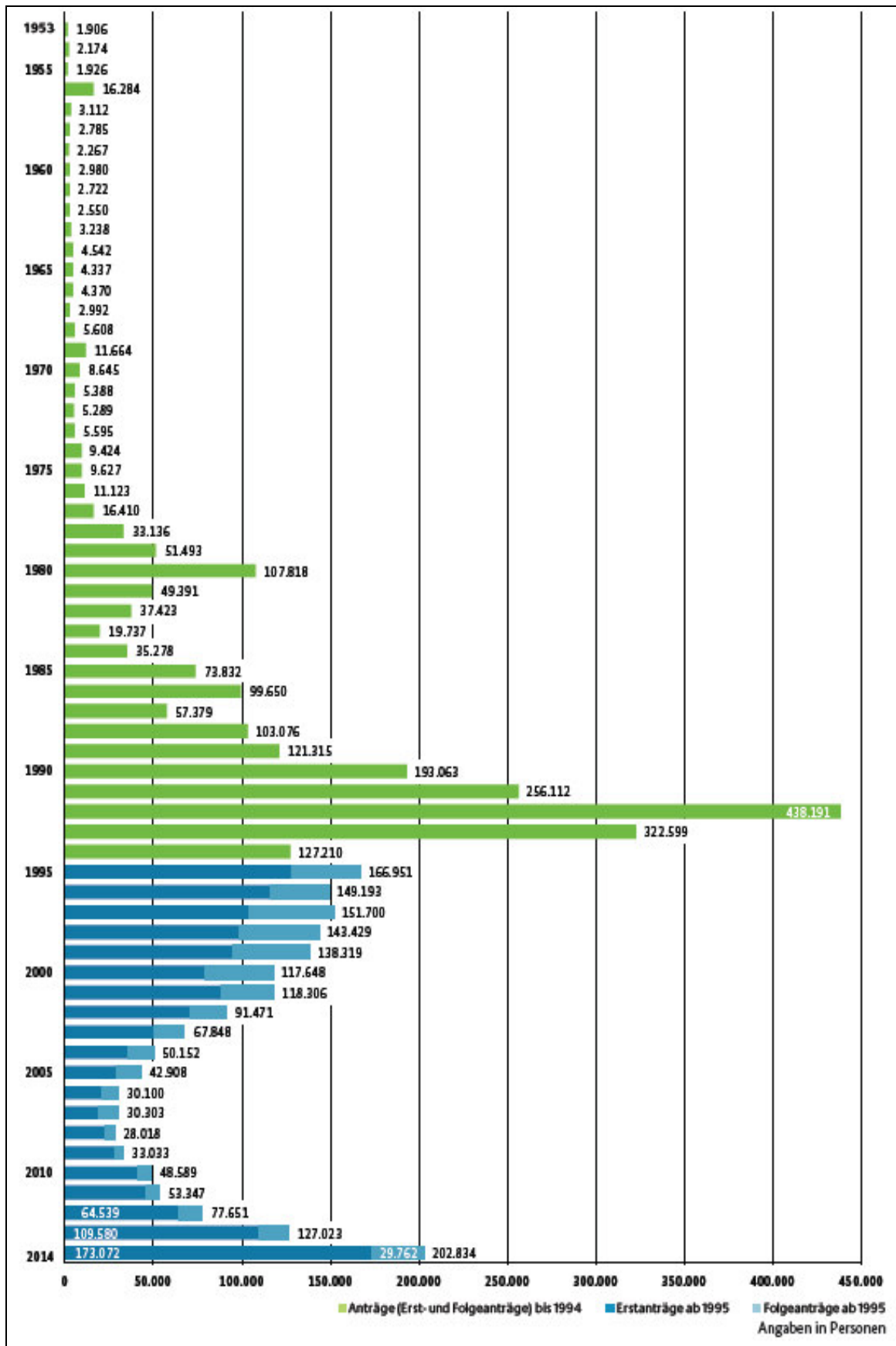


Abbildung A1: Entwicklung der Asylantragszahlen seit 19 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)

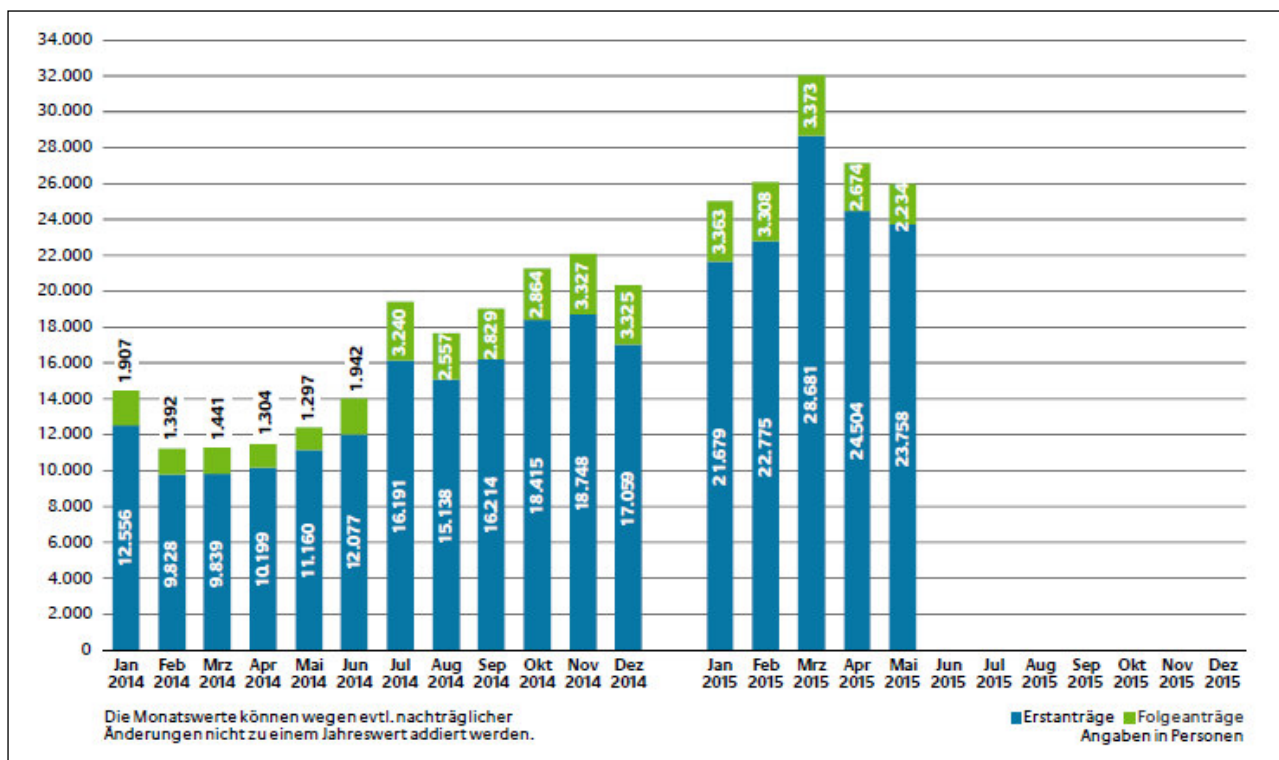


Abbildung A2: Entwicklung der monatlichen Asylantragszahlen, 2014 & 2015 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)

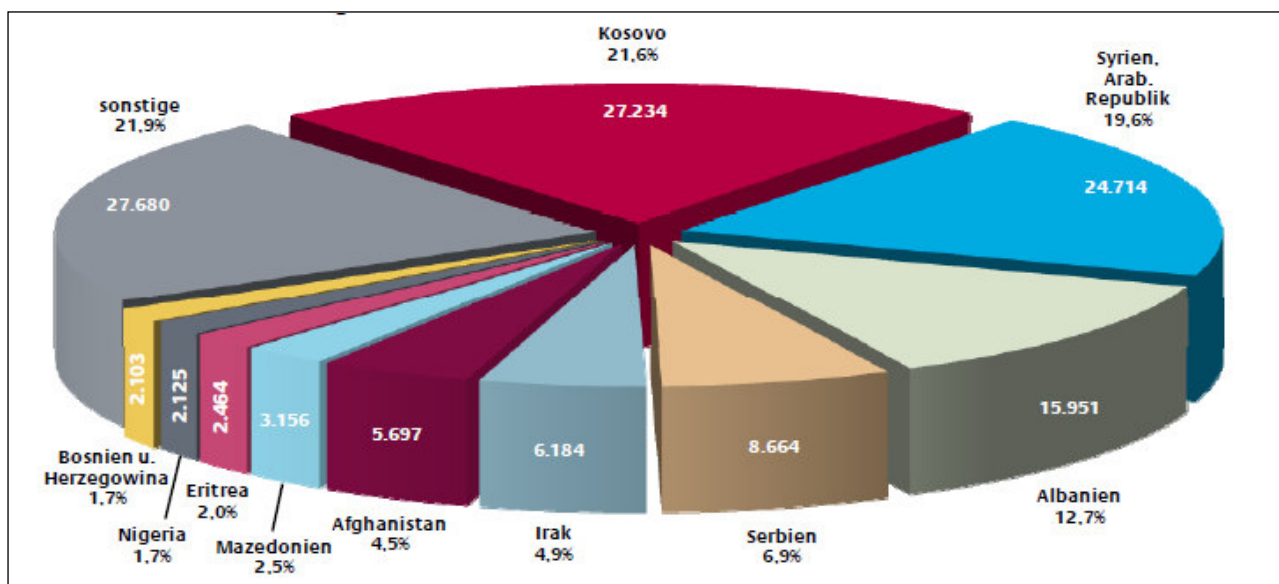


Abbildung A3: Herkunftsländer der Asylantragssteller, Zeitraum 01.01.2015 - 31.05.2015 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)

Die folgende Übersicht zeigt zwölf wichtige Regeln, die im Unterricht mit Asylbewerbern und Flüchtlingen beachtet werden sollten:

- 1) Machen Sie Fehler und lernen Sie daraus – Ihre Schülerinnen und Schüler profitieren auch davon.
- 2) Nehmen Sie sich Zeit Ihre Schülerinnen und Schüler kennenzulernen. Finden Sie heraus, wo sie stehen und holen Sie sie dort ab.
- 3) Gehen Sie flexibel mit bestehenden Lehrmaterialien um und passen Sie sie an Ihre Klasse an. Jede Klasse wird anders sein!
- 4) Klare Regeln führen zu einer offenen und vertrauensvollen Lernatmosphäre. Lernen beruht auf der guten Beziehung zueinander.
- 5) Vermeiden Sie aus Rücksicht auf Ihre Schülerinnen und Schüler in der ersten Kennenlernphase Standardabfragen wie: Wie heißt du? Woher kommst du? Wie lange bist du schon in Deutschland und warum?
- 6) Zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern stets, dass Sie sie respektieren und ihre Lebenssituationen und Probleme ernst nehmen.
- 7) Berücksichtigen Sie, dass Ihre Schülerinnen und Schüler in anderen Lernkulturen groß geworden sind.
- 8) Motivationstiefs beruhen oft auf psychischen Belastungssituationen – versuchen Sie dennoch Ihre Schülerinnen und Schüler immer wieder aufs Neue für den Unterricht zu begeistern.
- 9) Gehen Sie im Unterricht Schritt für Schritt vor – und manchmal auch wieder einen zurück. Versuchen Sie den Zeitdruck auszublenden und seien Sie offen für spontane Themenwechsel.
- 10) Stimmen Sie die Unterrichtsinhalte auf die Interessen und Lebenssituationen Ihrer Schülerinnen und Schüler ab – gehen Sie behutsam mit Themen wie Heimat, Familie oder Krieg um, achten Sie dabei auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler.
- 11) Bleiben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern zugewandt. Achten Sie dabei auf die Balance zwischen Nähe und Abstand gegenüber Ihren Schülerinnen und Schülern und deren Schicksalen. Nehmen Sie kollegiale Unterstützungsangebote in Anspruch – arbeiten Sie im Team.
- 12) Behalten Sie im Hinterkopf, dass Sie Ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur auf einen Schulabschluss vorbereiten, sondern auf ihre Zukunft.

Abbildung A4: ‚12 goldenen Regeln‘ für den Unterricht mit jungen Asylbewerbern und Flüchtlingen, 2015 (Verein Junge Flüchtlinge e. V., 2013 nach ISB, 2015)

## Kategoriensystem

| Kategorie                            | Unterkategorie   | Beschreibung  |
|--------------------------------------|--|---|
| Belastungen                          |  | Belastungen und Überforderungen, die von den Lehrkräften wahrgenommen werden  |
| Bedarf                               |  | Gefühl/ Meinung, noch mehr Wissen/Fähigkeiten zu benötigen für Aufgaben   |
| Strukturelle Aspekte                 |  | Strukturelle Aspekte und Ausstattung die die Lehrkräfte betreffen<br>Bsp: Ausstattung Klassenzimmer, Klassenstärke                                      |
| gewünschte Angebote/Unterstützung    |  | Angebote & Unterstützungsformen die gewünscht werden/die für sinnvoll gehalten werden   |
| Motivation der Lehrkräfte            |  | Freude bei der Arbeit vorhanden?  |
| Lehrerbildung Allgemein              |  | Anmerkungen zur Lehrerbildung   |
| Spezifika des Schulunterrichts       | Motivation der Schüler   | Motivation, Ehrgeiz und Lernbereitschaft der jungen Flüchtlinge<br>Bsp: Lernen als Luxus  |
| Spezifika des Schulunterrichts       | Konflikte im Klassenzimmer   | Konflikte, Streits, Eskalationen im Klassenzimmer<br>Bsp: Auseinandersetzungen zwischen zwei Schülergruppen   |
| Spezifika des Schulunterrichts       | Auswirkungen der Erfahrungen und Lebenswelt der Flüchtlinge                        | Auswirkungen der Erfahrungen vor Flucht, während der Flucht und der jetzigen Lebenssituation<br>Bsp: Traumatisierung, Black-Outs, Schlaflosigkeit       |
| Spezifika des Schulunterrichts       | Sprachstand und Schwerpunkt Spracherwerb im Unterricht                             | Sprachkenntnisse der SchülerInnen und Fokus der Lehrkräfte aufs Deutsch-Lernen<br>Bsp: Verständigungsschwierigkeiten                                    |
| Spezifika des Schulunterrichts       | Heterogenität  | Unterschiede in der eigenen Schulklasse in Bereich auf Sprache, Leistungssteigerung, Leistungsfähigkeit, Kultur, Alter, Vorerfahrungen, Lebenssituation |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Frustrationstoleranz   | Fähigkeit: Ausdauer, Geduld und Frustrationstoleranz<br>Bsp: Enttäuschung gut verarbeiten   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Empathie für die SchülerInnen und Freude an der Arbeit mit den jungen Flüchtlingen | Einstellung: Freude und Spaß an der Arbeit mit den jungen Flüchtlingen, Hereinversetzen in ihre Situation   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Flexibilität, Spontanität und Kreativität  | Fähigkeit: spontan auf Unterwartetes zu reagieren<br>Bsp: Fragen aufgreifen   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit                                    | Fähigkeit: mit anderen Professionen zusammen zuarbeiten und Hilfe anzunehmen  |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem                              | Wissen: Über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem  |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Standing   | Einstellung/Fähigkeit: Standfestigkeit, Zuversicht und Verlässlichkeit vermitteln   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Beziehungsebene und Willkommenskultur  | Einstellung/Fähigkeit: Beziehung aufbauen und Willkommenskultur vermitteln<br>Bsp: außerschulische Aktivitäten, Umgebung zeigen                         |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Konfliktmanagement   | Fähigkeit: Umgang mit Konflikten (unter SchülerInnen/mit SchülerInnen)<br>Bsp: Deeskalierende Gesprächstechniken, Mediation)                            |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache                                 | Wissen/Fähigkeit: Spracherwerb, Theorien & Methoden<br>Bsp: Sprachstand einschätzen, Wortschaftspiele   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Umgang mit Heterogenität   | Fähigkeit: Binnendifferenzierung, Methoden für heterogene Klassen<br>Bsp: individuelle Lernstationen  |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Beachten der Lebenswelt und Hintergründe der SchülerInnen                          | Wissen/Fähigkeit: Wissen über Erfahrungen Vergangenheit, Auswirkungen und Situation jetzt, Rücksichtnahme   |
| Benötigte Kompetenzen der Lehrkräfte | Interkulturelle Kompetenz  | Wissen/Fähigkeit: Kulturelle Besonderheit kennen, Kultursensibilität, Stereotypisierung vermeiden, Kulturalisierung vermeiden                           |

## Beispiel für ein E-Mail Anschreiben

Betreff: Interviewanfrage - Lehrerkompetenzen für den Schulunterricht mit Flüchtlingen

Sehr geehrter Herr Professor Anderson,

im Rahmen des Masterstudiengangs Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München untersuche ich momentan im Rahmen meiner Masterarbeit Lehrerkompetenzen für den Schulunterricht mit Flüchtlingen. Die Abschlussarbeit wird von Frau Dr. Juliane Aulinger betreut.

Dabei möchte ich herausfinden, mit welchen Herausforderungen LehrerInnen konfrontiert sind und mithilfe welcher Kompetenzen der Unterricht gemeistert werden kann.

In diesem Zusammenhang befrage ich sowohl LehrerInnen um Einblick in ihre Perspektive zu Erhalten, als auch Experten aus verschiedenen Bereichen die mit dem Thema Flüchtlinge & Schulunterricht in Verbindung stehen.

Hierzu würde ich gerne ein Experteninterview mit Ihnen führen. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei meinem Vorhaben unterstützen wollen und sich Zeit für ein Gespräch mit mir nehmen. Dieses wird voraussichtlich 45 Minuten dauern und soll aus forschungspraktischen Gründen idealerweise im März stattfinden.

In der Hoffnung auf Ihre Teilnahmebereitschaft werde ich mich in den nächsten Tagen noch einmal telefonisch mit Ihnen in Verbindung setzen. Falls Sie bereits vorher weiterführende Fragen zu dem Forschungsprojekt haben, können Sie sich gerne jederzeit unter unten angegebener Telefonnummer oder E-Mail-Adresse an mich oder an Frau Dr. Aulinger wenden.

Für Ihr Entgegenkommen bereits im Voraus einen herzlichen Dank!

Mit freundlichen Grüßen,

Stephanie Leonhardt.