

Projekt „Auftakt“:

Studierende fördern Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge im Deutschen

Worum es in diesem Beitrag geht

Im Frühjahr 2014 wurde das Projekt „Auftakt“ ins Leben gerufen: Studierende erteilen DaZ-Unterricht für Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge. Das Projekt geht in pädagogischer und sprachdidaktischer Hinsicht neue Wege und hat, im Sinne des *Service Learning*, neben dem sozialpolitischen Engagement den professionellen Umgang der Lehramtsstudierenden mit einer bislang (auch) im Studium kaum beachteten Zielgruppe im Blick.

Im folgenden Beitrag wird am Beispiel des Projektes exemplarisch die Notwendigkeit eines engeren Zusammenspiels der Fachdisziplinen und Institutionen aufgezeigt, daraus werden Konsequenzen für den Deutschals-Zweitsprache-Unterricht mit Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen abgeleitet und erste Ergebnisse einer Projektevaluation präsentiert.

1 „Auftakt“ – die Ausgangssituation

Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge¹ (UMFs) sind Kinder und Jugendliche, die ohne Begleitung ihrer Eltern in Deutschland ankommen. Nur wenige sind jünger als zehn, die meisten 15 bis 17 Jahre alt. Sechs bis zehn Millionen von ihnen sind, nach Schätzungen von Flüchtlingsorganisationen, weltweit allein auf der Flucht, mehr als drei Viertel davon sind männlich. Die Gründe für ihre Flucht sind vielfältig:

¹ Im Englischen hat sich der Begriff *separated children* durchgesetzt, der den Aspekt der Trennung deutlicher hervorhebt als der deutsche Begriff *unbegleitet*.

So besteht in vielen Ländern die Gefahr, als Kindersoldat/-in rekrutiert zu werden, Kinder fliehen vor körperlicher und sexueller Ausbeutung – der modernen Art der Sklaverei. Es gibt Jungen und Mädchen, die fürchten, wegen der politischen Aktivitäten ihrer Eltern zur Verantwortung gezogen zu werden, Kinder werden statt ihrer Eltern als Geiseln festgehalten und gefoltert. Manche fliehen vor familiärer Gewalt, Mädchen sind hiervon häufiger betroffen als Jungen. Waisenkinder verlassen ihre Herkunftsländer, weil sie weder Schutz noch Betreuung durch den Staat finden. Andere Kinder sind auf der Suche nach Familienmitgliedern. (Rieger 2014, 4)

Die meisten dieser Jugendlichen haben Krieg, Mord, Gefängnis, Vergewaltigung, Folter, Verfolgung oder Elend erfahren; nicht wenige wurden sogar von ihren Familien losgeschickt oder Schlepperbanden übergeben. Die Familien hoffen, dass sie in der Fremde ihr Glück finden, was dann auch heißt, Geld verdienen und es nach Hause schicken zu müssen.

Endlich haben auch die offiziellen Stellen anerkannt, dass die jungen Flüchtlinge vor allem Kinder sind und unter besonderem Schutz des Staates stehen. Das Bayerische Sozialministerium hat deshalb im Dezember 2013 ein neues Konzept für den Umgang mit UMFs auf den Weg gebracht: Alle ankommenden UMFs werden bis zum Alter von 18 Jahren in Jugendhilfeeinrichtungen und nicht mehr in den großen Erstaufnahmestellen für Asylbewerber in Zirndorf und München aufgenommen². Sie werden nun direkt nach ihrer Ankunft für etwa drei Monate in kleineren, besonderen Einrichtungen betreut, die für die Jugendlichen auch einen Vormund bestellen und das *Clearing-Verfahren* begleiten. Dabei soll möglichst umfassend die Situation des jugendlichen Flüchtlings (zum Beispiel die gesundheitliche Versorgung, psychologische Betreuung, sozialpädagogische Unterstützung, nötige Hilfen, Unterbringung usw.) geklärt werden.

In Nordbayern befindet sich seit April 2014 kein UMF mehr in der Erstaufnahmestelle Zirndorf. Die Jugendlichen werden direkt in einer

² vgl. www.inobhutnahme-bayern.de/downloads/konzeptionelle_eckpunkte.pdf, recherchiert am 15.11.2014.

der beiden zentralen *Clearingstellen* für Franken in Nürnberg aufgenommen und ziehen später in kleinere Wohngruppen mit 10 bis 20 Jugendlichen, wo sie Stück für Stück an ein selbständiges Leben herangeführt werden und schließlich, mit 18 Jahren, in eine eigene Wohnung ziehen können.

Wenn die jungen Flüchtlinge hier ankommen, haben sie schon einen langen und schweren Weg hinter sich und endlich, meist traumatisiert und erschöpft, aber auch mit viel Hoffnung und Zuversicht, Deutschland erreicht. Trotz aller schrecklichen Erfahrungen blicken sie nach vorne: Sie sind hochmotiviert, wollen möglichst schnell die deutsche Sprache lernen und sich ein neues Leben hier aufbauen.



Abb. 1: „Auftakt“-Studentinnen mit ihrer Dozentin



Abb. 2: Laura Arcuri, Johanna Schramm und Barbara Kalb mit ihrer Gruppe

Hier setzt das Projekt an: Seit Sommersemester 2014 führen Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und der Deutschdidaktik in Bamberg und Nürnberg³ Sprachförderkurse für UMFs durch, und zwar mittlerweile in sechs Wohngruppen: der Wohngruppe *Salam*, *Y-Home* und *BAHIA* der Rummelsberger Diakonie in Nürnberg, *Mosaik* (Nürnberg) und *Moglia* (Bamberg) des Don-Bosco Jugendwerks sowie der WG *Schlupfwinkel* in Nürnberg. Es sind Studierende aller Lehrämter, die eine Verpflichtung eingehen, die jenseits von formalen „Anwesenheitspflichten“ und „Leistungspunkten“ liegt. Sie beziehen Stellung, übernehmen Verantwortung und mischen sich ein, sie wagen sich – im Unterrichten noch weitgehend unerfahren – mutig auf ein Terrain vor, mit dem sie noch nicht in Berührung gekommen sind. Sie erteilen Sprachunterricht in Zweier- oder Dreierteams, erproben so das Konzept des *Teamteaching*, und sie sammeln Erfahrungen im professionellen Umgang mit einer Zielgruppe, die bisher weder im Studium noch später im Beruf Berücksichtigung findet.

³ Das Projekt wird in Kooperation mit dem DiDaZ-Institut der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt.

2 Leitprinzipien des Projektes

2.1 Gleichberechtigte Bildungsteilhabe

Gleichberechtigte Bildungsteilhabe ist für die UMFs keine Selbstverständlichkeit, zu oft finden sie keinen Schulplatz und müssen die Wartezeit bis zum nächsten Schuljahr überbrücken. Zudem stellt der Schulbesuch keinen Schutz vor Abschiebung dar, und die theoretische Möglichkeit einer Ausbilderlaubnis kann faktisch viel zu selten genutzt werden. Die unsichere Aufenthaltsperspektive, ihre schwierige Situation und auch die geringen finanziellen Mittel, die den jungen Flüchtlingen zur Verfügung stehen, behindern zudem ihren Lernfortschritt und hemmen Bildungsverläufe erheblich.

Dabei gleichen ihre Träume und Wünsche denen ihrer deutschen Altersgenossen: Auch sie möchten einen Schulabschluss machen, dann eine Ausbildung beginnen, Geld verdienen und auf eigenen Füßen stehen. Manche möchten ihre im Heimatland begonnene gute Schulbildung weiterführen, das Gymnasium besuchen und später studieren.

Das Projekt „Auftakt“ steht für Neubeginn, Aufbruch- und für Bildungschancen. „Auftakt“ möchte mithelfen, einer Gruppe junger Menschen, die Gefahr laufen, an unser Bildungssystem keinen Anschluss mehr zu finden, Chancen zu eröffnen. Es möchte die jungen Flüchtlinge bei der Entwicklung einer sinnvollen Zukunftsperspektive unterstützen und ihnen auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben in Frieden und Freiheit zur Seite stehen. „Auftakt“ reicht den UMFs die Hand und hilft, Türen zu öffnen. Deshalb steht „Auftakt“ auch für ein Stück Willkommenskultur.

2.2 Service Learning als hochschulpolitische Aufgabe: Bildung durch Verantwortung

Die Grundidee des *Service Learning* stammt aus den USA und ist dort unter dem Begriff *Civic Education* in US-Amerikanischen Bildungseinrichtungen verankert, wobei es vor allem um die Verbindung von ehrenamtlichem Engagement mit dem Curriculum der Hochschule

geht (vgl. Reinhardt 2013, 55f. oder Brink/Rohrmann 2013, 16). In diesem Kontext betont Meyer, dass es wichtig ist,

[...]Strukturen aufzubauen, innerhalb derer aktives zivilgesellschaftliches Engagement erleichtert wird. Einen entsprechenden Zugang sowie Rahmenbedingungen können und sollten Lehrinstitute als zentrale Aufenthaltsorte junger Menschen anbieten. Das didaktische Prinzip des Service Learning ist ein hierfür geeigneter Vorschlag aus den USA, welcher zivilgesellschaftliches Engagement als Unterrichtsfach in die Lehre integriert. Es erleichtert nicht nur den Zugang der Jugendlichen zu sozialen Aktivitäten, sondern stellt auch einen alternativen Ansatz der Wissensvermittlung dar, der auf Lernen durch Erfahrung beruht. (Meyer 2013, 32)

2009 haben einige deutsche Hochschulen, die *Service Learning* in ihr Programm aufgenommen haben, darunter Mannheim, Duisburg-Essen, Erfurt, Würzburg und die Universität des Saarlandes, das Netzwerk *Bildung durch Verantwortung*⁴ gegründet. Ziel des Netzwerks ist es, *Service Learning* an deutschen Hochschulen zu etablieren. Leider ist die Universität Bamberg dort noch kein offizieller Partner, auch wenn, wie bereits die Beispiele in diesem Band zeigen, Anknüpfungspunkte vorhanden sind und ausreichend Vorarbeit geleistet wurde.

2013 wurden die Ergebnisse einer ersten empirischen Untersuchung zu *Service Learning* an deutschen Hochschulen veröffentlicht (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013). Backhaus-Maul bilanziert:

Der Erfolg und die Institutionalisierung von Service Learning hängen [...] häufig davon ab, ob die Protagonisten die Hochschulleitung oder zumindest Teile der Hochschulleitung von diesem Konzept überzeugen können. Für Akzeptanz und institutionelle Anschlussfähigkeit von Service Learning ist es von entscheidender Bedeutung, ob es ihnen gelingt, Service Learning als integralen Bestandteil von Lehre zu verankern. (Backhaus-Maul 2013, 11)

Das Projekt „Auftakt“ zeigt modellhaft auf, wie sozialpolitisches Engagement und Professionalisierung in einen fruchtbaren Austausch

⁴ Nähere Informationen dazu sind auf der Homepage des Netzwerkes zu finden: <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>, recherchiert am 8.12.2014.

treten können. Lehramtsstudierende, bislang ohne nennenswerte Unterrichtserfahrung, springen „ins kalte Wasser“ und lassen sich mit Offenheit und Zivilcourage auf ein Projekt mit vielen Unwägbarkeiten ein. Zusammen mit ihren Schülern, den Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen, erleben sie konkret die *soziale Dimension* von Bildung.

Die Hochschule öffnet sich (vgl. auch die Beiträge von Knopf, Pöhlmann-Lang und Strahl in diesem Band) dem *Service Learning* zunehmend und bindet das Projekt curricular ins Studium ein: Beim Projekt „Auftakt“ werden die Studierenden in einem Begleitseminar auf ihre Aufgabe vorbereitet und während der Dauer des Projektes regelmäßig beraten und betreut.

3 Lernfelder und Herausforderungen

3.1 Junge Flüchtlinge als Gegenstand der Forschung

Die pädagogische und sozialpädagogische Forschung hat in den letzten Jahren ihre Perspektive erweitert und sich verstärkt der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen und Traumatisierungen angenommen (vgl. beispielsweise Podlech 2004, Zimmermann 2012, Bausum u.a. 2011 oder Stauf 2012).

Behrensen/Westphal (2009) verweisen allerdings auch auf die mangelhafte Forschungssituation im Bereich der Bildung von Flüchtlingen:

Das offensichtlich fehlende politische Interesse an der Bildung im Allgemeinen und der Bildungssituation im Besonderen dieser spezifischen Migrantengruppe spiegelt sich sicher auch in einer knappen Forschungsförderung entsprechender Vorhaben wider, und es kann zudem aufgrund des öffentlich wenig prestigeträchtigen Themas auch ein mangelndes Interesse vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermutet werden. (Behrensen/Westphal 2009, 46)

Zimmermann (2012) fordert eine Verbundforschung der in diesem Bereich relevanten Disziplinen, insbesondere der Psychotraumatologie, der Migrationsforschung und der Pädagogik. Er kritisiert, dass die

[...] spezifische Erfahrungs- und Erlebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund und die Auswirkungen auf ihre schulische Situation [...] bislang nur in geringem Maße aufgearbeitet worden [sind]. [...] Zum anderen öffnet sich die Pädagogik nur behutsam dem Umgang mit Traumatisierungen. [...] gerade für den schulischen Bereich bestehen jedoch erhebliche Defizite. (Zimmermann 2012, 16)

Auch die sprachdidaktische Forschung hat sich bislang um dieses Forschungsfeld nicht oder sehr unzureichend gekümmert. Wissenschaftliche Desiderate stellen die spezifischen Lernbedingungen der jugendlichen Flüchtlinge, insbesondere im DaZ-Unterricht, sowie die mit dieser Zielgruppe verbundenen besonderen Anforderungen im Studium und später im Beruf dar. Um hier anzuknüpfen, wurden in einem ersten Schritt beim Projekt „Auftakt“ folgende Aspekte, vor allem durch schriftliche Reflexionen der Studierenden, evaluiert:

- die Bedeutung sozialpsychologischer Faktoren im DaZ-Unterricht
- die Nutzung der mehrsprachigen Situation der Lernenden als Lernchance im DaZ-Unterricht
- die Auswertung von Erfahrungen mit *Teamtaching*

3.2 Aufbau von Professionalität

Die UMFs sind oft mehrere Jahre in verschiedenen Ländern unterwegs und erreichen Deutschland in der Regel verstört oder traumatisiert. Sie haben (vgl. das Konzept von Caplan 1964 zur *Veränderungskrise*) Situationen erlebt, die außerhalb der normalen Erfahrung eines Menschen liegen, denen sie nicht entkommen und aus denen sie sich nicht aus eigener Kraft befreien konnten. Solche Erlebnisse sind verbunden mit Gefühlen der Hilflosigkeit, der Ohnmacht oder auch der Todesangst. Die Auswirkungen solcher Erfahrungen beeinflussen in starkem Maß das Leben der Betroffenen und können sich auch auf das Verhalten der Jugendlichen im Unterricht auswirken. Insofern ist der professionelle Umgang mit der meist sehr schwierigen Situation und

psychosozialen Disposition der DaZ-Lerner ein zentrales Ziel des Projektes.

Für die Studierenden, die noch über wenig Praxiserfahrung verfügen, stellt dies eine enorme Herausforderung dar: Plötzliche Müdigkeit, Phasen, in denen die jungen Flüchtlinge unkonzentriert und kaum ansprechbar sind, die unvermittelte Bitte, sich aus dem Unterricht entfernen zu dürfen, all das sind Situationen, die zwar selten vorkommen, mit denen aber jederzeit gerechnet werden muss.

Termine beim Ausländeramt, Anhörungen im Rahmen des Asylverfahrens oder (schlechte) Nachrichten aus der Heimat wirken sich auf die Gefühlslage der jungen Flüchtlinge aus, verursachen Schlaflosigkeit, Angstzustände oder Ohnmachtsgefühle, die trotz der auf den ersten Blick augenscheinlich lockeren Atmosphäre im Kurs unvermittelt auftreten können. Die Studentinnen müssen solche Situationen erkennen, bewältigen und adhoc Entscheidungen treffen.

Sie müssen einerseits eine vertrauensvolle Atmosphäre aufbauen, aber gleichzeitig professionelle Distanz wahren, müssen ihre Rolle finden zwischen Freund und Lehrer und die Grenze ziehen lernen zwischen dem Auftrag, Deutsch zu unterrichten, und den Anforderungen, die darüber hinaus gehen, insbesondere in sozialpädagogischer und psychologischer Hinsicht.

„Zu Beginn des Seminars“, schreibt die Studentin Vanessa Barth in ihrer Reflexion, „tauchten viele Fragen auf, die mir etwas Angst machten. Vor allem fragten wir uns als Gruppe, inwieweit das Thema Traumata unsere Arbeit in den Deutschkursen beeinflussen würde: Würde es schon Reaktionen bei den Jugendlichen auslösen, wenn man nur nach ihrer Herkunft fragt? Wie soll man sich verhalten, wenn ein Jugendlicher Anzeichen eines Traumas zeigt?“

Ähnliche Bedenken äußert die Studentin Laura Arcuri: „Während meiner ersten Fahrt nach Nürnberg in das Don-Bosco-Heim hatte ich sehr gemischte Gefühle, zumal es mein erster direkter Kontakt mit minderjährigen Flüchtlingen war. Wir hatten Informationen bekommen, die uns nicht gerade beruhigten. Viele weitere Gedanken schossen mir durch den Kopf: Wie werden uns die Jungen aufnehmen, vor allem,

weil wir Frauen sind? Werden sie uns akzeptieren? Wie werden wir wirken? Wird der Unterricht klappen?“

Glücklicherweise bestätigten sich die Befürchtungen der Studentinnen nicht, und es entstanden keine wirklich problematischen Situationen in den Sprachkursen. Doch wurden im Begleitseminar Fragen zu den Themen „Krisen – Notfälle – Traumata“ ausführlich besprochen und mit Experten diskutiert. Folgende drei Aspekte kristallisierten sich heraus, die projektbegleitend immer wieder ins Gedächtnis geholt und reflektiert werden sollten:

- Worin besteht mein primärer Auftrag im Unterricht?
- Was würde eindeutig den Rahmen meiner Aufgabe überschreiten – gehört nicht zu meinem Auftrag?
- Wo bin ich mir unsicher (Grauzone) bzw. kenne ich unterschiedliche Sichtweisen, ob etwas zu meinen Aufgaben gehört oder nicht?

3.3 Sprachdidaktische Herausforderungen

3.3.1 Mehrsprachigkeit als Lernchance: Farsi, Urdu, Dari, Somali und Englisch als „Türöffner“ zum Deutschen

Die jungen Flüchtlinge haben es geschafft, nach tausenden von Kilometern hier in Europa anzukommen. Eigentlich könnten sie sich nun, im sicheren Umfeld der Wohngruppe, endlich etwas entspannen und zur Ruhe kommen. Doch das wollten sie gar nicht...

Die Studentinnen trafen auf hochmotivierte und lernbereite Jugendliche, die „viel Grammatik“ lernen und alles ganz genau wissen wollten. Wenngleich einige der Jugendlichen die Mittelschule oder besondere Klassen an Berufsschulen besuchten, hatte etwa die Hälfte von ihnen bei Projektbeginn, und dies in den ersten eminent wichtigen Monaten des Aufenthaltes in Deutschland, keinen Platz an einer Schule; für sie waren die Kurse sozusagen „Schulersatz“, was aus bildungspolitischer Sicht weder sinnvoll noch wünschenswert ist. Auch

Jugendliche mit Schulplatz nahmen an den Kursen teil, sie kamen am Nachmittag zum DaZ-Unterricht, manche sogar mehrmals wöchentlich.

Es handelte sich, was die sprachlichen Voraussetzungen betrifft, um eine sehr heterogene Lerngruppe: Die Jugendlichen hatten jeweils andere Bildungsverläufe, verfügten über unterschiedliche Muttersprachen, die wiederum verbunden waren mit eigenen Schriftsystemen. Einige der Jugendlichen hatten bereits eine Fremdsprache gelernt, meist Englisch, manche zum Teil auch Französisch oder Portugiesisch.

Ein pakistanischer Jugendlicher mit Urdu als Muttersprache (eine Variante des Arabischen) hatte Englisch (mit lateinischem Alphabet) in der Schule gelernt und griff dann beim Lesen deutscher Texte auf die englische Aussprache zurück, übertrug also die Gewohnheiten der ersten Fremdsprache auf die Zweitsprache Deutsch. So sprach er zum Beispiel das Wort *finden*, wie er es im Englischen gewohnt war, als [*faindn*] aus oder *Wale* als [*weil*].

Dieses Phänomen bestätigt Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dass nämlich Lerner ihr „vorhandenes explizites oder implizites, bewusstes oder unbewusstes Wissen über Sprache(n) systematisch nutzbringend lernprozessfördernd in die Aneignung einer weiteren Fremdsprache einbringen“ (Königs 2009, 29). Insofern muss *Kontrastivität* hier anders betrachtet werden (vgl. auch den Beitrag von Bauernschmitt in diesem Band):

Kontrastivität [...] erstreckt sich [...] zwangsläufig auf mehr als ‚nur‘ die unmittelbar involvierten Sprachen. Während die Kontrastive Linguistik bestehende Sprachsysteme miteinander vergleicht und zueinander in Beziehung setzt, bedeutet Kontrastivität bei der Fremdsprachenaneignung das Herstellen von Bezügen zwischen mehreren im Kopf des Lernenden im Aufbau befindlichen (Teil-) Systemen unter Einschluss der Modi und Prozesse, unter denen diese Aneignung abläuft. [...] Und es liegt in der Natur der Sache, dass der Bezugspunkt für das Kontrastieren nicht unbedingt die Muttersprache sein muss. (Königs 2009, 33)

Das heißt, dass sich alle im Laufe des Lebens gemachten Spracherfahrungen gegenseitig beeinflussen und dass das Erlernen einer Zweitsprache sowohl durch den Rückgriff auf die Muttersprache als auch durch bereits gelernte weitere Sprachen erfolgen kann. Welche konzeptionellen und methodischen Konsequenzen sich daraus für den DaZ-Unterricht ergeben könnten, sollte Gegenstand von umfassend angelegten Untersuchungen und Forschungsprojekten sein.

Dieser Rückgriff auf die Muttersprache war tatsächlich ein häufig zu beobachtendes Phänomen in den Sprachkursen: Statt des traditionellen, streng einsprachigen Prinzips, die Regel, nur die deutsche Sprache im Unterricht verwenden zu dürfen, wurde die Muttersprache der Jugendlichen als Verständnishilfe (vgl. Rehbein 1987) eingesetzt. Sie war DER Türöffner, der von den Jugendlichen von Anfang an in einer selbstverständlichen und überzeugenden Weise genutzt wurde.

Dadurch, dass sich mehrere Jugendliche mit der jeweils gleichen Muttersprache im Kurs befanden, ergab sich dies fast von alleine. Die Jugendlichen erklärten sich in ihrer Muttersprache schwierige Begriffe oder grammatische Phänomene. Es ergaben sich Diskussionen, in denen selbst die Studentinnen einmal nachfragten und sich das Schriftsystem oder Strukturen der Muttersprachen der Jugendlichen erklären ließen - wichtige Momente, die den Jugendlichen dann sogar ein kleines Stück Heimat zurückbrachten. So lebten diese Sprachkurse auch von einer lebendigen babylonischen Sprachenvielfalt, man hörte Farsi, die persische Sprache, Dari, einen in Afghanistan gesprochenen Dialekt des Farsi, Urdu, die Amtssprache Pakistans, Somali, das überwiegend in Somalia, aber auch in Äthiopien gesprochen wird, und eben Englisch – und dies alles, um besser DEUTSCH zu lernen.



Abb. 3: Die Muttersprache im Blickpunkt des Unterrichts (Foto: Annika Setzer)

Allerdings könnte im Zusammenhang mit der Muttersprache möglicherweise noch ein anderer Aspekt (der in den Kursen allerdings bislang nicht erkennbar wurde) beim Deutschlernen zum Tragen kommen, der hemmend auf das Lernen der deutschen Sprache Einfluss nehmen könnte, nämlich

[...] eine Reihe innerpsychischer Gründe, die das Erlernen der deutschen Sprache erschweren, wobei sich Zwangsmigrationen in ihren Auswirkungen hierbei von freiwilligen Migrationen deutlich unterscheiden [und es] verstärkt zu Schuldgefühlen kommen [könnte], etwa gegenüber den Eltern und gegenüber der als Mutterland empfundenen Ur-Heimat, wenn die neue Sprache die alte verdrängt statt sie zu ergänzen. (Zimmermann 2012, 80).

Was schließlich die Auswahl von Themen im Deutschkurs betraf, so waren die Studierenden anfänglich eher zurückhaltend bei eigentlich unverfänglichen und gängigen Kommunikationsanlässen wie Heimat, Herkunft, Familie oder Freunde. Das Anknüpfen an die Biografie und damit an Ereignisse, bei denen die Jugendlichen an ihre Erlebnisse im Herkunftsland oder auf der Flucht erinnert werden (könnten), wurde

erst einmal vermieden. Stattdessen sollte das Jetzt und Heute im Mittelpunkt stehen (vgl. Kupfer-Schreiner 2014, 10).

„Entscheidend für mich“, meint dazu die Studentin Annika Setzer, „war die Erfahrung, dass es trotz der schwierigen Hintergründe der Schüler gelang, einen unbeschwernten Austausch mit ihnen zu haben. Es ging nicht darum, welche Schicksalsschläge die Jugendlichen in unseren Unterrichtsraum im CVJM-Haus am Kornmarkt geführt hatten, sondern darum, wie sie Deutschland erlebten und mit ihren ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten, Vorlieben und Zielen ihre Gegenwart und Zukunft hier gestalten wollten.“

3.3.2 Teamteaching

Der gemeinsam geplante und durchgeführte Unterricht zu zweit, das *Teamteaching* (vgl. Graumann 2006 und Hoffelner 1995), war von Anfang an ein wichtiges Merkmal des Projektprofils. Vom *Teamteaching*, auf das Studierende in der Regel nicht vorbereitet werden, profitierten die Jugendlichen genauso wie die Studierenden: So konnte häufiger im Unterricht differenziert oder auch ein einzelner Jugendlicher individuell gefördert werden, und dies in flexibler Weise, entweder von vorneherein geplant, aber auch spontan aus der Notwendigkeit einer ad hoc entstandenen Unterrichtssituation heraus. Außerdem erfolgte durch *Teamteaching* die Entlastung der einzelnen Studierenden und somit die „Auflösung der Alleinverantwortung“ (Graumann 2006, 309), die sich wegen der besonderen Situation der Jugendlichen einer besonders großen Verantwortung bewusst waren. Zudem wurde die Persönlichkeit der Unterrichtenden, insbesondere die Kooperationsfähigkeit, gefördert.

Eine erste Evaluation der Reflexionen der Studierenden zeigt, dass *Teamteaching* einerseits eine große Herausforderung, aber auch eine echte Bereicherung und Entlastung darstellte – und dass es hier noch viel zu tun gibt:

„Ich denke“, schreibt Laura Arcuri, „dass Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und Engagement zu meinen Stärken gehören. Wir haben uns trotz der Entfernung Bamberg – Nürnberg stets gut austauschen können und haben wirklich im Team funktioniert. [...] Wir haben uns innerhalb des

Teams wöchentlich abgewechselt, und jede von uns bekam alle drei Wochen die Rolle des Beobachters. Über diese Beobachtungen tauschten wir uns aus und planten, darauf aufbauend, unseren Unterricht.“

Annita Rohn sieht es etwas anders: „Insgesamt war es sehr gut, dass wir zu zweit waren. Ich denke allerdings, dass man von der Zusammenarbeit noch mehr profitieren könnte. Wir haben zwar den Unterricht der anderen gesehen, aber wir könnten ihn besser reflektieren, denn: Wir versuchten in der Vorbereitung unser Bestes, hielten den Unterricht und konzentrierten uns schon wieder auf die nächste Aufgabe, ohne genauer hinzuschauen, was gut und schlecht lief und wie wir aus unseren Fehlern lernen könnten.“

4. Ein erfolgreicher „Auftakt“

Der erste Projektabschnitt übertraf alle Erwartungen: Die Kurse füllten sich, und aus einer anfangs noch eher zögerlichen und unregelmäßigen Teilnahme entwickelten sich feste Lerngruppen mit ca. 10 bis 12 Teilnehmern. Alle Studentinnen führten das Projekt zu Ende, keine einzige Unterrichtsstunde musste ausfallen.

Die Jugendlichen konnten am Ende des Kurses nicht nur Nebensätze richtig konstruieren, sie schafften es sogar, das Wort Döner zu steigern: *döner, dönerer, am dönersten...* Schließlich wollten sie noch unbedingt genau wissen, was das bedeutet, das sie so oft von ihren Erziehern zu hören bekommen, wenn sie eine Frage oder Bitte haben: *schaumämäl...*

Das Projekt überzeugte auch die Jury des Zukunftspreises der Sparda-Stiftung: „Auftakt“ wurde mit dem Sonderpreis „Bestes Migrationsprojekt 2014“ ausgezeichnet.



Abb. 4: Überreichung des Preises (4. v. li.: Claudia Kupfer-Schreiner)
(aus: Nürnberger Nachrichten, 21.11.2014, 14, Foto: Linke)

„Das hier war kein normales Seminar“, schreibt die Studentin Johanna Schramm, „das mit der letzten Semesterwoche endet und bei dem alle Unterlagen schließlich weggepackt werden. Das Betreten des Don Bosco Wohnheims war zu einem festen und wichtigen Bestandteil meines Lebens und das meiner Schüler geworden. Die Begrüßungsrituale, das Herumscherzen mit den Schülern, das Erstaunen auf beiden Seiten, wenn etwas Kulturübergreifendes oder Unterschiedliches entdeckt wurde – das alles ist mir lieb und vertraut worden. Der Abschied fiel nicht leicht.“

Laura Arcuri fasst zusammen: „Was nehme ich mit? Eine ganze Menge! Ich denke, dass ich in meiner zukünftigen Lehreraufbahn nie mehr so viele Schüler auf einmal erleben werde, die mit einem solchen Willen und einer solchen Ernsthaftigkeit etwas lernen wollen [...]. Ich fand es ebenfalls schön zu sehen, dass die Jugendlichen, trotz der schrecklichen Erfahrungen, die sie in ihrem Leben schon machen mussten, ihr Lachen nicht verloren haben. Die meisten von ihnen sind voller Lebensfreude und erscheinen jede Woche erneut mit einem Lächeln im Gesicht. Es hat mir sehr viel bedeutet, ihnen ein wenig helfen zu können und ihnen zu zeigen, dass es auch Menschen gibt, die auf ihrer Seite stehen.“

Literaturhinweise:

Backhaus-Maul, Holger; Roth, Christiane (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.

Backhaus-Maul, Holger (2013): Innovationen in deutschen Hochschulen: Die zarte Konjunktur von Service Learning in Deutschland (Auszüge aus einem Eröffnungsvortrag): http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2013/07/NL14_Gastbeitrag_Backhaus-Maul.pdf, recherchiert am 21.11.2014.

Bausum, Jacob; Besser, Lutz; Kühn, Martina; Weiß, Wilma (2011) (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 2. Aufl. Juventa: Weinheim und München.

Bayerisches Sozialministerium (2013): http://www.inobhutnahme-bayern.de/downloads/konzeptionelle_eckpunkte.pdf, recherchiert am 15.11.2014.

Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 45-58.

Brink, Alexander; Rohrmann, David (2013): Re-Think. Investing Society. Köln: Sollen & Sein.

Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

Graumann (2006): Teamteaching. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 308-312.

Hoffelner, Renate (1995): Teamteaching. Entwicklungen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Homepage des Hochschulnetzwerkes der Hochschulen *Bildung durch Verantwortung*. <http://www.netzwerk-bdv.de/content/aktuelles/index.html>, recherchiert am 21.11.2014.

Königs, Frank G. (2009): Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachendidaktik. In: Abl-Mikasa, Michaela; Braun, Sabine; Kalina, Sylvia (Hrsg.): Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Narr, 29-37.

Kupfer-Schreiner, Claudia (2014): Babylon im Deutschunterricht. Projekt „Auftakt“ – Studierende fördern unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Deutschen. In: DDS (Die Demokratische Schule). Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern. Juli/August 2014, 9-10.

Meyer, Esther Maria (2013): Wirtschaftsethik als Service. In: Brink, Alexander; Rohrmann, David: Re-Think. Investing Society. Köln: Sollen & Sein, 31-71.

Podlech, Katarina (2004): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge mit traumatischen Erfahrungen: Eine Herausforderung für die Soziale Arbeit (2004). In: Migration und Sozialarbeit, 3/ 4 (2004), o.S.

Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 113-172.

Reinhardt, Tanja (2013): Erfahrungslernen in der Hochschullehre. Konzeption und Evaluation erfahrungsorientierter Seminare zur Entwicklung des Selbstkonzepts der Studierenden am Beispiel „Service Learning“ und „Erlebnispädagogik“. Bamberg: Kovač.

Rieger, Uta (2014): Kinder auf der Flucht. In: DDS (Die Demokratische Schule). Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern). Juni 2014, 4-5.

Stauf, Eva (2012): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.

Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psycho-Sozial-Verlag.