

Das erste Schuljahr nach den großen Fluchtbewegungen 2015/2016

Lehrer_innen berichten über ihre Erfahrungen

Abstract

Was hat sich in der Schule und im Lehrer_innenalltag seit Herbst 2015 verändert? In diesem Bericht wird die Schul- und Unterrichtssituation des letzten Jahres anhand von neun Interviews mit Lehrer_innen auf mehreren Ebenen – theoretisch, methodisch, didaktisch, organisatorisch und auch institutionell – analysiert. Die Interviews wurden im Frühling 2016 geführt und zeigen eine Vielfalt an Aktivitäten auf, wie mit der Situation umgegangen werden kann – das Spektrum reicht von Differenzierung als Unterrichtsprinzip, über Buddy-Systeme bis hin zu selbständigem Arabisch-Lernen. Es wurden positive sowie auch negative Erlebnisse erfasst, praktische Tipps für den Unterricht herausgearbeitet, aber auch Wünsche und Forderungen für die Zukunft genannt.

Geflüchteten Kindern und Jugendlichen bestmögliche Zugänge zur Bildung zu garantieren, stellt sowohl für Schulen als auch für Lehrer_innen eine Herausforderung dar. Das vergangene Schuljahr (2015–2016) hat gezeigt, wie gerade die Schule ein Ort ist, an welchem der Anspruch an theoretischer, didaktischer und/oder methodischer Reflexion oftmals von der lebensweltlichen Realität eingeholt und angestoßen wird. Fehlt die Vorbereitung für eine veränderte Situation, so sind Improvisation, Engagement und Kreativität gefragt. Der hier vorliegende Beitrag ist eine Studie zur Situation von Lehrer_innen an unterschiedlichen Schulen in Wien und Umgebung, die im Rahmen verschieden zusammengesetzter Klassen mit der Situation konfrontiert waren, geflüchtete und nicht geflüchtete Kinder und Jugendliche zu unterrichten. Wie sie versuchten, den gegebenen Möglichkeiten entsprechend einen guten und erfolgreichen Unterricht zu bieten erzählten sie in Interviews noch vor Ende des Schuljahrs im Juni 2016.

Konzeptualisiert wurde der Beitrag im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars zum Thema „Flüchtlinge begleiten und unterrichten“ am Institut für Germanistik der Universität Wien. Insgesamt wurden neun Leitfaden-geleitete Interviews von Studierenden¹ mit Lehrer_innen aus acht verschiedenen Schulen geführt. Es wurde Wert darauf gelegt, Interviewpartner_innen aus unterschiedlichen Schulen und Schulformen zu befragen, um Einblick in ein möglichst breites Spektrum an didaktischen und methodischen Vorgehensweisen zu bekommen. Zudem wurde darauf geachtet, dass sich die Lehrer_innen hinsichtlich ihrer Erfahrung sowie ihrer Dienstjahre und auch ihrer Unterrichtsfächer unterscheiden. Bei den von den Lehrpersonen konkret beschriebenen Zeiträumen, in welchen sie mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gearbeitet haben, handelt es sich zumeist lediglich um wenige Monate. Die Schüler_innen mit Fluchterfahrung sind größtenteils mit Beginn oder im Laufe des Schuljahres 2015/16 an die jeweilige Schule gekommen. Die Interviews wurden gegen Schulende geführt, sodass es noch kaum Reflexionsmöglichkeiten hatte

¹ Die Interviews wurden von Gabriela Dzierzek, Laura Greber, Melina Mayerhofer, Sophia Potocnik, Justin Rainer, Verena Rossmann, Thomas Scheer, Aulona Selmani und Zuzana Vizváriová geführt.

geben können. Bemerkenswert ist dennoch die große Bereitschaft der Lehrer_innen, über ihre Erfahrungen, Eindrücke, wahrgenommenen Höhe- und Tiefpunkte in Zusammenhang mit dieser Ausnahmesituation zu sprechen. In diesem Beitrag sollen nun die Ergebnisse der Interviewgespräche zusammengetragen, interessant erscheinende Aspekte hervorgehoben und praktische Tipps zusammengefasst werden. In nachfolgender Tabelle werden Schultyp und Schulort, die Dienstjahre der Lehrpersonen sowie ihr jeweils momentaner Aufgabenbereich dargestellt.

Schultyp	Ort	Dienstjahre	Aufgabenbereich
VS	Wien, 17.	1	Sprachförderlehrer_in
NMS	St. Pölten	2	Deutsch, Sport
NMS	Wien, 3.	2	Direktorin
NMS	Wien, 3.	6	Deutsch, Biologie, Chemie, Geographie und Wirtschaftskunde
AHS	Wien, 6.	3	Deutsch, Philosophie und Psychologie
AHS	Wien, 4.	3	Deutsch, Geschichte
AHS	Wien, 23.	38	Biologie, Projektmanagement
HAK	Wien, 22.	15	Deutsch, Italienisch
HAK	Wien, 22.	5	Deutsch, Philosophie und Psychologie

1. „Es ist totale Improvisation, das ist eigentlich eine Schande!“

– Über Zuteilung und Aufnahme von Schüler_innen mit Fluchterfahrung

Zwar sind es letztlich einzelne Lehrer_innen, die den Unterricht von und mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gestalten, die Entscheidung darüber, dass und in welchem Rahmen sie dies zu tun haben, liegt aber oftmals – zumindest zum Zeitpunkt der Initiierung – nicht in ihrem Ermessen. Insbesondere im Pflichtschulbereich erfolgt die Zuteilung von Schüler_innen mit Fluchterfahrung über die dafür zuständigen Behörden, d.h. über den Stadt- oder Landesschulrat. In diesem Kontext beklagen einige Lehrer_innen, dass bei der Zuteilung von Schüler_innen mit Fluchterfahrung zu den jeweiligen Schulstufen das Leistungsniveau und auch der Fortschritt der Einzelnen nicht berücksichtigt wurde, sondern diese lediglich ihrem Alter zufolge eingestuft wurden. Dies hat zwar einerseits den Vorteil, dass die Kinder und Jugendlichen mit gleichaltrigen zusammen in der Klasse sind, führt andererseits den Lehrpersonen zufolge aber zu Überforderung und Isolation, da sie nicht mitarbeiten können. Bei den von uns interviewten Lehrer_innen, die etwa an einer HAK oder ähnlichen Schulen unterrichten, wurden die Schüler_innen ebenfalls durch die genannten Behörden zugeteilt bzw. von diesen gefragt, ob sie bereit wären geflüchtete Schüler_innen an ihren Schulen aufzunehmen. In solchen Schulen wurden oftmals Übergangs-/Brückenklassen gegründet, die geflüchtete Schüler_innen im Rahmen eines Schuljahrs auf die Teilnahme an sogenannten Regelklassen vorbereiten sollen. Lediglich im AHS-Bereich scheint die Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vom Engagement einzelner Lehrer_innen bzw. der Direktorin/des Direktors abhängig zu sein. Allgemeinbildende höhere Schulen sind generell nicht dazu verpflichtet, geflüchtete Kinder und Jugendliche aufzunehmen.

Selbstverständlich ist ein unmittelbarer Kausalzusammenhang zwischen der Form der Zuteilung der Schüler_innen zu den Schulen (automatische Zuteilung durch die Behörde, freiwillige Bereitschaft der Schule etc.) einerseits und der Art und Weise, wie Lehrpersonen die Schüler_innen mit Fluchterfahrung im Unterricht auf- und wahrnehmen andererseits nicht klar herzustellen. Dennoch lassen sich Tendenzen hinsichtlich der selbst wahrgenommenen Handlungsfähigkeit einzelner Lehrer_innen und/oder Direktor_innen beobachten. Denn, sofern diese bereits Einsatz und Wille für die Aufnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher an ihren Schulen gezeigt haben bzw. zeigen mussten, scheint auch ihr Interesse, ihre Wissenslage sowie ihr Einsatz in Bezug auf eine erfolgreiche Integration der betreffenden Schüler_innen ins Schulsystem stärker vorhanden zu sein. Das heißt, der eigene Zuständigkeits- und Handlungsspielraum der einzelnen Lehrer_innen wird sehr unterschiedlich aufgefasst und beurteilt. Während manche Lehrer_innen etwa keine Kompetenzen bei sich selbst vorhanden sehen, Alphabetisierung zu übernehmen und Strukturlosigkeit in Hinblick auf fehlende Fortbildungsangebote etc. beklagen, erzählen andere davon, Weiterbildungskurse, u.a. an der Pädagogischen Hochschule Wien, belegt zu haben, die auf die Situation vorbereiteten. Eine Lehrperson meint in diesem Kontext sogar, sich nicht alleine gelassen zu fühlen: „Im Gegenteil, ich fühle mich relativ gut aufgehoben“.

Es ist demzufolge eine nicht geringe Diskrepanz hinsichtlich der gepflegten Wissenskultur sowie dem Vorhandensein und der Transparenz von Informationen zwischen den einzelnen Schulen sowie in Bezug auf Schulbehörden auszumachen. Die fehlende Weitergabe von wesentlichen Informationen wird von einigen Lehrpersonen konkret beklagt. Auch die Direktorin einer Schule erzählt, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen, ohne Vorabinformation durch den Landes- oder Stadtschulrat, an einem Morgen in der Schule stehen, um am Unterricht teilzunehmen: „Also sie stehen dann in der Früh dort und die Lehrer_innen wissen gar nichts, sie stehen dann plötzlich drinnen. Es ist totale Improvisation, das ist eigentlich eine Schande!“ Auch die Form der Aufnahme und Beurteilung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung war für mehrere Lehrpersonen teilweise bis zum Ende des Schuljahres unklar: „Sagen wir so, wir wurden lange nicht informiert darüber, dass wir benoten müssen. Wir wissen seit vier bis fünf Wochen, dass wir die Schüler benoten sollen. Vorher hat man gesagt, es gibt kein Zertifikat, kein Zeugnis, nichts. Plötzlich müssen wir sie doch benoten. Es gab von der Ministeriumsseite wenig Informationen und dann aber plötzlich wieder Regelungen, von denen wir vorher nichts wussten. Man hätte sicher anders unterrichtet, wenn man gewusst hätte, man muss sie benoten. Ich habe Lernzielkontrollen und Tests gemacht, aber oft nur verbal beurteilt, oft mit Smileys. Hier jetzt plötzlich eine Note setzen zu müssen, war ein bisschen seltsam.“

Von einzelnen Lehrpersonen wird in diesem Kontext eine gewisse Frustration artikuliert, die eintritt, wenn sich die bereits erbrachte Arbeit und das eingesetzte Engagement nicht lohnen – u.a. dann, wenn die Kinder und Jugendlichen bzw. deren Familien kein fixes Quartier haben und die Schule nach kurzer Zeit wieder verlassen: „Viele Kinder, die wir schon integriert haben nach ein, zwei Monaten, sind dann in andere Bundesländer gekommen. Das ist natürlich auch schwierig zu

verstehen für uns, wir haben die Kinder aufgenommen, auch die ganzen Formalitäten ... wir haben geholfen, dass die Kinder einen Freifahrtausweis bekommen oder Formulare ausgefüllt werden; das war alles total schwierig und im Nachhinein ist dann auch Frust da, weil man so viel Engagement in die Sache gesteckt hat und plötzlich auf einen Schlag alles weg war.“ Es lässt sich also beobachten, dass die Wissenslage der einzelnen Lehrpersonen grundsätzlich sehr unterschiedlich ist, diese aber auch unterschiedlich daran interessiert sind, sich ein solches Wissen anzueignen und Schüler_innen mit Fluchterfahrung in die Schule bzw. den Unterricht miteinzubeziehen.

Während manche nach einem halben Jahr Arbeit mit geflüchteten Schüler_innen nicht über mehr Informationen als am Anfang verfügen (etwa in Bezug darauf, wie die Schüler_innen an die Schule kommen, wie/wo sie wohnen etc.), berichten andere, zwar insbesondere zu Beginn überfordert gewesen zu sein und sich Unterstützung gewünscht zu haben, dass sich inzwischen aber doch einiges geklärt habe und sie Interesse für den Verbleib der Schüler_innen an den Schulen zeigen. Diverse Lehrpersonen setzen sich u.a. dafür ein, dass die geflüchteten Kinder und Jugendliche Tickets für öffentliche Verkehrsmittel bekommen. Einzelne Lehrer_innen sind auch auf Eigeninitiative in ein Flüchtlingsheim gefahren, um genau zu eruieren, was die Schüler_innen für einen Schulbesuch überhaupt an Notwendigem brauchen: „Dann war mal die erste Erfahrung die, dass ich zu Kollegen gesagt habe, lasst uns doch in das Flüchtlingsheim fahren und bereden, was die Schüler_innen alles mitbringen, ob sie was brauchen, angefangen vom Turnsackerl bis zu Patschen oder Schreibzeug.“ Auch pflegen einige Lehrpersonen den Kontakt mit den Betreuer_innen der (u.a. unbegleiteten und minderjährigen) Kinder und Jugendlichen, versuchen, Mentoring- und/oder Buddysysteme in ihren Schulen aufzubauen, verschiedene Arbeitsgruppen, Diversity-Management-Teams, Koordinationsgruppen und vieles mehr zu etablieren. Eine Lehrperson erzählt, sogar selbst Arabisch zu lernen.

2. „Es sind Menschen wie du und ich“ – Wer ist das, der_die da kommt?

Der Ton macht die Musik, oder: der Begriff formt den Gedanken – Ein Aspekt, der bei der Auswertung der Interviews auffallend war, ist der Zusammenhang zwischen der verwendeten Sprache, gedanklichen Konzepten und praktischen Umsetzungsformen von Lehrpersonen. Das heißt, dass die Modalität, in der bestimmte Begriffe verwendet werden – etwa Begriffe wie „Wir“, „Kultur“, „Schüler_innen“, „Flüchtlinge“ etc. – durchaus mit der Art und Weise des Funktionierens bzw. des generellen Vorhandenseins pädagogischer Konzepte sowie dem Umgang der einzelnen Lehrpersonen mit der Situation zusammenhängt. So erklärt eine Lehrperson sehr reflektiert, in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht mehr von „Flüchtlingen“ zu sprechen, sondern von „Geflüchteten“, da letzterer Begriff mehr auf die zwanghafte Bewegung verweise, welche die betreffenden Personen hinter sich hätten.² Ein Beispiel aus der pädagogischen

² Zum Begriff „Flüchtling“ lassen sich Auseinandersetzungen auf unterschiedlichen Ebenen finden. Laut *Duden* ist auf einer grammatikalischen Ebene zu bemerken, dass Wörtern mit dem Suffix „-ling“ nicht nur gemeinsam ist, Maskulina zu sein, sondern dass sie vor allem in ihrer Verknüpfung mit Adjektiven häufig eine stark verkleinernde und negative Konnotation erfahren (beispielsweise

Praxis derselben Lehrperson zeigt den Versuch, sich mit den betreffenden Menschen direkter auseinanderzusetzen, statt via eines abstrakten Begriffs: Der Lehrer erzählt, eines Tages spontan mit seinen Schüler_innen ein Flüchtlingsheim in der Nähe der Schule passiert zu haben. Als er trotz angeblicher Abwehrhaltung der Klasse gemeinsam mit dieser dort angekommen sei, habe er gemeint: „Na gut, jetzt sind wir in der Ziedlergasse [Adresse eines Flüchtlingsheims in Wien, Anm.], schaut euch um – seht ihr irgendeinen Flüchtling?‘ ‚Nein.‘ ... Und wir haben dann auch gesehen, es sind Menschen wie du und ich, die auch in die Schule gehen.“ Der Begriff „Flüchtling“ wird hier der Beschreibung „Menschen wie du und ich“ gegenübergestellt, das heißt, ein „Flüchtling“ zu sein schließt ein „Mensch wie du und ich“ zu sein aus. Die Lehrperson bestätigt insofern die zuvor selbst angemerkte Reflexion, dass der Begriff „Flüchtling“ mit einer abwertenden und abgrenzenden Funktion einhergeht. In diesem Kontext ebenso interessant scheint die Beobachtung, dass Lehrpersonen in Bezug auf Schüler_innen mit Fluchterfahrung an ihren Schulen gegebenenfalls nicht den Begriff „Flüchtlinge“ verwenden, dennoch aber, wenn sie über Dinge wie beispielsweise ein „Flüchtlingsheim“ oder eine „Flüchtlingswelle“ sprechen. Es scheint, als stelle der Begriff „Flüchtlinge“ sowie diverse Kombinationen damit vorrangig eine Abstraktion dar, deren konkrete Bezugnahme nicht ganz klar ist. Sobald ein Bezug zu „realen“ Personen besteht, wird die Bezeichnung als nicht zutreffend erachtet.

Sehr augenscheinlich ist die Berichterstattung einer Lehrperson, die eine Klasse mit ausschließlich geflüchteten Schüler_innen unterrichtet. Sie spricht gar von einer „Ghetto-Klasse“, in welcher die Kinder, bezugnehmend auf Mathematik, „irrsinnig weit hinten“ seien: „Also sie bewegen sich im Zahlenraum 20 und dann auch nur mit Fingern, auch die 4.-Klässler, also die 10-Jährigen. Normalerweise sagt man, ab der Zweiten hör ich auf mit Fingern zu rechnen und rechne nur noch im Kopf, aber bei den Kindern trifft das nicht zu.“ Dieselbe Lehrperson beklagt weiters, diese Klasse nur eingeschränkt unterrichten zu können: „Du kannst keinen Sachunterricht machen, ... weil sie dich nicht verstehen. ... Wenn du jetzt Wien durchmachen würdest, ... es würde sie einfach überfordern. Die versteh'n nicht, was du von ihnen willst. Oder auch im Turnen, das ist eine Katastrophe. ... Die wissen nicht einmal, wie man eine Bank trägt.“ Auffallend ist hier jedenfalls die Bezugnahme auf eine gewohnte Norm, deren Sinnhaftigkeit in Hinblick auf Schüler_innen mit Fluchterfahrung nicht hinterfragt wird. Das Wissen darüber, wie eine Bank zu tragen ist, als Kriterium der angemessenen Entwicklung von geflüchteten Kindern zu erheben, scheint doch etwas zynisch. Darüber hinaus wird im weiteren Verlauf des Interviews zudem deutlich, dass die Lehrperson eine sehr homogene Vorstellung der geflüchteten Kinder hat. Dies erweist sich gerade in Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer Situationen als sehr problematisch. So erzählt sie etwa von einer für sie schwierigen Situation, in welcher ein aus Afghanistan geflüchteter Schüler gesagt habe, dass Österreich nicht gut sei, da es nicht muslimisch sei: „Also die sind schon sehr religiös alle. Das fällt

Neuling, Wüstling, Feigling etc.) (vgl. Duden 2013). Der Begriff Flüchtling entsteht durch die Verknüpfung des Suffixes mit einem Verb – „flüchten“; was eine Person tut, wird hier, semantisch betrachtet, zu einem wesentlichen Charakterzug dieser Person erhoben. Die Bezeichnung „Geflüchtete“ oder auch „Person mit Fluchterfahrung“ weist dem entgegen auf eine spezifische Geschichte eines Menschen hin, lässt dabei aber nicht sogleich Raum für die Herausbildung einer abstrakten, verallgemeinernden Personencharakterisierung.

mir schon auf. Was da teilweise kommt von den Kindern. Und dann mach ich mir persönlich auch Gedanken darüber, warum die dann überhaupt in Österreich sind und wie das ist, wenn die älter sind, wenn die so eine Einstellung haben, dass die österreichische Gesellschaft nicht gut ist, weil sie eben Christen sind.“ Ein Schüler mit Fluchterfahrung äußert seine Meinung, was als Grundlage dafür herangezogen wird, eine allgemeine Aussage über „alle“ geflüchteten Kinder zu tätigen. Was hier stattfindet ist die Konstruktion von „Eigenem“ und „Fremden“, von „wir“ und „die“, von zwei in sich homogenen Gruppen, die einander gegenüberstehen. Auf der Strecke bleibt die Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen Formen des Zusammen-Seins, die ohne solche Konstruktionen auskommen und sich stattdessen durch ein produktives Miteinander und Aufeinander-Eingehen auszeichnen.

Eine Grundlage für ein möglichst angemessenes Eingehen auf und Arbeiten mit Schüler_innen mit Fluchterfahrung bietet der Ansatz des Bildungswissenschaftlers Paul Mecheril. Er plädiert dafür, eine Pädagogik zu etablieren, „die auf Mehrfachzugehörigkeiten bezogen ist“ (Mecheril 2011, 39). Pädagogische Angemessenheit gründet dann „auf einer Urteils- und Beobachtungskompetenz, die es vermag, Situationen, in denen es pädagogisch angemessen ist, kulturelle Identitäten und Unterschiede wahrzunehmen und von solchen zu unterscheiden, in denen es unangemessen ist“ (Mecheril 2011, 42). Das heißt, laut Mecheril ist es durchaus legitim, die Tatsache, dass Schüler_innen mit Fluchterfahrung mehr bzw. andere Unterstützung und Hilfsmittel hinsichtlich der deutschen Sprache benötigen, wahrzunehmen und somit darauf zu reagieren. Gleichzeitig betont er aber die Notwendigkeit, diese Form der Zugehörigkeit nicht als einzige und notwendige Zugehörigkeit zu betrachten. Stattdessen gilt es, auch andere Zugehörigkeiten zu berücksichtigen (eben etwa diejenige des Alters, der Entwicklung, anderer Sprachen, der Interessen etc.), die im Leben der betreffenden Personen eine Rolle spielen, sowie diese Zugehörigkeiten auch als wandelbar zu verstehen. Ein gelungenes Beispiel hierfür scheint die Herangehensweise einer Lehrperson zu sein, die auffallend dann von „Flüchtlingskindern“ spricht, wenn es darum geht, deren besondere Stellung innerhalb des Schulbetriebs bzw. des österreichischen Schulsystems zu berücksichtigen. In ihrem Unterricht macht sie immer wieder Ausnahmen, die nur für „Flüchtlingskinder“ gelten – so erlaubt sie ihnen etwa ein „Gemurmel“ sowie auch die Verwendung des Mobiltelefons als Übersetzungshilfe während der Stunde. Von „Jugendlichen“ spricht die Lehrperson hingegen dann, wenn es darum geht, deren weiteren Lebensweg bzw. deren Lebensplanung sinnvoll zu gestalten. Letztere Überlegung trifft eben nicht spezifisch und ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung, sondern auf die meisten Jugendlichen und deren Lebenswelten – mit oder ohne Fluchterfahrung – zu.

3. „Wenns die Möglichkeit gibt, da eine Brücke zu schlagen, dann ist das glaube ich das Wichtigste.“ – Vielversprechende Ansätze, gelungene Projekte und methodisch-didaktische Tipps

Mit dem oben genannten Begriff der Zugehörigkeiten problematisiert Mecheril ein Verständnis von Interkultureller Pädagogik, das auf einem Anerkennungstheoretischen Ansatz beruht. Kulturelle Unterschiede werden hier berücksichtigt und respektiert, jedoch wird dadurch Differenz immer schon vorausgesetzt und bejaht (vgl. Mecheril 2011, 40). Die Differenzperspektive wird dabei zumeist eingesetzt, um „*die Anderen*“ zu bezeichnen“. Vernachlässigt bzw. verkannt werden hier Mehrfachzugehörigkeiten und damit auch „die Heterogenität innerhalb ‚kultureller‘ Gruppen“ (Mecheril 2011, 41). Sofern allerdings solche Mehrfachzugehörigkeiten und Heterogenität im pädagogischen Kontext sichtbar gemacht und affirmativ genutzt werden, lassen sich sehr positive und fruchtbare Formen pädagogischer Praxis beobachten.

Ein Beispiel hierfür stellt etwa ein aus Syrien kommender Schüler dar, der laut der berichtenden Lehrerin bereits Arabisch und Türkisch sprach und binnen drei Monaten Deutsch gelernt hat. Er übernimmt schließlich Übersetzungstätigkeiten für Lehrer_innen und Mitschüler_innen. Ein anderer Lehrer wiederum hat selbst begonnen, die arabische Schrift und Sprache zu lernen, um dadurch besser zu verstehen, „wie diese Kinder arbeiten, wenn sie die lateinische Schrift erlernen.“ Neben einem gewinnbringenden Hervorkehren und einer konstruktiven Nutzung von Mehrfachzugehörigkeiten im Klassenzimmer ist zudem das Sichtbarmachen derselben über den Klassenraum hinaus ein Erfolgsrezept für ein aktives und gelingendes Miteinander. Beispiele hierfür stellen etwa klassenübergreifende Projekte oder Buddy-Systeme dar, damit sich – gerade im Falle von „Brückenklassen“, also trotz getrennter Klassen – die Schüler_innen untereinander besser kennen lernen. Auch spezifische Schulprojekte, etwa zum Thema Flucht, wurden in Schulen durchgeführt. Eine von mehreren Lehrpersonen empfohlene Möglichkeit ist das autobiographische Schreiben, das Kindern und Jugendlichen die Chance bietet, sich mit sich selbst schreibend auseinanderzusetzen, ihre eigene(n) Geschichte(n) ins Zentrum zu stellen und für andere sichtbar und zugänglich zu machen.³

Solche Optionen des miteinander Austauschens und des Aneinander-Andockens können schließlich, wie Lehrer_innen verdeutlicht haben, auch hinsichtlich der Didaktik und Methodik des Unterrichts grundlegend sein. Einen wesentlichen Anhaltspunkt stellt hier die Differenzierung dar – Differenzierung in Bezug auf das Verwenden von Materialien (Lehrer_innen haben berichtet, stets mehrere Materialien auf verschiedenen Niveaus bereitzuhalten, um möglichst flexibel und angemessen auf die einzelnen Schüler_innen eingehen zu können), Differenzierung in Bezug auf vorausgesetztes Wissen und angenommene Interessen, sowie Differenzierung in Bezug auf methodische Vorgehensweisen (von spielerischem Lernen – Bild- oder Wortkärtchen, Würfelspiele oder Pantomime – über offene Lernphasen, kooperatives Schreiben bis hin zu individueller Lernförderung). Differenzierung scheint schließlich auch notwendig, wenn es um das Aufstellen und Einhalten bestimmter Regeln geht. Klar ist, dass eine Erfolg versprechende Schulkultur wesentlich auf Respekt den Mitmenschen gegenüber beruht. In diesem Sinne geht es darum, dafür erstellte

³ Die Lehrer_innen hatten diese Methode in einem Workshop von Ernst Schmiederer kennengelernt. Er ist Journalist und Projektleiter von „Wir. Berichte aus dem Neuen OE“ und sammelt seit Ende 2011 Geschichten von und über Jugendliche(n) im Alter von 15 bis 25 Jahren. Weiterführende Informationen zu dem Projekt sind online nachzulesen: www.wirberichten.at.

Regeln den Schüler_innen zu vermitteln und auch gemeinsam zu reflektieren. Unpünktlichkeit und häufige Fehlzeiten müssen vor diesem Hintergrund nicht automatisch mit Schule-Schwänzen verbunden sein, sondern es gilt auch, so die Aussage einer Lehrkraft, stets die Frage zu stellen, unter welchen Rahmenbedingungen Kinder und Jugendliche in die Schule gehen. – Gibt es Personen, die die Kinder und Jugendlichen in die Schule begleiten, sind sie aktuell in behördliche Prozesse (bspw. Anhörungen etc.) eingebunden etc.? Darüber hinaus ist, nach Meinung weiterer Lehrer_Innen, mündliche Kommunikation ein zentraler Faktor, der bewusst im Unterricht praktiziert werden soll; nicht nur, damit die Schüler_innen lernen, Deutsch zu sprechen, sondern insbesondere auch, um sie aktiv anzusprechen und in den Unterricht miteinzubeziehen. Dabei sollte keinesfalls auf die unterschiedlichen Erstsprachen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen, vergessen werden. Nicht zuletzt ist es, wie eine Lehrerin berichtet, auch notwendig, eine aktive Auseinandersetzung mit Rassismus, Kulturalisierung und Vorurteilen an den Schulen zu pflegen – sowohl innerhalb des Lehrer_innenkollegiums, als auch in Bezug auf die Schüler_innen.

4. „Es braucht viele institutionelle Eingriffe. Als Lehrer ist man zu sehr in die Logik der Institutionen eingebunden.“ – Was sich Lehrer_innen wünschen und was sie fordern

Klar wurde in den Interviews, dass viel von einzelnen Lehrer_innen abverlangt wird, von emotionaler Stärke (etwa, wenn es um die Frage nach dem Umgang mit Traumatisierungen von Schüler_innen geht) über persönliches Engagement bis hin zu der Bereitschaft und dem Vorhandensein von (zeitlichen) Ressourcen, sich weiterzubilden und gewohnte Routinen zu reflektieren, zu analysieren und schließlich umzustellen. Der Beitrag soll daher mit zentralen Wünschen und Forderungen der unterrichtenden Lehrkräfte schließen, die für eine weitere (und gegebenenfalls noch besser gelingende) Entwicklung wichtig sind:

1. Mehr Sprachförderstunden, die mit entsprechenden Werteinheiten entgolten werden; Sprachkurse am Nachmittag und in den Ferien, um erlernte Fähigkeiten auch in der schulfreien Zeit zu trainieren und auszubauen; Basisbildungsförderkurse, um eventuell Lehrinhalte aus vorangehenden/verpassten Schulstufen nachzuholen.
2. Mehr DaZ in der Lehrer_innenbildung, die besser auf die Situationen vorbereiten, in denen sich die Lehrer_innen jetzt befinden; zudem Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer_innen, um die aktuelle Unterrichtssituation zu besprechen und Umgangsformen zu entwickeln.
3. Mehr und bessere psychologische Unterstützungsstrukturen, die Anlaufstellen für Lehrer_innen im Umgang mit psychologischen Schwierigkeiten der Schüler_innen bieten; Werteinheiten für die Koordination außerschulischer Tätigkeiten in Bezug auf Schüler_innen, wie bspw. Hilfe/Begleitung hinsichtlich Asylverfahren etc.
4. Mehr spezifisch ausgebildete Fachkräfte, die etwa Alphabetisierung und Basisbildung übernehmen; häufigere Unterstützung durch eine zweite Lehrperson, um einen differenzierteren und individualisierteren Unterricht zu ermöglichen.

5. Mehr Sicherheit und Stabilität, sowohl um den Unterricht besser planen und gestalten zu können als auch in Hinblick auf die Situation der geflüchteten Kinder und Jugendlichen; ein fixes Quartier und ein stabiles Umfeld sind hierfür notwendige Voraussetzungen.

Literatur

DUDEN (2013): Das Suffix -ling. In: *Sprachratgeber*. Online: <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/das-suffix-ling> [Zugriff: 12.09.2017]:

Initiative Bildung Grenzenlos: <http://bildunggrenzenlos.at> [Zugriff: 12.09.2017].

MECHERIL, Paul (2011): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König, Gertraud; Preisinger Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*. Bielefeld: transcript, S. 37-53.

Wir. Berichte aus dem neuen OE: <http://www.wirberichten.at> [Zugriff: 12.09.2017]: