

Natalie Sharp, Linde Leschinski, Janina Klemm, Eva Wimmer



Lerncoaching für junge Geflüchtete

Manual eines Klassencoachings

ebz

Evangelisches
Beratungszentrum
München e.V.

Natalie Sharp, Linde Leschinski, Janina Klemm, Eva Wimmer

Lerncoaching für junge Geflüchtete

Manual eines Klassencoachings



Das Manual ist als digitale Version auf unserer Website (<https://t1p.de/q9ve2>) zu finden. Mit diesem QR-Code kommen Sie auf die Webseite des Projekts.

Impressum

Herausgegeben von

Evangelisches Beratungszentrum München e. V.
Landwehrstr. 15/Rgb.
80336 München

Tel.: 089-59048 0

Fax: 089-59048 190

E-Mail: mail@ebz-muenchen.de

Website: www.ebz-muenchen.de

Facebook: www.facebook.com/ebz.muenchen

Registergericht: Amtsgericht München

Registernummer: VR 7254

Bankverbindung

Evangelische Bank e. G.

IBAN DE84 5206 0410 0003 4020 29

BIC GENODEF1EK1

Vorstand

Dr. Bernhard Barnikol-Oettler

Aufsichtsrat

Dr. Barbara Pühl, Leitung der Evangelischen Dienste München (Vorsitzende)

Kurt Braml, Geschäftsführer i.R. (stellvertretender Vorsitzender)

Johanna Imhof, Pfarrerin

Monika Kormann-Lassas, Soziologin

Reinhold Krämmel, Unternehmer

Sybille Meyer, Religionspädagogin

Stefan Tillmann, Richter

Redaktion

Natalie Sharp

Linde Leschinski

Janina Klemm

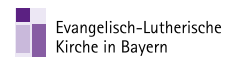
Pamela Royer-Binder

Martina Bürger

Gestaltung und Druck

dialog - büro für kommunikation gbr

Dieses Handbuch wurde finanziert von der Evang.-Luth. Kirche in Bayern



Das ebz wird gefördert durch:



Landeshauptstadt
München



Evangelisch-Lutherische
Kirche in Bayern



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales



Landkreis München

Inhaltsverzeichnis

1 Über das Projekt „Lerncoaching für junge Geflüchtete“	11
1.1 Einleitung	12
1.2 Geschichte	12
1.3 Evaluation	14
2 Theoretischer Hintergrund	16
2.1 Kulturelle Heterogenität	16
Individualismus und Kollektivismus	16
Kultur und Schule	17
Interkulturelle Kompetenz	17
2.2 Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen	18
Was ist ein Trauma?	18
Ein Trauma ist eine Geschichte, die nicht weiß, dass sie eine Geschichte ist	19
Nicht jedes traumatische Ereignis löst ein Trauma aus	19
Nicht jeder Mensch mit einer Traumatisierung zeigt Traumasymptome	20
Leitsymptome bei einer Traumatisierung	20
Symptome von Traumafolgestörungen bei Kindern	22
Umgang mit Trauma in der Schule	23
3 Manual des Lerncoachings	27
3.1 Überblick über die Einheiten/Inhalte der Lerncoachings	28
3.2. Durchführung und Haltung	30
3.2.1 Tipps zur Durchführung	30
3.2.2 Haltung	32
3.3 Die einzelnen Module	35
3.3.1 Einheit 1 – Einführung in das Lernttraining	35
Rational	35
Anleitung zu Einheit 1	39
3.3.2 Einheit 2 – Lernbiografie und Soft Skills	45
Rational	45
Anleitung zu Einheit 2	47
3.3.3 Einheit 3a – Lernen mit allen Sinnen	52
Rational	52
Anleitung zu Einheit 3a	54
3.3.4 Einheit 3b – Wissensstrukturierung	62
Rational	62
Anleitung zu Einheit 3b	64
3.3.5 Einheit 4a – Lernorganisation	69
Rational	69
Anleitung zu Einheit 4a	71
3.3.6 Einheit 4b Konzentration und Stressbewältigung	77
Rational	77
Anleitung zu Einheit 4b	79

3.3.7 Einheit 5 Abschluss und Quiz	85
Rational	85
Anleitung zu Einheit 5	87
4 Hintergrundinformationen für die Durchführung	93
4.1 Lernen und Gedächtnis	94
Gedächtnis	94
Was heißt Lernen auf neurobiologischer Ebene?	95
4.2 Lernvoraussetzungen	96
Was braucht man um gut lernen zu können?	96
4.3 Wie lernen wir?	100
Anknüpfen an Vorerfahrungen	100
Lernen durch Erfahrung	100
Lernen am Modell	100
Lernen durch Fehler	101
Lernen und Gefühle	101
4.4 Soft Skills	102
Schlüsselkompetenzen und Soft Skills	102
4.5 Lernstrategien	104
Was sind Lernstrategien und wozu braucht man sie?	104
4.6 Sinne und Lerntypen	106
Sinneswahrnehmungen und Lernen	106
Unterscheidung von Lerntypen basierend auf Sinnesmodalitäten	107
4.7 Mindmaps	108
Was sind Mindmaps?	108
Elemente einer Mindmap	109
4.8 Texte gut verstehen und SQ3R-Methode	109
Techniken für das Lesen eines Textes	109
Die „SQ3R“ oder „SQRRR“-Methode	110
4.9 Gestaltung der Lernsituation	111
Der Arbeitsplatz als stützende Lernstrategie	111
Störfaktoren	111
Zirkadianer Rhythmus	112
Pausen beim Lernen	112
Lernen in Gruppen	113
Selbstregulation und Motivation	113
4.10 Lernplan	114
Zeitmanagement	114
Lernplan erstellen	114
Selbstmanagement mithilfe von Apps	115
4.11 Konzentration	116
Wie funktioniert Konzentration?	116

4.12 Stress und Lernen	117
Was ist Stress?	117
Was passiert bei Stress?	117
Einfluss von Stress und Angst auf Lernen und Leistung	118
5 Materialien	121
5.1 Anleitungen zu den Übungen	122
5.1.1 Die Igelball-Übung	122
5.1.2 Die Baum-Übung	125
5.1.3 Die Tapping-Übung	127
5.1.4 Die 5-4-3-2-1-Übung	129
5.2 Bilder, Grafiken, Arbeitsmaterialien	132
5.2.1 Einheit 1	132
5.2.1.1 Bild „Fußballcoach*in/Lerncoach*in“	132
5.2.1.2 Bilderreihe „Konzentration“	133
5.2.1.3 Bild „Baum-Übung“	136
5.2.1.4 Bilder „Lernvoraussetzungen“	137
5.2.2 Einheit 2	152
5.2.2.1 Bilder „Wie lernen wir?“	152
5.2.3 Einheit 3a	160
5.2.3.1 Bild „Die fünf Sinne“	160
5.2.3.2 Bilderreihe „Aktives Lernen“	161
5.2.3.3 Bilder Eselsbrücken	167
5.2.3.4 Bilderreihe „Loci-Methode“	169
5.2.4 Einheit 3b	174
5.2.4.1 Mindmap „Lebensmittel“	174
5.2.5 Einheit 4a	176
5.2.5.1 Lernplan-Kärtchen	176
5.2.6 Einheit 4b	183
5.2.6.1 Bild „Window of Tolerance“	183
5.2.6.2 Bilderreihe „Blockade im Gehirn“	184
5.2.6.3 Bild „5-4-3-2-1-Übung“	187
5.2.7 Einheit 5	188
5.2.7.1 Quizfragen	188
5.2.7.2 „Richtig/Falsch“ Tafeln - Quiz	197
5.2.7.3 Mindmap „Lernen“ - Quiz	198
5.2.7.4 Mindmap „Lernen“ Wörter - Quiz	199
5.3 Infoblätter und Arbeitsblätter für Schüler*innen	202
5.3.1 Einheit 1	202
5.3.1.1 Infoblatt: Termine	202
5.3.1.2 Infoblatt: Igelball-Übung	203
5.3.1.3 Infoblatt: Baum-Übung	204
5.3.1.4 Infoblatt: Tapping-Übung	205
5.3.1.5 Infoblatt: Was braucht man um gut zu lernen?	206
5.3.1.6 Arbeitsblatt: Was nehme ich mir vor, öfter zu machen?	209
5.3.2 Einheit 2	211
5.3.2.1 Infoblatt: Wie lernen wir?	211
5.3.2.2 Infoblatt: Soft Skills - soziale und persönliche Stärken	213

5.3.3 Einheit 3a	215
5.3.3.1 Infoblatt: Mindmap Lerntypen	215
5.3.3.2 Infoblatt: Lernen mit allen Sinnen	216
5.3.3.3 Arbeitsblatt: Geschichte erfinden	219
5.3.4 Einheit 3b	220
5.3.4.1 Infoblatt: Mindmap Einheit 2	220
5.3.4.2 Infoblatt: Mindmap Einheit 3a	221
5.3.4.3 Infoblatt: Eine Mindmap erstellen	222
5.3.4.4 Arbeitsblatt: Hilfe bei Prüfungsangst und Prüfungsstress	225
5.3.4.5 Infoblatt: Texte gut verstehen	227
5.3.4.6 Infoblatt: Mindmap Prüfungsangst und Prüfungsstress	229
5.3.5 Einheit 4a	230
5.3.5.1 Infoblatt: Beispiel-Lernplan 1	230
5.3.5.2 Infoblatt: Beispiel-Lernplan 2	231
5.3.5.3 Arbeitsblatt: Lernplan	232
5.3.5.4 Infoblatt: Lernorganisation	233
5.3.6 Einheit 4b	237
5.3.6.1 Arbeitsblatt: Matheaufgaben	237
5.3.6.2 Infoblatt: Wie kann ich mich gut konzentrieren?	239
5.3.6.3 Infoblatt: Stress und Prüfungsangst	241
5.4 Praxismodule für Lehrkräfte	244
5.4.1 Praxismodule zu Einheit 1	244
5.4.2 Praxismodule zu Einheit 2	250
5.4.3 Praxismodule zu Einheit 3a	255
5.4.4 Praxismodule zu Einheit 3b	260
5.4.5 Praxismodule zu Einheit 4a	263
5.4.6 Praxismodule zu Einheit 4b	266
5.5 Wiederholung der letzten Stunde	270
5.6 Evaluationsfragebogen	274
Literaturverzeichnis zu den Infoblättern	276
Literaturverzeichnis	279
Abbildungsverzeichnis	285
Tabellenverzeichnis	285
Bildnachweis	286

Vorwort

Es ist vollbracht!

Das Projekt „Lerncoaching für junge Geflüchtete“ des ebz, finanziert durch die AG „Wir schaffen Herberge“ der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Bayern, hat ein eigenes Manual. Als Einziger, der seit Beginn und immer noch an dem Projekt beteiligt ist, freue ich mich sehr, auf seine nunmehr siebenjährige Geschichte zurückzublicken, meinen Dank auszusprechen und das nachhaltige Ergebnis all der Arbeit in Form dieses Manuals stolz in den Händen zu halten.

Die Flüchtlingssituation 2014/2015 war eine große Herausforderung auch für die Landeshauptstadt (LH) München. Familien mit minderjährigen Kindern und eine große Anzahl von minderjährigen schulpflichtigen Jugendlichen suchten Schutz. Für sie mussten passende schulische Unterstützungsformen geschaffen werden. Die SchlaU-Schulen mit ihren spezifischen Angeboten übernahmen diese Aufgaben und schafften einen entsprechenden schulischen Rahmen. Im September 2015 rief der Kinder- und Jugendhilfeausschuss einen „Aktionsplan Flüchtlinge“ ins Leben und alle sozialen Einrichtungen dazu auf, ihren Beitrag zu leisten. Das ebz wollte seinerseits diesem Aufruf folgen. Nach mehreren, leider vergeblichen Versuchen, ein spezifisches Angebot zu etablieren, kam Ende 2015 die damalige Vorständin des ebz, Frau Drescher, in enger Abstimmung mit der damaligen Verwaltungsleitung, Frau Elsner, mit dem damaligen Team der PIBS und mit mir auf die Idee, eine spezielle Unterstützung von Flüchtlingskindern in Willkommensklassen und deren Unterstützer*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und ehrenamtlichen Schulbegleiter*innen anzubieten.

Die finanzielle Unterstützung hierfür wurde bei der AG „Wir schaffen Herberge“ in Form von zeitlich begrenzten Projektfördergeldern angefragt und schließlich bewilligt. Das Projekt konnte im Juni 2016 starten. Frau Wimmer aus dem Team der PIBS übernahm die Projektleitung und fand Mitstreiterinnen in der damaligen Leiterin der SchlaU-Schule Frau Veramendi und der Schulpsychologin Frau Dr. Schmid-Mühlbauer. Gemeinsam mit der damaligen Teamleitung der PIBS, Frau Stollberg-Neumann, und der dritten PIBS-Beraterin, Frau Jänsch, war nun ein kreatives Projektteam geboren, das mit der praktischen Umsetzung an den SchlaU-Schulen startete. Das Setting für die Zielgruppe wurde über die Jahre mehrmals verändert, das Konzept stetig angepasst und weiterentwickelt – die Zielsetzung, Förderung und Unterstützung von jungen Geflüchteten und deren Unterstützer*innen blieb erhalten.

Die Wichtigkeit und der Erfolg des Projektes wurde sowohl von der Landeskirche gewürdigt, indem die Förderung bis Juli 2022 immer wieder verlängert wurde, als auch von der LH München gesehen, die in einem Sammelbeschluss 2020 die unbefristete Weiterführung des Projektes bewilligte. Eine kluge Entscheidung, da oft gute Projekte nach Ablauf der Förderung wieder in der Versenkung verschwinden. Dies geschieht in unserem Fall nicht: Durch Fördermittel und Manual wird nun eine Nachhaltigkeit zum Wohle der Betroffenen gesichert.

Daher meinerseits einen großen Dank an die Landeskirche und die AG „Wir schaffen Herberge“ für ihre treue und unkomplizierte Unterstützung, und an die LH München für die Übernahme der Folgekosten. An dieser Stelle aber auch ein großer Dank an alle Beteiligten, die das Projekt von Anbeginn bis heute tatkräftig unterstützten und damit das vorliegende Manual ermöglichten. Ein besonderer Dank an Linde Leschinski für die Erstellung der Grafiken sowie an die beiden Projektleiterinnen Frau Wimmer und ihrer Nachfolgerin Frau Sharp, die immer an das Gelingen geglaubt haben und entsprechend ihre Energie eingesetzt und für den Fortbestand des Projektes gekämpft haben. Obwohl es auch schwierige Phasen gab, war es letztendlich doch der Mühe wert, von dessen Gelingen Sie sich alle durch das Lesen des Manuals überzeugen können.

Jürgen Wolf

Abteilungsleiter der Beratung für Eltern, Kinder, Jugendliche und Familien im ebz

Worum geht es?

Das folgende Manual beschreibt ein Lerncoaching für Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund und richtet sich an Lehrkräfte sowie Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, die im Kontext Schule mit diesen Schüler*innen arbeiten.

Es beschreibt ausführlich die inhaltliche Arbeit des Projektes „Lerncoaching für junge Geflüchtete“ des Evangelischen Beratungszentrums München e. V. (ebz), das unter Finanzierung durch die AG „Wir schaffen Herberge“ der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (Landeskirchenamt) und Bezuschussung beziehungsweise Weiterfinanzierung durch die Landeshauptstadt München seit sieben Jahren kontinuierlich an Münchner Schulen mit Klassen für junge Geflüchtete durchgeführt wird.

Dieses Manual soll Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext Schule eine praktische Vorlage, konkrete Ideen und Materialien für die Arbeit mit kulturheterogenen Klassen an die Hand geben, im Sinne eines „Lernen lernen“-Coachings mit speziellem Fokus auf geflüchtete Kinder und Jugendliche und ihre Bedarfe und Herausforderungen im deutschen Schulsystem. Es kann als gesamtes Projekt im Sinne des vorliegenden Manuals über fünf Einheiten im Verlauf eines Schuljahres durchgeführt werden oder als Anregung für einzelne Stunden – zum Beispiel im Rahmen von Projektwochen – dienen.

Das Manual gliedert sich in mehrere Teile: Im ersten Teil geben wir Ihnen einen Überblick über die Entwicklung des Projektes und seine Evaluation. Im zweiten Teil fassen wir in kurzen inhaltlichen Kapiteln die aus unserer Sicht wichtigsten Aspekte zu den Themen „kulturelle Heterogenität“ und „Trauma im Kontext Schule“ zusammen. Im dritten Teil finden Sie das ausführliche Manual mit genauer Beschreibung der Inhalte und des zeitlichen Ablaufs jedes Moduls des Lerncoachings. Der vierte Teil beinhaltet vertiefende Hintergrundinformationen zu den im Coaching behandelten Themen. Im fünften Teil finden Sie Arbeitsmaterialien für die Gestaltung der Einheiten, unter anderem Informationsblätter für die Schüler*innen und Praxismodule für die Lehrkräfte.

Wir freuen uns, wenn das Projekt „Lerncoaching für junge Geflüchtete“ über die Grenzen Münchens hinaus in Schulen mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund Anwendung findet.

Wir sind sehr interessiert an Erfahrungsberichten und Rückmeldungen von Coach*innen, die mithilfe dieses Manuals mit Schulklassen über das Thema „Lernen“ ins Gespräch gekommen sind und Inhalte aus unserem Lerncoaching verwendet haben: pibs@ebz-muenchen.de.

Lerncoaching für junge Geflüchtete

1 Über das Projekt „Lerncoaching für junge Geflüchtete“

1.1 Einleitung	12
1.2 Geschichte des Projekts	12
1.3 Evaluation	14

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Kulturelle Heterogenität	16
2.2 Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen	18

1 Über das Projekt „Lerncoaching für junge Geflüchtete“

1.1 Einleitung

Über 100 Millionen Menschen weltweit sind laut Flüchtlingswerk der Vereinten Nationen, UNHCR, derzeit auf der Flucht vor Diskriminierung, Gewalt oder massiven Konflikten in ihrer Heimat (DW, 2022). Das bedeutet: Mehr als 1 % der Weltbevölkerung ist auf der Flucht und mehr als die Hälfte davon sind Kinder. Die Erlebnisse vor, während und nach der Flucht belasten insbesondere Kinder und Jugendliche in hohem Maße und führen bei vielen zur Entwicklung von traumaspezifischen Symptomen oder Folgeerkrankungen. Auch nach der Ankunft im Asylland müssen sie oft noch monate- oder jahrelang Unsicherheit und prekäre Lebensverhältnisse aushalten.

Aus der Traumaforschung ist bekannt, dass sichere und klare Strukturen Stabilität schaffen und helfen, Traumafolgen zu mildern. Daher gilt eine schnelle Rückkehr beziehungsweise Aufnahme in den Schulalltag als wichtige Unterstützung für Kinder und Jugendliche, um mögliche traumatische Erlebnisse bewältigen zu können. Doch unabhängig davon, wie viel Vorbildung die Geflüchteten mitbringen: Es ist nicht einfach, im deutschen Bildungssystem Fuß zu fassen, noch dazu in einer fremden Sprache. Geflüchtete Schüler*innen bringen sehr unterschiedliche Lernbiografien mit. Oft ist die Lernform in den Schulen ihrer Heimatländer mit der deutschen Lernweise nicht vergleichbar. Da erfolgreiches Lernen und Schulbesuch jedoch gerade in den Kontexten der jungen Geflüchteten eine stabilisierende Bedingung und wichtige Grundlage für eine positive Zukunftsperspektive sind, sollte möglichst viel dafür getan werden, sie dabei zu unterstützen.

1.2 Geschichte des Projekts

Nachdem der Kinder- und Jugendhilfeausschuss der LH München im September 2015 den „Aktionsplan Flüchtlinge“ ins Leben gerufen und alle sozialen Einrichtungen dazu aufgerufen hatte, sich daran zu beteiligen, bemühte sich das Evangelische Beratungszentrum München e. V. (ebz) um einen Beitrag zur Unterstützung junger Geflüchteter in München. Die damalige Vorständin des ebz, die Verwaltungsleitung, der Abteilungsleiter der Erziehungsberatung und das damalige Team der PIBS entwickelten gemeinsam die Idee, Flüchtlingskinder in Willkommensklassen zu unterstützen. Nachdem für die finanzielle Förderung die AG „Wir schaffen Herberge“ der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche gewonnen werden konnte, wurde ein umfangreiches Konzept erarbeitet. Ziel war es, eine geeignete Unterstützung im schulischen Kontext für Kinder und Jugendliche anzubieten. Zusätzlich war angedacht, Unterstützung der Lehrkräfte durch Coaching, Beratung, Supervision und Fallbesprechungen zu ermöglichen. Weiterhin wurde als wichtig erachtet, die Lehrkräfte zu schulen sowie Konzepte zu entwickeln, um traumatisierten Kindern und Jugendlichen die Integration zu erleichtern oder zu ermöglichen. Zum einen sollten also junge Geflüchtete im Rahmen eines individuellen Lerncoachings direkt unterstützt werden. Zum anderen ging es um die Erstellung eines Weiterbildungskonzepts zum Thema „Lernen lernen“ im Kontext Flucht und um die Vermittlung von Weiterbildungsmodulen an Lehrkräfte sowie Ehrenamtliche, die junge Geflüchtete beim Lernen unterstützten. Insbesondere die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen durch das Lerncoaching stand dabei im Fokus.

Das Angebot startete im Juni 2016 an den Schulen „SchlaU“ (Schulanaloger Unterricht) und „ISuS“ – Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung in Form von Lerncoachings für Schüler*innen im Einzelsetting. Je nach Bedarf wurde zu Themen wie Prüfungsvorbereitung, Prüfungsangst, Stressbewältigung, Lernorganisation und -struktur sowie Konzentrationsförderung beraten. Weiterhin standen im Fokus die Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsmodulen für Lehrkräfte und Ehrenamtliche (u. a. auf Basis der Erfahrungen aus den Lerncoachings) sowie die Schulung von Lehrkräften und Ehrenamtlichen und ihre Begleitung bei der Umsetzung. Als Glücksfall erwies sich die enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung der SchlaU-Schulen und der zuständigen Schulpsychologin, die 2016 für alle SchlaU-Einrichtungen eingestellt wurde und deren Aufgabe unter anderem die Beratung der Lehrkräfte zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen war.

Vermutlich, weil sie mit dem Konzept des Lerncoachings bislang wenig vertraut waren, wurde das Angebot im Einzelsetting von den Schüler*innen nur zögerlich in Anspruch genommen. Schnell wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen im Gruppensetting deutlich wohler fühlten als im Einzelsetting, daher wurde in der Folgezeit ein Gruppenangebot entworfen. Dies hatte auch den Vorteil, dass die Lehrkräfte mehr in die Lerncoachings miteinbezogen wurden. Schließlich hatte sich herausgestellt, dass es für eine Konsolidierung der Inhalte wichtig ist, auf diese auch im Unterricht außerhalb der Lerncoachings Bezug zu nehmen und sie kontinuierlich im Schulalltag einzuüben.

Im Schuljahr 2016/2017 wurde schließlich mit den ersten Klassencoaching an der SchlaU-Schule begonnen, die sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen sehr gut angenommen wurden. Die Konzeption ist seitdem mehrfach ergänzt und erweitert worden. Die zunächst befristete Förderung wurde mehrfach bis Ende Juli 2022 verlängert. Im Rahmen eines Sammel-Beschlusses des KJHA 2020 erfolgt seit 2021 eine Regelförderung des Projektes.

Die Einheiten der Klassencoachings wurden anhand fundierter psychologischer Theorien konzipiert und beinhalten unter anderem praktische Übungen für den Alltag. Die folgenden Punkte unterscheiden das Lerncoaching für junge Geflüchtete von „herkömmlichen“ Lerntrainings:

- **Augenmerk auf mögliche Traumatisierungen:** Das kommt zum Beispiel durch Sensibilität bei der Auswahl von Konzentrationsübungen und durch die Vermeidung von dissoziativen Zuständen zum Ausdruck, indem keine Übungen verwendet werden, in denen die Aufmerksamkeit stark nach innen gerichtet wird.
- **Besonderes Interesse und Wertschätzung für die Lernbiografie der Schüler*innen:** Dieser Thematik wird ein eigenes Modul gewidmet und der Fokus darauf bleibt stets gegenwärtig. Es besteht zudem eine starke Ressourcenorientierung auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Schaffung positiver Emotionalität (die wiederum Voraussetzung für gutes Lernen ist). Diesen Fokus benötigen geflüchtete Schüler*innen in besonderem Maße, da sie sich im Normalfall in einer besonders unsicheren und belasteten Lebenssituation befinden.
- **Nutzung des starken Gruppenbezugs der geflüchteten Schüler*innen:** Während der Klassencoachings zeigte sich, dass für die Schüler*innen die Einbindung in die Gruppe und die Präsentation des Gelernten vor den Mitschüler*innen zwei der wichtigsten Motivatoren für Lernen darstellen. Durch den Erfahrungsaustausch in der Gruppe wird für die Schüler*innen einerseits deutlich, dass sie im Alltag ähnliche Schwierigkeiten erleben, andererseits profitieren sie sehr von der gemeinsamen Lösungssuche; deshalb wird in den Klassencoachings und Praxismodulen stets mit Übungen mit Gruppenbezug gearbeitet.
- **Kontinuierliches erfahrungsorientiertes Erlernen von Übungen zur Konzentration und Stressbewältigung:** Nur wer sie richtig lernt und merkt, dass ihm*ihr diese Übungen helfen, wird sie weiter anwenden – daher auch die starke Betonung des regelmäßigen Übens durch die Lehrkräfte. Beispiele für regelmäßige Konzentrationsübungen werden den Schüler*innen praktisch vorgestellt, unter anderem die Zuhilfenahme eines Massageballs (externer Reiz) zu Beginn jedes Klassencoachings. Die Lehrkräfte wenden diese Übung als eines der Praxismodule zwischen den Klassencoachings täglich mit den Schüler*innen an.
- **Interkulturelle Sensibilität:** Bei der Vermittlung von Inhalten sollte stets die Interkulturalität des Settings mitgedacht werden. Beispielsweise nehmen viele Schüler*innen es aufgrund des gewohnten autoritären Verhaltens von Lehrkräften aus ihren Heimatländern nicht ernst, wenn man von „spielen“ oder „etwas ausprobieren“ spricht. Sie wollen ja etwas lernen und der*die Lehrer*in als Respektperson muss wissen, wovon er*sie spricht – deshalb „üben“ wir Dinge.

- **Altersgerechte Vermittlung der Inhalte des Lerncoachings:** Normalerweise lernen Kinder in Deutschland diese Inhalte in den Grundschuljahren. Da bei den geflüchteten Jugendlichen nicht davon ausgegangen werden darf, dass sie diese Themen vermittelt bekommen haben, sind sie Inhalt unseres Lerncoachings, allerdings mit altersgerechten Materialien und Methoden.
- **Vermittlung klassischer Lerntechniken:** Die bei der Bedarfserhebung befragten Lehrkräfte wünschten sich für die Lerncoachings „handfeste“ Techniken wie Lernstrategien oder die Erstellung eines Lernplans für Prüfungen. Aufgrund dieses geäußerten Bedürfnisses haben wir die genannten Inhalte als Themen aufgenommen, legen jedoch auch hier Wert auf die ressourcenorientierte Vermittlung, die auf die besondere Situation der jungen Geflüchteten zugeschnitten ist. In der Theorie sind den Lehrkräften Lernstrategien und Arten der Lernplanung meist bekannt, es fehlt aber häufig an Ideen zur praktischen Umsetzung in ihrer Berufsintegrationsklasse. Diese Lücke schließen wir mit unseren Lerncoachings in den ergänzenden Praxismodulen.

Die Lerncoachings werden mittlerweile bereits seit sieben Jahren von Mitarbeiter*innen des ebz mit geflüchteten Klassen an Berufsschulen und ähnlichen Schulen durchgeführt. Hierbei gab es eine gleichbleibend hohe Nachfrage für die Coachings vor Ort. Es wurden auch immer wieder Fortbildungen für Ehrenamtliche (mit Grundwissen zum Thema „Lernen lernen“) sowie Lehrkräfte (zum Thema „psychologische Aspekte des Lernens in kulturell heterogenen Klassen“) konzipiert und mehrmals durchgeführt.

Im Verlauf der Jahre kam es durch mehrere Personalwechsel zu einer kompletten Neubesetzung des ursprünglichen Coach*innen-Teams. Die neuen Kolleginnen übernahmen die bereits erarbeiteten Konzepte ihrer Vorgängerinnen, überarbeiteten und entwickelten diese kontinuierlich weiter und beschlossen schließlich, die Ergebnisse dieses Entwicklungsprozesses in Form eines Manuals festzuhalten und damit weiteren Multiplikator*innen zugänglich zu machen.

1.3 Evaluation

Wie bereits beschrieben, wurde das Lerncoaching für junge Geflüchtete seit November 2016 im Gruppensetting für geflüchtete Schüler*innen an vier Berufsschulen und ähnlichen Schulen in München angeboten. In der fünften Einheit wird dabei in jeder Klasse mit den Lehrkräften ein Feedback-Gespräch am Ende durchgeführt sowie ein Evaluationsbogen (siehe 5.6) an die Schüler*innen ausgehändigt und mit ihnen genau besprochen, wie dieser (anonym) auszufüllen ist. Der Bogen wurde in den letzten Jahren immer wieder angepasst: Die Fragen sind so oft wie möglich durch Bilder ergänzt, damit die Schüler*innen eine klare Vorstellung davon haben, was genau gefragt wird (z. B. Smileys bei der Frage, ob das Lerncoaching ihnen gefallen hat oder nicht; Bilder bei der Frage, welche Übungen außerhalb des Lerncoachings selbstständig wiederholt wurden).

Von November 2016 bis März 2022 nahmen zirka 20 Lehrkräfte an vier verschiedenen Schulen gemeinsam mit ihren Klassen mit insgesamt etwa 400 Schüler*innen an den Coachings teil. Mit 13 der teilnehmenden Lehrkräfte wurde ein Feedback-Gespräch am Ende der Lerncoachings durchgeführt (manche Lehrkräfte haben über mehrere Jahre mit ihrer Klasse an den Lerncoachings teilgenommen). Bei den Schüler*innen liegt die Beteiligung an der Evaluation bei insgesamt 191 Personen. Dadurch, dass die Durchläufe teilweise bis Ende des Schuljahres stattfanden, waren bei den letzten Einheiten oft viel weniger Schüler*innen anwesend, als tatsächlich an dem Coaching teilgenommen hatten. Die Evaluationsbögen wurden auch erst ab dem Schuljahr 2017/2018 erstellt und verwendet.

Zusammenfassende Ergebnisse der Feedbackgespräche mit den Lehrkräften

Einige Lehrkräfte bewerteten es als sehr positiv, dass externe Coach*innen, die eine Expertise für das Thema Lernen besitzen und einen anderen Blick auf Schule und das Schulsystem haben, die Lerncoachings durchführten. Zudem merkten die Lehrkräfte an, dass sie die Stimmung bei den Lerncoachings als sehr positiv und

lebendig empfunden hätten und dass eine angemessene Sprache für die Vermittlung der Inhalte verwendet wurde. Es entstand bei den Lehrkräften das Gefühl, dass die Schüler*innen die Inhalte dadurch ernster nahmen. Die Teilnahme als Lehrkraft wurde weiterhin als äußerst gewinnbringend erachtet, da sie erstens durch die Coachings selbst einiges gelernt hat-ten und andererseits viel Neues über ihre Schüler*innen erfahren konnten. Sehr positiv fielen der gute Kontakt der Coach*innen zu den Schüler*innen und ihr ressourcenorientiertes Arbeiten auf. Beides erlebten die Lehrkräfte als sehr hilfreich für die Motivation der Schüler*innen. Die Konzentrationsübungen wurden als sehr bereichernd empfunden und als gute Methode für die Schüler*innen gesehen, um zur Ruhe zu kommen.

Überrascht hat es einige Lehrkräfte, dass bestimmte Schüler*innen, die im Unterricht bisher eher gestört hatten, bei den Übungen mitgemacht und bis zum Ende der Einheit durchgehalten haben: Es wäre für sie etwas Besonderes gewesen, die Klasse in einem anderen Rahmen erleben zu können.

Die Lehrkräfte bewerteten es weiterhin als sehr positiv, dass zu Beginn jeder Einheit der Inhalt der letzten Einheit kurz wiederholt worden war, da die Schüler*innen so aufgefordert waren, über die jeweiligen Inhalte zu reflektieren und diese besser verinnerlichen konnten.

Zu den Lerncoachings generell merkten einige Lehrkräfte an, dass die Schüler*innen vor allem durch Psychoedukation gut zur Reflektion des eigenen (Lern)Verhaltens gekommen wären und auch einiges in ihrem Alltag/im Unterricht hätten umsetzen können (z. B. die Igelball-Übung vor einer Prüfung durchgeführt oder Lernpläne erstellt hätten).

Die Praxismodule für die Lehrkräfte wurden als sehr hilfreich empfunden, um in gewisse Themen mit den Schüler*innen tiefer einzusteigen (z. B. ein gesundes Frühstück zu gestalten oder über Schlafhygiene der Schüler*innen zu sprechen). Auch wenn sie teilweise wegen Zeitdrucks nicht immer alle Praxismodule mit den Klassen durchführen konnten, berichteten die Lehrkräfte, dass sie die Anstöße dadurch als äußerst hilfreich für die Arbeit mit den Schüler*innen empfunden hätten.

Die Lehrkräfte bewerteten folgende Themen als die wichtigsten Inhalte der Lerncoachings: regelmäßige Übung von Konzentrationstechniken, Bezugnahme auf die bisherige Lernbiografie der Schüler*innen, Gruppendiskussionen beziehungsweise -arbeit sowie das Erwecken des Bewusstseins der Schüler*innen, dass Lernen nicht nur bedeutet, sich Texte durchzulesen und sie auswendig zu lernen, sondern sie zu verstehen und zu elaborieren.

Zusammenfassende Ergebnisse der Evaluationsbögen der Schüler*innen

Insgesamt 78 % der Schüler*innen bewerteten die Lerncoachings als positiv (auf der Skala „positiv – neutral – negativ“). Außerhalb der Coachingeinheiten war die am häufigsten ausprobierte Übung die Igelball-Übung (43 %), gefolgt von der Baum-Übung (31 %) und der Tapping-Übung (19 %). Bezüglich Tipps zu Gesundheits- sowie Lern-verhalten wurde am meisten darauf geachtet, mehr Sport zu treiben (71 %), die eigene Ernährung umzustellen (63 %) sowie mehr zu schlafen (57 %).

Fazit

Durch die vielen positiven Rückmeldungen der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte wird nochmals bestätigt, wie wichtig es ist, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich im Kontakt mit Gleichaltrigen über das eigene Lernverhalten sowie Herausforderungen in Verbindung damit auszutauschen. Dazu gehört außerdem, einen Rahmen anzubieten, in dem die Schüler*innen sich auch untereinander (z. B. durch Ratschläge) unterstützen können. Der Wettkampfcharakter der letzten Einheit schien ein geeigneter Modus für die Schüler*innen zu sein, ihr Wissen zu präsentieren. Auch die Durchführung von eingeübten Konzentrationsübungen durch die Schüler*innen am Ende des Lerncoachings (ohne Anleitung durch Lehrkraft oder Coach*innen) funktionierte gut. Die Anwesenheit der Lehrkräfte während der Lerncoachings stellte sich weiterhin als sehr wichtig heraus: Es wurde immer wieder klar, dass die Arbeit mit den Schüler*innen zum Thema Lernen auch im Unterricht fortgesetzt werden sollte, um für einen maximalen Vorteil des Lerncoachings für die Schüler*innen sorgen zu können. Die Lerncoachings erwiesen sich weiterhin als gut geeignete Unterstützung für junge Geflüchtete und ihre Lehrkräfte, die zu einer Stärkung und Stabilisierung, insbesondere im Lebensbereich Schule, beitragen kann.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel beleuchten wir zwei aus unserer Sicht essentielle Bereiche dafür, sich mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund zu beschäftigen und sie dabei zu unterstützen, im deutschen Schulsystem Fuß zu fassen und selbstwertstärkende Lernerfahrungen zu machen. Im ersten Teil gehen wir auf psychologische Aspekte kulturell heterogener Gruppen ein; im zweiten Teil konzentrieren wir uns auf traumaspezifische Aspekte im Kontext Schule. Beide sollen als Basis und Sensibilisierung dienen, auf deren Grundlage die Inhalte des Lerncoachings in den Klassen durchgeführt werden können.

2.1 Kulturelle Heterogenität

Woran denken Sie, wenn Sie einen „Daumen nach oben“ sehen? In einigen Ländern zweifellos als „prima“ oder auch als die Zahl „1“ zu verstehen, kann diese Geste in einigen Regionen des mittleren Ostens aber durchaus als Beleidigung verstanden werden (Schenz, 2010). Die Werte und Normen der eigenen Kultur betrachten wir in der Regel als normal und stellen sie selten in Frage. Es gehört zu unserem impliziten sozialen Wissen, wie andere zu begrüßen sind, wie man sich bedanken soll, wie nah man sich kommen darf oder was in einer Situation unangebracht ist. Das passiert automatisch und wir denken meistens nicht viel darüber nach. Erst, wenn wir anderen Kulturen begegnen und feststellen, dass dort ganz andere implizite Regeln gelten, fangen wir an, unsere Verhaltensweisen als nicht selbstverständlich zu betrachten. Das kann dazu führen, dass man diese künftig an die jeweilige Situation anpasst.

Das Konzept von Kultur kann sehr weit gefasst werden und es gibt dafür verschiedene Definitionen. In der Kulturanthropologie wird Kultur definiert als

ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen.
(Maletzke, 1996, S. 16)

Kultur ist damit sehr dynamisch und wird von diversen Richtungen und von verschiedenen Ereignissen beeinflusst. Nicht nur die Lebensweise einer Gruppe ist unter dieser Definition zu verstehen, sondern auch die Gruppe selbst als Nation (z. B. indische, chinesische und italienische Kultur). Aber auch Mitglieder derselben Kultur können sich stark voneinander unterscheiden und wiederum Menschen anderer Kulturen sehr ähnlich sein. Nicht jeder Konflikt beziehungsweise jedes Missverständnis in der Begegnung mit Menschen anderer Nationalitäten ist mit kulturellen Unterschieden zu begründen (Landeshauptstadt München, 2009).

Individualismus und Kollektivismus

Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen kulturellen Wertesystemen besteht in die Rolle der Gruppe und der des Individuums. Hofstede (1980, 2011) unterscheidet hier Individualismus und Kollektivismus: Beim Individualismus steht das Wohl des Einzelnen im Vordergrund, während beim Kollektivismus das Wohl der Gruppe die höchste Priorität hat. Diese Wertesysteme haben weitreichenden Einfluss auf alle Aspekte des Lebens, wie Familienformen, Erziehungsstile, Gebräuche sowie Sozialisationsziele in den jeweiligen Regionen (Demuth, 2008; Kagitcibasi, 1990; Kartner et al., 2007; Keller, 2007; Keller & Otto, 2009). Studien zeigten, dass Sozialisationsziele wie Harmoniebereitschaft, Gruppenzugehörigkeit und Verlässlichkeit in kollektivistischen Kulturen sehr hoch priorisiert werden, wohingegen Sozialisationsziele wie Durchsetzungsfähigkeit, Individualität und Bedürfnistransparenz in individualistischen Kulturen höher angesehen werden (Kartner et al., 2007, Keller & Otto, 2009). Weltweit findet man beide Archetypen je nach Region in unterschiedlich

starker Ausprägung vor. Individualismus herrscht eher in westlichen/industriell geprägten Regionen vor, während Kollektivismus vorwiegend in traditionellen/ländlichen Regionen auftritt.

Bei einem unserer Lerntrainings wurden wir Zeuge der folgenden Szene zwischen Lehrer und Schüler:

Lehrer: „Du hast letzten Donnerstag gefehlt, wo warst du da?“

Schüler: „Ich musste meinem Cousin beim Umzug helfen!“

Lehrer: „Das ist keine Entschuldigung!“

Schüler: „Warum??“

Welche „Kulturen“ stoßen hier aufeinander zwischen Lehrer und Schüler?
Wie wäre die Situation aufzulösen?

Kultur und Schule

Auch unsere Wahrnehmung und Lernprozesse sind stärker durch kulturelle Aspekte beeinflusst, als wir allgemein annehmen (Okur & Zumbach, 2012). Menschen aus kollektivistischen Kulturen tendieren dazu, sich stärker auf ihre Umgebung zu fokussieren, da sie sich als Teil ihrer Umwelt wahrnehmen. Von Menschen aus individualistischen Kulturen dagegen werden häufiger zentrale Objekte bemerkt. (Masuda, 2006 und Nisbett & Masuda, 2003, zitiert nach Okur & Zumbach, 2012, S. 2). Studien zeigten weiterhin, dass bildliche Darstellungen von Lerninhalten, die an die jeweilige Kultur angepasst werden, zu einer höheren Lernleistung führen können (Okur & Zumbach, 2012). Dies ist von essentieller Bedeutung für den Unterricht mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Wenn es Lehrkräften im Unterricht gelingt, Brücken zwischen den Kulturen zu Hause und in der Schule zu bauen, können die Schüler*innen daraus Vorteile aus beiden ziehen.

In einem Praxishandbuch der Landeshauptstadt München (Baumgartner, 2009) wird deutlich gemacht, dass auch die Elternarbeit in der Schule durch kulturelle Aspekte beeinflusst werden kann. Eltern mit Migrationshintergrund in Deutschland erleben manchmal eine gewisse Distanz zu den Schulen ihrer Kinder, unter anderem deshalb, weil sie teilweise mit dem deutschen Schulsystem nicht vertraut sind oder sprachliche Einschränkungen haben. Es kann auch sein, dass sie negative Erfahrungen mit ähnlichen Institutionen in ihren Heimatländern gemacht haben oder wenig Wertschätzung für die Unterschiedlichkeiten erleben, die sie mit sich bringen. Familien aus kollektivistischen Kulturen erwarten in der Regel eine gewisse Autorität in der Schule und auch, dass die Lehrkräfte eine Erziehungsfunktion übernehmen. Sie können daher oft nicht verstehen, warum Mitspracherecht in der deutschen Familie und Schule hohe Priorität hat. Schüler*innen aus solchen Familien sitzen daher häufig zwischen den Stühlen, was wiederum zum Konflikt sowohl in der Schule als auch zu Hause führen kann.

In der Arbeit mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund sollte man stets im Hinterkopf behalten, dass eine volle Integration mehrere Generationen dauern kann. Umso entscheidender ist es daher, im Unterricht kontinuierlich Brücken zwischen den Kulturen zu bauen sowie eine Anpassung der Lernangebote an die individuellen Schüler*innen zu ermöglichen.

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist als Schlagwort in aller Munde. Doch was bedeutet es? Einerseits geht es darum, die Werte der eigenen Kultur bewusst zu reflektieren und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Sich über Entstehung und Ursprung dieser Werte klar zu werden, kann zu mehr Sicherheit im Miteinander

und damit zu weniger Angst vor dem „Anderssein“ führen. Auf diese Weise wird es möglich, Unterschiede in anderen Kulturen wahrzunehmen und sowohl zu akzeptieren als auch zu respektieren (Landeshauptstadt München, 2009).

Andererseits sollte man sich stets bewusst sein, dass die Zuschreibung von kulturellen Merkmalen auf Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft in ganz unterschiedlichem Ausmaß zutrifft. Nicht alle Menschen einer Kultur sind gleich. Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziales Umfeld und spezifische Herkunftsregion spielen meist eine ebenso große Rolle wie die kulturelle Zugehörigkeit. Der Philosophieprofessor aus Hamburg und das Mädchen vom niederbayerischen Bauernhof stammen beide aus Deutschland, aber es ist nicht zu erwarten, dass sie sich in ihren Werten, Erwartungen und ihrer Sprache besonders ähneln. Geht man davon aus, einen Menschen zu kennen, weil man weiß, aus welcher Kultur er stammt, wird man ihm damit nicht gerecht. Interkulturelle Kompetenz bedeutet also, sich der Unterschiede und ihrer Ursprünge bewusst zu sein, ohne dabei zu verallgemeinern, und genauso auch Gemeinsamkeiten über kulturelle Grenzen hinweg wahrnehmen zu können.

Was bedeuten diese Überlegungen für den Kontext Schule, insbesondere bei kulturell heterogenen Klassen oder Klassen mit Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund? Als Lehrkraft oder Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe ist es von großer Bedeutung, die möglichen kulturellen Unterschiede im Klassenverband im Hinterkopf zu behalten (sich z. B. bewusst zu machen, welche möglicherweise unterschiedlichen Regeln für Kommunikation, Nähe und Distanz und das allgemeine Miteinander in der Gruppe vorhanden sind). Gleichzeitig sollten sich Lehr- und Fachkräfte darum bemühen, keine ungeprüften Vorannahmen in Bezug auf den Migrationshintergrund ihrer Schüler*innen zu haben. Unbewusste Vorurteile können tatsächlich weitreichende Konsequenzen im Unterricht haben: So zeigen Studien, dass Lehrkräfte manchmal dazu tendieren, niedrigere Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu erwarten, und dass dies wiederum einen Einfluss darauf hat, welche Leistungen die Schüler*innen tatsächlich erbringen (Vock & Gronostaj, 2017).

Möchte man geflüchtete Schüler*innen im deutschen Schulkontext fördern und unterstützen, sollte man sich sowohl der kulturellen Hintergründe und Unterschiede bewusst als auch offen für die ganz individuellen Unterschiede jeder*s Einzelnen sein.

2.2 Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen

Wer geflüchtete Schüler*innen in der eigenen Klasse hat, arbeitet mit Kindern und Jugendlichen, die mit großer Wahrscheinlichkeit traumatische Erfahrungen gemacht haben. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, die Angst vor Verfolgung, Gewalt und Tod erlebt, die Freunde, Heim, Haustiere und Verwandte zurückgelassen oder verloren haben. Es sind Kinder und Jugendliche, die erlebt haben wie es sich anfühlt, in einem fremden Land anzukommen, die Sprache nicht zu sprechen, vor bürokratischen Hürden zu stehen, vorübergehend oder langfristig in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht zu sein, Anfeindungen aus der Bevölkerung und über längere Zeit der Ungewissheit ausgesetzt zu sein, ob man bleiben darf oder noch einmal woanders hinziehen muss (Siebert, 2018).

So betrachtet, ist es eigentlich verwunderlich, dass der Großteil der Schüler*innen mit Fluchthintergrund relativ unauffällig und unbelastet wirkt. Deshalb ist es besonders wichtig, sich mit Trauma und Traumafolgestörungen im Kontext Flucht und Schule auseinanderzusetzen, um mögliche Symptome richtig einordnen und damit umgehen zu können.

Was ist ein Trauma?

Ein Trauma kann als die Extremform eines Krisengeschehens verstanden werden. In eine (psychische) Krise kommen wir Menschen, wenn wir uns mit einer Situation konfrontiert sehen, die unsere Handlungs- und

Bewältigungsmöglichkeiten übersteigt. Unser Körper schüttet in der akuten Situation Stresshormone (Cortisol und Adrenalin) aus, um den Körper auf die Bewältigung der Krise vorzubereiten. Dies hat zur Folge, dass unser sympathisches Nervensystem aktiviert wird: Die Bronchien stellen sich weit, die Atmung wird vertieft und beschleunigt, die Herzfrequenz steigt, die peripheren Blutgefäße verengen sich und leiten das Blut in den Körperstamm. Der ganze Körper stellt sich auf Kampf oder Flucht ein. Können wir durch Willenskraft oder körperliche Anstrengung die Krise meistern, flaut die Stressreaktion ab, wir wachsen an der bewältigten Krise und erleben uns als handlungsfähig. Wenn ein Mensch sich jedoch trotz aller Bemühungen in einer Lage des völligen Ausgeliefertseins wiederfindet und dabei Gewalt oder Todesangst ausgesetzt ist, dann handelt es sich um ein traumatisches Ereignis (Krüsmann & Müller-Cyran, 2005).

Fischer und Riedesser (2009) formulieren es in ihrer Trauma-Definition so:

Trauma ist ein vitales Diskrepanz-Erlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses bewirkt.

Ein Trauma ist eine Geschichte, die nicht weiß, dass sie eine Geschichte ist

Viele Menschen mit einer Traumareaktion berichten, dass es sich für sie so anfühlt, als würde die Zeit stehenbleiben. Was ihnen widerfahren ist, ist so unfassbar, dass eigentlich die ganze Welt zum Stillstand kommen müsste. Aber die Welt dreht sich weiter, die Sonne geht auf und unter, die Leute draußen auf der Straße gehen weiterhin zur Arbeit und lachen über banale Dinge. Für Menschen mit einer akuten Traumareaktion ist diese Diskrepanz kaum auszuhalten. Es ist ihnen unmöglich, nach dem traumatischen Erlebnis so weiterzuleben wie bisher. Der Grund dafür: Das, was sie durchgestanden haben, lässt sich nicht in ihre bisherigen Lebenserfahrungen integrieren. Es passt nicht zu ihrem Selbstkonzept und zu ihren Annahmen über die Welt und die Menschen darin (Krüsmann & Müller-Cyran, 2005).

Stellt man sich die Episoden des eigenen Lebens vor wie einzelne Bücher („Meine Zeit im Kindergarten“, „Unser Umzug“, „Meine Grundschulzeit“, „Ich im Studium“ ...), die geordnet in zeitlicher oder logischer Reihenfolge in einem inneren Bücherregal stehen und bei Bedarf herausgeholt und gelesen werden können, dann ist ein traumatisches Ereignis eine Geschichte, die nicht fertiggeschrieben werden konnte. Deshalb kann sie auch nicht zu den anderen Büchern ins Regal gestellt werden. Und selbst nachdem die traumatische Situation vorüber ist, verhindert sie, dass das normale Leben wieder aufgenommen werden kann. Die Geschichte weiß nicht, dass sie eine Geschichte ist und dass sie zu Ende ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch einige der traumaassoziierten Symptome besser verstehen (siehe unten). Erst nach erfolgreicher Verarbeitung der traumatischen Situation, beispielsweise im Rahmen einer Traumatherapie, kann diese spezielle Geschichte („Das schlimmste Ereignis meines Lebens“) in die Reihe der Bücher in der inneren Bibliothek eingereiht werden.

Nicht jedes traumatische Ereignis löst ein Trauma aus

Ob ein traumatisches Ereignis dazu führt, dass der oder die Betroffene tatsächlich traumarelevante Symptome entwickelt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren innerhalb und außerhalb der Person ab, die entweder schützend wirken (Schutzfaktoren) oder das Risiko einer Traumatisierung erhöhen können (Risikofaktoren). Dazu gehören unter anderem das Alter und der Entwicklungsstand einer Person, die Anwesenheit oder Abwesenheit von unterstützenden Bindungspersonen, die Art, die Dauer und das Ausmaß des Ereignisses (z. B. durch Menschen verursacht versus Naturkatastrophe), das Vorhandensein oder Fehlen von Bewältigungsstrategien und so weiter.

Nachfolgend sind diejenigen Faktoren aufgelistet, welche die Entwicklung einer Traumafolgestörung entweder begünstigen oder verhindern können (Boos & Müller, 2006):

Tabelle 1. Risiko- und Schutzfaktoren für Traumafolgestörungen

Zeitpunkt	Schutzfaktoren	Risikofaktoren
Vor dem traumatischen Ereignis	Stabile, sichere Beziehungen, Resilienz, allgemein gute Bewältigungsstrategien	Frühere Traumatisierung, junges Alter, Einsamkeit, kognitive Einschränkung
Während des traumatischen Ereignisses	Kurz und unpersönlich, Unfall/Naturereignis	Lang andauernd, wiederholend, „man-made desaster“, Täter bekannt
Nach dem traumatischen Ereignis	Soziale Aufgehobenheit, stabile Situation, Hilfsangebote, sichere Bindung	Einsamkeit, (subjektive) Mitschuld, Täterkontakt

Nicht jeder Mensch mit einer Traumatisierung zeigt Traumasymptome

Manche Menschen, insbesondere Kinder, sind auf bewundernswerte Weise in der Lage, widrige Lebensumstände zu meistern und relativ gesund, glücklich und psychisch gestärkt aus einem traumatischen Erlebnis hervorzugehen. Mit den besonderen Fähigkeiten dieser Menschen beschäftigt sich unter anderem die Resilienzforschung. Andere wiederum entwickeln nach einer traumatischen Erfahrung eine schwerwiegende Folgestörung, wie beispielsweise eine posttraumatische Belastungsstörung. An sie denken wir in der Regel zuerst, wenn wir von „Trauma“ oder „traumatisiert“ sprechen. Es gibt jedoch noch eine dritte Gruppe, nämlich jene Menschen, die eher unauffällig sind. Sie entwickeln unspezifische Symptome wie Ängste, Zwänge und depressive Störungen oder fallen durch vermehrte Gereiztheit und eine niedrigere Toleranzschwelle gegenüber Stress, Kritik oder Konfliktsituationen auf. Diese Personengruppe ist eher weniger in unseren Köpfen präsent, wenn wir uns mit dem Thema Trauma beschäftigen.

Lehrkräfte, die mit Schüler*innen mit Fluchthintergrund arbeiten, können durchaus in ihrer beruflichen Laufbahn mit Symptomen einer schweren Traumareaktion konfrontiert werden. Sehr viel wahrscheinlicher ist jedoch, dass Schüler*innen eine ganze Bandbreite unterschiedlichster Symptome oder Auffälligkeiten möglicherweise mit in den Unterricht bringen, die auf den ersten Blick nicht wie eine Traumafolgestörung wirken, aber durchaus damit in Zusammenhang stehen können.

Leitsymptome bei einer Traumatisierung

Das charakteristischste Merkmal einer Traumafolgestörung ist das auslösende Ereignis. Ohne dieses erschütternde und die Person in ihrer körperlichen oder psychischen Existenz bedrohende Ereignis kann nicht von einem Trauma gesprochen werden (DIMDI, 2019). Das traumatische Ereignis löst in der akuten Situation heftige Gefühle von Angst, Hilflosigkeit und Schutzlosigkeit aus und hat im Nachklang tiefgreifende Auswirkungen auf den bisherigen Glauben an die eigenen Kontrollmöglichkeiten, die Welt als sicheren Ort oder daran, seine Mitmenschen als prinzipiell gut und hilfsbereit zu sehen (Krüsmann, Müller-Cyran, 2005).

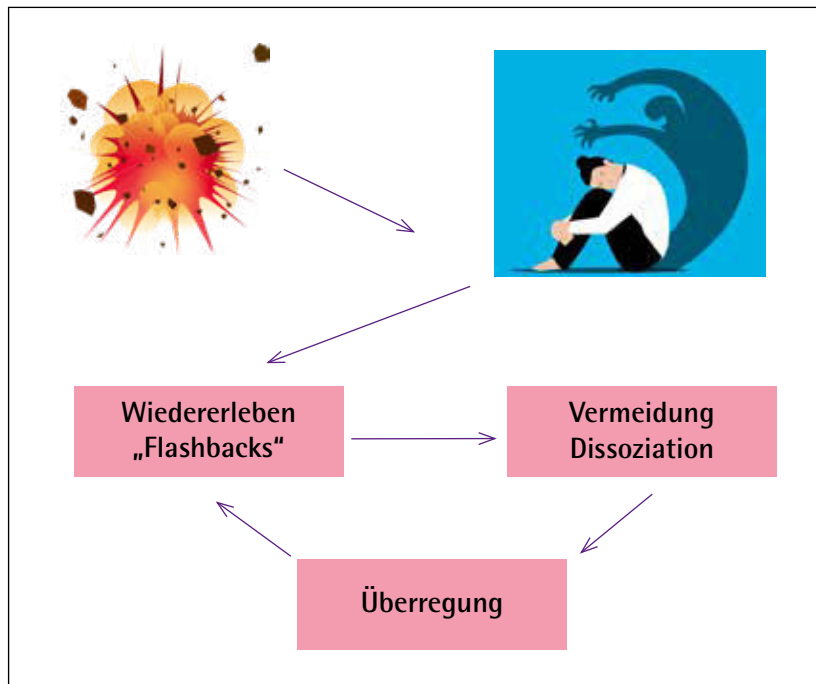


Abbildung 1: Leitsymptome bei einer Traumatisierung

In der traumatischen Situation wird das Gehirn mit einem solchen Ausmaß an Reizen konfrontiert, dass es sich vor Überflutung zu schützen versucht: Alle höheren Gehirnregionen, die der tieferen Verarbeitung von Erfahrungen und dem geplanten, rationalen Handeln dienen, werden blockiert und nur die überlebenswichtigen Areale bleiben aktiv. Dies erlaubt dem Körper, so viel Energie für das eigene Überleben zu mobilisieren wie möglich. Die Abspaltung der Großhirnareale in der traumatischen Situation bewirkt jedoch, dass das Erlebte nicht sinnhaft verknüpft und in Folge nicht verarbeitet werden kann. Aus diesem Grund können traumatische Inhalte im Nachhinein oft nur lückenhaft erinnert werden, außerdem kann es zu einer völligen Abspaltung von Gefühlen und Handlungen kommen. Traumatisierte Menschen berichten teilweise völlig emotionslos von ihrem Trauma, was nichts mit Gefühllosigkeit zu tun hat, sondern zeigt, dass die begleitenden Gefühle nicht gemeinsam mit der Erinnerung gespeichert werden konnten (Fischer & Riedesser, 2009).

In der Folgezeit versucht das Gehirn die Verarbeitungsleistung nachzuholen, indem es bei bestimmten situativen Reizen, die das Erlebte triggern (z. B. Gerüche, Geräusche, Farben ...), verdrängte Inhalte wieder ins Bewusstsein holt. Dies bezeichnet man als Wiedererleben. Die Betroffenen erfahren dies in Form von Flashbacks (plötzliches Gefühl, in die traumatische Situation zurückversetzt zu sein) oder Panikattacken, und leiden sehr darunter. In der Regel sind auch diese Formen des Wiedererlebens sehr überwältigend, sodass es als Reaktion zu Verdrängung oder im stärksten Fall zu Abspaltungsphänomenen (Dissoziation) kommt, bei denen das Gehirn wiederum Gefühle von Wahrnehmungen und Erinnerungen zu trennen versucht. Alle Schilderungen von Menschen, die sich „wie Roboter gefühlt“ oder sich „selbst von außen“ oder „oben“ zugehört haben, bilden solche Dissoziationsphänomene ab. Sie schützen die*den Betroffene*n vor der akuten Überflutung, verhindern jedoch gleichzeitig die langfristige Verarbeitung des Erlebten.

Das letzte Symptom in der Trias der traumaspezifischen Symptome ist die Übererregung. Als wäre die angestaute Energie, die der Körper in der traumatischen Situation nicht entladen konnte, noch im Körper aufgestaut, leiden Betroffene unter erhöhter Wachsamkeit, sind leicht zu erschrecken, zu reizen oder aus dem Gleichgewicht zu bringen, schlafen schlecht ein oder durch. Sie zeigen dies teilweise auch durch unkontrollierte Bewegungen wie Zappeln, Wackeln oder Zucken.

Symptome von Traumafolgestörungen bei Kindern

Wie bei den meisten psychischen Erkrankungen äußern sich traumaspezifische Symptome bei Kindern und Jugendlichen oftmals anders als bei Erwachsenen (Steil & Rosner, 2013):



Abbildung 2: Symptome von Traumafolgestörungen bei Kindern

Phänomene des Wiedererlebens zeigen sich bei Kindern und Jugendlichen häufig in Form von Ängsten und Alpträumen, aber auch in traumatischen Reinszenierungen und posttraumatischem Spielen.

Wedat und Salim sind übermäßig laut und angespannt. Salim kann nicht stillsitzen, läuft im Unterricht herum und schreit oder sitzt unter dem Tisch und schießt mit gestrecktem Arm und Zeigefinger auf imaginäre Ziele. Gemeinsam mit Wedat versteckt er sich in der großen Pause hinter den Büschen des Pausenhofs oder klettert im Turnsaal auf die Sprossenwände, um von dort auf andere Kinder oder Gegenstände zu zielen. Auch Wedat kann dem Unterricht nicht folgen. Er kritzelt mit seinem schwarzen Buntstift wie wild in seinem Heft und zeichnet Waffen, Panzer und Blut.

(Siebert, 2018, S. 25)

Zum Bereich der Vermeidung gehören der soziale Rückzug, Dissoziationsphänomene wie gedankliches „Wegdriften“ im Unterricht oder ein verträumtes und apathisches Erscheinungsbild. Bei kleineren Kindern zeigen sich häufig regressive Verhaltensweisen, die auch als Vermeidungsverhalten interpretiert werden können, zum Beispiel kleinkindliches Benehmen, erneutes Einnässen oder Einkoten nach Phasen längerer Trockenheit. Regression bedeutet, dass sich der Verstand in eine Entwicklungsphase vor der Traumatisierung versetzt, zurück auf ein bereits bewältigtes Entwicklungslevel, und sich damit vor intrusiven Gedanken und Wahrnehmungen zu schützen versucht.

Ausdruck einer Übererregung sind eine verringerte Frustrationstoleranz, aggressive Impulsdurchbrüche, allgemeine körperliche Übererregung und Konzentrationsprobleme. Kein Wunder also, dass manche Traumafolgestörungen irrtümlich als AD(H)S diagnostiziert werden. Auch selbstverletzendes Verhalten kann bei

Traumatisierung eine Rolle spielen: Es kann als Selbstheilungsversuch verstanden werden und dient häufig dazu, den inneren Druck kurzfristig zu regulieren.

Allgemein findet man bei Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen sehr häufig physiologische Beschwerden wie Bauchkrämpfe, Kopf- oder Gliederschmerzen vor.

Umgang mit Trauma in der Schule

Wie sollen Fachkräfte, die sich für traumatische Symptome bei Schüler*innen sensibilisiert haben, im Kontext Schule nun damit umgehen, wenn sie wahrnehmen, dass es einem Kind oder einem*einer Jugendlichen schlecht geht? Dieser Text kann den Bereich des traumasensiblen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen lediglich streifen; hier sei jedoch auf einige hilfreiche Empfehlungen hingewiesen (Siebert, 2018).

Auf Trigger achten

Zunächst einmal ist es sinnvoll, sich darüber Gedanken zu machen, welche Dinge im Schulalltag Trigger für traumatisches Wiedererleben sein können: Dazu gehören Gerüche wie Schweiß-, Öl- oder Rauchgeruch, Geräusche wie die Sirene der Feuerwehr, der Probealarm oder ein lauter Türknall. Aber auch Blicke, Bewegungen oder Berührungen können für manche Kinder und Jugendliche Trigger sein. Bei der Vielzahl möglicher Trigger ist klar, dass es völlig unmöglich ist, alle zu vermeiden. Für diesen Punkt sensibel zu sein, ermöglicht es aber, Verhalten anders einordnen und dementsprechend auch adäquater damit um- und darauf eingehen zu können.

Lehrer*innen sind keine Traumatherapeut*innen

Das bedeutet: Niemand erwartet oder verlangt von Ihnen, eine traumatische Erfahrung mit den betroffenen Kindern oder Jugendlichen aufzuarbeiten! Im Gegenteil: Dies sollten nur die dafür ausgebildeten Traumatherapeut*innen tun. Auch in einer Traumatherapie beginnt die Verarbeitung der traumatischen Erfahrungen erst nach einer sorgfältigen Stabilisierungsphase, in der das Hauptaugenmerk auf der Tragfähigkeit der therapeutischen Beziehung, den Bewältigungsmöglichkeiten und dem Erlernen von speziellen Techniken zur Kontrolle der Angstreaktion liegt. Was Sie jedoch tun können, ist, eine „Schleusenfunktion“ einzunehmen. Das heißt: Indem Sie für die Thematik sensibilisiert sind, können Sie einen Hilfebedarf möglicherweise besser erkennen und Kinder oder Jugendliche auf Hilfsangebote aufmerksam machen, gegebenenfalls ein Gespräch bei der Schulsozialarbeit anregen, Adressen für Traumatherapie weitergeben und so dabei helfen, die ersten schweren Schritte hin zu einer Unterstützung zu bewältigen.

Psychoedukation

Viele Kinder und Jugendliche, insbesondere solche mit traumatischen Erfahrungen oder fehlenden positiven Beziehungserfahrungen, haben wenig Einblick in ihre eigenen inneren Vorgänge und verstehen ihre Gefühle oft nicht. Für sie kann es unheimlich hilfreich sein, einem Erwachsenen zu begegnen, der ihre Gefühle deuten, aussprechen und ihnen erklären kann, dass es ganz normal ist, solche Gefühle zu haben. Diese Form der Psychoedukation können insbesondere auch Sie als Lehrkräfte leisten, um einem Kind oder einem*einer Jugendlichen Mut zu machen, sich mit Problemen auseinanderzusetzen und nach Lösungen zu suchen.

Achtsamer Umgang miteinander

Neben den Dingen, die Sie einem einzelnen Kind oder einem*einer Jugendlichen anbieten können, gibt es

auch einiges, was Sie allgemein dazu beitragen können, um ein Klassenklima zu erzeugen, in dem potentiell traumatisierte Kinder und Jugendliche Fuß fassen und zu einem Sicherheitsgefühl gelangen können. Dazu gehört ein achtsamer Umgang miteinander, insbesondere in den ganz alltäglichen Interaktionen zwischen Schüler*innen, die oft von verbalen oder körperlichen Grenztests oder -überschreitungen geprägt sind. Investiert man bewusst Unterrichtszeit darin, ein achtsames Miteinander in der Klasse zu etablieren und zu fördern, kann das dazu führen, dass Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen leichter dem Unterricht folgen können und es insgesamt zu weniger Störungen im Ablauf kommt.

Verlässlichkeit ausstrahlen, Sicherheit erzeugen

Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben sich in einer Situation der absoluten Hilflosigkeit erlebt und diese Verunsicherung sitzt tief. Verlässliches Verhalten von Bezugspersonen ist beim Umgang damit sehr wichtig. Kontinuität, also immer gleiche, vorhersehbare Abläufe, sowie hohe Transparenz – das heißt größtmögliche Beteiligung unter Verwendung vieler Ankündigungen – können Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen helfen, sich im Schulalltag sicherer zu fühlen und weniger häufig getriggert zu werden. Daher sollten Sie, wenn Sie Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen in der Klasse vermuten, Ihre Unterrichtsabläufe und Routinen dahingehend überprüfen, ob sie für diese Schüler*innen stress- oder angsterzeugende Elemente enthalten könnten, beispielsweise unangekündigte Tests, ein unerwarteter Platzwechsel im Klassenzimmer oder mit Aufregung verbundene Aufgaben wie der Vortrag eines Referats. Sicher kann im regulären Schulalltag nicht auf alle stress- oder angsterzeugenden Elemente verzichtet werden. Dann ist es jedoch wichtig, Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen auf anstehende Veränderungen oder aufregende Momente behutsam vorzubereiten und ihnen die Hintergründe gut zu erklären. In jedem Fall ist es hilfreich, alle Abläufe für die Schüler*innen so transparent und vorhersehbar wie möglich zu machen.

Happy Ends und Rituale

Für viele Schüler*innen mit traumatischen Erfahrungen sind offene Geschichten mit zweideutigem Ausgang sehr emotional belastend. Ein offenes Ende versetzt Kinder und Jugendliche mit fehlender Lösungskompetenz in Ratlosigkeit und erinnert sie an altbekannte Ohnmachtsgefühle. Wenn Sie um diesen Umstand wissen, können Sie den Betroffenen zum Beispiel Bildgeschichten mit alternativen Ausgängen anstatt offenen Enden anbieten.

Rituale vermitteln ein Gefühl der Zugehörigkeit und stärken gleichzeitig durch ihre Kontinuität das Sicherheitsgefühl und das Kontrollgefühl der Schüler*innen. Bauen Sie daher Rituale in den Stundenablauf ein, dazu zählen etwa Willkommens- und Abschiedsrituale, Geburtstagsfeiern, regelmäßige Gesprächskreise oder feste Pausen zur Halbzeit der Stunde. Auch die von uns im Rahmen der Klassencoachings vorgestellten Konzentrationsübungen eignen sich als Rituale während der Stunde oder vor Klassenarbeiten.

Handlungsfähigkeit erhöhen

Bieten Sie traumatisierten Kindern und Jugendlichen regelmäßig die Gelegenheit, sich als handlungsfähig und selbstbestimmt zu erleben, indem Sie ihnen viel Partizipation und Mitbestimmung einräumen. Dazu gehört auch ein möglichst großes Maß an Freiwilligkeit.

Die Haltung macht den Unterschied

Aus unserer Arbeit mit Menschen mit verschiedenen Problemen wissen wir, dass die Art, wie wir ihnen begegnen, und die Offenheit ihren Sorgen gegenüber die wichtigsten Bedingungen dafür sind, dass sie sich

angenommen und unterstützt fühlen. Es geht nicht um die perfekte Methode oder das große Wissen von Therapeut*innen oder Berater*innen, sondern um deren Aufgeschlossenheit. Humor und Leichtigkeit wird oft ebenfalls als sehr unterstützend erlebt. Auf der anderen Seite fördert innere Distanz Handlungsfähigkeit; daher laden wir Sie dazu ein, sich im Rahmen von Supervisionen und Teambesprechungen regelmäßig Unterstützung von Kolleg*innen im Umgang mit Schüler*innen mit traumatischen Erlebnissen zu holen.

Sollten Sie sich für weitere Konzepte zum Thema Trauma und Schule und traumasensible Pädagogik interessieren, können wir Ihnen die Broschüre „Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für PädagogInnen“ der UNHCR Österreich von 2018 empfehlen. Hier wird ausführlich auf das Thema Trauma im Kontext Schule eingegangen und die Broschüre bietet zudem eine große Anzahl praktischer, auf den Unterricht zugeschnittener Methoden und vorgefertigter Arbeitsblätter an.

Lerncoaching für junge Geflüchtete

3 Manual des Lerncoachings

3.1 Überblick über die Einheiten/Inhalte der Lerncoachings	28
3.2 Durchführung und Haltung	30
3.2.1 Tipps zur Durchführung	30
3.2.2 Haltung	32
3.3 Die einzelnen Module	35
3.3.1 Einheit 1 – Einführung in das Lerntraining	35
3.3.2 Einheit 2 – Lernbiografie und Soft Skills	45
3.3.3 Einheit 3a – Lernen mit allen Sinnen	52
3.3.4 Einheit 3b – Wissensstrukturierung	62
3.3.5 Einheit 4a – Lernorganisation	69
3.3.6 Einheit 4b Konzentration und Stressbewältigung	77
3.3.7 Einheit 5 Abschluss und Quiz	85