

Integration fördern von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext

Analyse eines Tagebuches - Entwicklungsarbeit



eingereicht am Institut Vorschule und Primarschule IVP der Pädagogischen Hochschule Bern
(PH Bern)

vorgelegt von Anja Fankhauser

Kreuzackerweg 3

3075 Rüfenacht

078 858 94 11

anja.fankhauser@stud.phbern.ch

MST

Betreuende Dozentin:

Verena Pisall

Bern

30. Juni 2020

Abkürzungsverzeichnis

BvR	Bibliothek von Roll
Bsp.	Beispiel
Ebd.	Ebenda
Et. al.	et alli / Und Andere
EVZ	Empfangs- und Verfahrenszentrum
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
Hg.	Herausgeber*innen
IVP	Institut Vorschulstufe und Primarstufe
MST	Mittelstufe
PH Bern	Pädagogische Hochschule Bern
PISA	Programme for International Student Assessment
SEM	Staatssekretariat für Migration
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN	United Nations

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	1
1.1 Kontext	1
1.2 Thema und Relevanz	2
1.2.1 Differenzierte Betrachtungsweise von Flüchtlingskindern	2
1.2.2 Flüchtlinge als wirtschaftlicher Aufschwung erkennen	3
1.2.3 Gesellschaftliche Herausforderungen und Bereicherungen	3
1.3 Methode und Ziele	6
1.4 Aufbau der Arbeit	7
2 Theoretische Verankerung	8
2.1 Das Asylrecht in der Schweiz	8
2.2 Migration und Integration	10
2.2.1 Migration	10
2.2.2 Integration	10
2.3 Herausforderungen und Bereicherungen in der Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern	13
2.3.1 Institutioneller Rassismus in der Schule / Stereotypisierung / Diskriminierung.....	13
2.3.2 Menschenrechte in der Illegalität?	15
2.3.3 Kinderrechte: Recht auf Bildung.....	16
2.3.4 Berufsintegratives Modell - Ein Beispiel für Integration	17
2.3.4 Trauer und Traumata.....	18
2.3.5 Kompetenzförderung um alltägliche Herausforderungen zu bewältigen	19
2.4 Spracherwerb in der Schule	22
2.4.1 Grundlagen zum Spracherwerb	22
2.4.2 Aufbau des Deutschunterrichtes	23
2.4.3 Mehrsprachigkeit im Fokus	24
2.5 Bildungsaufbau	25
2.5.1 Bildungstheoretische Veränderungen	25
2.5.2 Handlungsorientierung fördern im Unterricht	26
3 Praktischer Teil: Analyse des Tagesbuches	28
3.1 Konzentration	32
3.2 Angst	33
3.2.1 Sicherheit und „normales Leben“ im Klassenzimmer.....	33
3.3 Umzug	36

3.4 Situation Lehrpersonen	37
3.4.1 Hilfreiche Links für Lehrpersonen.....	38
3.5 Rituale und Ziele.....	39
3.6 Spracherwerb	41
3.6.1 Aktivitäten zum Spracherwerb	41
3.6.2 Kinder- und Jugendliteratur.....	43
3.7 Bedürfnisse von den Kindern / Vielfalt im Unterricht	44
3.7.1 Vielfalt gestalten.....	45
3.8 Fehlerkultur	47
4 Fazit.....	48
5 Ausblick.....	53
6 Literatur	55
7 Abbildungsverzeichnis	60
8 Selbstständigkeitserklärung.....	61
9 Erklärung zur Öffentlichmachung und Ausleihbarkeit der Bachelorarbeit	62
10 Anhang – Tagebucheinträge Anja Fankhauser.....	63

Abstract

Diese Bachelorarbeit thematisiert die Integration von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext. Mit einer literarischen Grundlage werden praktische Beispiele des Integrationsprozesses eines Mädchens, welches mit ihrer Familie aus Afghanistan in die Schweiz geflüchtet ist, analysiert und interpretiert.

Integration ist ein Prozess, bei welchem sich verschiedene Kulturen aufeinander zu bewegen und ein Zusammenleben ermöglichen. Bildung kann den Prozess der Integration fördern. Aus der exemplarischen Zusammenarbeit mit dem geflüchteten Mädchen werden die Schlüsse gezogen, dass das weltweit geltende Kinderrecht der Bildung für die Entwicklung und Selbstverwirklichung eines Menschen zentral ist. Die Umsetzung dieses Kinderrechtes beeinflusst das Selbstbild, die Fremdwahrnehmung, die Integration, die Gefühle, den sprachlichen Prozess, die berufliche Karriere, das Finden von Freunden und den Beziehungsaufbau zu Bezugspersonen. Aufgrund dieser Erkenntnis ist es wichtig, dass Lehrpersonen des schweizerischen Bildungssystems sich der Verantwortung bewusst sind und die Integration von geflüchteten Menschen fördern. Indem Vielfalt im Klassenzimmer gefördert wird, kann individualisiert werden und die SuS (Schülerinnen und Schüler) werden unterschiedlich unterstützt. Als Ziel dieser Bachelorarbeit werden Umsetzungsvorschläge zusammengefasst, welche eine Lehrperson in der Förderung der Integration von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext unterstützen.

1 Einleitung

1.1 Kontext

Bildung ohne Grenzen lautet der Name des Bachelorarbeit-Projektes. In dieser Arbeit wird aufgezeigt, was das Projekt beinhaltet. Es steht im Fokus, welche Auswirkungen Schule und Bildung auf die Integration eines Menschen haben.

Recht auf Bildung ist eines der Kinderrechte der UN-Konvention (Praetor Intermedia UG: 2020). Dieses Recht gilt weltweit für alle Kinder. Alle Kinder sollten Bildung erhalten und sich weiterentwickeln können. Die Umsetzung dieses Rechtes ist eine grosse Herausforderung.

Geflüchtete Familien mit Kindern sind oftmals jahrelang unterwegs und versuchen an einem neuen Ort ein Zuhause aufzubauen. In der Zeit, in welcher Familien flüchten und warten, um eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten, können Kinder oftmals nicht die Schulen besuchen. So kann ihnen für eine gewisse Zeit das Kinderrecht der Bildung vorenthalten werden. Wie dies zustande kommt und welche Auswirkungen dies haben kann, wird in dieser Arbeit erläutert. Zudem wird erfolgreiche Integration thematisiert und wie dieser Prozess im schulischen Kontext gefördert werden kann.

1.2 Thema und Relevanz

Das Thema Flucht ist kein neues Phänomen. Doch in vielen Schulen sind die Lehrpersonen nicht vorbereitet, dass ein geflüchtetes Kind in die Schulklasse integriert werden sollte. Oftmals ist schulische Bildung die zentrale Voraussetzung für eine gelungene Integration.

Mit dieser Arbeit wird keine universelle Lösung präsentiert, wie ein geflüchtetes Kind integriert werden kann. Jedes Kind ist einzigartig und bringt eine individuelle Geschichte mit. Deshalb ist die Analyse und Interpretation der Zusammenarbeit mit Tamina (Name geändert) exemplarisch.

1.2.1 Differenzierte Betrachtungsweise von Flüchtlingskindern

Für die Entwicklung der Einzelnen ist es wichtig, nicht kollektiv zu urteilen. Folgende Aspekte können bei der Realisation der Differenzierung von Kindern unterstützend wirken:

- Vorgeschichte: Alle Kinder haben eine individuelle und familiäre Vorgeschichte, welche ihren soziokulturellen Hintergrund ausmacht (Möller / Adam 2009: 95). Diese Erfahrungen werden getrübt durch Erlebnisse von Krieg, Verfolgung und Flucht (ebd.: 95).
- Besonderheiten des Kindes: Die Entwicklung des Kindes wird beeinflusst durch die erlebten Fluchterlebnissen. Solche Belastungen und Traumatisierungen und deren Bewältigung beeinflussen das Kind und dessen Verhalten (ebd.: 95).
- Situation der Eltern: Einerseits sind die Wünsche und Erwartungen von den Eltern an ihr Kind zentral sowie die Unterstützungsmöglichkeiten, welche Eltern dem Kind bieten können (ebd.: 95).
- Situation im Aufenthaltsland: Hier steht im Fokus, wie die Aufenthaltsbewilligung bewältigt wird und wie die sozioökonomische Situation im Ankunftsland ist (ebd.: 95).
- Situation in der Schule: Wenn die Kinder die Möglichkeit bekommen in die Schule zu gehen, unterscheiden sich die Beziehungen mit den Lehrpersonen zu den Beziehungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschüler (ebd.: 95). Die Beschulungsmöglichkeiten können unterschiedlich ausfallen. Die Bedeutung von Bildung wird unterschiedlich gewertet in den Herkunftskulturen. Auch stehen schulische Institutionen im Spannungsfeld zwischen Integration und kultureller Vielfalt versus Anpassung (ebd.: 95).

Alle Kinder, ob geflüchtet oder nicht, haben eine andere Geschichte und individuelle Erfahrungen, welche sie in ihrem Rucksack mit sich tragen. Deshalb ist es als Lehrperson wichtig, diese Heterogenität zu akzeptieren und der Vielseitigkeit im Klassenzimmer Raum zu bieten.

1.2.2 Flüchtlinge als wirtschaftlicher Aufschwung erkennen

Geflüchtete Menschen werden oftmals als bildungslos identifiziert und es wird davon gesprochen, dass sie viele Probleme nach sich ziehen (Grimm / Schlupp 2018: 8). Es gibt viele politische und gesellschaftliche Diskussionen zum Thema Flucht (ebd.: 8).

Man mindert das Potential oftmals von Angekommenen, indem sie lange warten müssen, ihnen kein sicheres Bleiberecht versprochen wird und ihnen keine Zukunftsperspektive geboten wird (ebd.: 9). Wenn einer Person Bleibe- und Zukunftsperspektive weggenommen werden, kann sie ihr individuelles Potential nicht ausschöpfen und dies kann starke Auswirkung auf die Psyche sowie auf das gesellschaftliche Verhalten einer Person haben (ebd.: 9). Dies ist ein weiterer Stressfaktor, welcher sich auf geflüchtete Menschen und demnach auf die gesamte Gesellschaft auswirkt (ebd.: 9). Solche Perspektivlosigkeiten und Unsicherheiten können zu einer Negativspirale führen, wobei die Menschen beispielsweise in die Arbeitslosigkeit oder in die Illegalität fallen und es können Aggressions- und Frustrationsgefühle entstehen. Doch wie könnte dieser Teufelskreis durchbrochen werden und das Eintreffen von geflüchteten Menschen positiv eingestuft werden?

1.2.3 Gesellschaftliche Herausforderungen und Bereicherungen

Flucht kann viele Auswirkungen auf einen Menschen haben. Doch die psychische und auch physische Belastung ist nicht vorbei, wenn eine Person an einem sicheren Ort angekommen ist. Oftmals beschäftigt Geflüchtete noch das Elend, die Verfolgung und den Krieg (Grimm / Schlupp 2018: 7). Zu diesem Zeitpunkt sollten sie offen sein, neue Kulturen und neue Menschen kennenlernen und denen vertrauen (ebd.: 8).

Geflüchtete Menschen werden oftmals von autoritären und teils auch religiösen Gesellschaften sozialisiert und müssen sich so nun erstmals an die neue Kultur und Gesellschaft gewöhnen (ebd.: 8). Besonders für traumatisierte Menschen ist die gesellschaftliche Öffnung eine Herausforderung (ebd.: 8).

Diese Öffnung kann erst geschehen, wenn man sich eingesteht, dass Grenzen nicht nur ein nationaler Prozess sind, sondern vielmehr das Gefühl von Zugehörigkeit suggerieren (Mecheril / Thomas-Olalde 2018: 16). Gesellschaften können ein „Wir-Gefühl“ vermitteln. Doch sollte sich in solch einer Vermittlung überlegt werden, wer „Wir“ sein wollen (ebd.: 16). Dieses „Wir-Gefühl“, also die Kultur, wird frei erfunden und ist kreiert von Menschen.

Die Kinder bekommen bereits ein kulturelles Verständnis von ihren Eltern mit, welches teilweise nicht dem Kulturverständnis einer westlichen Kultur ähnelt (Hendrich 2019: 17). So müssen die SuS mit Migrationshintergrund eine kulturelle Umstellung durchleben (ebd.: 17). Diese Umstellung kann bereits dort beginnen, dass einige Lernende spielen lernen müssen, da in ihrer Kultur nicht gespielt wird (ebd.: 17).

Lehrpersonen werden mit der Thematik der Integration von geflüchteten Kinder konfrontiert. Schlupp und Grimm (2018: 105) befragten verschiedene Lehrpersonen und fassten einige Herausforderungen zusammen: Lehrpersonen fühlen sich oftmals mit der Problematik der Integration von geflüchteten Kindern alleine gelassen (ebd.: 105). Bei Lehrpersonen gibt es viele Ungewissheiten und Fragen zum Thema Flucht und Integration (ebd.: 105).

Zudem kommen strukturelle Probleme, wie beispielsweise der Transport des Kindes zur Schule.

Nach Schlupp und Grimm (2018: 110) kann es für Lehrpersonen eine schulstrukturelle Herausforderung sein, eine Atmosphäre zu kreieren, welche herzlich und einladend ist und so das Vertrauen aufgebaut werden kann (ebd.: 111). Lehrpersonen wünschen sich zur Bewältigung von solchen Problemen Unterstützung durch ausgebildetes Fachpersonal sowie zusätzliche Sonderschullehrpersonen, welche Kinder mit sprachlichen Problemen unterstützen können (ebd.: 111).

Eine mögliche Herausforderung stellt auch die Kommunikation mit den Eltern dar. Viele Eltern sprechen oftmals nicht ausreichend Deutsch, um ihre Kinder in diesem Prozess zu unterstützen (ebd.: 83). Somit ist es wichtig für geflüchtete Familien, dass es besondere Fördermassnahmen gibt, um eine gute Voraussetzung für schulischen Erfolg zu schaffen (ebd.: 83).

In der Schule sollten sich die Kinder frei entwickeln können und Zeit bekommen, um sich selbst entfalten zu können (Kracke 2014: 164). Der Mangel an interkulturellen Konzepten in der Pädagogik zur Integration und Unterstützung von jungen Menschen ist eine grosse Herausforderung für Geflüchtete sowie für praktizierende Lehrpersonen.

Erschwerter Zugang oder sogar Ausschluss vom Schulbesuch kann viele verschiedene Folgen für die Integration sowie die kindliche Entwicklung haben (Möller / Adam 2009: 89). Beispielsweise können geflüchtete Kinder sozial und materiell verarmen, sich isolieren und allgemein resignieren, da sie unter Entwicklungsdefizite leiden. Diese Defizite können entstehen, da wichtige Entwicklungsschritte nicht gemacht werden, wie die Hinwendung zur Peergruppe, Ablösung der Eltern, Identitätsfindung, Aufbau von Selbstwertgefühl, Autonomie und Selbstbewusstsein (ebd.: 89). In Bezug auf die demografische Entwicklung sollten Talente von Kinder und Jugendlichen keinesfalls ungenutzt bleiben (Böhmer 2009: 238). Sie sind die Zukunft der Gesellschaft. Deshalb ist es wichtig, dass Flüchtlinge, welche im Kindes- und im frühen Jugendalter ankommen, gute Integrationschancen haben (ebd.: 238). Zum Wohle von ihnen und zum Wohle der Gesellschaft sollen die Rahmenbedingungen stimmen, welche die Bildung und die berufliche Qualifizierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern (Wasserhövel 2009: 240). So sollte die berufsbezogene Sprache gefördert werden in der Schule, sodass die Verknüpfung besteht zu den beruflichen Qualifizierungen (ebd.: 241). Geflüchtete Kinder sollten wie alle Kinder unterstützt und gefördert werden, sodass sie ihr Potential entfalten können.

Zusammenfassend sollten diese folgenden sechs Bereiche gefördert werden von einer Lehrperson, dass ein Mensch mit Migrationshintergrund gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat: Beratung, Qualifizierung, Kompetenzfeststellung, berufsbezogenes Deutsch, Existenzgründung und interkulturelle Öffnung (Wasserhövel 2009: 242).

1.3 Methode und Ziele

Zum Thema Flucht und Schule in der Schweiz gibt es momentan noch nicht viel Literatur. Dies ist besonders für praktizierende Lehrpersonen eine Herausforderung, welche ein geflüchtetes Kind in die Klasse aufnehmen. Jedoch kann eine literarische Recherche durchgeführt werden zum Thema Flucht und dessen Umgang in Kindertagesstätten. Umsetzungsideen davon können auf die Schule adaptiert werden.

Zu Beginn hat eine literarische Auseinandersetzung zu den Themen Flucht und Integration stattgefunden. Um den Praxisbezug dieser Arbeit herzustellen, wurde mit einem geflüchteten Mädchen aus Afghanistan zusammengearbeitet. Wir haben uns sechs Mal in einer Basisstufe getroffen, welche das Mädchen besuchte. Dabei haben wir uns ausgetauscht, gemeinsam Rätsel gelöst, gelesen, mathematische Problemstellungen gelöst und Einträge ins Logbuch (Art von Tagebuch, in welches Tages- und Wochenziele notiert werden) gemacht. Während der Corona-Krise war es uns nicht möglich, einander zu treffen. Als die Schulen wieder öffneten, konnten wir uns ein weiteres Mal treffen. Ich habe während und nach den Treffen Tagebucheinträge geführt. Diese bilden die Grundlage für den praktischen Teil der Arbeit. Zentrale Textstellen aus den Tagebucheinträgen werden literarisch analysiert und daraus werden Umsetzungsvorschläge formuliert. Als Zusammenfassung werden 10 wichtige Umsetzungsmöglichkeiten aufgeführt, wie Integration gefördert werden kann im schulischen Kontext.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das Phänomen und die Folgen von Flucht vielseitig aufzuzeigen. Flucht als Phänomen, welches beispielsweise auch wirtschaftlichen Aufschwung bedeutet (Grimm / Schlupp 2018: 8). Die Phänomene Flucht und Integration werden im schulischen Kontext exemplarisch am Beispiel von Tamina aufgezeigt. Es soll Lehrpersonen helfen, falls sie ein geflüchtetes Kind in der Klasse haben, Verständnis aufzubauen. Die Arbeit soll als Inspiration und Anstoss zum Denken führen.

Diese Zielsetzungen führen mich zu folgender Forschungsfrage:

Wie kann eine Lehrperson die Integration eines geflüchteten Kindes im schulischen Kontext fördern und unterstützen?

Es wird in jedem Abschnitt der Bachelorarbeit Bezug genommen zur Forschungsfrage und so sollte die Fragestellung möglichst facettenreich beantwortet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil meiner Bachelorarbeit nehme ich Bezug zur theoretischen Grundlage. Es wird erklärt, was unter Integration, Migration und Flucht verstanden wird. Anschliessend werden Herausforderungen sowie Bereicherungen im schulischen Kontext aufgeführt. Die Herausforderungen beziehen sich auf institutionelle Diskriminierung, auf die Menschenrechte, auf Traumata und den Alltag. Der Ablauf des Sprachprozesses wird aufgeführt und es werden Fördermassnahmen dazu vorgestellt.

Im praktischen Teil werden kurze Ausschnitte des geführten Tagebuches literarisch analysiert. Das Tagebuch wurde von mir verfasst während und nach dem Treffen mit dem geflüchteten Kind. Die Beobachtungen wurden so detailgetreu notiert wie möglich, um einen Einblick in den Entwicklungs- und den Integrationsprozess des Mädchens zu gewähren. Dazu werden Umsetzungsvorschläge aus der Zusammenarbeit und der Literatur präsentiert, welche im Unterricht angewendet werden können, um die Integration von geflüchteten Kindern zu unterstützen. Es wird ein kurzer Ausblick gemacht in ein Klassenzimmer.

2 Theoretische Verankerung

2.1 Das Asylrecht in der Schweiz

Da die Schweiz mit der Herausforderung konfrontiert wurde, geflüchteten Menschen Hilfe und Schutz anzubieten, wurde die Flüchtlingszuwanderung gesetzlich geregelt. Dieses Asylrecht wird im folgendem Abschnitt erläutert.

Im Artikel 3 des Asylgesetzes ist verfasst, dass anerkannte Flüchtlinge als Menschen gelten, welche in ihrem Heimatstaat oder im Land, in welchem sie wohnten, gegen die Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder politischen Ansichten ernsthafte Nachteile ausgesetzt sind oder begründete Furcht haben (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2014: 1). Anerkannte Flüchtlinge geniessen gemäss der Genfer Flüchtlingskonvention den Schutz vor Rückschiebung in den Staat, in welchem sie verfolgt wurden (ebd.: 1). Flucht ist eine Art Migration, jedoch beruht sie auf der Logik der Genfer Konvention, dass Menschen anerkannte Flüchtlinge sind, welche als Einzelperson oder als soziale Gruppe von Verfolgung bedroht werden und um ihr Leib und Leben fürchten müssen (Ulmen / Gottsacker / Wipfler 2018: 89). Bei Flucht handelt es sich um Menschen, welche einen unsicheren Aufenthaltsort verlassen (Böhmer 2016: 27). Sie sind auf der Flucht von einer Notlage (ebd.: 27). Fluchtbewegungen im Allgemeinen sollten möglichst präventiv verhindert werden, denn sie stellen immer eine menschliche Katastrophe und Belastung dar (Böhmer 2016: 32).

Wer in der Schweiz Schutz sucht, muss ein Gesuch in einem Empfangs- und Verfahrenszentrum (EVZ) des Staatssekretariats für Migration SEM einreichen (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2014: 6). Dort werden die Menschen fotografiert, registriert, biometrische Daten werden genommen und die Identitätspapiere werden eingezogen (ebd.: 6). Nach diesem Verfahren wird eine ausführliche Anhörung des geflüchteten Menschen durchgeführt (ebd.: 6).

Die Asylsuchende, bei welchen nicht rasch über ein Gesuch entschieden werden kann, werden in verschiedene Kantone weitergewiesen. Solche Fälle bekommen einen N-Ausweis, welcher in der Schweiz als Identitätskarte zählt (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2014: 6). Erhalten die Asylsuchenden einen „Nichteintretensentscheid“, kann dies sein, weil sie ausschliesslich aus wirtschaftlichen oder medizinischen Problemen geflüchtet sind oder weil bereits ein anderer europäischer Staat für das entsprechende Asylverfahren zuständig ist oder weil Asylsuchende sicher in einen Drittstaat zurückkehren können (ebd.: 8). Erhält die Person einen „Ausweis F“, wird sie als Flüchtling anerkannt (ebd.: 9).

Asylsuchende Kinder haben nach der Schweizerischen Verfassung wie alle anderen Kinder das Recht die Schule zu besuchen (ebd.: 16). Jedoch haben Asylsuchende kein Recht auf den Besuch von Sprachkursen (ebd.: 16). Viele Gemeinden, Flüchtlingszentren und Kirchgemeinden bieten unentgeltliche Sprachkurse für Flüchtlinge an (ebd.: 17). Wird ein Asylsuchender als Flüchtling anerkannt, werden ihm Sprachkurse finanziert (ebd.: 17).

Die momentane Politik und Gesellschaft in Bezug auf Fluchtbewegung weist noch mehrere Schwachstellen auf. Einerseits sind es fehlende Konzepte, wie mit zunehmender Vermischung von Fluchtbewegungen und Migration umgegangen wird, andererseits hoffen viele EU-Staaten durch eine restriktive Politik, dass andere Staaten sich für die Aufnahme von Flüchtlingen verantwortlich fühlen (Böhmer 2016: 33). Zudem werden von vielen Regierungen oft die Risiken unterschätzt für diejenigen Länder, welche die Hauptlast der Fluchtbewegung tragen (ebd.: 33).

2.2 Migration und Integration

Die Bezeichnung *Flüchtling* wird oftmals mit den Begriffen Migration und Integration in Verbindung gesetzt (Mecheril / Thomas-Olalde 2018: 17). Um zu verstehen, was unter den einzelnen Begriffen zu verstehen ist, werden sie im folgenden Abschnitt definiert und erklärt.

2.2.1 Migration

Im Bereich Migration sind es vor allem folgende Rahmenbedingen, welche für die Migrationsentscheidung verantwortlich sind: Politik, Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft (Ulmen / Gottsacker / Wipfler 2018: 87). Diese Faktoren prägen die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten der Menschen vor Ort (ebd.: 89). Beispiele hierfür können die Folgen von Klimaveränderung, schlechter Regierungsführung, fehlender Zugang zur Grundversorgung oder auch Gefährdung der Lebensgrundlage sein (ebd.: 89). Migration bedeutet, dass Menschen sich in einer neuen Umgebung befinden und doch noch an ihrer ursprünglichen Herkunft festhalten (Böhmer 2016: 14). Ereignen sich Annäherung und Abgrenzung zugleich, so wird es anspruchsvoller, eine erfolgreich erfolgte oder noch anstehende Inklusion zu definieren (ebd.: 14). Im günstigsten Fall wird ein passendes Arrangement zwischen Selbstverständnis und Zusammenleben gefunden (ebd.:15). Bei Migration handelt es sich um soziale Praktiken, bei welchen Menschen von ihrer vorherigen, vorausgesetzten Bindung an ethnischen oder nationalen Monokulturen lösen und somit die Möglichkeiten der Aneignung von Bildung, Emanzipation oder Egalität öffnen (Böhmer 2016: 16). Das Phänomen der Migration ist nicht nur für die Zuwanderer und Zuwandererinnen eine Herausforderung, sondern auch für die Menschen, welche sich bereits in dem territorialen Gebiet befinden (ebd.: 19).

Bereits in der Vergangenheit galt Migration nicht als Verlustgeschäft (ebd.: 25). Obwohl Migration oftmals negativ konnotiert wird, wirken sich Menschen, welche aus anderen Länder kommen, positiv für den allgemeinen Wohlstand im Aufnahmeland aus (ebd.: 25). Migration ist ein vielschichtiger und vernetzter gesellschaftlicher Prozess.

Wenn die Migration eines Menschen stattgefunden hat, beginnt parallel die Integration. Was unter Integration zu verstehen ist, wird im nächsten Abschnitt aufgeführt.

2.2.2 Integration

Eckhart (2005: 22) beschreibt Integration als Wechselwirkung, bei welcher sich zwei Seiten aufeinander zu verändern. Durch die Zusammenführung der beiden Seiten, verändern sie sich in ein grosses Ganzes (ebd.: 22). Integration kann als fortwährender Versuch verstanden werden, bei welchem Verschiedenheit und Gleichheit eine dynamische Balance herstellen (ebd.: 22).

Integration kann definiert werden als Lösung für viele gesellschaftliche Probleme, wie beispielsweise für sozial-, gesundheits-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Probleme (Mecheril / Thomas-Olalde 2018: 19). Wenn Integration als Standarddiagnose für gesellschaftliche Probleme angesehen wird, führt dies zu verschiedenen Meinungen und Diskursen (ebd.: 18).

Eine andere Art, Integration zu definieren ist durch die Nicht-Integration. Der Integrationsdiskurs basiert oftmals auf Negativbeispielen von „misslungener“ Integration. Die Gefahr von dieser Verbindung ist, dass Individuen für die Definition und die Wirklichkeit verantwortlich gemacht werden (ebd.: 20). So kann ein Individuum, welches als nicht integriert in die Gesellschaft gilt, stellvertretend für viele andere Menschen werden.

Eine weitere Möglichkeit Integration zu definieren ist, dass Integration als Grundlage für ein „integriertes Wir“ steht. Somit wird Integration erklärt als einseitige Anpassungsleistung, welche sich an Menschen mit Migrationshintergrund richtet (ebd.: 21). Mit dieser Definition von Integration würde die Zuschreibung von Differenz und Fremdheit noch unterstützt werden (ebd.: 21). Diese verschiedenen Definitionen beziehen sich auf Individuen, welchen es zur Aufgabe zugetragen wird, dass sie sich zu integrieren haben und dies als Aufforderung oder sogar als Vorwurf formuliert wird (ebd.: 24). Wenn von dieser Definition ausgehen würde, würde die gesamte Integrationslast den geflüchteten Menschen zugeschrieben werden. Dies ist der Grund, weshalb diese Definitionsmöglichkeit eher umstritten ist.

Anstatt von der negativen „nicht geglückten“ Integration auszugehen, könnte der Blick der Anerkennung gesteigert werden (Mecheril / Thomas-Olalde 2018: 24). Dies würde bedeuten, dass Subjekte nicht nach ihren wesenhaften Eigenschaften beurteilt werden, sondern nach dem, wie ihr sozial, vorstrukturiertes Vermögen sich entfalten darf und kann (ebd.: 24). Es müssen also Bildungs- und Handlungsräume gestaltet werden, wo der Status eines Subjektes sich entwickeln kann (ebd.: 24). Dies kann beispielsweise in einem pädagogischen Rahmen umgesetzt werden, wobei die Handlungsfähigkeit von den Individuen gefördert wird und Strukturen geschaffen werden, wo das Individuum handeln kann und sich zugehörig fühlt (ebd.: 24).

Um diese Handlungsfähigkeit fördern zu können, muss eine gemeinsame Kommunikationsebene vorhanden sein (Quehl 2018: 27). Deshalb steht der Erwerb von Sprache im Fokus um die Möglichkeit zu haben, handlungsfähig zu sein (ebd.: 27). Roche (2016: 1) stimmt der Relevanz von Sprachkenntnissen in Bezug auf Integration zu.

Einerseits sollte in der Schule anerkannt werden, dass geflüchtete Kinder teilweise mehrsprachig in schweizerischen Schulen ankommen (ebd.: 28). Wenn im Alltag mehrere Sprachen gesprochen werden, wird von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gesprochen (ebd.: 29). Oftmals herrschen jedoch Machtverhältnisse in Schulen, welche von einem monolingualen Umgang geprägt werden (ebd.: 29).

Ein Ziel von Lehrpersonen könnte es demnach sein, im Unterricht solche Machtverhältnisse zu hinterfragen und aufzubrechen. So wird die Schule für Lernende als „sichere Insel“ gestaltet, bei welcher ihnen Platz geboten wird für eine stabile Entwicklung (Quehl 2018: 32). Der Zusammenhang von Anerkennung, Teilhabe und Berücksichtigung der Erstsprache gilt als förderlich für das Lernen von geflüchteten Kindern (ebd.:32).

Sprache wird oftmals mit gesellschaftlichen Diskussionen verbunden und kann nur schwer losgelöst von kulturellen Normen gelernt werden (ebd.: 34). Denn beim Erwerb einer fremden Sprache setzt man sich auch mit deren Kultur auseinander. Denn Sprache bildet kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten, Wahrnehmung, Orientierungen, Werte, Prinzipien und Ziele ab (Roche 2016: 1). Die Wahrnehmung von Bildungschancen, welche den Zugang zum Arbeitsmarkt und beruflichen Karrieren ermöglicht, hängt von mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen ab (ebd.: 3). Diese sprachlichen Kompetenzen werden besonders in der Schule gefördert und deshalb ist die Sprachförderung von migrierten Menschen so essenziell in der Schule (ebd.: 2). Die Herausforderung an Spracherwerb mit kulturellen Bezügen ist, dass viele Teile einer Kultur nicht sicherbar sind wie beispielsweise Einstellungen, Werte oder Konzepte (Roche 2016: 139).

Ulmen / Gottsacker / Wipfler (2018: 94) verstehen unter Integration eine Herstellung einer positiven Beziehung zu einer neuen Kultur, während die ursprüngliche kulturelle Identität beibehalten wird. Es entsteht eine Synthese von beiden Kulturen bei der Identitätsbildung eines Individuums (ebd.: 94). So wird eine Balance angestrebt zwischen dem Bewahren der eigenen Kultur und die Offenheit für Veränderungen (ebd.: 94).

Integration ist eine Begrifflichkeit, welche vielseitig definiert werden kann. Die Gefahr von dieser Offenheit der Definition ist, dass Integration mit individuellen, negativen Beispielen assoziiert wird. So werden bei einigen Definitionsmöglichkeiten Individuen verantwortlich gemacht für soziale Zugehörigkeiten.

2.3 Herausforderungen und Bereicherungen in der Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern

2.3.1 Institutioneller Rassismus in der Schule / Stereotypisierung / Diskriminierung

In der Schule werden viele soziale Ungleichheiten reproduziert und dadurch werden Ungleichbehandlung und Chancenungleichheit weiterentwickelt (Leemann 2012: 3). Der Aufbau des Bildungssystems und die schulisch-pädagogische Kultur bevorteilen Kinder aus sozial privilegierten Familien (ebd.: 3). So werden beispielsweise die Bildungsgüter dazu verwendet zu legitimieren, dass besondere Bildungsgüter als besonders wertvoll gelten und so sind die Träger von solchen Gütern besonders wertvolle Menschen (ebd.: 7). Durch die soziale Herkunft, die Sozialisation im Elternhaus, die Kosten der Bildung und die Bildungsrenditen, also die Erwartungen zum sozialen Aufstieg, verstärkten die soziale Ungleichheit von Bildungschancen (Maaz et al. 2011: 72).

Phänomene wie Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung treten im Alltag auf vielfältigste Art und Weise auf (Friedrich 2018: 131). Unter einer Stereotypisierung wird eine soziale Kategorisierung von Menschen verstanden, welche aufgrund gemeinsamer Merkmale oder Überzeugungen in Gruppen zusammengefasst werden (ebd.: 131). Ein Vorurteil ist, wenn eine Bewertung auf ein Mitglied einer Kategorie übertragen wird, ohne die Person zu kennen (ebd.: 132). Wenn sich diese negative Bewertung in ein negatives Verhalten verwandelt, wird von Diskriminierung gesprochen (ebd.: 132). Es wird davon ausgegangen, dass auch in der Schule diskriminiert wird. Dies wird institutionelle Diskriminierung genannt und wird im schulischen Rahmen unterstützt durch die Selektionsentscheide, welche Ungleichheit hervorbringen (ebd.: 133). SuS mit Migrationshintergrund werden oftmals ungleich behandelt und in sozial niedrigen Status zugeordnet (Friedrich 2007: 152). Institutionelle Diskriminierung lenkte die Aufmerksamkeit auf die strukturellen Barrieren des Schulerfolges in der schulischen Organisation und dessen institutionellen, politischen und sozialen Kontext (Gomolla 2015: 193).

So bekommen Kinder erschwerte Startbedingungen, da sie nur wenig Zeit erhalten, um sich in der Schule einzufinden und die Sprache zu lernen, um dann bereits selektioniert zu werden (Auernheimer 2009: 101). So werden Lernende oftmals schlechter eingeschätzt und in tiefere schulspezifische Leistungsprofile zugeordnet (ebd.: 102). Dies führt dazu, dass SuS tiefere bis gar keine Schulabschlüsse aufweisen und so einen erschwerten Einstieg in die Arbeitswelt haben und oftmals im Niedriglohnsektor arbeiten müssen (ebd.: 101). Auch Kronig (2005: 4) geht davon aus, dass Menschen und ihre Bildungschancen vom Geschlecht, dem Wohnort, der sozialen Herkunft und der nationalstaatlichen Zugehörigkeit abhängen.

Friedrich (2007: 29) sieht die Schule als kultureller Reproduktionsort von gesellschaftlichen Verhältnissen. Deshalb wird hier erläutert was unter einer Schulkultur verstanden werden könnte. Schulkultur beinhaltet sowohl kulturelle Aktivitäten wie einerseits Theaterarbeit oder Kunstprojekte und andererseits wirtschaftliche und wissenschaftliche Konzepte (ebd.: 35). Schulkultur könnte auch „heimlicher Lehrplan“ (hidden curriculum) genannt werden (ebd.: 40). Schulkultur umfasst eigentlich alles, was zu einem intakten Schulleben beiträgt und so zu einer positiven Schumatmosphäre führt (ebd.: 35). Es können vier Dimensionen der Schulkultur unterschieden werden: Leistung, Inhalt, pädagogische Orientierung und Partizipationsformen (ebd.: 39). Für Kinder mit Migrationshintergrund ist besonders die Dimension der Partizipation bedeutsam (Friedrich 2007: 44). Um eine intakte Schulkultur zu pflegen, ist die gegenseitige Anerkennung zwischen Lernenden und Lehrenden zentral (ebd.: 46).

Deshalb nimmt die Bildungsforschung die hohe (soziale) Selektivität des Bildungswesens in den Blick (Wernstedt 2007: 16). Beispielsweise in der PISA-Studie waren die Ergebnisse, dass 70 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Risikogruppe für den Testbereich Lesen angehören (ebd.: 21). Besonders die Lesekompetenz soll befähigen, aus Texten gewonnene Informationen zu verstehen und anzuwenden (Friedrich 2007: 24). Lesekompetenz kann so als Grundlage anerkannt werden für die Lebensführung vom kulturellen Engagement, zur politischen Integration bis hin zur Bewältigung von sozialen Kontakten (ebd.: 24).

Eine wertschätzende Haltung erhält viel Gewichtung und ist zentral (Hendrich 2019: 14). So erklärt auch Friedrich (2007: 94): „Für Schüler mit Migrationshintergrund ist es von besonderer Bedeutung, dass sowohl ihr kultureller Hintergrund als auch ihre durch die Migration besondere Situation im und durch den Sozialisationsraum Schule Anerkennung erfährt“ (ebd.: 94).

So dürfen Kinder mit Migrationshintergrund beispielsweise von ihrem Herkunftsland erzählen, müssen aber nicht (ebd.: 96). Folgendes sind verschiedene Punkte, welche bei einer integrierenderen Schulkultur berücksichtigt werden müssen:

- Leistung: Anforderungen sind beständig präsent, doch sollen die Lernenden sich selber und ihre Leistungen respektieren. Die Verantwortung fürs Lernen wird den Lernenden übergeben (ebd.: 100-101).
- Inhalt: Die Schule setzte sich als inhaltlichen Schwerpunkt die Integration von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (ebd.: 104-106).
- Pädagogische Orientierung: Die Schule setzt sich besonders für die SuS ein und ihnen soll eigenverantwortliches und selbstständiges Denken und Lernen vermittelt werden (ebd.: 107-108).

- Partizipation: Die Lernenden sind formal nicht an administrativen Entscheidungsprozessen der Schule beteiligt, doch werden sie in Entscheide zum Unterricht oder in der Schule stattfindende Freizeitaktivitäten miteingebunden. Lehrpersonen nehmen Vorschläge von SuS entgegen (ebd.: 112-114).

Eine Schule sollte ein gutes Anerkennungsverhältnis leben (Friedrich 2007: 155). Es sollte vermieden werden, dass von *Fremden* gesprochen wird und diese als Problem eingestuft werden. So kann eine tägliche Konfrontation mit Diskriminierung vermieden werden (ebd.: 156).

2.3.2 Menschenrechte in der Illegalität?

Menschen, welche in Illegalität in einem Land leben, sind ein Phänomen der Neuzeit (Lob-Hüdepohl 2009: 124). Erst durch die Entwicklung des modernen Nationalstaates gibt es die strikte Unterscheidung zwischen In- und Ausländer*innen (ebd.: 124). Bei Ausländer*innen wird unterschieden zwischen Menschen mit und ohne Aufenthaltsrecht (ebd.: 124). Doch auch Ausländer*innen, welche sich ohne staatliche Duldung illegal in einem Land aufhalten, haben Anspruch auf die Gewährleistung der grundlegenden Menschenrechte, wie gesundheitliche Versorgung, Schutz vor Ausbeutung und Recht auf Bildung (ebd.: 124). Diese Idee, dass alle Menschen gleiches Recht haben und somit alle Menschen ein universelles Recht auf Bildung haben, war bahnbrechend. Im Jahre 1948 wurde in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte beispielsweise folgendes erklärt: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“ (Lohrenscheit / Motakef 2009: 133).

Der Schulbesuch ist unentgeltlich und obligatorisch für alle Geschlechter und unabhängig von der Dauer des Aufenthaltes (Krappmann 2009.: 266). Fachlicher und beruflicher Unterricht sollte allgemein zugänglich sein und bei höheren Studien wird nach Fähigkeit und Leistung den Zugang eröffnet (ebd.: 135). Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der Persönlichkeit und Identität fördern und stärken (ebd.: 135). Bildung soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und ethischen sowie religiösen Gruppen fördern (ebd.: 135).

Wichtig für Kinder ist, dass sie ihre eigenen Rechte kennen. Dies könnte spielerisch in Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit im Unterricht umgesetzt werden (Kappmann 2009: 276).

In der Schule sollten interkulturelle Fähigkeiten und soziale, spirituelle und moralische Kompetenzen gefördert werden sowie die physische und geistige Gesundheit und die Fähigkeit der Teilnahme unterstützt werden (Krappmann 2009: 270).

Das Recht der Bildung ist zentral für die Verwirklichung weiterer Menschenrechte, wie beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäusserung, Mitbestimmung und Teilnahme an dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben (Lohrenscheit / Motakef 2009: 135-136). Denn nur wer die eigenen Menschenrechte kennt, ist in der Lage diese einzufordern (ebd.: 135).

1999 wurde vom Sozialpaktausschuss ein Schema entwickelt, welche die Umsetzung des Rechts auf Bildung weiter konkretisiert und der Umsetzung näherbringt (Lohrenscheit / Motakef 2009: 138). Es handelt sich um die Verfügbarkeit von Bildung, um die Zugänglichkeit von Bildung, die Annehmbarkeit von Bildung und die Adaptierbarkeit von Bildung (ebd.: 138). Dieses „4A- Schema“ beschreibt die vier Strukturelemente, auf welcher das Recht der Bildung aufbaut (ebd.: 138). Problematisch ist, dass es zu wenig Kontrolle gibt, ob das Recht eingehalten wird (ebd.: 138). Da die Durchsetzung menschenrechtlicher Ansprüche in der Praxis bisher erschwert umgesetzt werden konnte, ist es umso wichtiger, dass die Menschenrechte immer wieder im politischen Diskurs auftauchen (Cremer 2009: 159).

Doch der Weg von diesem rechtlichen Inkrafttreten bis hin zur Realität ist noch lang und momentan noch voller Barrieren (ebd.: 133). Die Komplexität des Problems wird anhand des Beispiels der „statuslosen Kindern“ erklärt. Kinder, welche nicht im Besitz eines erforderlichen Aufenthaltstitels, einer Aufenthaltsgestattung oder einer Duldung sind, können als statuslose Kinder bezeichnet werden (Peter 2009: 169). Unabhängig, ob sich ein Mensch rechtmässig oder unrechtmässig im Land aufhält, ist ein Staat der Person dem Menschenwürdegrundsatz verpflichtet (ebd.: 171). Wird einem Kind also der Schulbesuch verwehrt, ist dies eine verfassungsrechtliche und nicht gerechtfertigte Ungleichbehandlung (ebd.: 172).

Menschenrechte sind besonders in diesem Fall wichtig, wenn ein Mensch aus einem Staat flieht, welcher seine Menschenrechte nicht mehr schützen kann oder will (Fritzsche 2009: 148). Was passieren kann, wenn man einem Kind das Kinderrecht verwehrt, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

2.3.3 Kinderrechte: Recht auf Bildung

Ein bildungstheoretisches Problem ist, dass viele geflüchtete Kinder vom Grundrecht der Bildung ausgeschlossen werden (Weiss 2009: 59). Bildung kann als immaterielle Ressource anerkannt werden, welche Stabilität und Sicherheit bedeutet (Treber 2009: 77).

Zu der Benachteiligung des erschwerten Zuganges zu Bildung, kommt eine eingeschränkte Förderung von geflüchteten Kinder. Oftmals haben geflüchtete Kinder bereits Lücken in ihrer individuellen Bildungsgeschichte, welche aufgearbeitet werden müssten (Weiss 2009: 67). Bildung ist wichtig für den Entwicklungsprozess eines Kindes (Treber 2009: 72).

Wenn Bildung als Ressource angesehen wird, zieht sie drei Bestimmungen mit sich (ebd.: 73). Erstens ist Bildung auch persönliche Bildung und somit ein reflexiver Prozess (ebd.: 73). Zweitens ist sie praktische Bildung. Dies bedeutet, dass die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten den Menschen es ermöglicht, zu überleben (ebd.: 73). Drittens ist sie politische Bildung, da der Blick auf das Gemeinwohl gerichtet wird und Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft kennengelernt werden (ebd.: 73).

Nach Treber (2009: 73) ist einerseits die Bildung, welche man geflüchteten Menschen bietet, eine Ressource und andererseits ist die Bildung, welche die geflüchteten Menschen mitbringen (ebd.: 73). Wenn beide Arten von Bildung als Ressourcen anerkannt werden, kann ein geflüchteter Mensch aus der Opfer-Rolle austreten und wird als vollwertigen Menschen anerkannt. Diese Anerkennung kann bestmöglich passieren, wenn Lehrpersonen eine interkulturelle Haltung haben (Treber 2009: 78). Dies bedeutet, dass eine Lehrperson sich nicht auf die Sprachdefizite konzentriert, sondern viel mehr die vielfältigen Lebenswelten von den SuS anerkennt und wertschätzt (ebd.: 78).

„Bildung für alle“ verfolgt das Ziel, dass die Voraussetzung geschaffen wird, dass jede Person die Chance unabhängig von der sozialen Situation nutzen kann. In Bezug auf Bildung müssen jedem Menschen die Chance auf einen Einstieg und Aufstieg ermöglicht werden (Bohmeyer 2009: 113). Dieser Ansatz „Bildung für alle“ basiert auf der Anthropologie der Menschenrechte, welcher besagt, dass prinzipielle Gleichheit zwischen allen Menschen herrschen sollte (ebd.: 114). Alle Menschen kommen von Natur aus gleich zur Welt und sollen so gleiche Würde und gleiche Menschenrechte haben (ebd.: 114). Auf dieser Grundlage baut das übergreifende Ziel der Schule auf, ein Kind vorzubereiten zum Leben in einer freien Gesellschaft. Dabei stehen die folgenden Einstellungen im Fokus: Mit dem Denken der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichheit sowie der Freundschaft unter Menschen aller ethnischen Zugehörigkeiten, Nationalitäten und Religionen sollte ein Zusammenleben ermöglicht werden (Krappmann 2009: 264).

2.3.4 Berufsintegratives Modell - Ein Beispiel für Integration

Eine gute Schulbildung ist die Basis für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufswelt (Böhmer 2016: 50). Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie die schulische Laufbahn die berufliche Karriere beeinflussen kann.

Für eine berufsintegrative Förderung umzusetzen, werden hier einige Annahmen aufgeführt, welche berufsintegrativen Modellen zugrunde liegen (Roche 2016: 189). Erstens gelten Erwerbstätigkeiten oder ähnliche Engagements in der Gesellschaft zielführend für die Integration (ebd.: 189). Diese Zielrichtung fehlt oft geflüchteten Menschen und die Folge von solcher Ziellosigkeit ist oftmals Frustration und Resignation (ebd.: 189). Zweitens können Kontakte entstehen durch Erwerbstätigkeiten, welche die Motivation fördern die Sprache zu lernen und sich weiter zu bilden (ebd.: 189). Drittens sichert eine berufliche Ausbildung oder Erwerbstätigkeit die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit einer Person. Besonders für geflüchtete Menschen sind diese Chancen wichtige Elemente der Identitätsbildung und Selbstverwirklichung (ebd.: 189). Viertens werden berufliche Ausbildungen besser den Talenten, Fähigkeiten und Interessen bestimmter Zielgruppen gerecht, als eine reine schulische Ausbildung (ebd.: 189).

Als Ziel sollten geflüchtete Menschen beruflich gefördert werden und so werden ihnen Perspektiven und Chancen eröffnet. So können geflüchtete Menschen sich mit ihren eigenen Talenten, Kompetenzen und Zielen identifizieren (ebd.: 190). Dieses System fordert individuelles Engagement, welches den Effekt der Hilfe zur Selbsthilfe hat und so das klare Ziel der beruflichen Integration von Neubürger*innen fokussiert (ebd.: 190).

2.3.4 Trauer und Traumata

Kriegs- sowie Fluchterfahrungen können langfristige Folgen mit sich ziehen, welche grosse Auswirkung auf das Verhalten von einem Menschen haben können (Shah 2018: 72). Oftmals ist beispielsweise das Urvertrauen tiefgreifend beschädigt und muss längerfristig wiederaufgebaut werden (Möller / Adam 2009: 84).

Viele geflüchtete Kinder hatten Erlebnisse in Krisen-, Kriegs- und Notsituation, bei welchem ihr Körper in einen Notmechanismus schaltete (Shah 2018: 72). In diesem Mechanismus können die Betroffenen schnell begreifen und entscheiden, also handeln ohne lange nachzudenken (ebd.: 72). Es verhält sich alles automatisch, Gedanken werden wie ausgeschaltet, der Mensch stellt sich der Katastrophe um zu überleben (ebd.: 72). Ein Trauma ist eine Folge von diesem Überlebensmechanismus, bei welchem der Schmerz das Erträgliche übersteigt (ebd.: 73). Die Psyche wird in einen Schockzustand versetzt und der Schmerz wird ein Teil von der betroffenen Person (ebd.: 73). Diese Ereignisse und Erfahrungen des Leidens werden in der Amygdala (ein Gehirnteil) eingebrennt und strahlen von dort auf das Frontalhirn (ebd.:73). Erinnerungen können unkontrolliert aufdrängen und wie ein innerer Film ablaufen (ebd.: 74). Besonders häufig tauchen solche Bilder in Form von Alpträumen auf (ebd.: 74). Das Kind wacht am nächsten Morgen nicht ausgeruht und gereizt auf (ebd.: 74). Auch tagsüber können solche Schreckensbilder auftauchen und deshalb vermeiden Kinder oftmals angstmachende Situationen. Denn bereits Kleinigkeiten aus dem Alltag können einen *Trigger* (Auslöser) sein, wie beispielsweise, dass ein Knall Kinder an Schüsse erinnert oder rote Farbe die Erinnerung an Blut bei den Kindern hervorruft (ebd.: 74). Kinder stehen permanent unter Hochspannung und diese Übererregbarkeit kann sich in motorischer Unruhe, Schreckhaftigkeit und Aggressivität äussern (ebd.: 74). Dieses Wissen kann zu Verständnis führen und eine wichtige Basis darstellen, wie eine Lehrperson eine Beziehung zum Kind mit traumatischem Verhalten aufbauen kann. Es kann bei traumatisierenden Erlebnissen noch zwischen einmalig und langanhaltend unterschieden werden (Möller / Adam 2009: 84). Bei einem einmaligen, traumatisierenden Ereignis wird, abgesehen von Wahrnehmungsverzerrungen, sich detailliert an das Ereignis erinnert (ebd.: 85). Bei langanhaltenden Traumatisierungen kann es zu Verleugnung, emotionaler Betäubung, Distanzierung, Depersonalisation, Dissoziation, Depression, Wut und Aggressionen führen (ebd.: 85).

Doch nicht jedes schreckliche Erlebnis führt zu einem Trauma. In Abgrenzung dazu wird oftmals von Trauer gesprochen (Shah 2018: 74). Kinder erleben während der Flucht oftmals grosse Verluste, vielleicht starb ein Familienmitglied, Familien werden auseinandergerissen oder sie müssen ihre Heimat und ihre Freunde verlassen (ebd.: 75). Kinder vermissen ihr trautes Umfeld und trauern. Dies sollte nicht mit dem Gefühl Traurigkeit gleichgesetzt werden (ebd.: 75). Ein Kind kann beispielsweise traurig sein, wenn es eine schlechte Schulnote erhält und dieses Gefühl äussert sich meist durch weinen (ebd.: 75). Dieses Gefühl verschwindet jedoch nach einiger Zeit, denn es handelt sich um einen lineareren Prozess (ebd.: 75).

Trauer hingegen kann sich durch Wut, Verzweiflung, Sehnsucht, Ohnmacht und noch vielen anderen Gefühlen äussern (ebd.: 75). Dies ist keine Krankheit, doch erfasst die Trauer den ganzen Körper (ebd.: 75). Viele Kinder klagen hiernach über körperliche Schmerzen wie Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen und können sich nur bedingt konzentrieren (ebd.: 75). Es können Verhaltensauffälligkeiten entstehen sowie ein Rückschritt in der Entwicklung (ebd.: 75).

Zudem können sich geflüchtete Kinder teilweise nicht konzentrieren, weil sie sich noch mit der Flucht beschäftigen und zu Hause nicht Normalität herrscht (Behrensen / Westphal 2009: 50). Angeborene und erworbene Faktoren können als Schutz wirken vor Traumatisierung wie beispielsweise gute Empathie (Möller / Adam 2009: 86).

Trauma sowie auch Trauer sind mit starken Gefühlen verbunden, welche sich leicht auf andere Menschen übertragen (Shah 2018: 75). Jedoch ist die Gefahr, dass dieses Mitfühlen zu Mitleid führen kann, was für niemand hilfreich ist (ebd.: 76). Hierzu ein zentrales Zitat von Shah (2018: 80):

„Um einem trauernden Kind Halt zu geben sind stabile und zuverlässige Beziehungen einen wichtigen Faktor für die seelische Gesundheit“ (ebd.: 80).

Viele Familien müssen immer wieder umziehen und ein neues Zuhause finden (ebd.: 80). So müssen Kinder sich erneut in eine Klasse eingliedern und neue Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen aufbauen (ebd.:80). Für Kinder gewinnt die Schule und ihr soziales Umfeld an Wichtigkeit. In der Schule können die geflüchteten Kinder für ein paar Stunden am Tag ein „normales“ Leben führen (ebd.: 80). Hier bekommen sie die Chance zu spielen, zu zeichnen, etwas zu lernen, Zeit für sich zu haben, Sport zu machen, zu singen, sich zu bewegen und mit Gleichaltrigen zu sprechen.

2.3.5 Kompetenzförderung um alltägliche Herausforderungen zu bewältigen

Teilweise sind es bereits die kleinen Dinge, welche einer migrierten Person Schwierigkeiten bereiten. Oftmals wird dies als aussenstehende Person nicht realisiert. Hendrich (2019: 21) führt verschiedene Situationen auf, welche Menschen mit Migrationshintergrund im alltäglichen Leben Schwierigkeiten bereiten.

Im folgenden Abschnitt werden kulturabhängige Situationen des Alltages erläutert, welche geflüchtete Menschen zuerst kennenlernen müssen.

- Gebrauch einer Toilette
- Bedienung eines Herdes / Waschmaschine / Telefon
- Ernährungsvorstellungen
- Geld abheben / Allgemeiner Umgang mit der Währung (Automat / Bedienung / Menge des Geldes)
- Öffentliche Verkehrsmittel (Kosten / Ticket lösen / Fahrplan lesen)
- Kleidung
- Temperaturschwankungen
- Verständnis von Pünktlichkeit
- Entsorgung des Mülls / Mülltrennung
- Aufbau Gesundheitswesen und verschiedene Ämter

(Hendrich 2019: 21)

Dies sind viele verschiedene Bereiche im Leben, welche von einem geflüchteten Menschen erwartet wird, dass sie beherrscht werden. Die Gefahr ist, dass nicht anerkannt wird, dass Menschen unterschiedlich sozialisiert wurden. Hendrich (2019: 43) hat dazu verschiedene Kompetenzen zusammengefasst, welche das Kind mit Migrationshintergrund entwickeln sollte und wie pädagogische Fachkräfte diesen Prozess unterstützen können.

- Selbst- und Fremdwahrnehmung: Die Kinder müssen ihre Vorlieben kennenlernen und Basisgefühle wie Freude, Trauer, Wut und weitere kennenlernen und mit diesen Gefühlen umgehen können (ebd.: 43). Gefühle sollten bei sich selber erkannt und ausgedrückt werden sowie bei Anderen erkannt und eingeschätzt werden (ebd.: 43). Als Lehrperson sollten eigene Gefühle klar benannt werden und keine Doppelbotschaften versendet werden (ebd.: 43). Es kann für Lernende hilfreich sein, Übungen zu machen, wie beispielsweise ein Körperbild von sich selbst zu malen, um sich mit seinem Selbstbild auseinanderzusetzen (ebd.: 43).
- Positive Selbstwirksamkeitserwartung: Zu realisieren, dass das eigene Verhalten auf Reaktionen stösst und erfahren, dass Schwierigkeiten überwunden werden können, ist für Kinder relevant (ebd.: 43). Die Lernenden werden sich bewusst, was sie bereits alles erfolgreich geschafft haben (ebd.: 43). Eine Lehrperson sollte Erfolge ermöglichen und bereits kleine Schritte loben (ebd.: 43). Wichtig hierbei ist, dass Kritik und Lob nicht vermischt werden (ebd.: 43).

- Soziale Kompetenz: Ein Kind sollte von sich ein Eigenbild entwickeln und sich besser in Andere einfühlen können (ebd.: 44). Die Kinder sollten lernen, wie Kontakte geknüpft werden und wie in Konflikten umgegangen wird (ebd.: 44). So kann eine Lehrperson Kindern Konfliktlösungen präsentieren und eine angemessene Selbstbehauptung vermitteln (ebd.:44).
- Selbstregulation und Steuerungsfähigkeiten: Das Kind soll Handlungsmöglichkeiten vermittelt bekommen, soll Anforderungen wie Erwartungen oder Wünsche bewältigen können und lernen, andere um Hilfe zu bitten (ebd.: 44). Eine Lehrperson kann diese Kompetenz fördern, indem Kinder gelobt werden, wenn sie sich regulieren konnten (ebd.: 45).
- Problemlösekompetenz: Ein Kind sollte lernen, realistische Ziele zu setzen und sich mit eigenen Konflikten auseinandersetzen. Lehrpersonen können das Kind im Prozess unterstützen, realistische Ziele zu finden und selbst ein Vorbild zu sein im Umgang mit Misserfolgen und Erfolgen (ebd.: 45).
- Aktive Bewältigungskompetenz: Die Kinder sollen lernen mit Stress umzugehen und die möglichen Ursachen sich bewusstwerden (ebd.: 45). Sowie körperliche Symptome erkennen und Entspannungsmöglichkeiten umsetzen, wie schrittweise mit dem Stress umgegangen werden könnte (ebd.: 46). Eine pädagogische Fachkraft kann verschiedene Bewegungsmöglichkeiten anbieten und regelmässige Entspannungsmöglichkeiten in den Schulalltag integrieren (ebd.: 46). Eine mögliche Entspannungsart ist das Vorlesen einer Geschichte (ebd.: 46).

Als Lehrperson ist es allgemein relevant, dass man dem Kind gegenüber Interesse zeigt und dessen Interesse aufnimmt und dem Kind Verwirklichungsmöglichkeiten bietet (ebd.: 50). Kinder sollten in ihrem Prozess unterstützt und gefördert werden.

2.4 Spracherwerb in der Schule

Spracherwerb ist für migrierte Menschen die Bedingung um in den Arbeitsmarkt einzutreten und als integriert anerkannt zu werden (Roche 2016: 5). Deshalb wird in diesem Kapitel erklärt, wie die Sprachbildung von geflüchteten Menschen gefördert werden kann.

2.4.1 Grundlagen zum Spracherwerb

Oftmals wirken Äusserungen von einzelnen, aneinander gereihten Wörter für eine ZuhörerIn oder einen Zuhörer chaotisch und fehlerhaft (Roche 2016: 6). Doch wenn solche satzartigen Gebilde untersucht werden, sind sie oftmals keineswegs chaotisch (ebd.: 6). Die Anordnung solcher Sätze folgt dem Informationsprinzip, bei welchem das Thema am Anfang steht und neue oder wichtige Informationen am Ende der Äusserung stehen (ebd.: 7). Dies führt zu aneinandergereihten Satzgebilden meist ohne Nebensätze (ebd.: 7). Überwiegend in solchen Äusserungen sind Inhaltswörter wie Nomen und Verben und die Sätze werden eher langsam ausgesprochen (ebd.: 7). Im Verlauf des Spracherwerbes entwickelt sich die Grammatik auf der Grundlage der lexikalischen Wörter (ebd.: 7). Diese Art von Spracherwerb wird pragmatischer Sprachmodus genannt und erzielt primär, sich auszudrücken und sich mit anderen Menschen verständigen zu können (ebd.: 7). Um diesen Prozess zu unterstützen, sollte eine Lehrperson ihre Kommunikation dem pragmatischen Modus anpassen (ebd.: 25).

Dass diese Anpassung glücken können, muss man wissen, wie vorherige Äusserungen von Lernenden aufgebaut wurden. Dies wird mit den folgenden Punkten grob beschrieben:

- Bekannte Informationen werden vor neuen Informationen genannt
- Thema vor Fokus
- Elemente, welche bedeutungsmässig zusammengehören, stehen nahe bei einander
- Elemente zu Beginn einer Äusserung haben den grössten Einfluss
- Ort- und Zeitangaben, welche der Orientierung dienen, stehen am Anfang
- Funktionale Angaben (Bsp. alle, kein, viel) werden vor das bestimmende Element gestellt
- Betonung erklärt, ob es eine Frage oder eine Aussage ist
- Betonung markiert die fokussierten Elemente

(Roche 2016: 9)

Sprache wird so gesehen in verschiedenen Stufen erlernt. Spracherwerb beginnt mit einzelnen Wörter, verläuft weiter zu den Mehrwortphasen (Chunks) bis zur Voranstellung von Adverbien. Wenn Lernende realisieren, dass sie nur mit Wörter sich nicht verständigen können, werden teilweise *Chunks* auswendig gelernt. Chunks sind Mehrworteinheiten, Formeln oder Redewendungen (Roche 2016: 10). Satzgebilde werden vielseitiger und Lernende bilden Nebensätze (ebd.: 16). In dieser Erwerbsphase ist besonders die Stabilisierung des Wissens wichtig und der Umgang mit Fehler (ebd.:17).

Fehler sind ein Zeichen der Entwicklung, also Entwicklungsfehler (ebd.: 17). Fehler symbolisieren einen Fortschritt und demnach ist der Spracherwerb als Prozess anzuerkennen (ebd.: 17-21). Was als Lehrperson für diesen Prozess schädlich wäre, ist mit dem geflüchteten Kind in der Kindersprache zu sprechen, wie beispielsweise statt Ente „Quak Quak“ zu sagen (ebd.: 23). Die Gefahr eine Schülerin oder einen Schüler vor realen kommunikativen Situationen zu schützen, ist für den Lernenden ein Nachteil. Wenn solche Lernende einer realen Kommunikation ausgesetzt sind, kann es sie überfordern und es wirkt für sie unnatürlich (Roche 2016: 157).

Primär wird solch ein Spracherwerbprozess von den Lernenden selbst beeinflusst (Roche 2016: 27). So individuell wie die Geschichte von jeder Flucht ist, sind auch die Personen und Charakteren dazu. Jedoch können einige Charakterzüge genannt werden, welche für den Lernprozess förderlich sind: Motivation, Zielorientiertheit, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Offenheit, Reflexivität, Merkfähigkeit, Aufnahmefähigkeit und die Einstellung zum Lernen allgemein (ebd.: 29).

Sprache lernen findet im Gehirn vor allem in zwei Teilen statt: Im Broca-Zentrum und im Wernicke-Zentrum (ebd.: 32). Beim Erlernen einer Sprache werden neue Vernetzungen im Gehirn gebildet (ebd.: 33). Diese Vernetzungen bilden im Gehirn ein mentales Lexikon, welches der gesamte Wortspeicher des Sprachwissens einer Person ist (ebd.: 46). Im Gehirn werden Informationen dekodiert, welche über die Sinnesorgane wie Licht- und Schallwellen vermittelt werden (ebd.: 35). Dadurch kann es für Lernende hilfreich sein, wenn Reize gezielt und bewusst eingesetzt werden. Sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen und Verhaltensweisen sollten strukturiert und zeitlich gegliedert sein und sollten kreativ eingesetzt werden (ebd.: 35).

2.4.2 Aufbau des Deutschunterrichtes

Die Aneignung der deutschen Sprache hat für geflüchtete Menschen identifikationsbildende Funktion (Roche 2016: 135). Ohne die deutsche Sprache können sie sich nicht integrieren und ohne Integration kann keine neue Heimat gefunden werden (ebd.: 135). Im folgenden Kapitel wird aufgeführt, nach welchen Kompetenzen und Zielen der Unterricht im Fach Deutsch aufgebaut werden könnte.

Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch beziehen sich in der Schweiz auf die Kompetenzen des Lehrplan21. Die Umsetzung von den folgenden Kompetenzen ist nicht möglich, wenn das Kind die deutsche Sprache nicht versteht. Um zu definieren, welche Kompetenzen vorhanden sein müssen, um eine Sprache zu beherrschen, schrieb der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) Lernziele mit verschiedenen Kompetenzstufen (ebd.: 130). Diese Ziele lassen sich in drei Hauptthemenbereiche unterteilen: Allgemeine Kompetenzen, kommunikative Sprachkompetenz und die soziolinguistische Kompetenz (ebd.: 131). Als Lehrperson können diese Ziele eine Hilfestellung bieten, welche Kompetenzen gefördert werden sollen beim individuellen Spracherwerb.

Erste kommunikative Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache können überwunden werden mit einer Lingua Franca, wie Französisch oder Englisch (ebd.: 143). Die Lingua Franca dient in diesem Bezug als Übersetzer und als Hilfestellung, dass überhaupt kommuniziert werden kann (ebd.: 134). Jedoch wird geflüchteten Menschen meist rasch bewusst, dass diese Kenntnisse der Alltagssprache nicht ausreichen für jede Situation und dass es ihnen helfen würde, wenn sie Lesen und Schreiben beherrschen würden (ebd.: 134). Dazu kommt, dass neben der Alltagssprache noch weitere Register entwickelt werden wie Jugendsprache, Bildungssprache, Fremdsprachen, Fach- und Berufssprachen (ebd.: 135).

2.4.3 Mehrsprachigkeit im Fokus

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen meist mehrsprachig auf. Deshalb ist es wichtig, die Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit zu vermeiden (Roche 2016: 19). Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und individuelles Wissen sollte in den Unterricht integriert werden (ebd.: 19). Folgende Aspekte sind eine Hilfestellung, wie Sprache im Unterricht gefördert werden könnte:

- Sprachenporträts: Unter Sprachporträts versteht Quehl (2018: 35) eine Gestaltung eines Porträts, um die Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren (ebd.: 35). Die Grundidee ist, eine Silhouette zu zeichnen von sich und mit Farben die verschiedenen Sprachen darzustellen (ebd.: 36). Als Umsetzungstipp sagt Quehl (2018: 36), dass auch Dialekte inkludiert werden. So kann sichergestellt werden, dass nicht der Eindruck entsteht, dass einige Lernende nichts zur Sprachenvielfalt beitragen können (ebd.: 36).
- Eine weitere Idee von Quehl (2018: 36) ist die „Sprache des Monats“. Dabei versteht er, dass jeden Monat eine Sprache ausgewählt wird und die SuS mit Hilfe von Videos einfache Wörter und Sätze in der Sprache lernen (ebd.: 36). Um Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen im Klassenzimmer, könnte dieses Projekt gestalterisch dargestellt werden (ebd.: 36).
- Als kürzeres Projekt könnte ein Buch mehrsprachig behandelt werden. Geschichten führen zum Zuhören, zum miteinander Sprechen, zum Lesen, zum Arbeiten an Textverständnis und bieten Kindern die Möglichkeit, den Gesamtzusammenhang zu erkennen (ebd.: 37). Dies müssen nicht ganze Bücher sein, sondern können bereits kurze Textsorten sein (ebd.: 37). Dadurch können auch Sprachvergleiche entstehen, wobei Wissen in einer anderen Sprache genutzt und erzeugt wird (ebd.: 37). Wichtig hierzu ist nach Quehl (2018: 38), dass sich eine Lehrperson ausgiebig und vielschichtig auf solch eine Lernsequenz vorbereitet und sich einen Einblick erschafft in die sprachlichen und schriftlichen Vorerfahrungen von den Lernenden.

Mit diesen Umsetzungsideen für den Unterricht werden Lerneinheiten gebildet, welche Mehrsprachigkeit in den Unterricht inkludieren und Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt wird (ebd.: 39).

2.5 Bildungsaufbau

2.5.1 Bildungstheoretische Veränderungen

Wenn Integration als neue politische Leitlinie in der Schule gilt, bedeutet dies für Lehrpersonen, dass die Zugehörigkeit und Repräsentanz von allen Kinder gestärkt werden muss. Dies kann beispielsweise, durch vielfältige Migrations- und Integrationsgeschichten im Unterrichts- und Schulalltag gestärkt und berücksichtigt werden (Lohrenscheit / Motakef 2009: 141).

Die Bildungspolitik muss sich auf eine Art verändern, dass vermehrt inkludiert wird. In bildungstheoretische Erwägungen sollten Auffassungen vertreten werden, wie beispielsweise die Inklusion von sämtlichen Flüchtlingen (Böhmer 2016: 44). Dies würde dazu führen, dass ein akzeptierender und sozialpädagogischer Handlungsansatz in der gesamten Sozialarbeit mit Geflüchteten umgesetzt wird (ebd.: 45). Das Bildungsangebot würde subjektiviert werden und es wird eine Angebotshaltung vertreten (ebd.: 45). So würden geflüchtete Menschen fachliche Unterstützung erhalten (ebd.: 45).

Ein Ziel dieser bildungstheoretischen Veränderung ist, dass sich die Grenzlinie von „kulturell Fremden“ auflösen und die Grenzen durchbrochen werden (Böhmer 2016: 47). Es ist ein guter Schritt, wenn eine Lehrperson in der Praxis subjektiviert sowie reflexive Bildungsarbeit betreibt, welche sich an eine heterogene Gruppe adressiert (ebd.: 46).

Es können drei zentrale Befunde aufgelistet werden, welche die bildungstheoretische Veränderung beschreiben (Böhmer 2016: 73):

- „Versteht man einen solchen Prozess entsprechend der zuvor erläuterten sozialen Praxis und damit immer auch als kommunikatives Handeln, könnte man mit Blick auf die Fremdheitserfahrungen von >MigrantInnen< ebenso wie von >Nicht-MigrantInnen< durch die Umformung eines Diktums von Watzlawick festhalten: *Man kann nicht nicht fremd sein.*“ (Böhmer 2016: 19). Dies würde dazu führen, dass das *Fremde* nicht als Bedrohung wahrgenommen wird, sondern als Sinnbild der eigenen Erfahrungen (ebd.: 75). Zielführend wäre, dass Bildung ein offener Raum wird. Die Schule sollte als offener Raum gelten, an welchem Vielfalt akzeptiert und anerkannt wird und den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, sich weiterzuentwickeln (ebd.: 85). Das Vertrauen von den Lernenden wird aufgebaut und es wird Sicherheit vermittelt (ebd.: 86). Es werden soziale Konstruktionen von Normalität reflektiert und individuelle Mehrfachzugehörigkeiten entwickelt (ebd.: 87).

- Bildung kann als Subjektivierung sowie als Subversion verstanden werden (ebd.: 73). Dies eröffnet verschiedene Möglichkeiten des Selbst-, Fremd-, und Weltverstehens (ebd.: 78). Es kann die Identitätsbildung thematisiert werden und Lerninhalte können erweitert werden, wie beispielsweise, dass man sich mit verschiedenen Weltbildern und Identitätskonstruktionen auseinandersetzt (ebd.: 89).
- Migrantische Bildung stellt sich als Exklusionsprozess mit unterschiedlichen Formen und Konsequenzen dar (Böhmer 2016: 73). Dies bedeutet, dass unterschiedlichen Menschen gesellschaftliche Positionen eröffnet werden, in welchen Anerkennung erfahren wird und Selbstbestimmung praktiziert wird (ebd.: 80). Für das Schulsystem bedeutet dies, dass ein inklusives Verständnis zur unterschiedlichen Verteilung von Kompetenzen und Ressourcen führt (ebd.: 83). Im Rahmen der Bildung können Fragen der eigenen Position in unterschiedlicher Weise formuliert und beantwortet werden (ebd.: 82).

Sodass Bildung viele verschiedene Kinder anspricht, sollte innerhalb vom schulischen Rahmen verschiedene Kommunikationsmuster umgesetzt werden. So können schulische Instruktionen verbal sowie nonverbal formuliert werden (Böhmer 2016: 62). In einer modernen Gesellschaft wird eine Super-Diversität an Vielfalt gelebt (ebd.: 68). Das Ziel von vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten ist, dass kein Kind zurückgelassen wird und alle Lernenden die Instruktionen verstehen (ebd.: 63).

Kinder lernen durch die Schule die deutsche Sprache meist nach einiger Zeit. Wenn das Gespräch mit den Eltern gesucht wird, ist dies oftmals nicht der Fall. Viele Eltern erhalten nicht die Unterstützung, dass die Sprache beherrscht wird. Somit können Eltern den Sprachprozess von den Kindern oftmals nicht unterstützen (Hendrich 2019: 19). Die präsente Gefahr ist, dass SuS mit Migrationshintergrund als Dolmetscher*innen gelten bei Elterngesprächen. Dies ist zu viel Verantwortung für junge Lernende. So werden die Kinder in eine Rolle gedrängt, welche ihnen nicht entspricht (ebd.: 19). Hier wird empfohlen, eine auswärtige Person zu engagieren, welche das Elterngespräch übersetzt (ebd.: 20).

2.5.2 Handlungsorientierung fördern im Unterricht

Um Lernende abholen zu können für den Unterricht und fürs Lernen, muss der Unterricht interessengesteuert sein. Dies bedeutet, dass Lernende eigene Zielperspektiven entwickeln und diese in Verbindung setzen mit einer Aufgabe (Roche 2016: 156). Dadurch, dass Lernende in den Prozess der Entwicklung der Aufgabe und deren Umsetzung eingebunden sind, übernehmen sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen (ebd.: 156). Damit wird das selbstständige Entscheiden und Denken gefördert (ebd.: 156). Als Lehrperson sollte versucht werden, die intrinsische Motivation von den Lernenden anzusprechen. Das Kind sollte im Unterricht nicht nur als rezeptiven Lernenden anerkannt werden, sondern vielmehr als Individuum mit eigenen Interessen und eigenem Vorwissen (ebd.: 156).

Dies bedeutet für Lehrpersonen, im Unterricht verschiedene kommunikative Rollen abzubilden (ebd.: 156). Sprachliche Entwicklung kann demnach von aussen förderliche Anregungen erhalten. Jedoch ist Spracherwerb ein kreativer Prozess, welcher sich bei allen Lernenden individuell gestaltet (ebd.: 157).

Wie dieser Prozess materiell unterstützt werden kann, ist unterschiedlich. Ein Vorschlag von Roche (2016: 206) ist der Wochenplan. In der Planung können die zu bearbeitenden Lernstationen festgelegt werden. Mit solchen Portfolios kann der Unterricht besser individualisiert werden, da die Lehrperson den Überblick hat, wo die Lernenden in ihrem individuellen Prozess stehen. Zusätzlich wird die Autonomie von Lernenden gestärkt, da sie selbstständig an ihrem Portfolio arbeiten können (ebd.: 106).

3 Praktischer Teil: Analyse des Tagesbuches

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit habe ich mich mit einem praktischen Beispiel aus dem Schulalltag auseinandergesetzt. Integration von geflüchteten Kinder findet in vielen verschiedenen Klassenzimmern statt, so auch in der Basisstufe in einer eher grösseren Gemeinde. Ich durfte die beiden Lehrpersonen der Basisstufe und Tamina, ein geflüchtetes Mädchen aus Afghanistan, kennenlernen.

Ich besuchte Tamina sieben Mal. Wir tauschten uns miteinander aus, spielten gemeinsam, machten verschiedene Lesetrainings, übten Mathematik oder sprachen miteinander über ein Thema, welches für Tamina aktuell war. Unser erstes Kennenlernen fand am 24. Oktober 2019 in der Schule statt.

Tamina ist 9 Jahre alt und besucht die 2. Klasse in einer Basisstufe. Tamina lebt seit Mitte Juli 2019 in der Schweiz und wurde mit ihrer Familie einer Gemeinde zugeteilt. Die Basisstufe besteht aus 18 Lernenden und zwei Lehrpersonen.

Ihre beiden kleineren Brüder sind in der gleichen Schule eingeschult worden wie Tamina und besuchen dort den Kindergarten. Taminas Mutter arbeitete in Afghanistan als Pflegerin und ihr Vater arbeitete ebenfalls im Gesundheitswesen. Seine genaue Arbeitstätigkeit ist den Lehrpersonen und mir nicht bekannt. Tamina erzählte, dass ihre Eltern sehr gerne in der Schweiz arbeiten würden und sich aktiv um eine Erwerbstätigkeit bemühen.

Die Familie lebt in einer Wohnung von einer Hilfsorganisation und teilt sich diese Wohnung mit einer zweiten Familie.

Tamina besuchte nach der Ankunft in der Schweiz keinen Deutsch-Intensivkurs und die Lehrpersonen wurden zwei Wochen vor Schulbeginn informiert, dass Tamina die Basisstufe besuchen wird. Die Lehrpersonen fühlten sich zu diesem Zeitpunkt überfordert. Es war ihnen unklar, wie sie sich optimal vorbereiten konnten auf den Schuleintritt von Tamina. Laut den beiden Lehrpersonen war Tamina zu Beginn im Unterricht noch verloren. Von Woche zu Woche stellten die Lehrpersonen fest, dass Tamina immer mehr verstand und dass sie sich teils aktiv am Unterricht beteiligen konnte. Tamina beherrscht die *Lingua franca* Englisch und lernt seit sie in der Schweiz ist die deutsche Sprache.

Tamina wirkt für mich wie ein aufgestelltes Mädchen. Sie ist eher gross im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen. Sie probiert sich mitzuteilen und es scheint, als würde sie sehr gerne erzählen. Sie zeichnet gerne und ihre Lieblingsfarbe ist blau. Ihre beste Freundin kommt auch aus Afghanistan und lebt mit ihr in derselben Unterkunft. Das Mädchen besucht eine andere Basisstufe in derselben Schule wie Tamina.

Während dieser Zeit als Tamina und ich zusammengearbeitet haben, schrieb ich mir Notizen in ein Arbeitsbuch und digitalisierte diese Notizen in ein Online-Tagebuch.

Diese Tagebuchnotizen sind nun meine Grundlage, wie ich die Integration und Integrationsmassnahmen im Fall von Tamina literarisch untersuche. Aus den Tagebucheinträgen werden besonders herausfordernde Situationen aus dem Schulalltag mit Hilfe der Literatur analysiert.

Ich wählte die Art des Tagebuches, weil ich so meine Beobachtungen festhalten konnte. Unter Beobachtungen wird eine Art von Aufmerksamkeit verstanden, welche zu einer Datengewinnung führt (Reh 2012: 4). Es wird oftmals menschliches Handeln thematisiert (ebd.: 4).

Beobachtungen sind geplante und sinnvoll gelenkte Wahrnehmungsanalysen (ebd.:5). Es herrscht eine Unvermeidbarkeit von Perspektivität (ebd.: 7). Dies bedeutet für meine Tagebucheinträge, dass diese subjektiv geleitet werden und nicht die Realität ablichten.

Für beobachtende Personen kann es eine Hilfestellung sein, wenn man sich im Vorfeld mit einem Beobachtungsschwerpunkt auseinandersetzt (ebd.: 116). So wird ein Schwerpunkt einer Beobachtung gesetzt. Denn bei einer Beobachtung kann nicht alles festgehalten werden (ebd.: 116). Um eine möglichst abwechslungsreiche Beobachtung zu erzielen, sollte die beobachtende Person möglichst offen sein (ebd.: 119). Auch wenn eine Beobachtung eine selektierende Momentaufnahme ist, sollte diese möglichst detailgetreu notiert werden (ebd.:123). So wirkt sie für die lesende Person nachvollziehbarer.

Vorteile einer Beobachtung und deren Verschriftlichung ist, dass der Fokus auf der Datenerhebung liegt (Brügelmann 2012: 248). Beobachtungen könnten nützliche Grobhilfen sein, mit welchen insbesondere Kompetenz- und Entwicklungsstufen festgehalten werden können (ebd.: 250). Gefahren von Beobachtungen sind die Trennung von richtig und falsch sowie die Veränderungen durch die selektive und subjektive Wahrnehmung der Beobachtung (ebd.: 257).

Meine handschriftlichen Notizen während den Besuchen bei Tamina waren mir besonders eine grosse Hilfestellung. Ich bin mir bewusst, nicht alles beobachten und verschriftlichen zu können und habe mich auf einen Fokus konzentriert. Da ich mich bereits ziemlich früh auf die Integration von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext konzentrieren wollte, war dies mein Beobachtungsschwerpunkt.

Nachdem ich Tamina sechs Mal in der Basisstufe traf, konnten wir uns für einen längeren Zeitraum nicht sehen. Zuerst absolvierte ich mein Abschlusspraktikum, welches es mir nicht zuliess, Tamina während den Schulzeiten zu besuchen. Als dies vorüber war, wurde eine gesamtschweizerische Schulpause aufgrund der Corona-Pandemie verordnet. So konnte ich Tamina im schulischen Kontext nicht besuchen. Ich kontaktiere die Hilfsorganisation, welche die Wohnsituation von Taminas Familie ermöglicht. Sie erklärten mir, dass während der Corona-Pandemie in der Unterkunft komplettes Besuchsverbot gilt.

Eine Woche später erhielt ich die Nachricht von den beiden Lehrpersonen, dass Tamina und ihre Familie eine eigene Wohnung in einer anderen Gemeinde gefunden haben. Noch während der Corona-Krise zog die Familie in ihre neue Wohngemeinde.

In dieser Zeit war es eher schwierig, den Kontakt zu Tamina aufzunehmen. Denn die bisherigen Lehrpersonen wussten nicht sicher, in welche Schule Tamina eingeschult wird. Somit wendete ich mich an die Hilfsorganisation, welche die Wohnsituation von Tamina zur Verfügung stellt. Die durften mir die Informationen nicht weitergeben, da ich nicht offiziell als Lehrkraft von Tamina angemeldet bin. Einerseits ist dies beruhigend, denn es ist nicht fahrlässig mit persönlichen Informationen von Tamina umgegangen worden. Andererseits war es für die Zusammenarbeit zwischen Tamina und mir erschwerend. Jedoch setzten sich die vorherigen Lehrpersonen aktiv ein und kamen zu den Informationen. Von ihnen habe ich erfahren, in welche Schule Tamina bis hin zu den Sommerferien gehen wird. Tamina besucht nun für die kommenden sieben Wochen einen Deutsch-Intensivkurs und wird nach den Sommerferien in eine dritte Klasse eingeschult.

Nach langer Zeit konnte ich Tamina in ihrer neuen Schule sehen. Es war ein regnerischer Donnerstagmorgen, an welchem ich Tamina traf. Im folgenden Abschnitt ist ein Tagebucheintrag, welcher ich führte nach dem Besuchsmorgen in der neuen Schule von Tamina.

Heute besuchte ich seit längerer Zeit wieder Tamina (Name geändert). Sie ist nun in der Schule B. Die Schule besteht aus drei kleineren Schulhäusern und einer Turnhalle. Es gibt zwei Sonderunterrichtsklassen. Eine der Klasse ist ein Deutsch-Intensivkurs. Tamina wird bis zu den Sommerferien in dieser Klasse sein. Die Klasse besteht aus 9 Kindern. Es gibt vier Kinder aus Eritrea, ein Kind aus dem Iran, ein Mädchen aus Argentinien, ein Junge aus der Schweiz und Tamina und ihr jüngerer Bruder aus Afghanistan. Die Kinder sind zwischen 7-15 Jahren alt. Nach den Sommerferien wird Tamina in eine andere Schule in der gleichen Gemeinde in die dritte Klasse eingeschult.

Die Lehrperson unterrichtet seit vier Jahren den Deutschkurs. Zuvor war sie reguläre Klassenlehrperson in derselben Gemeinde. Nach den Sommerferien werden alle Kinder in reguläre Klassen eingeschult. Die Klasse hatte am Morgen bereits Sportunterricht gemeinsam mit einer 5. Klasse.

Die Türe des Zimmers ist mit einer Collage geschmückt, welche aus vielen Puzzleteilen besteht. Jedes Kind ist ein Puzzleteil, auf welchem der Name, das Geburtsdatum und das Herkunftsland steht. Als ich ins Zimmer kam, strahlte Tamina mich an und umarmte mich. Sie erzählte mir enthusiastisch, dass sie einen Brief an einen ehemaligen Klassenfreund geschrieben hat. Bereits im nächsten Satz erklärt sie, dass sie die frühere Schule, die Kinder und die Lehrpersonen vermisst. Sie erzählt mir, dass sie sehr gerne zurück gehen würde in die vorherige Schule und weiterhin dort zur Schule gehen möchte. Tamina motiviert ihre Familie, dass sie nächsten Montagnachmittag, die Kinder der Basisstufe besuchen darf.

Für meine Arbeit ist dieses Wiedersehen sehr hilfreich, denn so kann ich die integrativen Konzepte von zwei Schulen vergleichen und analysieren. Im den folgenden Kapitel werden zentrale Situationen aus dem Tagebuch aufgeführt und literarisch analysiert.

3.1 Konzentration

In dem Tagebuch wurde immer wieder Bezug auf das Konzentrationsverhalten von Tamina genommen. Wie beispielsweise am 15. November 2019 als ich Tamina an einem Freitagmorgen in der Basisstufe besuchte: *An diesem Morgen ist mir aufgefallen, wie oft mich Tamina (Name geändert) fragte, ob sie etwas zeichnen darf. Für mich war es schwierig, da ich noch eine Deutschaufgabe mit Tamina machen wollte. Sie hatte andere Vormittage, an welchen sie deutlich konzentrierter war.*

Tamina wirkte auf mich oftmals unkonzentriert. Die beiden Lehrpersonen berichteten, dass Tamina sich rasch ablenken lässt und es ihr Mühe bereitet, sich auf einen Auftrag zu konzentrieren. Besonders zu Beginn als sie neu in der Klasse war, nahm sie viele verschiedene Arbeitsgeräte nach vorne, doch legte diese Materialien oftmals nicht mehr an ihren Ort zurück.

Shah (2018: 72) hat hierfür eine Erklärungsmöglichkeit. Durch die Flucht und die damit verbundenen Erfahrungen haben Flüchtlingskinder viele Erinnerungen, welche verarbeitet werden müssen. Dies kann dazu führen, dass sich Kinder in der Schule weniger gut konzentrieren können, da sie von Gedanken und Erinnerungen eingeholt werden. Dass es für Tamina schwieriger ist als für gleichaltrige Kinder, sich auf eine Lernumgebung zu konzentrieren, könnte auf die Erfahrungen und Erinnerungen zurückzuführen sein.

Diese Erinnerungen können zu Trauer führen (Shah 2018: 74). Um Klarheit darüber zu haben, ob sich Tamina in solch einem Zustand befindet, müsste die Situation über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Meiner Meinung nach beeinflussen die erlebten Situationen und die momentane Situation Taminas Konzentration, doch würde ich bei ihr nicht von einem Trauma oder Trauer sprechen. Für Tamina und ihren Integrationsprozess wäre es im Moment wichtig, dass sie konstante Bezugspersonen hat und so stabile Beziehungen aufbauen kann (Shah 2018: 80).

Auch zu Hause kann die Konzentrationsfähigkeit eingeschränkt sein, denn oftmals leben geflüchtete Menschen in besonderen Wohnsituationen. Für Kinder gibt es in den Wohnungen oftmals keinen Rückzugsort zum Lernen und auch keinen Rückzugsort vor den oftmals psychisch belasteten Eltern (Behrensen / Westphal 2009: 50). Dies gilt wohl auch für Tamina. Sie und ihre Familie teilen sich die Wohnung mit einer anderen Familie, welche ebenfalls Kinder hat. Da gibt es fast keinen Platz für die Privatsphäre der Kinder.

Auf der anderen Seite wirkt Tamina aufnahmefähig und interessiert. Tamina entwickelt sich schnell und befähigt sich der Sprache rasch. Sie lernt, wie sie sich ausdrücken kann in der deutschen Sprache und von Woche zu Woche stelle ich einen Lernzuwachs fest. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass sich Tamina in einer lern- und entwicklungspsychologischen sensiblen Phase befindet (Treber 2009: 75). Kinder im schulfähigen Alter sind sehr aufnahmefähig und diese Phase ist nicht wiederholbar. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Tamina zu diesem Zeitpunkt gefördert wird.

3.2 Angst

Während des Unterrichts war Tamina nie in der Situation, dass sie mit starken Emotionen zu kämpfen hatte. Sie wirkt meist aufgestellt und mutig. Jedoch hatte Tamina ein Erlebnis, welches ihr Angst bereitete. Dies war am ersten November 2019, als sie mir vom vorherigen Abend berichtete. Es war Halloween und Tamina schminkte sich und nahm am „Trick and Treat“ teil. Dies ist eine amerikanische Tradition, dass sich Kinder gruselig verkleiden und von Tür zu Tür spazieren und Süßigkeiten von den Menschen erhalten. Als sie durch die Strassen lief und andere Menschen in ihren Verkleidungen sah, bekam Tamina Angst. Sie fürchtete sich stark vor den anderen Kindern und deren Verkleidungen. Während diesen Gespräch wirkte Tamina ängstlich und verletztlich.

Shah (2018: 74) erklärt diese Art von Emotionen so, dass alltägliche Erlebnisse oder Erfahrungen etwas auslösen können. So können beispielsweise die Verkleidungen von den Kindern Tamina an die Flucht und dessen Erfahrungen erinnern. Das Kind und dessen Körper befindet sich unter grosser Spannung und kann daraufhin unruhig, schreckhaft oder sogar aggressiv reagieren (ebd.: 74). Für Lehrpersonen, welche mit geflüchteten Kinder zusammenarbeiten kann es hilfreich sein, wenn sie über solche emotionalen Veränderungen informiert sind. So können Lehrpersonen die Lernenden unterstützen und ihnen einen geschützten Raum bieten (Möller / Adam 2009: 90).

Als ich Tamina nach der Corona-Pause wieder treffen konnte, erzählte sie mir, dass sie nicht gut schlafen konnte, da sie Angst hatte. Das präsenste Gefühl der Angst ist bei Tamina immer noch vorhanden.

Für Kinder mit Fluchterfahrungen ist es wichtig, einen Umgang mit diesen Emotionen zu finden und die Erlebnisse zu verarbeiten. Dieser Umgang mit Emotionen kann gefördert werden durch Selbstbeurteilungen, bei welchen die Kinder ihre Basisgefühle wie Freude, Trauer und Wut kennenlernen (Hendrich 2019: 43).

Um diesen Prozess im Unterricht zu fördern, werden im folgenden Abschnitt verschiedene Umsetzungsideen präsentiert.

3.2.1 Sicherheit und „normales Leben“ im Klassenzimmer

Wenn sich ein Kind plötzlich gar nicht mehr wohl fühlt, ist die Anschaffung eines Notfallkoffers eine Möglichkeit (Hendrich 2019: 61). Dieser Koffer enthält Objekte, welche den Kindern helfen, weg von den Flucht-Gedanken und zurück in die Realität zu kommen (ebd.: 61). Einerseits sind dies Dinge, um sich selbst zu fühlen wie beispielsweise scharfe Bonbons oder ein Riechsalz (ebd.: 61). Andererseits können Gegenstände in den Koffer, welche helfen sich gut zu fühlen wie Fotos, Briefe, Schokolade, Kuscheltiere oder ein Massageball (ebd.: 61). Wichtig ist, dass auch die Kinder diesen Koffer erweitern dürfen mit Dingen, zu welchen sie einen persönlichen Bezug haben (ebd.: 61). Dass sich Kinder in Ruhe mit dem Koffer auseinandersetzen können, braucht es einen Rückzugsort wie beispielsweise ein Traumzimmer (ebd.: 61).

Um dieses normale Leben und Sicherheit dem Kind zu bieten, hat Shah (2018: 81) Ideen zusammengeführt, wie dies im Klassenzimmer umgesetzt werden könnte.

1. Shah (2018: 81) empfiehlt, dass klare Klassenregeln und Rituale festgelegt werden. Diese geben allen Kindern Halt und Struktur im Schulalltag. Oftmals wird in westlichen Kulturkreisen den Kindern möglichst viel Entscheidungsfreiheit übergeben (ebd.: 81). Doch teilweise überfordert dies geflüchtete Kinder, da in vielen Kulturen gelernt wurde, sich als Kind im Hintergrund aufzuhalten und sich unterzuordnen (ebd.: 81). Dadurch kann es für geflüchtete Kinder hilfreich sein, wenn man ihnen nicht zu viel Entscheidungsfreiheit gibt.
2. Wenn Flüchtlingskinder an weiteren Betreuungsangeboten und an Freizeitaktivitäten teilnehmen, sollte deren Lehrperson mit den anderen Betreuungspersonen in Kontakt sein. So kann ein Austausch über das Kind stattfinden und das Kind möglichst gut unterstützt werden (ebd.: 82).
3. Kinder mögen es grundsätzlich, etwas zu erzählen (ebd.: 82). Jedoch können individuelle Erzählungen von Erlebnissen für Kinder ausschliessend wirken, wenn die Fragen nicht inkludierend gestellt werden von Lehrpersonen (ebd.: 82). Bevor eine Lehrperson solch eine Erzählrunde startet, sollte sich gut überlegt werden, wie die Frage gestellt wird. Wichtig ist, dass alle Kinder etwas Positives dazu erzählen mögen (ebd.: 82). Ein Beispiel für solch eine erweiterte Fragestellung ist, dass die Kinder von ihren Ferien oder von irgendeinem schönen Erlebnis berichten dürfen (ebd.: 82). Wichtig bei der Fragestellung ist, dass sich alle Kinder angesprochen fühlen und so die Möglichkeit erhalten, sich einzubringen (ebd.: 82).
4. Fantasie ist ein wunderbarer Schutzfaktor, bei welchem Kinder sich eine eigene kleine Welt erschaffen (ebd.: 82). Wenn dies in den Unterricht inkludiert wird, können auch träumerische Kinder abgeholt werden. Eine Umsetzungsidee von Shah (2018: 82) sind Fantasiezeiten. Die Kinder sprechen mit der Lehrperson über die Träume und es wird gemeinsam vereinbart, wann solche Fantasiezeiten stattfinden. So bekommen Lehrpersonen Einblick in die Träume von den Kindern.
5. Für die Entwicklung von Kindern ist das Lernen und Spielen in Gruppen sowie alleine wichtig (ebd.: 83). Für traumatisierte Kinder ist das Spiel in verschiedenen Gruppen ein Faktor, wie traumatische Zustände verändert und teilweise überwunden werden können (ebd.: 83). Viele geflüchtete Kinder machen sich Sorgen und haben negative Gedanken. Viele von ihnen müssen zuerst wieder lernen, wie gespielt wird (ebd.: 83).
6. Teilweise fällt es Kindern leichter, sich indirekt mit Problemen auseinander zu setzen (ebd.: 83). So können Theater, Romane, Filme sowie Musik helfen den Trauernden das Gefühl zu geben, mit einer künstlerischen Distanz verstanden zu werden (ebd.: 83). Ein Theaterspiel kann es einem Kind ermöglichen, in eine andere Rolle zu schlüpfen und so sein Selbstvertrauen zu stärken (ebd.: 84).

7. Viele Kinder entwickeln eine Scham: Sie schämen sich, dass sie Flüchtlinge sind. Sie schämen sich dafür, wie ihre Unterkunft aussieht. Sie schämen sich, arm zu sein. Sie schämen sich, dass sie die deutsche Sprache noch nicht fehlerfrei beherrschen. Sie schämen sich für ihre Geschichte. Diese Scham kann gelindert werden durch ein authentisches, ehrliches und wertschätzendes Gegenüber, welches sich für das Kind und dessen Leben interessiert (ebd.: 85). Eine Lehrperson sollte Interesse bekunden ohne aufdringlich zu wirken und so die Gefühle des Kindes nicht zu verletzen (ebd.: 85). Diese Scham kann für einen Menschen sehr belastend wirken und es ist wichtig, dass Kind so anzunehmen wie es ist: Ein Kind wie jedes andere mit seinen Stärken und Schwächen (ebd.: 84). Ein Flüchtlingskind hat bereits viel erlebt in seinem Leben und all dies überlebt (ebd.: 84). Dafür verdient es Unterstützung und Aufmerksamkeit.

Diese Routine des Schulalltages, die Stabilität, die soziale Erfahrung, die Erfahrung von Orientierung und Integration kann geflüchteten Kinder viel Sicherheit bieten (Möller / Adam 2009: 90). Für alle Kinder, ob geflüchtet oder nicht, ist es hilfreich, wenn sie Rituale im Alltag haben.

3.3 Umzug

Die Familie von Tamina lebte 9 Monate in ihrer ersten Wohngemeinde in der Unterkunft. Während der Corona-Pandemie haben sie die Information erhalten, dass sie in eine Wohnung umziehen dürfen. Die Familie wird alleine in der Wohnung leben, muss jedoch die Gemeinde wechseln. Für Tamina bedeutete dies, dass sie nach der Schulpause durch die Corona-Pandemie nicht zurück in die Basisstufe der ersten Wohngemeinde gehen wird. Diese stabilen und zuverlässigen Beziehungen, welche Tamina sich aufbauen konnte, werden so auseinandergerissen. Tamina muss sich in der neuen Schule wieder öffnen, den Lehrpersonen neu vertrauen und neue Freunde finden. Sie muss erneut mit neuen Menschen stabile und zuverlässige Beziehungen aufbauen und Bezugspersonen finden. Kinder können stark unter diesem Wechsel leiden, besonders wenn sie die neu gewonnenen Freunde verlassen müssen (Shah 2019: 80). Wenn Kinder immer wieder solche Beziehungsabbrüche erleiden müssen, kann es passieren, dass sie weniger Vertrauen haben, sich an neue Bezugspersonen zu binden (ebd.: 80).

Für Menschen ist es wichtig, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen. So kam es, dass Tamina in einer Kreissequenz in der Basisstufe einen anderen Jungen fragte, ob dieser ihr Freund sein möchte. Der Junge antwortete mit „ja“ und Tamina umarmte den Jungen. Sie hat in der Basisstufe Freunde gefunden und wirkt deshalb glücklich. Sie schenkte allen Kindern der Basisstufe ein Mandela und verbrachte die Pausen mit ihnen. Die Kinder der Basisstufe sowie Tamina brachten viel Offenheit mit und so konnten Freundschaften entstehen.

Durch den Umzug in eine andere Gemeinde, muss Tamina die gleiche Offenheit in einem ganz neuen Umfeld nochmals beweisen. Dies kann für ein Kind ein schwieriger Prozess sein. Man kann hoffen, dass die neue Klasse ihr mit viel Offenheit entgegenkommt und ein integratives Schulkonzept pflegt.

Im Intensivkurs ist sie in einer Klasse mit acht Kindern, welche sich auch alle im Integrationsprozess befinden. Die Kinder aus der neuen Klasse haben alle verschiedene Hintergründe.

Im Gespräch mit Tamina, kam die vorherige Schule, die Kinder, die Lehrpersonen, der Wohnort und ihre Freunde immer wieder zur Sprache. Tamina erklärte mir, dass sie gerne wieder zurück in die Basisstufe gehen würde. Auch ihre Freundinnen aus der Notunterkunft vermisse sie. Diese haben auch alle eine eigene Wohnung in anderen Gemeinden gefunden und dadurch sehen sie sich nicht mehr oft. Für Tamina sind dies in der letzten Zeit sehr viele Veränderungen. Für ein Kind kann all dies sehr überfordernd sein. Genau in solchen verändernden Lebenssituationen sind Rituale und Bezugspersonen sehr wichtig. Deshalb ist es für Tamina hilfreich, dass sie gemeinsam mit ihrer Familie ist und durch die Schule Normalität in ihr Leben zurückkehrt.

3.4 Situation Lehrpersonen

Die beiden Lehrpersonen der Basisstufe wirken auf mich sehr fleissig und engagiert. Während vielen Jahren konnten die beiden Frauen viele Erfahrungen im Lehrberuf sammeln. Doch beide sagten, dass es für sie zu Beginn eine Herausforderung war, als Tamina neu in die Klasse kam und die deutsche Sprache nicht verstanden hat. Sie hatten zu diesem Zeitpunkt einen erheblichen Mehraufwand. Jedoch betonen sie, dass Tamina eine grosse Bereicherung für die Klasse ist und sich dieser Mehraufwand lohnt. Schlupp / Grimm (2018: 114) würden diese Äusserungen bestärken, denn sie setzten sich mit Lehrpersonen auseinander, welche in den Klassen ein Kind mit Fluchthintergrund haben (ebd.: 114). Viele der Lehrpersonen sehen trotz des Mehraufwandes das Positive in der Situation und schätzen die geflüchteten Kinder sehr. Schlupp / Grimm (2018: 113) erklären, dass viele Lehrpersonen den Umgang mit dem geflüchteten Kind durch *learning by doing* erlernen. Dies bestätigen die beiden Lehrpersonen der Basisstufe. Sie konnten sich in den zwei Wochen vor Schulbeginn nicht vertieft mit den Themen Flucht und Integration auseinandersetzen und vorbereiten.

Für die Lehrperson des Intensivkurses Deutsch ist die Situation etwas anders. Sie hat mehrere Jahre als reguläre Mittelstufe-Lehrperson gearbeitet und wechselte vor vier Jahren zum Unterricht des Intensivkurses. Eigentlich ist sie auf die Situation vorbereitet, dass sie Kinder mit wenig Deutschkenntnissen in die Klasse bekommt. Doch besonders während der Corona-Krise ist es für die Lehrperson eine Herausforderung, da sie teilweise SuS in ihre Klasse bekommt, welche so kurzfristig vor den Ferien nicht in eine reguläre Klasse eingeschult werden. So ist die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer noch grösser als normalerweise.

Während die Lehrperson Aufträge erteilt, wird langsam und deutlich gesprochen. Im Klassenzimmer werden viele Begriffe grafisch unterstützt. Für SuS kann es hilfreich sein, wenn Gelerntes und Erklärungen visuell und grafisch unterstützt werden (Roche 2016: 32). Die Eingliederung von Bildern, Animationen und grafischen Elementen kann auf der einen Seite den Unterricht unterstützen und auf der anderen Seite läuft die Gefahr, dass Lernende abgelenkt oder überfordert werden (Roche 2016: 152). Deshalb muss sich eine Lehrperson beim Einsetzen von Medien gut überlegen, wessen Zweck sie erfüllen. Visualisierungen sind dann sinnvoll, wenn ein Bezug zur sprachlichen Information hergestellt wird und dadurch mentale Schemata abgerufen werden (ebd.: 152). Unproduktiv sind Visualisierungen, wenn sie zur Unterhaltung oder Ablenkung dienen oder zu einer Reizüberflutung führen (ebd. 152). Statische Bilder eignen sich als Orientierungshilfe, zur Erklärung komplexer Inhalte, zur Aufmerksamkeitsfokussierung, zur Förderung des Erinnerens, zur Aktivierung von Vorwissen und zur Entlastung des Arbeitsspeichers (ebd.: 152). Die Gefahr bei der Anwendung von statischen Bildern ist die Überflutung von Reizen (ebd.: 152). Dynamische Bilder eignen sich zur Darstellung von sequenziellen oder kausalen Sachverhalten (ebd.: 153). Dies funktioniert aber nur soweit, dass es nicht zu einer Reizüberflutung oder Ablenkung führt (ebd.: 153).

Visuelle Informationen, ob diese bewegt oder statisch sind, sollten sich den entsprechenden Aufgaben anpassen und mit Textverarbeitung koordinierbar sein (ebd.: 153). Mit der richtigen Anwendung von grafischen Hilfsmittel kann eine offene und kreative Lernumgebung gefördert werden, welche unterstützend sein kann für das Lernverhalten von Kindern.

3.4.1 Hilfreiche Links für Lehrpersonen

Wenn eine Lehrperson ein geflüchtetes Kind in der Klasse hat, kann es für eine Lehrperson hilfreich sein, wenn viele verschiedene Facetten und Informationen erhalten werden. Welche Informationen eine Lehrperson als wichtig erachtet, ist von Person zu Person unterschiedlich. Deshalb wurden hier zwei Links und ein App ausgesucht, welche informativ und unterstützend sein können zur Thematik Flucht und Integration.

Diese Webseite kann einer Lehrperson helfen, sich zu orientieren und sich zum Thema Flucht zu informieren. Amnesty bietet Zahlen und Fakten zum Thema Flucht. <https://www.amnesty.ch/de/themen/asyl-und-migration/asylpolitik-schweiz/dok/2017/zahlen-und-fakten-zu-asyl-in-der-schweiz>

Bei dieser Webseite findet man hilfreiche Verlinkungen, wie eine Lehrperson sowie ein geflüchteter Mensch sich in der Schweiz helfen lassen kann. Es hat Online- Unterrichtsmaterialien, welche heruntergeladen werden kann. <https://www.flüchtlingen-helfen.ch/sprache>

Die App „Deutsch für Flüchtlinge“ wurde vom Herder Verlag veröffentlicht. Mit dieser App können Lernende grundlegendes der Sprache lernen. Die App ist farblich und grafisch ansprechend gestaltet und arbeitet mit Audios. Man kann sich die Wörter anhören, verschiedene Sprachen einstellen und das Gezeigte wird mit gesprochener Sprache unterstützt.

3.5 Rituale und Ziele

Wie Hendrich (2019: 45) erwähnt, ist es für geflüchtete Kinder wichtig, dass sie Ziele haben und ihr Alltag durch Rituale unterstützt wird. Kindern hilft es, wenn sie sich realistische Ziele setzen, denn sie lernen dadurch Probleme besser anzugehen und diese lösen zu können (ebd.: 45). Diese Ziele sollten individuell formuliert werden und aufeinander aufbauen (Roche 2016: 134).

In der Basisstufe führte die Klasse von Tamina ein Wochenheft. In dieses Wochenheft wurde sich jeden Montag ein Ziel notiert, welches am Ende der Woche ausgewertet wurde. In einer kleinen Treppe mussten die Kinder selbst einschätzen, wie gut ihnen die Umsetzung des Zieles gelang. Die Lehrperson zeichnet ihre Einschätzung mit einer anderen Farbe in der Treppe ein. Zusätzlich haben die SuS täglich aufgeschrieben, an welchen Kompetenzen sie arbeiten wollen. So setzen sich die Lernende täglich kleine Ziele. Dieses Wochenheft geht übers Wochenende nach Hause zu den Eltern, welche die Einträge sich durchlesen und unterschreiben.

Im Intensivkurs hat Tamina eine Art Wochenplan. Dabei kann sie jedoch nicht selbst ihre Ziele formulieren. Es wird ihr vorgegeben, welche Aufgaben gelöst werden müssen. Jedoch hat sie die Freiheit zu entscheiden, wann sie welche Aufgabe lösen will. Für SuS kann es hilfreich sein, wenn ihnen die Freiheit und Verantwortung entnommen wird, welche Aufgaben sie erledigen wollen (Roche 2016: 156). Was beim Arbeitsplan des Intensivkurses verloren geht, ist der Austausch mit den Eltern, die individuelle Zielsetzung, die Selbstbeurteilung und deren Auswertung. Für Kinder ist es wichtig, dass sie sich selbst beurteilen und auch eine Rückmeldung erhalten. Durch die Selbst- und Fremdbeurteilung können Kinder Basisgefühle gezielter entwickeln (Hendrich 2019: 43).

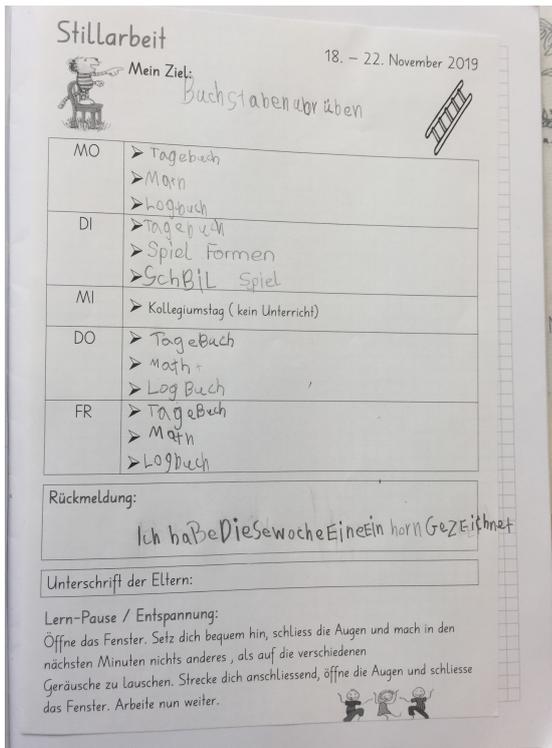


Abbildung 1 Arbeitsplan Tamina Basisstufe

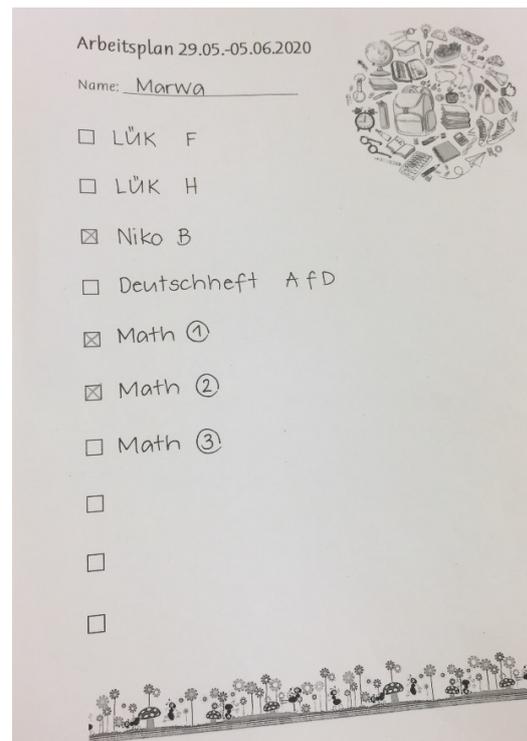


Abbildung 2 Logbucheintrag Tamina Deutsch- Intensivkurs

Ein weiteres Ritual in der Basisstufe ist, dass sich die Klasse täglich um 9 Uhr im Kreis trifft und die Wunsch-Kerze im Kreis herumgeht. Dies wird in meinem Tagebuch so beschrieben:

Ein tägliches Ritual ist, dass die Kinder eine Kerze im Kreis herumgeben und sich etwas für sich wünschen können für den Tag. Im Hintergrund läuft eher ruhige Musik. Der Wunsch wird nicht laut ausgesprochen. Jedes Kind wünscht sich was und gibt die Kerze ans nächste Kind weiter. Die anderen Kinder warten ruhig bis die Kerze herum ist und geben den Anderen die Zeit für sich.

Die Kinder und Tamina erhalten die Zeit, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und sich etwas zu wünschen für den Tag. So setzt sich Tamina mit Gefühlen auseinander. Die Atmosphäre im Zimmer ist sehr ruhig und entspannend. Wie Hendrich (2019: 43) erklärt, ist es für Kinder wichtig, dass Kinder sich mit ihren eigenen Gefühlen auseinandersetzen können und sie Zeit dafür bekommen im Unterricht.

3.6 Spracherwerb

Ein weiteres Ritual in der Schule ist, dass sich jeden Freitag die Basisstufe von Tamina mit vier anderen Klassen trifft zum „Hohen C“. Dabei werden gemeinsam verschiedene Lieder gesungen. Die Lieder sind in verschiedenen Sprachen und werden sozial eingebettet. Roche (2019: 137) empfiehlt, Spiel- und Bewegungslieder im Unterricht umzusetzen. Durch dieses soziale und spielerische Ereignis entwickelt sich auch die Sprachfähigkeit der Kinder (ebd.: 137).

Im Regelunterricht arbeitet Tamina mit Karteikarten, auf welche sie Wörter notiert, welche wichtig für sie sind. Auf ihren ersten 5 Karten schrieb Tamina folgende Begriffe: *Meine Mutter, spielen, mein Freund, heute, ich gehe*. Dadurch, dass sie einen individuellen Wörterkatalog erstellt und somit der persönliche Lebensweltbezug vorhanden ist, kann sie sich die Wörter besser merken (Roche 2016: 137).

Bevor ich Tamina nach der Corona-Pause wieder getroffen habe, war ich mir nicht sicher, wie sich ihr Sprachprozess entwickelt. Da sie für einige Zeit Zuhause war und es für die Lehrpersonen schwierig war, Tamina in ihrem Sprachprozess zu unterstützen, wusste ich nicht, ob sie einen Rückschritt gemacht hat. Doch als ich sie in der Schule besuchte, war ich sehr positiv überrascht. Tamina sprach bereits ziemlich fließend Deutsch. Teilweise machte sie in der Grammatik noch kleinere Fehler. Doch sogar, als sie in einen Sprachfluss kam, wechselte sie nicht in die *Lingua Franca* Englisch, sondern sprach weiterhin Deutsch.

3.6.1 Aktivitäten zum Spracherwerb

Im folgenden Kapitel stehen Umsetzungsideen, wie Spracherwerb im Unterricht gefördert werden kann. Im ersten Abschnitt handelt es sich um Lernende-Aktivitäten, welche individuelles Lernen voraussetzen:

- Wortschatzkarten / Wörterheft
- Gegenstände in der Umgebung anschreiben
- Buchstaben und Wörter mit Knetmasse darstellen
- Bildertagebuch anlegen
- Zahlendomino herstellen
- Glückwunschkarten gestalten

(Roche 2016: 137)

Im diesem Abschnitt werden Aktivitäten von Roche (2016: 137) erklärt, welche gemeinsam mit anderen Kinder durchgeführt werden und so das gemeinsame Lernen in einer Gruppe voraussetzen:

- Sich mit Liedern und Spielen kennenlernen
- Hören und Sprechen durch Stimmmodulation trainieren (laut/ leise, hell/ dunkel)
- Wortschatz mit allen Sinnen lernen
- Gegenstände und Wortkarten zuordnen
- Gegenstände ertasten und Wörter raten
- Tätigkeiten pantomimisch darstellen
- Wichtige Zahlen austauschen wie beispielsweise das Alter oder die Telefonnummer
- Mit Zahlen spielen (Bsp. Würfelspiele)
- Bei Rätselspielen mitmachen
- Geburtstage feiern
- Einladungen entwerfen und gestalten
- Spiel- und Bewegungslieder hören und nachgestalten
- Gemeinsam essen

(Roche 2016: 137)

Die Unterrichtsgestaltung sollte phrasiert sein. Der Unterricht sollte nach den folgenden fünf Stufen aufgebaut sein: Aktivierung, thematische Differenzierung, strukturelle Differenzierung, Erweiterung und Reflexion (Roche 2016: 140). Die Methodenwahl für den Unterricht hängt von der Zielsetzung des Unterrichtes ab. Die Lehrperson sollte immer überprüfen, ob die gewählte Methode dem Zweck der betroffenen Lernphase entspricht und wie selbstständig die Lernenden ihren Lernweg gestalten können (ebd.: 142). Dieser Aufbau vom Unterricht ist nicht nur für geflüchtete Kinder hilfreich, sondern für alle SuS.

Tamina arbeitet in ihrem Sprachprozess oft mit der Anlauttabelle und macht Lesetrainings. Eine Anlauttabelle ist eine alphabetische Auflistung der Buchstaben, unterstützt durch eine grafische Darstellung der Aussprache der Buchstaben. Beim Buchstabe „A“ ist beispielsweise ein Apfel gezeichnet. Unter Lesetraining wird eine individuelle oder soziale Übung verstanden, bei welchem kurze Texte laut vorgelesen werden. Manchmal liest Tamina mit Unterstützung ein Kinderbuch. So vergrößert sich der Wortschatz von ihr. Jedoch hat die Basisstufe kein Kinderbuch, welches sich speziell mit der Thematik der Flucht auseinandersetzt. Im nächsten Kapitel wird erklärt, weshalb dies für geflüchtete Kinder hilfreich sein kann.

3.6.2 Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur wird ein grosser pädagogischer Nutzen zugeschrieben, da sie sämtliche literarische Gattungen wie Epik, Lyrik, Dramatik und Unterhaltung vereinen (Krämer 2018: 116). Sobald sich ein kindliches Interesse an Literatur entwickelt hat, läuft der Prozess des Lesens als Vergnügung und aus Interesse selbstständig ab (ebd.: 117).

Ein Kinderbuch, welches sich mit der Thematik der Flucht aus Syrien auseinandersetzt, ist das Buch von Ursel Scheffler „Zafira. Ein Mädchen aus Syrien“, welches im Jahr 2016 veröffentlicht wurde. Dieses Buch umfasst 92 Seiten in eher grosser Schrift und enthält verschiedene Illustrationen (ebd.: 118). Im Buch werden die Bereiche Ankommen, Integration und besonders die Integration in der Schule thematisiert (ebd.: 119). Das Buch möchte eine Willkommenshaltung signalisieren. Zafira spricht die Sprache Deutsch nicht als sie in der Schule ankommt und wird trotzdem sensibel und freundlich empfangen (ebd.: 119). Im Buch werden viele Problemstellungen der Flucht angetönt, jedoch werden sie oftmals nicht ausformuliert. Es wird beispielsweise gesagt, dass sich der Vater von Zafira seit der Ankunft anders verhält, doch nicht weshalb und wie man ihm helfen könnte (ebd.: 120). Mit Kindern könnte das Buch gut gemeinsam gelesen werden, wobei eingeplante Lesepausen wichtig sind. Hierbei kann das Verständnis der Kinder geprüft werden und eine Diskussion gestartet werden (ebd.: 121).

Ein negativer Aspekt von Kinder- und Jugendliteratur ist, dass die Realität oftmals so verkürzt wird, dass ein offener und kritischer Umgang mit Migration, Asyl und Flucht nicht gewährleistet werden kann (ebd.: 128). Pädagog*innen sollten dementsprechend Kinder- und Jugendliteratur kritisch hinterfragen, bevor sie in den Schulunterricht integriert werden (ebd.: 128).

3.7 Bedürfnisse von den Kindern / Vielfalt im Unterricht

Neben sozialen Bedürfnissen wie der Zugehörigkeit, wollen Kinder individuelle Bedürfnisse stillen. Tamina erfährt das Gefühl von Zugehörigkeit beispielsweise in den Kreissequenzen, wenn sie etwas zeigen darf oder auf eine Frage antwortet. Während diesen Sequenzen wirkt Tamina oft aktiv und freudig. Von den Lehrpersonen wird das aktive und teilnehmende Verhalten von Tamina gelobt. Verstärkung durch Lob ist besonders in diesen Momenten sehr zielführend (Hendrich 2019: 44).

Tamina erzählte, dass sie gerne malt und fragte mich im Verlauf der Treffen immer wieder, ob sie zeichnen darf. Sie erklärte mir, dass ihre Mutter diese Freude am Zeichnen mit ihr teilt.

Als ein Kind in der Basisstufe Geburtstag hatte zeichnete sie freudig eine kleine Zeichnung mit einem Herz für den Jungen. Als Weihnachtskarte erhielt ich eine gezeichnete Schneeflocke von Tamina. Sie bringt allen Kindern ein Mandela mit, sodass sie mit allen der Basisstufe zeichnen kann.

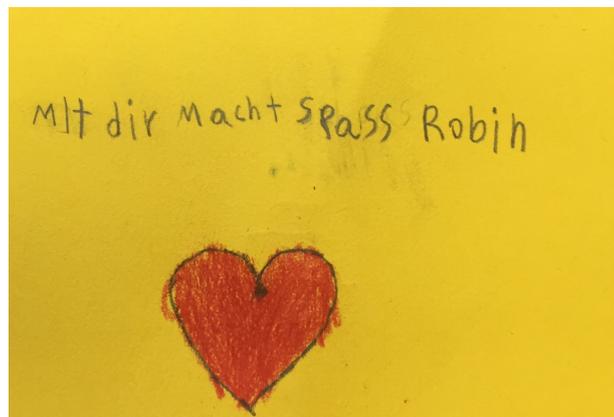


Abbildung 3 Geburtstagbild für Robin

Für Kinder kann es entlastend sein, wenn sie in der Schule ihren Bedürfnissen nachgehen können (Hendrich 2019: 50). So können sie etwas aus dem „alten Leben“ mit in den Schulalltag nehmen ohne es neu erlernen zu müssen. Für geflüchtete Kinder ist es wertvoll für solche Aktivitäten Wertschätzung zu erhalten, sodass sie wissen, dass sie die Wurzeln zu ihrer Vergangenheit beibehalten dürfen. So wäre es möglicherweise für Tamina wichtig, dass sie Zeit erhält im Unterricht zu zeichnen.

Kinder haben individuelle Bedürfnisse und Interessen. Um den Unterricht auf diese vielfältigen Interessen und Bedürfnissen anzupassen, muss eine Lehrperson wissen, woran die Lernenden individuell arbeiten. In der Basisstufe trudelten die Lernenden nacheinander ein und arbeiteten zu Beginn des Morgens sehr selbstständig. Die SuS erhalten 20 Minuten Zeit, um in der Schule anzukommen. Die Kinder übernehmen für ihr eigenes Lernen die Verantwortung (Roche 2016: 156). Alle Kinder arbeiten zu dieser Zeit meist am Logbuch (Tagebuch). Die Lehrperson hat immer den Überblick, woran die einzelnen Kinder arbeiten. Jedoch ist es ein komplexes Verfahren, Vielfalt und Individualität im Unterricht umzusetzen. Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten aufgelistet.

3.7.1 Vielfalt gestalten

Das Projekt *Vielfalt gestalten* beschäftigt sich intensiv mit dem Prozess der interkulturellen Öffnung und wird in dieser Arbeit von einer Kindertagesstätte auf den schulischen Kontext adaptiert (Amirpur 2009: 193). Ziel dieses Projektes ist die Schaffung eines interkulturellen Gesamtkonzeptes für die jeweilige Einrichtung, dass die Vielfalt von Lebenswelten und Kulturen von Familien und Kindern gleichberechtigt einbezieht (ebd.: 193). Um eine gleichwertige Kultur in der Schule zu kreieren, müssen verschiedene Kriterien sich zu Herzen genommen werden und diese umgesetzt werden:

- Individualität und Gleichwertigkeit: Anerkennung, dass jeder Mensch etwas Besonderes und doch alle gleichwertig ist
- Positive Identität: Anerkennung, so wie man ist
- Wertschätzung: Eigene Talente und Fähigkeiten wertschätzen
- Repräsentanz: Alle finden ein Stück zu Hause
- Keine Verharmlosung von heimlichen Botschaften: Beispielsweise, was Andere verletzt, ist nicht harmlos
- Blickwinkel öffnen: Erkennen, dass mein Blick nur einer von vielen ist
- Gemeinsamkeiten entdecken
- Solidarität und Zusammenhalt fördern

(Amirpur 2009: 194)

Das Ziel ist es nicht, dass die Kinder denken „wir sind alle gleich“. Vielmehr soll die Gleichwertigkeit gefördert werden. So sollen Kinder ihre Individualität bewahren und Ungerechtigkeiten sowie unfaires Verhalten thematisieren (ebd.: 194). Der erste Schritt für den Umgang mit Benachteiligung ist, dass Voreingenommenheit erkannt wird, bei sich selbst und bei schulspezifischen Strukturen (ebd.: 195). Als Lehrperson ist es wichtig, andere Perspektiven einnehmen zu können (ebd.: 195). So können Vorurteile erkannt und hinterfragt werden und neue Strategien entwickelt werden (ebd.: 195).

Der Ansatz von einer integrierenden Schule hat auch Eckhart (2005: 19). In seiner Vorstellung der Schule für alle werden Mädchen und Jungen unterschiedlicher Begabung, Lern- und Leistungsfähigkeit sowie verschiedener soziokultureller und sozioökonomischer Herkunft in gemeinsamen Klassen unterrichtet (ebd.: 19). So können die Kinder Tag für Tag lernen, dass alle gleich und doch unterschiedlich sind (ebd.: 19). In diesem Schulkonzept sollte eine Verbindung von verschiedenen Standpunkten hergestellt werden. So entstand das Konzept der Differenzvorstellung, in welcher alle SuS in ihrer Einzigartigkeit Wertschätzung erfahren (ebd.: 29). Dieses Konzept baut auf der Annahme auf, dass Gleichheit nicht ohne Verschiedenheit bestimmt werden kann und umgekehrt (ebd.: 30). Für die Schule bedeutet dies, dass Kinder lernen, sich selbst und die Anderen zu achten (ebd.: 31).

Soziale Lernprozesse haben vielfältig zusammengesetzte Klassen, welche durch die Anerkennung von Kinder aus verschiedenen Kulturen zu Toleranz und Akzeptanz führen. So ist es beispielsweise wichtig, dass Lernende den Mehrwert von vielfältigen Möglichkeiten und Talenten untereinander erkennen (ebd.: 32). SuS werden so gesehen in der Schule sozialisiert (ebd.: 32). Dies bedeutet, dass die Regeln und Formen von sozialen Umgangsweisen, Denkweisen, Erwartungen und Einstellungen den Lernenden vermittelt und vorgelebt werden (ebd.: 32).

So können die Lernenden ein Feld von sozialen Kontakten entwickeln. Um diese sozialen Kontakte weiter zu pädagogisieren, entstand das „soziale Lernen“. Unter sozialem Lernen wird verstanden, soziale Lernprozesse in den Unterricht einzugliedern (ebd.: 33). Dies sind beispielsweise Empathie entwickeln, Identität fördern, Solidarität erfahrbar machen und Förderung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit (ebd.: 33).

Im Gegensatz zum sozialen Lernens bezieht sich das Konzept des interkulturellen Lernens ausdrücklich auf die Dimension der Heterogenität (Eckhart 2005: 34). Interkulturelles Lernen baut auf den Bestimmungen auf, dass erstens Unterricht auf Kultur basiert und zweitens, dass interkulturelles Lernen ein Zusammenleben mit diesen kulturellen Differenzen ermöglicht beziehungsweise sogar verbessert (ebd.: 34). Somit legt das soziale Lernen die Basis für interkulturelle Lernprozesse (ebd.: 36).

Im Prozess des sozialen Lernens gibt es verschiedene soziale Reaktionen, welche nicht alle positiv gedeutet werden. So können beispielsweise Vorurteile entstehen. Vorurteile gelten als generalisierende Urteile, die sich auf eine ganze Kategorie von Menschen beziehen (ebd.: 40). Weitere negative soziale Reaktionen können Stigmatisierung und Diskriminierung verursachen wie bereits im Kapitel 2.3.1 erläutert wurde. In der Schule wird mit der Annahme gearbeitet, dass durch Kontakt zu Kindern mit Migrationshintergrund Fremdheit abgebaut werden kann und Vertrauen aufgebaut wird (ebd.: 45).

Ein ähnlicher Prozess passiert mit sozialer Kategorisierung. Menschen werden in soziale Kategorien eingeordnet. Dadurch entsteht eine Zugehörigkeit, bei welcher die Kategorien miteinander verglichen werden (Eckhart 2005: 52). Diese Kategorisierung kann abgeschwächt werden, indem Fremdgruppenmitglieder nicht als homogen wahrgenommen werden (ebd.: 54). Dies bedeutet, dass individuelle Unterschiede innerhalb von Gruppen anerkannt werden. So geraten Ungleichheiten von sozialen Kategorisierungen immer mehr ins Blickfeld und es können Gemeinsamkeiten realisiert werden (ebd.: 55). Auch diese Problematik kann durch soziale Kontakte teilweise gelöst werden. Somit sind die soziale Konfrontation und das gegenseitige Kennenlernen zentral.

3.8 Fehlerkultur

In einer zweiten Sequenz arbeiteten wir im Arbeitsheft „Niko B“. In diesem Heft mussten wir einen Familienbaum vervollständigen und die Bezeichnungen einfügen wie Vater und Mutter. Tamina (Name geändert) kannte diese Begriffe bereits, doch war es für sie schwierig, den passenden Artikel zu setzen. Bei dieser Aufgabe gefiel mir besonders, dass die Personen nicht typische westliche Namen hatten. Die Mutter hiess beispielsweise Fatima und die Geschwister Tarek und Rana.

Während dieser Aufgabe wirkte Tamina unmotiviert und sagte oft, sie sei müde und könne sich nicht konzentrieren. Als sie einen Fehler machte, sagte sie: „Ach ich bin so dumm.“ Ich widersprach ihr und fragte nach, wie sie auf diese Annahme komme. Sie erklärte mir, dass ein anderes Mädchen der Klasse bereits viel mehr wisse. Tamina erkennt ihre eigenen Fehler noch nicht als Stärke, sondern wertet sie negativ ab.

Diese Sequenz habe ich aus meinem Tagebuch herauskopiert, als ich Tamina im Deutsch-Intensivkurs besuchen durfte. Wenn Tamina sich nicht sicher war oder einen Fehler machte, wertete sie dies sehr negativ. Sie wirkte unsicher und reagierte meiner Meinung enttäuscht.

In einer positiven Fehlerkultur, werden Fehler als notwendige Voraussetzung für die richtige Lösung bei einem schwierigen Problem erkannt (Helme 2012: 228). Eine Fehlerkultur muss sich in einem Klassenzimmer entwickeln und eingliedern (ebd.: 228). Fehler können einen vertieften Einblick in individuelles Lernen bieten (ebd.: 228). So sollten im Klassenzimmer Erfolgssituationen geschaffen werden sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern gepflegt werden (ebd.: 228). Fehler machen den Prozess sichtbar und besonders im Erwerb einer Sprache können Fehler hilfreich sein (Roche 2016: 17). Als aussenstehende Person wird Einblick in den Lernprozess eines Kindes gewonnen (ebd.: 17). Für die Kinder sowie die Lehrperson im Deutsch-Intensivkurs ist es wichtig, eine positive Fehlerkultur zu pflegen. So erhält die Lehrperson Einblick in den Lernprozess von den Kindern und die Lernenden können auf ihren Fehlern aufbauen.

4 Fazit

Für mich war die Zusammenarbeit mit Tamina ein grosser Gewinn. Ich durfte ein sehr liebenswertes und aufgestelltes Mädchen kennenlernen, mit welchem ich eine aufschluss- und lernreiche Zeit verbringen konnte. Ich lernte in der Basisstufe viel über die Integration und den Spracherwerb eines geflüchteten Kindes. Besonders der Vergleich zwischen den zwei Schulen mit unterschiedlichen integrativen Konzepten war für mich interessant. So konnte ich einen direkten Vergleich ziehen.

Die Methode, ein Tagebuch zu schreiben und dies auszuwerten bietet meiner Meinung nach viel Inhalt. So gehen Eindrücke und Erlebnisse weniger rasch verloren. Ich konnte das Wissen, welches ich mir aus der Literatur angeeignet habe, bei Tamina überprüfen und anwenden.

Die Geschichte von Tamina ist eine individuelle und einzigartige Geschichte. Geflüchtete Kinder sollten differenziert betrachtet werden (Möller / Adam 2009: 95). Tamina zeigt mir, dass sie individuelle Bedürfnisse und Interessen hat. Jedoch gibt es so viele Menschen auf der Welt, welche eine ähnliche Geschichte erleben. Menschen, welchen nicht die Menschenrechte gewährleistet werden. Sie müssen aus ihrer Heimat fliehen und Freunde und Familie verlassen. Von diesen Menschen wird im Ankunftsland viel Offenheit erwartet, während ihnen teilweise die kalte Schulter gezeigt wird.

Ich finde es wichtig, dass die Thematik der Flucht in den Schulen an Wichtigkeit gewinnt. Beispielsweise, dass Lehrpersonen wissen, wie professionell mit traumatisierten Kinder umgegangen wird. Eine Lehrperson sollte sich bewusst sein, welche Sorgen und Probleme geflüchtete Kinder belasten können. Wie beispielsweise, dass geflüchtete Kinder Scham entwickeln bezüglich ihrer Flucht oder dass sie zu Hause oftmals keinen Rückzugsort haben. Allgemein ist es für Lehrpersonen wichtig, dass sie sich in die Sichtweise von geflüchteten Kindern hinein zu versetzen versuchen, die Kinder unterstützen und fördern. Schule sollte ein offener und toleranter Ort sein.

Durch die Thematisierung von Flucht und den Kontakt mit geflüchteten Menschen können viele Vorurteile abgebaut werden. Zudem sollte in Schulen die Chancengleichheit verbessert werden. Dafür muss sich eine Lehrperson bewusst sein, dass es institutionelle Diskriminierung gibt. Mit diesem Wissen wird meist sein eigenes Verhalten reflektiert und es werden Handlungsalternativen gesucht.

Integration ist ein vielschichtiges und komplexes Phänomen. Bildung ist ein wichtiger Teil der Förderung von Integration. Besonders im Umgang mit geflüchteten Kindern, muss eine Lehrperson einiges beachten, um die Integration des Kindes zu fördern. Zentral ist sicherlich die Einstellung der Lehrperson. Wie Friedrich (2007: 155) erwähnt, ist besonders die gegenseitige Anerkennung wichtig. Integration ist ein gegenseitiger Prozess, bei welchem sich zwei Kulturen aufeinander zu verändern (Eckart 2005: 22). Dies bedeutet, dass auch die Schule, die Lehrpersonen und die SuS sich verändern und von ihnen erwartet wird, dass sie Offenheit und Toleranz mitbringen.

Ob ein Kind als integriert bezeichnet wird, hängt also nicht nur vom Individuum ab, sondern auch von all den weiteren Menschen im Umfeld des Kindes. Deshalb ist die Rolle und Einstellung einer Lehrperson im Prozess der Integration so wichtig.

Ich habe einige Umsetzungsmöglichkeiten in der Literatur und in der Zusammenarbeit mit Tamina herausgesucht und sie zu einem kleinen Katalog zusammengefasst. Viele von diesen Umsetzungsmöglichkeiten sollen den Kindern besonders Schutz, Sicherheit und Normalität bieten. Zusammenfassend sind meiner Meinung nach die folgenden 10 Umsetzungsideen zentral für die Integration von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext:

1. **Logbuch:** Die Kinder sollen ein Logbuch führen. Diese Art Tagebuch könnte Ziele, Aufgaben und Erfolge enthalten. Ein Kind nimmt sich jeden Tag die Zeit, das Datum und die Aufgaben zu notieren. Es können Tages- oder Wochenziele notiert werden, welche zielführend ausgewertet werden müssen. So wird Selbst- und Fremdbeurteilung in den Unterricht inkludiert. Das Eintragen ins Logbuch kann gut ritualisiert werden. Beispielsweise, dass die Kinder den Logbucheintrag machen, wenn sie am Morgen in der Schule ankommen. Besonders zu Beginn sollte ein Kind unterstützt werden in der Auswahl der Aufgaben. Geflüchtete Kinder können mit der gesamten Verantwortung der Aufgabenauswahl überfordert sein. Ein Ziel für Lehrpersonen könnte sein, dass sie dem Kind eine grosse Auswahl an Aktivitäten vorzeigen wollen. Wenn eine Lehrperson merkt, dass das Kind selbständiger wird und das Bedürfnis hat, Verantwortung zu übernehmen, sollte dies auch möglich sein.
2. **Datum:** Rituale können oftmals bereits kleine Gesten und Praktiken sein, welche Kindern viel Halt bieten können. Ein Beispiel ist, dass die Lehrperson täglich das Datum an die Wandtafel schreibt. Tamina hat dieses Datum jeden Tag in ihr Logbuch übertragen. So hat sie die Routine, täglich den Wochentag und das Datum zu notieren. So setzt sie sich mit Zahlen, Punktsetzung und Rechtschreibung auseinander. Dies kann einem Kind auch Orientierung bieten in der Zeit.
3. **Puzzle:** Besonders für Kinder, welche eine weite Reise hinter sich haben und Freunde und Familie verlassen oder verloren haben, ist Sicherheit und Normalität essenziell. Kinder sollen sich wohl und sicher fühlen können. Dies kann einerseits unterstützt werden durch Rituale und andererseits durch Einbindung der Kinder in den Unterricht. Soziale Erfahrung im Schulalltag und die Konstante, dass man täglich in die Schule gehen darf, kann Kindern Sicherheit und Stabilität bieten. Umso besser ist es, wenn Kinder etwas beitragen können im Unterricht. Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, Erlebnisse und Gedanken mit den anderen Kindern zu teilen. Dies wurde in der Basisstufe so umgesetzt, dass es 5 Puzzle-Stücke gab. Wenn sich die Kinder solch ein Puzzlestück nehmen konnten, durften sie in der Kreissequenz etwas mit der Klasse teilen. Dies konnte eine Geschichte, ihr Lieblingsplüschtier oder etwas, was die Kinder zu diesem Zeitpunkt beschäftigte, sein. So bekommen die Kinder die Chance,

sich mitzuteilen. Dieses Ritual wird täglich durchgeführt. So wird auch den individuellen Interessen Raum geboten im Unterricht.

4. **Magnet im Türnahmen:** Normalität beginnt mit ganz kleinen Dingen. Ein Beispiel für ein gutes Ritual ist meiner Meinung nach, dass die SuS ein Magnet mit ihrem Namen im Türrahmen umplatzieren müssen, wenn sie in die Schule kommen und wenn sie die Schule verlassen. Wenn sie in der Schule sind, muss das Magnet mit ihrem Namen auf der rechten Seite des Türrahmens sein. Wenn sie die Schule verlassen muss das Magnet auf die linke Türrahmenseite wandern. So wird es für Kinder verständlicher, dass es ihre Realität ist, in die Schule zu gehen. Zusätzlich fördert es das Zugehörigkeitsgefühl, da die Kinder als Gruppe auf der einen oder der anderen Seite des Türrahmens sind.
5. **Notfall-Koffer:** Wie von Hendrich (2019: 61) beschrieben wird, finde ich es empfehlenswert sich einen Notfallkoffer anzulegen. Dieser kann sehr individuelle Gegenstände beinhalten. So haben Kinder etwas, was ihnen Halt bietet und sie ins „normale“ Leben zurückführt. Es wäre noch besser, wenn den Kindern einen Rückzugsort geboten wird. Einige Kinder brauchen in einem emotionalen Moment einen Augenblick für sich. Dies kann eine abgetrennte Ecke sein oder ein gemütlich eingerichtetes Zimmer. Falls jemand den Rückzugsort besucht, ist es für die Klasse und die Lehrperson klar, dass diese Person ihre Ruhe braucht und alleine gelassen werden möchte. Dies sollten Lehrpersonen sowie alle SuS akzeptieren.
6. **Soziale Lernarrangements:** Für Kinder ist es entscheidend, sich zugehörig zu fühlen. Dies kann gefördert werden durch gemeinsame Erlebnisse und Gelegenheiten, welche mit Emotionen verbunden sind. In der Basisstufe wurde in jedem Quartal eine unterschiedliche Lernumgebung angeboten. Diese fördert meist das soziale Lernen. In der Basisstufe war beispielsweise eine Lernumgebung ein Restaurant. Die SuS durften andere Lernende in das Restaurant einladen, die Bestellungen entgegennehmen, einen Kuchen backen, Saft machen und dies servieren. Besonders bei solch sozial eingebetteten Unterrichtssequenzen werden spielerisch soziale und sprachliche Kompetenzen gefördert.
7. **Kerze:** Alle Kinder und die Lehrperson sitzen in einem Kreis. Im Hintergrund wird ruhige Musik gespielt. Ein Kind darf die Kerze holen und den Docht anzünden. Die Kinder geben die Kerze im Kreis umher. Wer die Kerze hat, darf sich etwas wünschen für den Tag oder sich ein individuelles Ziel setzen. Diese Momente, wenn alle Kinder die Kerze im Kreis herumgeben, sich etwas wünschen oder sich ein Ziel setzen für den Tag, kann sehr emotional werden. SuS erhalten Platz im Unterricht, dass es nur um sie und ihre Wünsche und Ziele geht. Ich empfehle, diese Aktivität mit der Kerze zu ritualisieren und täglich durchzuführen. Zusätzlich kann dieses Ritual unterstützt werden durch das Hören eines Liedes oder das Abdunkeln des Zimmers.

8. **Collage:** Als Lehrperson ist es meiner Meinung nach wichtig, dass die Kinder als Individuum erkannt und gefördert werden. Das bedeutet für mich, dass verschiedene Interessen, Sprachen und Wissensstände in den Unterricht einfließen. Eine Lehrperson kreiert eine Atmosphäre der Akzeptanz, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede gefunden werden können. Die Kinder sollen herausfinden, worin ihre Stärken und Schwächen liegen. Dies kann passieren durch Reflexion, durch Experimente, durch Ausprobieren oder durch soziale Gespräche und durch Diskussionen. Eine Idee ist, dass alle eine Collage gestalten mit Dingen, welche sie mögen oder gerne machen. Durch all die einzelnen Collagen entsteht ein grosses Bild von all den Lernenden.
9. **Silhouette:** Mehrsprachigkeit sollte zugelassen und gefördert werden im Unterricht. Für Kinder ist es sehr angenehm, wenn ihre Sprache als Wissen akzeptiert und wertgeschätzt wird. Bei der Silhouette zeichnen alle Kinder sich selbst mit ihrem individuellen Sprachwissen. Die Kinder stellen sich selbst und die verschiedenen Sprachen, welche gesprochen werden, farblich dar. Die Umsetzung einer Silhouette finde ich persönlich eine schöne Art Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass Mehrsprachigkeit nicht durch ein einmaliges Projekt abgeschlossen wird.
10. **Kinderrechte thematisieren:** Kinderrechte sind extrem wichtig und dass die Kinder diese kennen. Deshalb ist es notwendig, dass Kinderrechte spielerisch in Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit in den Unterricht integriert werden (Kappmann 2009: 276). Wenn Kinder diese Rechte kennen, können sie für diese einstehen.

Um die Handlungsfähigkeit eines Kindes zu fördern, muss Sprachfähigkeit entwickelt werden. Geflüchtete SuS sollen im Prozess des Spracherwerbes unterstützt werden. Für den Unterricht ist es wichtig, dass Spracherwerb als Prozess anerkannt wird. Dieser Prozess sollte individuell sowie sozial eingebettet sein. Um die Vernetzungen im mentalen Lexikon zu fördern, muss im Unterricht mit verschiedenen Reizen gearbeitet werden. Von Licht- bis zu Schallwellen: Es werden den Lernenden vielseitige und abwechslungsreiche Lernarrangements geboten. Dies ist nicht nur für geflüchtete Menschen hilfreich, sondern für alle SuS.

Meiner Meinung nach ist es bedeutsam, dass der Spracherwerb eines Kindes sozial eingebettet wird und die verschiedenen Sinne in den Prozess eingebunden werden. Dass ein Kind beispielsweise nicht nur die Sprache hört, sondern auch sieht und teilweise fühlt oder riecht. Visuelle Unterstützungen wie Grafiken und Bilder sollten gezielt eingesetzt werden. Willkürliche Anwendung von solchen Reizen können für Kinder überfordernd wirken. Der Sprachprozess sollte Fehler zulassen und sollte vielseitig sein.

Ganz zu Beginn dieser Arbeit machte ich mir persönlich Gedanken, welche Bedürfnisse geflüchteten Kindern haben könnten und schrieb mir diese in mein Lernjournal. Dies sind die folgenden: *Zuhause fühlen, soziale Kontakte, Sprache, Freundschaft, sich entfalten können, gemochte Dinge tun, Bildung, Familie, Privatsphäre, gesellschaftlichen Normen entsprechen, materieller Besitz, Friede, Sicherheit, ein Teil von etwas sein.*

Mittlerweile würde ich sagen, dass einige Bedürfnisse von den obigen Bedürfnissen auf einige geflüchtete Kinder zu treffen. Doch habe ich im Prozess der Arbeit die Erkenntnis erlangt, dass jedes Kind individuelle Bedürfnisse hat. Bedürfnisse von so vielen verschiedenen Kindern können nicht einfach zusammengefasst werden. Zentral für mich ist, dass hinter der Diskussion über die Integration von geflüchteten Menschen erkannt wird, dass es sich um Menschen handelt. Für Lehrpersonen kann keine Lösung geboten werden, wie geflüchtete Kinder im schulischen Kontext integriert werden können. Doch können Hilfestellungen und Ideen vorgelegt werden, wie besonders Vielfältigkeit und Individualität gefördert werden kann im Unterricht.

5 Ausblick

Flucht ist ein Phänomen der Neuzeit und die moderne Realität (Lob-Hüdepohl 2009: 124). Als zukünftige Lehrperson finde ich es essenziell, dass ich mich mit der Thematik der Flucht und deren Auswirkungen auseinandersetze und Offenheit lebe. Geflüchtete Kinder bringen einen Rucksack gefüllt mit Stärken und Schwächen mit sich, sowie jedes andere Kind. Wenn eine Lehrperson eine abwehrende Haltung einnimmt, dem Kind nicht die Chance gibt sich zu entfalten oder dem Kind nicht Raum bietet zur Selbstverwirklichung und zur Entwicklung, kann beim Kind viel kaputt gemacht werden. So kann sich ein Kind nicht gleichermassen entwickeln und integrieren. Wenn Kontakt zu geflüchteten Kinder hergestellt werden kann, ist es wichtig, dass das Kind so akzeptiert wird, wie es ist.

In der Bildungspolitik ist es sicherlich hilfreich, wenn die Schulen und Lehrpersonen verstärkt unterstützt werden im Integrationsprozess von geflüchteten Kinder. Dass sich so viele Lehrpersonen und Fachpersonen alleine gelassen fühlen, kann ein enormer Stressfaktor sein. Da kann es passieren, dass eine Lehrperson eher die Zusammenarbeit mit einem geflüchteten Kind vermeidet aufgrund der organisatorischen Umstände. Deshalb müssten meiner Meinung nach Lehrpersonen mit zusätzlich bezahlten Arbeitsstunden und ausgebildetem Fachpersonal organisatorisch und fachlich unterstützt werden.

Als zukünftige Lehrperson nehme ich mit, dass es gut ist, den Lernenden mit Offenheit und Akzeptanz zu begegnen, Stärken und Erfolge von den Kindern hervor zu heben und sie anzuerkennen. Im Umgang mit geflüchteten Kindern gibt es keine universelle Lösung, doch die gibt es für kein Kind. Geflüchtete Kinder sind genauso einzigartig und vielfältig wie alle Kinder. Deshalb sind die im Kapitel 4 beschriebenen, Umsetzungsvorschläge nicht nur für Klassen mit geflüchteten Kinder hilfreich, sondern für alle Klassen. Solche Hilfestellungen bieten Kindern Sicherheit und Normalität. Um einen Ausblick in ein Klassenzimmer zu machen, welches von einem geflüchteten Kind besucht wird, ist es meiner Meinung nach wichtig, dass eine Lehrperson sich mit Mehrsprachigkeit und Vielfältigkeit im Unterricht auseinandersetzt und dies im Zimmer sichtbar macht. Jede Lehrperson muss einen individuellen Umgang finden. Jedoch ist es empfehlenswert, strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen zu hinterfragen. Offenheit und Toleranz sollten besonders von Lehrpersonen vorgelebt werden.

Um auf die Fragestellung zurückzukommen, wie Integration im schulischen Kontext von geflüchteten Kindern gefördert und unterstützt werden kann, gibt es keine universelle Lösung. Als Lehrperson ist es hilfreich, eine offene und akzeptierende Atmosphäre zu kreieren. All die Umsetzungsvorschläge sind lediglich Ideen, welche sich in meiner Zusammenarbeit mit Tamina und aus der literarischen Recherche als hilfreich herausstellten. Jede Lehrperson muss einen individuellen Umgang finden zum Thema Flucht und Integration. So wird der Unterricht authentisch und glaubwürdig gestaltet.

Integration kann sicherlich gefördert werden durch den Kontakt, durch die Annahme und durch die Anerkennung eines Menschen. Deshalb ist es meiner Meinung nach für Lehrpersonen wichtig, dass sie sich mit Flucht und dessen Auswirkung auseinandersetzen. Es können neue Herausforderungen auf eine Lehrperson zukommen, doch sollte dies als Chance wahrgenommen werden. Denn man kann neue Kulturen kennenlernen und die Vielseitigkeit im Klassenzimmer noch stärker leben. Dies wird zu einem grossen Mehrwert für die Klasse, für das geflüchtete Kind und für die Lehrperson.

Zu betonen ist meiner Meinung nach, dass Bildung ein Menschenrecht ist und allen den Zugang zu Bildung ermöglicht werden sollte. Demografische und gesellschaftliche Grenzen dürfen meiner Meinung nach nicht der Grund sein, weshalb eine soziale Gruppe keinen Zugang zu Bildung erhält.

Tamina erklärte mir, dass sie in der Basisstufe glücklich sei. Denn sie mag die Lehrpersonen, hat Freunde gefunden und darf lernen. Sie lächelte, während sie mir dies erzählte. Für mich war diese Aussage von Tamina wundervoll, denn aus dieser Aussage interpretiere ich, dass sie sich wohl und integriert fühlt. Die Integration von Tamina ist meiner Meinung nach in der Basisstufe geglückt. Ziel von der Gesellschaft sollte es sein, dass alle geflüchteten Kinder eine Aussage machen können wie Tamina, dass sie sich in der Schweiz sowie im schweizerischen Bildungssystem wohlfühlen und glücklich sind.

6 Literatur

- Amirpur, Donja (2009): „Verurteilsbewusste Erziehung - ein Konzept auch für junge Flüchtlinge“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 193-196.
- Auernheimer, Georg (2009): „Bildung als Medium Anerkennung-Migration und Bildungsgerechtigkeit“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 99-109.
- 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 et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 45-58.
- Bohmeyer, Axel (2009): „Das Menschenrecht auf Bildung: anthropologisch-pädagogische Zugänge“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 113-121.
- Böhmer, Anselm (2016): *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Böhmer, Maria (2009): „Bildung für junge Flüchtlinge - politische Herausforderungen“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 237-238.
- Brügelmann, Hans (2012): „Beobachtung im Schriftspracherwerb Aufgaben zur Beobachtung und Förderung - am Beispiel des Schriftspracherwerbs“. In: De Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 247-259.
- Cremer, Hendrik (2009): „Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes: seine Entstehungsgeschichte, normative Kraft und Bedeutung mit Blick auf Flüchtlingskinder und Bildung“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 159-167.

- Eckhart, Michael (2005): *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizern Kindern und Immigrantenkindern*. Bern: Haupt Verlag.
- Friedrich, Friederike (2018): „(Institutioneller) Rassismus in der Schule: Ein Perspektivenwechsel“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 130-146.
- Fritzsche, K. Peter (2009): „Menschenrechtsbildung als ein Schlüssel zur Verwirklichung der Menschenrechte- auch im Flüchtlingsschutz“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 145-155.
- Gomolla, Mechtild (2015): „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem“. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S.193 – 219.
- Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (2018): „Flucht und Migrationserfahrung im schulischen Kontext. Zur Einleitung“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 7-15.
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer: Friedrich Verlag.
- Hendrich, Andrea (2019): *Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. Mit 17 Bildern*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hofmann, Agnes / Kathrin, Buchmann / Trummer, Muriel (2014): *Fluchtland Schweiz. Informationen über das Asylrecht und Menschen im Asylverfahren*. Bern: Schweizerische Flüchtlingshilfe SFH.
- Kracke, Bärbel (2014): „Sozialmoralische Entwicklung“. In: Tillmann, Angela et al. (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation I*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 163-170.
- Krämer, Kalle (2018): „Flucht und Integration in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 116-130.

- Krappmann, Lothar (2009): „Die Arbeit des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und die Umsetzung des Kindesrechts auf Bildung in Deutschland“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 261-272.
- Kronig, Winfried (2005): „Irrtümer der Selektion - über die Tücken eines hierarchisch gestuften Bildungssystem“. In: *Bildungspolitik vpod Bildung für alle*, 2005, Sonderheft. S. 1- 4.
- Leemann, Regula Julia (2012): „Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Kapitel: Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf“. In: Scherrer, Regina / Zumsteg, Beatrix (Hg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Perstaloziuanum Verlag. S. 1 - 34.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2009): „Menschenrechte in Illegalität?!. Theologisch-ethische Anmerkungen zu einem neuzeitlichen Problem“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 123-132.
- Lohrenscheit, Claudia / Motakef, Mona (2009): „Bildung als universelles Menschenrecht-Grundlagen und Forderung“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 133-143.
- Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Trautwein, Ulrich (2011): „Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?“. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 70-101.
- Maywald, Jörg (2009): „Zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland im Bereich des Schulwesens“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge-ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 273-279.
- Mercheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2018): „migrationshintergrund. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 16-26.

Möller, Birgit / Adam, Hubertus (2009): „Jenseits des Traumas: die Bedeutung von schulischer Bildung aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83-98.

Peter, Erich (2009): „Das Recht des statuslosen Kindes auf Bildung“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 169-175.

Praetor Intermedia UG (2020): „UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes“. URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/kinderrechtskonvention-352/> [Stand: 25.April 2020].

Quehl, Thomas (2018): „Sprachliche Bildung und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule-aktualisierte Verhältnisse“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 27-41.

Reh, Sabine (2012): „Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing““. In: De Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 115-129.

Reh, Sabine (2012): „Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens“. In: De Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 3-12.

Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: narr Francke Attempo Verlag.

Scheffler, Ursel (2016): *Zafira. Ein Mädchen aus Syrien*. Garching bei München: Hase und Igel.

Schlupp, Sandra / Grimm, Marc (2018): „Flucht und Schule. Neue oder bestehende Herausforderungen? Eine LehrerInnenperspektive“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 102-115.

- Shah, Hanne (2018): „Trauer und Trauma. Wie Kinder die fliehen mussten, in der Schule begleitet werden können“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 72-86.
- Stenger, Michael (2009): „Die Potentiale junger Flüchtlinge durch schulische Förderung- die SchlaU-Schule“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 197-202.
- Ulmen, Anne / Gottsacker, Martin / Wipfler, Jonas (2018): „Der Einfluss von Migration, Flucht und Fluchtursachen auf die Bildungsarbeit“. In: Grimm, Marc / Schlupp, Sandra (Hg.): *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext*. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 87-101.
- Treber, Monika (2009): „Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 71-81.
- Wasserhövel, Kajo (2009): „Möglichkeiten der Verbesserung von Bildung und Beschäftigung junger Migranten“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 239-243.
- Weiss, Karin (2009): „Lebenslagen von jungen Flüchtlingen in Deutschland“. In: Krappmann, Lothar et al. (Hg.): *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 59-70.
- Wernstedt, Rolf (2007): *Risikogruppe Migranten? Über den Zusammenhang zwischen schulischen Anerkennungsstrukturen und sozialer Ungleichheit in Kanada und Deutschland*. Stuttgart. Ibidem-Verlag.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Arbeitsplan Tamina Basisstufe. Eigene Darstellung, 2019	44
Abbildung 2 Logbucheintrag Tamina Intensivkurs. Eigene Darstellung, 2020	40
Abbildung 3 Geburtstagbild für Robin. Eigene Darstellung, 2019	44

8 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit mit dem Titel

„Integration fördern von geflüchteten Kindern im schulischen Kontext

Analyse eines Tagebuches – Entwicklungsarbeit“

nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Dozentin, einem anderen Dozenten eingereicht ist.

Bern, 30. Juni 2020- Anja Fankhauser



9 Erklärung zur Öffentlichmachung und Ausleihbarkeit der Bachelorarbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich der Aufnahme der von mir verfassten Bachelorarbeit in die Bibliothekskataloge IDS Basel Bern und swissbib Basel Bern sowie in den Bestand der Bibliothek von Roll der Universität Bern (BvR) zustimme.

Die Arbeit ist in der Bibliothek vonRoll öffentlich zugänglich und kann von den Benutzerinnen und Benutzern der Bibliothek ausgeliehen werden.

Des Weiteren bin ich damit einverstanden, dass die Arbeit allenfalls für einen begrenzten Zeitraum auf der Webseite des Instituts Vorschulstufe und Primarstufe aufgeschaltet wird und dort für Angehörige der PH Bern, d.h. für Studierende, Dozierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, einsehbar ist (eingeschränkte Öffentlichkeit).

Bern, 30. Juni 2020 – Unterschrift:



10 Anhang – Tagebucheinträge Anja Fankhauser

Bachelorarbeit- Bildung ohne Grenzen-Tagebucheinträge

Name: Tamina (Name geändert)

Alter: 8 Jahre alt

Herkunft: Afghanistan

Tamina besuchte kein Intensivkurs, sie kam 2 Wochen vor Schulbeginn in der Schweiz an und kam direkt nach K.

Dort schwamm sie anfangs sprachlich sehr stark, da die beiden Lehrpersonen nicht viel Zeit hatten Unterrichtsmaterialien für Tamina vorzubereiten.

24.10.19 - Erstes Treffen

Heute war ich das erste Mal in der Basisstufe in K. Ich kam am Morgen um acht Uhr in der Schule an und lernte Tamina kennen, eine von den beiden Lehrpersonen. Ich wurde herzlich begrüsst und schaute mir erstmals das Klassenzimmer an.

Nach einiger Zeit trudelten die SuS im Klassenzimmer ein und arbeiteten ruhig an einem individuellen Auftrag. Da lernte ich erstmals Tamina kennen. Tamina ist ein eher grösseres Mädchen, welches aus Afghanistan geflüchtet ist. Tamina ist seit Mitte Juli in der Schweiz und wurde in K. in die Basisstufe integriert. Tamina hat zwei kleinere Brüder. Sie leben mit einer zweiten Familie in derselben Wohnung. Ihr Mutter arbeitet als Pflegerin, sowie ihr Vater arbeitete auch im Gesundheitswesen und hätten das Bedürfnis in der Schweiz auch arbeiten zu können.

Mein erster Eindruck von Tamina ist sehr positiv. Sie ist ein sehr aufgestelltes und gesprächiges Mädchen. Als sie ankam, kam sie direkt auf mich zu und erzählte, dass sie Tamina heisse und sprach etwas für mich Unverständliches in Englisch. Sie erzählte mir freudig, dass sie am Vorabend viele Stifte von ihrem Vater erhalten hat und sie alle blau sind, denn blau sei auch ihre Lieblingsfarbe. Hier staunte ich erstmals, dass Tamina bereits einfache Sätze bilden kann in Deutsch. Sie probierte immer wieder Deutsch anzufangen und wenn sie den starken Drang hatte etwas mitzuteilen, wechselte sie in Mitten des Satzes auf Englisch, da ihr es einfacher fällt sich in Englisch zu verständigen.

In einer ersten Sequenz konnte ich ein Deutsch Buch mit Tamina anschauen, bei welchem man mit einem elektronischen Stab sich in einem Buch bewegen konnte und dieser Sätze auf Deutsch erzählte. Somit konnte sie sich Sätze und Begriffe auf Deutsch anhören und diese wiederholen.

Andererseits lösten wir in *Mathwelt* eine Aufgabe, bei welcher sie Rollen zeichnen sollte mithilfe eines Skateboarders und eines Trotinettes, bis sie 22 Rollen gezeichnet hat. Dies funktionierte sehr gut und sie hatte keine Schwierigkeiten, auf Deutsch zu zählen. Als ich Tamina bat, die Aufgabe laut vorzulesen, bereitete ihr dies noch Schwierigkeiten. Ich habe festgestellt, dass Tamina noch Schwierigkeiten hat mit der richtigen Zuordnung von einem Laut zum bestimmten Buchstabe.

Alles in allem muss ich sagen, dass ich eine erste Beziehung zu Tamina aufbauen konnte. Sie hat solch eine liebenswerte Art, dass ich sie bereits ein wenig in mein Herz geschlossen habe.

01.11.2019 - Zweites Treffen

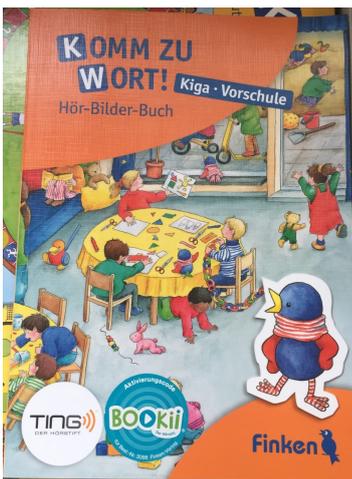
Mein zweites Treffen in der Schule K. war sehr erfolgreich. Tamina wartete bereits vor der Tür der Schule und kam auf mich zu. Tamina erzählte freudig vom Halloween-Abend. Sie hatte sich geschminkt und nahm teil beim „Trick or Treat“. Sie gestand mir aber ein, dass sie teilweise auch grosse Angst hatte vor den anderen Kindern und ihren Verkleidungen. Tamina erzählt viel von ihrer Mutter, dass diese gerne zeichnet und gut zeichnen kann.

Allgemein erzählt Tamina sehr gerne viel. Sie bemüht sich stark, möglichst viel auf Deutsch auszudrücken, teilweise sucht sie noch nach den richtigen Wörtern.

Lesetraining:

Dieses Bild entstand, als Tamina und ich gemeinsam ein Lesetraining absolvierten. Dabei ist das Ziel, dass sie mir Blätter vorliest und diese auch versteht. *(Das Bild musste leider aufgrund der Aufrechterhaltung der Anonymität von Tamina aus dem Tagebuch gelöscht werden.)*

Beim Lesetraining fiel mir auf, dass Tamina nicht Buchstabe für Buchstabe liest, sondern vielmehr probiert ganze Wörter auszusprechen. Dazu fiel mir auf, dass es Tamina besonders schwer fällt die Vokale zu unterscheiden, wie beispielsweise „e“ und „a“.



Dies ist ein Lehrmittel, mit welchem Tamina vor allem anfangs Deutsch lernen konnte.

Ein tägliches Ritual ist, dass die Kinder eine Kerze im Kreis herumgeben und sich etwas für sich wünschen können für den Tag. Im Hintergrund läuft eher ruhige Musik. Der Wunsch wird nicht laut ausgesprochen. Jedes Kind wünscht sich was und gibt die Kerze ans nächste Kind weiter. Die anderen Kinder warten ruhig bis die Kerze herum ist und geben den Anderen die Zeit für sich.

06.11.19 Dritter Morgen - Mittwoch

Heute ging ich ausnahmsweise an einem Mittwochmorgen anstatt einem Freitagmorgen. Ich konnte sogar intensiver mit Tamina zusammenarbeiten.

Ich wurde bereits von der Lehrperson vorgewarnt, dass es Tamina im Moment nicht so gut geht und sie am Vortag krank war. Jedoch will sie unbedingt die Schule besuchen. Auch an diesem Morgen erklärte sie mir, dass sie momentan Fieber hat und das es ihr nicht so gut geht.

Tamina wirkt an diesem Tag eher unruhig und genervt. Wenn ein anderes Kind mit ihr arbeiten will, ist sie anfangs eher abweisend. Wir haben nach der grossen Pause mit Demian (Name geändert) gearbeitet, ein Junge welcher die vierte Klasse besucht und auch geflüchtet ist. Tamina wollte zuerst nicht mit ihm zusammenarbeiten. Dies zeigt sich ansonsten nicht bei ihr. Sie musste fürs Mathematik ein Muster legen, wie ein Sudoku nur mit Farben. Das erste Viereck gelang ihr sehr gut, denn sie konzentrierte sich gut und arbeitete rasch. Doch beim zweiten Viereck hatte sie Schwierigkeiten sich zu konzentrieren und war schnell abgelenkt und machte viele Fehler.

Das momentan Thema im Kindergarten sind die verschiedene Apfelsorten. Es sind alle Kinder im Kreis. Tamina hatte das starke Bedürfnis sich in der Gruppe mitzuteilen. Sie streckte energisch ihre Hand in die Höhe und stand teilweise sogar auf, um stärker beachtet zu werden. Als sie dann an der Reihe war und eine neue Apfelsorte nennen konnte, war sie überfordert und wiederholte einen Apfelnamen, welcher bereits von einem anderen Kind genannt wurde.

Ein weiteres Mal, wie sie sich im Kreis mitteilen konnte ist, dass die SuS ein Puzzleteil nehmen können und somit etwas zeigen können. Sie nahm sich solch ein Puzzlestück und konnte so den anderen Kindern zeigen, dass sie eine Plakette gefunden hat auf welcher „Du bist mein Lieblingsmensch“ steht.

Während wir einem kleinen Geigen-Konzert von zwei Mädchen der Klasse hörten, habe ich gehört, wie Tamina einen Jungen neben sich sitzend fragte: „Bist du mein Freund?“. Dieser antwortet mit ja und sie legte den Arm um ihn.

Alles in allem war Tamina an diesem Tag eher unruhig und genervt. Nichtsdestotrotz war sie ein Strahlemädchen, hüpfte herum und lächelte. Man merkte aber schon, dass sie etwas kränklich ist.

9 **Farben ordnen**

Male 2 Farben pro Zeile und Spalte.
Am gleichen Ort wie auf dem Lösungsblatt.
Wer löst deine Rätsel?

Blue	Green	Red	Yellow
Yellow	Blue	Green	Red
Red	Yellow	Blue	Green
Green	Red	Yellow	Blue

Blue	Green	Red	Yellow
Yellow	Blue	Green	Red
Red	Yellow	Blue	Green
Green	Red	Yellow	Blue

Kontrolliert gemeinsam.

© 2018 - Schönerlag plus AG / Bestandteil von Artikel BB657

9 **Farben ordnen Lösung**

Male jede Farbe einmal pro Zeile und Spalte.

Red	Blue	Green	Yellow
Blue	Yellow	Red	Green
Green	Red	Blue	Yellow
Yellow	Green	Blue	Red

Red	Blue	Green	Yellow
Blue	Yellow	Red	Green
Green	Red	Blue	Yellow
Yellow	Green	Blue	Red

© 2018 - Schönerlag plus AG / Bestandteil von Artikel BB657

15.11.19 - Vierter Besuch - Freitag

Heute Morgen kam Tamina circa 5 Minuten zu spät zum Unterricht und wirkte für mich rastloser als an anderen Morgen.



Anlauttabellen

An diesem Morgen starteten wir gemeinsam, indem wir uns die Zeit und die Uhr anschauten. Tamina kann bereits die Zeit von der Uhr ablesen, jedoch kann sie die Zeit nur auf eine Art ausdrücken. Bei dieser Uhrzeit sagte Tamina beispielsweise es ist 7 Stunden und 50 Minuten.

Ich probierte ihr hier zu erklären, dass man dies auch ausdrücken kann, dass es „10 vor 8 Uhr“ ist. Dies konnte Tamina nur vom auditiven und visuellen nicht umsetzen. Möglicherweise wäre es eine Hilfestellung für Tamina gewesen, wenn ich dies notiert hätte und sie es lesen konnte.

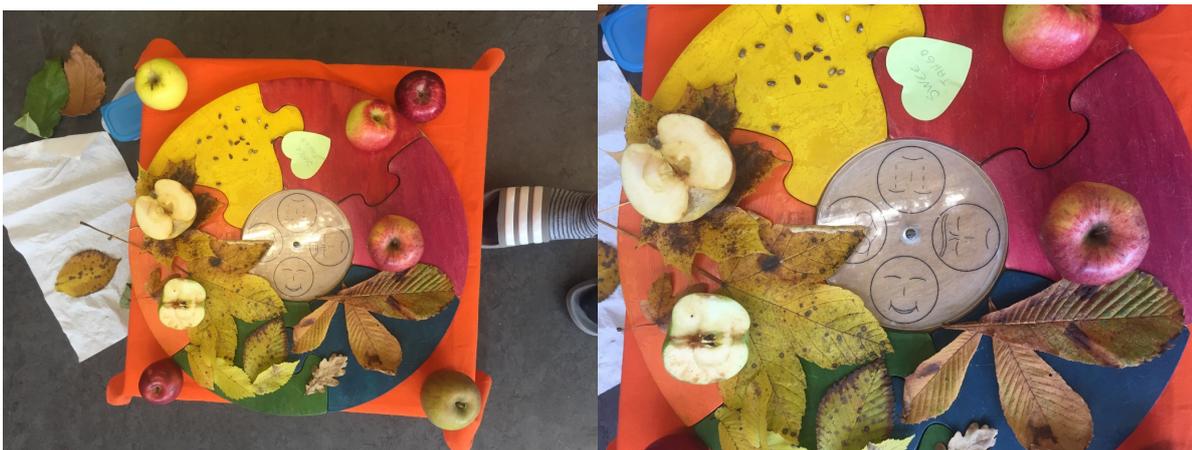


Tamina probierte, dann selbst eine Uhr zu zeichnen. Was mich positiv überraschte war, dass sie die Uhr bereits sehr proportional zeichnen konnte und realisierte, wie viel eine Viertelstunde auf der Uhr ist.

Wir gingen in den Kreis mit all den anderen Kindern und Tamina nahm sich ein Stück vom Puzzlereis. Dies bedeutete, dass sie etwas mit der Klasse teilen möchte. Tamina hatte für alle Kinder ein noch nicht ausgefärbtes Mandala mitgebracht und schenkte allen Kindern ein Mandala. Bevor wir in den Kreis gingen, erklärte mir Tamina, dass sie diese Mandalas erhalten hat von einer Freundin, welche sie am Vorabend bei ihr Zuhause besuchten und sie sich gegenseitig verschiedene Dinge schenkten. Tamina brachte ihr Geschenk mit und wollte es mit den anderen Kindern teilen. Diese freuten sich über das Geschenk und viele zeichneten nach der Pause an diesen Mandalas.

Ein anderes Kind brachte einen Apfel mit und Tamina konnte sich melden, da sie den Namen des Apfels wusste. Dies war für mich ein sehr schöner Moment, da sie eine Sieges-Hand-Bewegung machte und mich ganz stolz angrinste.

Im Kreis wirkte es für mich sehr ruhig und angenehm für Tamina, als sie die Kerze im Kreis herumgeben konnten und sich dadurch etwas wünschten. Tamina nahm sich ausreichend Zeit mit der Kerze.



An diesem Morgen ist mir aufgefallen, wie oft mich Tamina fragte, ob sie etwas zeichnen darf. Für mich war es schwierig, da ich noch eine Deutschaufgabe mit Tamina machen wollte. Sie hatte andere Vormittage, an welchen sie deutlich konzentrierter war.

Nach der Pause machen wir noch eine Aufgabe mit Anlauten. Bei der Aufgabe muss man die verschiedenen Wörter verbinden, welche mit denselben Buchstaben und Anlauten beginnen. Währenddessen kamen wir auf das Thema Hände und Finger und ich schaute mit Tamina, wie die

verschiedenen Finger hiessen. Sie konnte sich dies sehr schnell einprägen und nach einmal hören bereits alle Finger ausser den Daumen ohne meine Hilfe wiederholen.

Bei dieser Aufgabe schrieb sie einige Wörter auf. Da machte sie meiner Meinung nach in kurzer Zeit einen grossen Fortschritt. Tamina konnte beispielsweise Ente und Esel ganz ohne meine Hilfe schreiben. Noch vor zwei Wochen musste ich ihr Wörter genau diktieren, sodass sie diese aufschreiben konnte.

Schrieb Mas „ah nein wart schnell“... Maus

Da war ich das erste Mal überrascht von der Verbesserung, welche Tamina in den letzten Wochen erlebte.

Sie erzählte mir, dass sie nun auch Tagebuch schreibt und zeigte mir ihr Tagebuch. Sie sagte mir, dass sie am Vorabend traurig war, denn ihr Bruder zerschnitt eine Zeichnung von ihr mit seiner neuen Schere. Dies machte Tamina traurig wie sie mir sagte und dies schrieb sie dann in ihr Tagebuch.



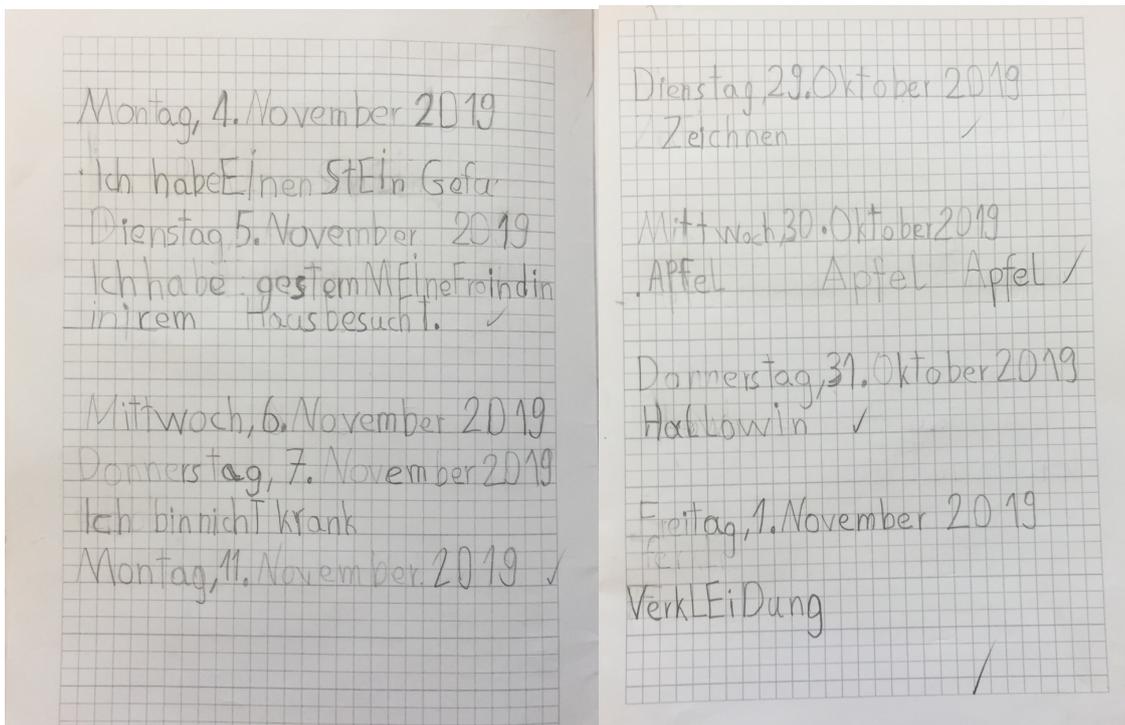
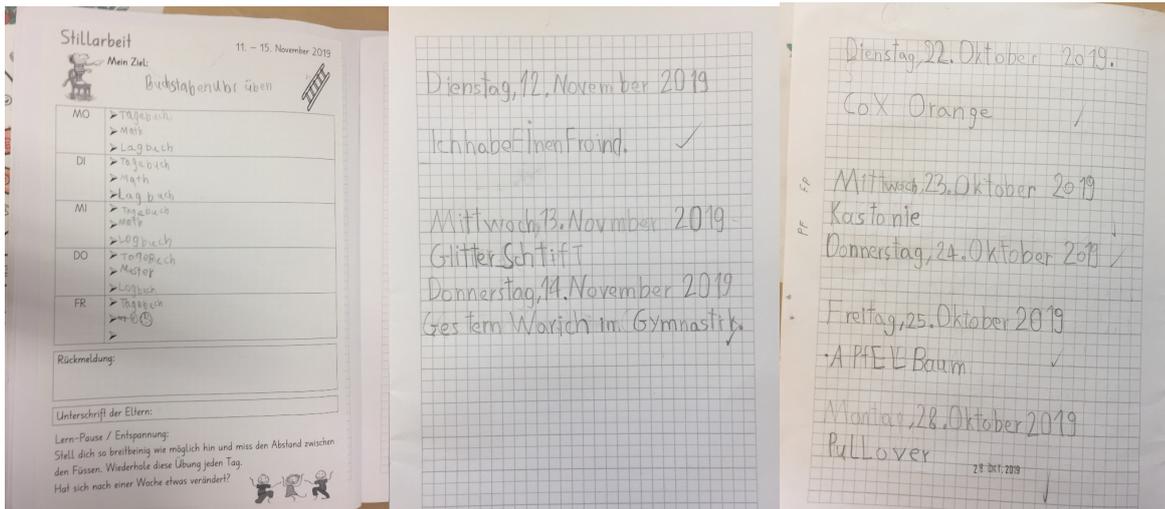
Was mir an diesem Morgen sehr positiv auffällt ist, dass Tamina keinen Satz auf Englisch sagte. Alles was sie mir erklärte war auf Deutsch.

Bevor Tamina in die Pause ging, räumte sie noch ihren Platz auf. Die Lehrperson erklärte mir, dass dies ein grosser Fortschritt sei, denn vor einigen Wochen bereitet es ihr grosse Mühe ihr Dinge wieder zu versorgen.

Eigentlich wollte Tamina Mutter diesen Morgen die Schule besuchen, da Schnupperwoche für die Eltern, doch die Mutter kam nicht mit. Dies enttäuschte Tamina und sie sagte, dass ihre Mutter nie mitkommt.

Wir wollten noch ins Logbuch schreiben was sie machte, dies funktionierte auch viel besser als auch schon. Tamina schrieb selbstständig ein Satz im Sinne:

„ich habe diese Woche das Schreiben gelernt. „



Gegen Ende des Vormittages durften wir noch spielen. In der Basisstufe haben die Kinder momentan ein Restaurant und wir wurden ins Restaurant eingeladen. Dort schrieb Tamina ihre Bestellung auf, welche lautete: Tamina Apfelsaft Apfelkuchen. Dies konnte sie auch selbständig schreiben, jedoch buchstabierte ich ihr das Wort Kuchen. Was an diesem Anlass schön war, zu sehen wie Tamina mit den anderen Kindern in diesem Restaurant agierte und angefragt wurde ob sie auch ins Restaurant kommen möchte.

22.11.19 - Fünfter Besuch - Freitag

Tamina feiert zum zweiten Jahr Weihnachten. Sie will eine Zeichnung zeichnen, welche schöner ist als die von den Anderen und wünscht sich das grösste Geschenk des Weihnachtsmannes. Sie sagte sie habe am Vorabend den Weihnachtsmann gesehen.

Tamina erzählt von ihrer besten Freundin, welche auch im Camp (so nennt Tamina ihre momentane Wohnsituation) lebt. Sie ist gleich alt und geht in die Basisstufe nebenan. Aisha (Name geändert) ist auch von Afghanistan. Ein anderes Mädchen, welches 12 Jahre alt ist, möchte nicht, dass Aisha und Tamina gemeinsam spielen. Doch Aisha und Tamina gingen gemeinsam Kleider kaufen und haben jetzt ein gleiches Badekleid.

Ihr Bruder hat auch ein besten Freund aus dem Camp und der heisst Josua (Name geändert) und mag Löwen.

Geburtstagsritual

- Singen Lied: säg mir wer i bi, säg mir was i mach....
- Smarties verzaubern
- Jedes Kind gibt dem Kind ein Wunsch-Zettel und erzählt dies dem Kind- dazu gibt es ruhige Musik
 - „Du kannst gut spielen“
- Einen Glückstein nehmen und in ein Stoffsäckchen
- Darf Kerzen ausblasen

Geburtstagskarte

Tamina schreibt eine Geburtstagskarte, weil ein Mitschüler Geburtstag hat. Sie sagte von sich aus, dass sie gerne mit ihm spielt. Dies schrieb sie dann auf die Karte.

A: Du kannst das Herz anzeichnen.

Tamina: Nein, anmalen

Als sie Spass schreiben wollte, schrieb sie zuerst Schpas. Dann merkte sie mit Hilfe der Anlauttabelle, dass es Sp wie Spinne ist und nicht Sch wie Schere.

Formen erkennen

Nahmen Teppiche mit Formen und Kinder konnten diese Formen im Kindergarten

- Kreis
- Dreieck
- Viereck
- Quadrat

Lernumgebung: Die Köch*innen im Restaurant

Nach der Pause haben sie im Kreis einen Frosch herumgegeben, welcher wandern musste. Das ist dasselbe wie ein Taler, welcher wandern muss ausser mit einem kleinen Frosch. Tamina hat den Frosch zwei Mal erhalten.

Tamina durfte heute in das Restaurant spielen gehen. Dies bedeutet, dass sie für die anderen Kinder Apfelkuchen backen darf und Apfelsaft servieren darf. Dies ist eine momentane Lernumgebung, welche die Kinder machen können. Tamina durfte zwei andere Kinder einladen um auch im Restaurant zu spielen. Tamina ist heute die Chefin im Restaurant und holt sich bereits der Teig. Sie durfte verschiedene Kinder einladen, um im Restaurant zu essen. Dies gefiel ist sehr und sie hat viele verschiedene Kinder eingeladen. Sie kam zu mir und fragte mich, ob ich ins Restaurant kommen möchte und sie sagte ganz stolz, dass sie die Chefin des Restaurants ist. Zuerst schrieb sie auf ihre Liste, wer in das Restaurant kommt in Nummern auf- doch dann probierte sie die Namen zu notieren. Tamina selbst war gar nicht im Restaurant, sondern war in der Garderobe und schrieb die Namen von der Garderobe ab.

Als sie zurückkam, wollte noch ein weiteres Mädchen helfen in der Küche, doch Tamina konnte in diesem Moment sagen, dass sie dies nicht möchte. Es wirkt als ob sich Tamina wohl fühlt beim Backofen und kontrollierte immer wieder ob der Kuchen fertig ist.

06.12.19 Freitagmorgen der Adventfeier

Heute ist in der Basisstufe allgemein ein spezieller Tag: Der Samichlaus kam bereits vor Schulbeginn vorbei und legte einen Grittibänz in das Zimmer. Die Kinder freuten sich und fragten sich aufgeregt, wie der Samichlaus wohl in die Basisstufe gekommen sei. Tamina war das erste Kind in der Schule und freute sich, dass sie den Grittibänz als erstes Kind gesehen hatte.

Tamina erzählt mir freudig, dass sie umgesetzt wurde. Die Lehrperson erklärt mir, dass dies ihr Wunsch gewesen sei. Nun sitzt sie mit 3 anderen Kinder in einer Insel. Doch als wir gemeinsam arbeiteten mussten wir uns umsetzen, denn wir lenkten die Anderen ab, da sie mit uns mitsprechen wollten.

Tamina kam an diesem Morgen mit Cupcakes von ihrer Mutter gebacken in die Schule. Denn am Abend feiert die Schule Advent und singen alle gemeinsam verschiedene Weihnachtslieder. Dafür konnten die Eltern etwas backen. Circa 6 Küchen und Cupcakes wurden vorbeigebracht. Tamina erklärt mir ganz stolz, dass solch ein Kuchen von ihrer Mutter sei. Auch die beiden Lehrpersonen freuten sich sehr über diese Geste.

Tamina schrieb sich vereinzelt Karteikarten, welche ihr helfen können beim Schreiben.

- Meine Mutter
- Spielen
- Mein Freund
- Heute
- Ich gehe

Tamina erklärt mir, dass sie in einem grossen Haus wohnt mit anderen Menschen und sie haben einen festeingebauten Pool. Doch Tamina wünscht sich in einem kleinen Haus zu wohnen.

Tamina erklärt mir, dass sich ihre Familie am Vortag ein Auto gekauft hat. Denn die Mutter hatte Geburtstag.

Und dass sie wütend auf ihren Bruder sei, denn dieser habe ihr Geld gestohlen und deshalb habe sie nicht mehr mit ihm gesprochen. Es enttäuschte sie sehr. Doch sie ging dann zu ihrem Vater und hat das Geld wiedererhalten. Auf ihren Bruder ist sie momentan allgemein wütend, denn er machte die Wohnung schmutzig und gab dann ihr die Schuld. Dies wühlte sie meiner Meinung nach stark auf.

Was sie auch traurig machte, ist dass ich solange nicht da war. Doch sie wollte nichts Trauriges in ihr Logbuch schreiben. Deshalb überlegte sie, was sie erfreut. Es erfreute sie, dass heute die Adventfeier stattfinden wird.

Eigentlich wollte an diesem Morgen Tamina Mutter die Basisstufe besuchen, doch dies hat sie nicht mehr gemacht. Doch Tamina sagte, dass ihre Eltern auch am Abend an die Adventfeier kommen werden.

04. Juni 2020 - Das erste Treffen im Intensivkurs in O.

Heute besuchte ich seit längerer Zeit wieder Tamina. Sie ist nun in der Schule B. Die Schule besteht aus drei kleineren Schulhäusern und einer Turnhalle. Es gibt zwei Sonderunterrichtsklassen. Eine der Klasse ist ein Deutsch-Intensivkurs. Tamina wird bis zu den Sommerferien in dieser Klasse sein. Die Klasse besteht aus 9 Kindern. Es gibt vier Kinder aus Eritrea, ein Kind aus dem Iran, ein Mädchen aus Argentinien, ein Junge aus der Schweiz und Tamina und ihr jüngerer Bruder aus Afghanistan. Die Kinder sind zwischen 7-15 Jahren alt. Nach den Sommerferien wird Tamina in eine andere Schule in der gleichen Gemeinde in die dritte Klasse eingeschult.

Die Lehrperson unterrichtet seit vier Jahren den Deutschkurs. Zuvor war sie reguläre Klassenlehrperson in derselben Gemeinde. Nach den Sommerferien werden alle Kinder in reguläre Klassen eingeschult. Die Klasse hatte am Morgen bereits Sportunterricht gemeinsam mit einer 5. Klasse.

Die Türe des Zimmers ist mit einer Collage geschmückt, welche aus vielen Puzzleteilen besteht. Jedes Kind ist ein Puzzleteil, auf welchem der Name, das Geburtsdatum und das Herkunftsland steht. Als ich ins Zimmer kam, strahlte Tamina mich an und umarmte mich. Sie erzählte mir enthusiastisch, dass sie einen Brief an einen ehemaligen Klassenfreund geschrieben hat. Bereits im nächsten Satz erklärt sie, dass sie die frühere Schule, die Kinder und die Lehrpersonen vermisst. Sie erzählt mir, dass sie sehr gerne zurück gehen würde in die vorherige Schule und weiterhin dort zur Schule gehen möchte. Tamina motiviert ihre Familie, dass sie nächsten Montagnachmittag, die Kinder der Basisstufe besuchen darf.

Tamina spricht bereits ziemlich flüssig Deutsch und ergänzte ihre Aussagen nicht mehr mit Englischen Begriffen. Während dem Unterricht hebt sie oftmals die Hand und möchte die Antwort geben. Sie freut sich sehr auf Lob von der Lehrperson.

Tamina erzählt mir in der Pause, was sich alles verändert hat. Sie leben nun mit ihrer Familie alleine in einer Wohnung in der Nähe der Schule. Vom Pausenhof konnten wir ihre Wohnung sehen. Sie hat nun selbst ein Zimmer, ihre Brüder teilen sich ein Zimmer. Sie und auch ihre beiden Brüder haben beide ein Handy bekommen. Auf dem spielt sie besonders gerne „TikTok“. Dies ist ein App, bei welchem man zu Musik sich bewegen und tanzen kann. Eine Klassenfreundin hat dieses App auch und so können sie gemeinsam kommunizieren. In der Klasse konnte sie sich besonders mit einem Mädchen anfreunden. Sie kommt von Argentinien und ist 13 Jahre alt. Sie will Tamina einige Begriffe beibringen in Spanisch. In der Klasse sonst sagt sie, dass sie keine Freunde gefunden hat. Ein Mädchen aus Eritrea mag sie gar nicht. Tamina sagt, dass sie vom Mädchen angeschrien seit dem ersten Tag wird.

Im Allgemeinen vermisst sie besonders ihre Freundin vom Camp: Aisha. Das Mädchen ist auch weggezogen vom K. und hat mit ihrer Familien eine Wohnung gefunden. Diese Woche besucht Aisha

und ihre Familie Tamina Familie. Darauf freut Tamina sich sehr. Ihre Eltern sind beide noch arbeitssuchend. Ihr Vater hat in der nächsten Woche ein Vorstellungsgespräch. Laut der Lehrperson des Intensivkurses wirken die Eltern interessiert und engagiert.

In einer ersten Unterrichtssequenz lernten die Kinder das schweizerische Geld kennen. Für Tamina war dies nichts Neues und sie wirkte ein wenig gelangweilt. Sie stützte ihren Kopf auf ihrer Hand ab und war halb liegend über dem Tisch.

In einer zweiten Sequenz arbeiteten wir im Arbeitsheft „Niko B“. In diesem Heft mussten wir einen Familienbaum vervollständigen und die Bezeichnungen einfügen wie Vater und Mutter. Tamina kannte diese Begriffe bereits, doch war es für sie schwierig, den passenden Artikel zu setzen. Bei dieser Aufgabe gefiel mir besonders, dass die Personen nicht typische westliche Namen hatten. Die Mutter hiess beispielsweise Fatima und die Geschwister Tarek und Rana.

Während dieser Aufgabe wirkte Tamina unmotiviert und sagte oft, sie sei müde und könne sich nicht konzentrieren. Als sie einen Fehler machte, sagte sie: „Ach ich bin so dumm.“ Ich widersprach ihr und fragte nach, wie sie auf diese Annahme komme. Sie erklärte mir, dass ein anderes Mädchen der Klasse bereits viel mehr wisse. Tamina erkennt ihre eigenen Fehler noch nicht als Stärke, sondern wertet sie negativ ab.

Die Lehrperson teilt die Kinder in zwei Gruppen ein: die Jüngeren und die Älteren. Tamina gehört noch zu den Jüngeren. Die Lehrperson spricht konstant Standarddeutsch. Sie übersetzt keine Wörter auf eine andere Sprache oder benutzt auch nicht eine Lingua Franca. Während sie die Aufträge erklärt, spricht die Lehrperson eher langsam und deutlich. Doch werden ihre Erklärungen nicht unterstützt durch Grafiken oder Gestik. Es gibt so gut wie kein Frontalunterricht nach der Aussage der Lehrperson.

Das Zimmer ist farbig gestaltet. Das meiste Geschriebene wird durch ein Bild unterstützt. Der Ablauf des Morgens steht an der Wandtafel, sodass die Lernenden sich orientieren können. Die Kinder dürfen manchmal an Laptops arbeiten. Die Kinder führen kein Logbuch oder Tagebuch. Alle Lernenden erhalten am Montag eine Check-Liste mit Aufgaben, welche sie in der Woche erledigen müssen. Die sind aber nicht detailliert beschrieben. Die Kinder setzten sich keine individuellen Ziele.