

PHBern

Institut Vorschulstufe und Primarstufe

Profil MST

FS 2020

Integration und Spracherwerb von Flüchtlingskindern in der Schweiz

Bildung ohne Grenzen

Vorgelegt von:

Gabriela Zaino

Wiestistrasse 174

3920 Zermatt

077 475 75 44

gabriela.zaino@stud.phbern.ch

Bachelorarbeit

Betreuende Dozentin: Verena Pisall

Bern, 30. Juni 2020

Danksagung

Mein herzlicher Dank geht an Frau Verena Pisall, die mir ihre Unterstützung zusagte, als das Projekt erst im Entstehen war und noch vieles geklärt werden musste. Sie sah immer den Sinn des Projektes und begleitete mich mit unzähligen hilfreichen und fundierten Rückmeldungen durch den theoretischen und den praktischen Teil der Arbeit. Es war eine interessante und bereichernde Arbeit für mich und ich konnte zahlreiche Erkenntnisse in der Betreuung eines Flüchtlingskindes und auch in meinem Berufsalltag umsetzen.

Ein grosses Dankeschön möchte ich Barbara Rüesch aussprechen, da sie mich zum Projekt inspirierte und mir jeweils zuhörte und mich beriet, wenn ich Ideen oder Bedenken hatte und mich mit zahlreichen Anregungen unterstützte.

Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die auf irgendeine Weise ihren Beitrag zum Gelingen meiner Arbeit geleistet haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	2
Inhaltsverzeichnis	3
Abstract	5
1 Einleitung.....	6
1.1 Zielsetzung und Fragestellung.....	6
1.2 Methode und Verfahren.....	6
2 Klärung der Grundlagen.....	7
2.1 Was bedeutet «Flüchtling»?	7
2.2 Gesetzliche Grundlagen	8
2.3 Gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen	10
3 Einschulung der Flüchtlingskinder.....	11
3.1 Unterrichtsangebote für Deutsch als Zweitsprache.....	11
3.2 Vor- und Nachteile.....	13
3.3 Empfehlungen des Kantons zur Unterstützung.....	14
4 Integration.....	15
4.1 Bedeutung der Schule	16
4.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen.....	18
4.3 Traumafolgestörungen	21
4.4 Institutionelle Hürden und Diskriminierung.....	24
4.5 Handlungsmöglichkeiten	27
4.6 Ressourcenorientierung	30
5 Spracherwerb	31
5.1 Grundlagen	31
5.1.1 Prozesse des Spracherwerbs	31
5.1.2 Didaktische Überlegungen.....	34
5.2 Deutsch als Zweitsprache	35
5.2.1 Sprachförderung.....	37
5.2.1.1 Unterstützung beim Hören und Lesen	38

5.2.1.2	Unterstützung beim Sprechen und Schreiben	38
5.2.1.3	Wortschatzförderung	39
5.2.1.4	Erstsprache fördern	42
5.2.1.5	Sprachsensibler Unterricht	45
6	Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung.....	47
7	Planung und Umsetzung in der Praxis	48
7.1	Konzepte zur Planung	48
7.2	Materialien und Zielsetzung.....	49
7.3	Beobachtungen	50
8	Auswertung und Diskussion.....	50
9	Merkliste	53
10	Fazit und Ausblick	55
11	Quellenverzeichnis	57
11.1	Literaturverzeichnis	57
11.2	Internetquellen	61
11.3	Unveröffentlichte Materialien	62
11.4	Abbildungsverzeichnis.....	62
12	Lauterkeitserklärung.....	64
13	Erklärung zur Öffentlichmachung und Ausleihbarkeit der Bachelorarbeit.....	64
14	Anhang.....	65
14.1	Interview mit Martin Häberlin	65
14.2	Auszug aus dem Interview mit Yalda Rezai.....	66
14.3	Beobachtungen	67
14.4	Unterrichtsmaterialien	69

Abstract

Die Zahl der Menschen auf der Flucht ist aktuell hoch, viele davon sind Familien mit Kindern, die in europäischen Ländern Asyl beantragen. Die Kinder haben ein Recht auf Bildung und werden in der Schweiz so schnell wie möglich eingeschult.

In den ersten Monaten oder Jahren nach ihrer Ankunft in der Schweiz begegnen Flüchtlingskinder zahlreichen Herausforderungen. Eine möglichst rasche und unbeschwerte Integration in ein neues Umfeld ist für sie enorm wichtig, um Halt zu gewinnen und um sich im neuen Leben zurechtzufinden. Die Hürden für Flüchtlingskinder sind offensichtlich sprachlicher aber auch sozialer Natur, ebenso haben sie vielfach schlimme Erlebnisse hinter sich.

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, einerseits die zahlreichen Schwierigkeiten von Flüchtlingskindern in ihrem neuen Alltag darzulegen, indem Voraussetzungen beschrieben werden, die diese Kinder in der Schweiz, insbesondere im Kanton Bern, antreffen. Andererseits sollen die Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Lehrpersonen die Flüchtlingskinder bestmöglich unterstützen können. Die nötigen Kenntnisse und die idealen Hilfsmittel zur optimalen Unterstützung der Flüchtlingskinder sollen hergeleitet werden aus der Analyse ihrer Schwierigkeiten beim Spracherwerb und bei der Integration.

Durch eine fundierte Kenntnis der gesetzlichen Regelungen, der strukturellen Voraussetzungen und der herausfordernden Situationen im Alltag der Flüchtlingskinder sollen die Lehrpersonen ausreichend sensibilisiert werden für deren Ausgangslage. Durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Handlungsmöglichkeiten bei Spracherwerb und Integration sollen Lehrpersonen Anhaltspunkte finden, um die Flüchtlingskinder mit einer angemessenen Unterstützung und Förderorientierung, aber auch mit dem nötigen Verständnis zu begleiten. In Form einer Merkliste sollen die relevanten Punkte für Lehrpersonen gesammelt werden.

Parallel zur Literaturrecherche wird ein Flüchtlingskind bei der Integration in die Regelklasse und beim Spracherwerb begleitet und unterstützt. Dem Kind soll durch zusätzliche Förderung der Einstieg erleichtert werden und durch Einzelbetreuung sprachliche Hilfe angeboten werden. Theoretische Konzepte werden mit Praxisbezug angewandt und analysiert.

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

In einem meiner Praktika sass eines Tages ein Mädchen aus Syrien neu in der Klasse, ohne Deutschkenntnisse und ohne Kenntnisse der lateinischen Schrift. Weder über seine Flucht noch über seine Vergangenheit war etwas bekannt, aber das Kind hatte grosse Schwierigkeiten, sich im schulischen Alltag zurechtzufinden. Seitdem beschäftigte mich das Thema, und als ich die Ausschreibung von «Bildung ohne Grenzen» entdeckte, war für mich klar, dass ich mich mit diesem Thema befassen wollte.

Ich bin der Meinung, dass der Einstieg in ein völlig neues Leben für Flüchtlingskinder einfacher und reibungsloser ablaufen kann, wenn Lehrpersonen ausreichend für die Problematik sensibilisiert sind und wenn sie auf ein Grundwissen zurückgreifen können, mit welchem sie diesen Kindern den Weg etwas erleichtern und den Umgang mit den Herausforderungen positiver gestalten können.

Aus diesem Grund setze ich mich in dieser Arbeit mit der folgenden Frage auseinander:

Über welche Kenntnisse sollten Lehrpersonen verfügen, um genügend auf die Situation der Flüchtlingskinder beim Spracherwerb und bei der Integration vorbereitet und dafür sensibilisiert zu sein? Welche Handlungsmöglichkeiten können aus den theoretischen Konzepten entwickelt werden und inwiefern bewähren sie sich in der Praxis?

1.2 Methode und Verfahren

Um die erwähnten Fragen beantworten zu können, wurde eine Literaturrecherche durchgeführt zu gesetzlichen Vorgaben, zu schulischen Voraussetzungen, zu Spracherwerb und Integration, sowie zu besonderen Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen im Umgang mit Flüchtlingskindern.

In einem ersten Schritt wird die genaue Bedeutung von einem «Flüchtlingskind» dargelegt, und welches die Möglichkeiten und Bedingungen sind, die ein Flüchtlingskind bei der Einschulung in der Schweiz, genauer im Kanton Bern, antrifft. Anschliessend liegt der Fokus auf der Integration der Kinder und auf den Anforderungen des Spracherwerbs. Die in der Literaturrecherche gefundenen Vorschläge im Umgang mit Flüchtlingskindern sollen in der Praxis umgesetzt und hinterfragt werden. Ein Flüchtlingskind wird dabei bei der Integration in die Regelklasse während mehrerer Monate wöchentlich einen halben Tag im Unterricht besucht und begleitet, theoretische Konzepte werden hinterfragt und persönliche Bedürfnisse des Kindes erkundet und berücksichtigt.

Der praktische Teil dieser Arbeit richtet sich nach dem Orientierungsrahmen der PHBern, wobei die Handlungsfelder Unterrichtsplanung und -durchführung, Beratung und Begleitung sowie Zusammenarbeit mit Fachpersonen und mit dem Kollegium im Zentrum stehen.

2 Klärung der Grundlagen

2.1 Was bedeutet «Flüchtling»?

Die Schweizer Flüchtlingspolitik richtet sich nach der *Genfer Flüchtlingskonvention* von 1951 und definiert einen Flüchtling gemäss Artikel 3 im Asylgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft 1998: 1-2) folgendermassen:

Flüchtlinge sind Personen, die in ihrem Heimatstaat oder im Land, in dem sie zuletzt wohnten, wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Anschauungen ernsthaften Nachteilen ausgesetzt sind oder begründete Furcht haben, solchen Nachteilen ausgesetzt zu werden.

Als ernsthafte Nachteile gelten namentlich die Gefährdung des Leibes, des Lebens oder der Freiheit sowie Massnahmen, die einen unerträglichen psychischen Druck bewirken. Den frauenspezifischen Fluchtgründen ist Rechnung zu tragen.

Zander (2019: 14) gibt eine politisch-juristische Definition und beschreibt einen Flüchtling als einen Menschen, der seinen Herkunftsort nicht freiwillig, sondern zwangsweise verlassen hat, um in einem anderen Staat um Aufnahme und Schutz anzusuchen. Das Wort «Flüchtling» steht als Archetyp für Menschen in Not, denen geholfen werden muss, insbesondere muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sie ihre Heimat verlassen haben, weil sie durch Not, Gewalt oder Todesdrohungen dazu gezwungen worden sind (Hopf 2019: 341). Aufgrund der Bedrohungen in ihrem Herkunftsland haben diese Personen Recht auf Asyl (Zander 2019:14). Laut *Genfer Flüchtlings-konvention* erhalten sie das Flüchtlingsrecht, welches das Recht auf Arbeit, Bildung und soziale Fürsorge beinhaltet, sowie das Recht auf Religions- und Vereinigungsfreiheit und das Recht, sich innerhalb des Gastlandes frei zu bewegen (ebd.: 15). Es muss klar unterschieden werden zwischen Migration und Flucht. Migration erfolgt meist freiwillig und ohne einen Anspruch auf Einwanderung, die Einwanderung richtet sich in diesem Fall nach den Interessen und dem Bedarf der Aufnahmestaaten (Beck 2019). Eine Flucht jedoch ist erzwungen, Asyl bedeutet deshalb einen individuellen Anspruch auf Schutz und richtet sich nach dem Bedarf der schutzsuchenden Person (ebd.).

Gemäss Angaben des UN-Flüchtlingshochkommissariats UNHCR (*United Nations High Commissioner for Refugees*) sind zurzeit weltweit 65,3 Millionen Menschen auf der Flucht, wobei es sich etwa bei der Hälfte um Kinder und Jugendliche handelt (Daschner 2017: 12). Etwas mehr als die Hälfte dieser Menschen flüchten innerhalb ihres Landes; die meisten Flüchtlinge aus Syrien, dem Irak und Afghanistan werden von ihren Nachbarländern Türkei, Pakistan, Jordanien und Libanon aufgenommen (ebd.). Von den Geflüchteten, die bis nach Europa gelangen, sind gemäss Europol etwa ein Drittel minderjährig (Townsend 2016). Sie sind während und auch nach der Flucht besonders gefährdet. Viele Minderjährige verschwinden, vor allem unbegleitete Kinder und Jugendliche, und es finden sich von ihnen keine Spuren mehr, weil viele vermutlich in die Hände von Kriminellen geraten (ebd.).

Zander (2019: 24) beschreibt Flüchtlinge als Menschen jeden Alters, die aus einem anderen Land kommen, Verfolgung, Krieg, Gewalt und eine gefährvolle Flucht erlebt haben, ebenso wie Verluste und unbeschreibliches Leid. Sie erhoffen sich von ihrem Gastland Frieden, Sicherheit und Schutz. Meist bringen sie viel Hoffnung und Durchhaltevermögen mit, und den Wunsch, das eigene Leben wieder selbst in die Hand zu nehmen. Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Integration sind jedoch auch die Aufnahmebereitschaft der Gesellschaft im Gastland und die persönlichen Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung (ebd.).

Adam und Inal (2013: 19) definieren ein Flüchtlingskind als eine Person unter 18 Jahren, deren familiäre Biografie durch länger andauernde Mobilität über eine nicht unerhebliche Entfernung gekennzeichnet ist und die dadurch unter Umständen lebenslang zwiespältige Gefühle hinsichtlich Zugehörigkeit und Rückkehr hat, welche entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstadium differieren können. Das Kind oder seine Eltern haben darüber hinaus Krieg, Bürgerkrieg oder andere Formen organisierter Gewalt erlebt und die Familie musste deswegen die angestammte Heimat verlassen (ebd.).

Definitionen sind selten umfassend oder per se richtig oder falsch, die verschiedenen Aspekte, die in den obgenannten Definitionen beleuchtet werden, erweisen sich jedoch als nützlich, wenn nicht notwendig für ein globales Verständnis. In dieser Arbeit wird der Begriff «Flüchtlinge» und «Flüchtlingskinder» nicht im rechtlichen Sinn verwendet, sondern unabhängig davon, ob sie den Flüchtlingsstatus erhalten haben oder ob sie erst vorläufig aufgenommen sind.

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Im Jahr 2019 wurden in der Schweiz über 14'000 Asylgesuche gestellt, was 6,5 Prozent weniger sind als im Vorjahr (Schweizerische Eidgenossenschaft 2020). Für das Jahr 2020 rechnet das Staatssekretariat für Migration mit 15'000 neuen Gesuchen, die aktuelle ausserordentliche Situation könnte jedoch einen Rückgang bewirken. Die Asylsuchenden kamen 2019 vorwiegend aus Eritrea, aus Afghanistan, aus der Türkei und aus Syrien (ebd.).

Personen, die in der Schweiz ein Asylgesuch stellen möchten, werden in den vom Bund geführten Empfangs- und Verfahrenszentren registriert und befragt. Für Familien beträgt der Aufenthalt einige Tage oder Wochen, während deren die Kinder nicht in die Schule gehen, ihnen werden aber laut der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD BE) verschiedene Aktivitäten angeboten (BKD BE 2017: 5). Es finden Befragungen statt zu den asylrelevanten Gründen, welche im Artikel 3 des Asylgesetzes aufgeführt sind (ebd.). Der Anspruch auf Asyl wird vom Staatssekretariat für Migration anhand der *Genfer Flüchtlingskonvention* entschieden und den Aufgenommenen wird folglich der entsprechende Ausweis ausgestellt (ebd.). Wenn eine Person persönlich verfolgt wird, anerkennt man sie als Flüchtling und sie erhält die «Aufenthaltsbewilligung B». Ist im Herkunftsland Krieg oder eine

Situation allgemeiner Gewalt, wird der Person eine vorläufige Aufnahme aus humanitären Gründen gewährt und sie erhält den «Ausweis F» (Lenggenhager 2017: 17).

Im Anschluss an diesen Aufenthalt werden die Familien einem Kanton zugeteilt, welcher dann für die Unterbringung, die Betreuung und die Asylsozialhilfe verantwortlich ist, ebenso wie für die Ausweisung im Falle einer Ablehnung des Asylgesuchs (BKD BE 2017: 5). Im Kanton Bern werden 13,5 Prozent aller Asylsuchenden der Schweiz aufgenommen, hier kümmert sich der Migrationsdienst der Polizei- und Militärdirektion des Kantons Bern um die Unterbringung der Asylsuchenden und um deren Betreuung durch die Asylsozialhilfestellen (ebd.).

Während der ersten sechs Monate, während der sogenannten *Phase 1*, wohnen die Asylsuchenden in einer Kollektivunterkunft, wo sie durch einen betreuten Aufenthalt mit den lokalen Gegebenheiten vertraut gemacht werden (BKD BE 2017: 5). Solange der Entscheid hängig ist, dürfen die Eltern nicht arbeiten und müssen zuwarten. In der *Phase 2* erhalten die Asylsuchenden eine Wohnung in einer Gemeinde zugewiesen und werden nur noch punktuell durch die Sozialhilfestelle unterstützt. Anerkannte Flüchtlinge dürfen ihren Wohnsitz im Kanton selbst wählen und werden durch die Caritas oder durch das Schweizerische Rote Kreuz unterstützt (ebd.).

Im Artikel 26 der Menschenrechte (Human Rights 2013) ist das Recht auf Bildung festgehalten, das Recht auf unentgeltlichen und obligatorischen Besuch vom Grundschulunterricht. Die Ausbildung soll zur Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit dienen und die Stärkung der Menschenrechte zum Ziel haben. Die Freundschaft zwischen den Nationen soll dadurch aufrechterhalten und der Frieden begünstigt werden (ebd.). Das Recht auf Bildung und folglich auch die Schulpflicht gelten ebenso in der Schweiz:

Schulpflicht

Der Volksschulunterricht ist ein verfassungsmässiges und gesetzliches Grundrecht für alle Kinder, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit und ihrem rechtlichen Status.

Damit haben alle Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus in der Schweiz das Recht und die Pflicht, die Volksschule zu besuchen.

Zuständigkeit

Die Volksschulbildung ist eine Verbundaufgabe zwischen Kanton und Gemeinden. Gemäss Art. 7 Abs. 1 des Volksschulgesetzes gilt der Grundsatz, dass jedes Kind die öffentliche Schule an seinem Aufenthaltsort besucht. Das bedeutet, dass die Gemeinde, in welcher ein Kind untergebracht ist, bzw. die Mehrheit der Nächte schläft, für die Sicherstellung des Volksschulunterrichts und – bei unzumutbarem Schulweg – auch für Organisation und Finanzierung des Schultransports zuständig ist. Dieser Grundsatz gilt auch für Flüchtlingskinder (BKD BE 2017: 7).

Im Kanton Bern gibt es zwei Formen der Einschulung von Kindern ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache (BKD BE 2017: 7). Sie treten entweder direkt in die Regelklasse der Gemeinde ein und erhalten zusätzliche Unterstützung in *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), oder sie besuchen zu Beginn einen *Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache* (IK DaZ) an den Standorten von Kollektivunterkünften

mit einer grösseren Anzahl an zugewanderten Kindern. Für Kindergartenkinder gilt immer die erste Variante (ebd.).

2.3 Gesellschaftliche und institutionelle Voraussetzungen

Unsere Gesellschaft hat eine jahrzehntelange Geschichte von multikultureller Umgestaltung. In den konjunkturell starken Sechziger- und Siebzigerjahren begann dies mit Arbeitskräften aus Südeuropa, vor allem aus Italien und Spanien, später auch aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien (Schader 2012: 16). Die Ausländerpolitik hat es jahrelang versäumt, die sogenannten Gastarbeiter zu integrieren, es war vor allem eine Arbeitsmarktpolitik mit der Haltung, dass die Arbeiter aus dem Ausland eines Tages wieder «nach Hause» gehen werden (Himmelrath / Blass 2016: 21). Der Familiennachzug stellte die Schulen ab den späten 70er-Jahren vor grosse Herausforderungen (Schader 2012: 16). In den 90er-Jahren begann eine verstärkte Aufnahme von Vertriebenen aus Krisengebieten mit deutlich tieferem Status und schlechteren Perspektiven (ebd.). Ihre Integration in unsere Gesellschaft wurde und wird auch heute oft erschwert durch die Tatsache, dass sie unfreiwillig emigriert sind, dass sie traumatische Erlebnisse verarbeiten müssen und dass ihr Aufenthalt teilweise nur vorläufig ist (ebd.). Kulturell sind uns diese neuen Gruppen nicht mehr so nahe wie beispielsweise die Zuwanderer aus Italien, und zur Verständigung ist für Einheimische und Zugezogene eine grössere Leistung nötig (ebd.). Vielfach lassen sich latenter Rassismus auf der einen Seite und Abkapselung und Ghettobil- dung auf der anderen Seite beobachten, wenn die Verständigung nicht gelingt (ebd.: 17). Für Leh- rinnen und Lehrer bedeutet dies, sich der Herausforderung zu stellen und Kinder aus einer fremden Kultur und mit einer zuweilen traumatischen Vergangenheit willkommen zu heissen und ihnen das Werkzeug mitzugeben, mit dem sie hier ein neues Leben mit Teilhabe an der Gesellschaft aufbauen können (Himmelrath / Blass 2016: 6).

Eingewanderte Schülerinnen und Schüler, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, sind demnach in der Schweiz nichts Neues. Die meisten Deutschschweizer Kantone streben ein ganzheitliches In- tegrationssystem an, momentan existiert jedoch noch keine gesamtschweizerische Strategie für die Integration der Flüchtlingskinder, weder für die Volksschule noch für die Sekundarstufe II (Himmelrath / Blass 2016: 132-135). Gemäss Schader (2012: 18) muss die monokulturelle, nationalstaatliche Tra- dition unseres Bildungswesens hinterfragt werden, da sie immer noch impliziert, dass Migrantenkin- der häufig Kinder sind, «die Probleme haben oder solche machen». Aus der Schulstatistik lässt sich ersehen, dass der Anteil von Kindern mit Erstsprache Deutsch etwa 20 Prozent beträgt, mit lokalen Spitzen von 80 Prozent; die mehrsprachige Klasse ist also die Regel in der Volksschule (ebd.). Lehr- personen müssen daraufhin geschult werden, dass sie in ihren Klassen eine grosse Heterogenität an- treffen werden, nicht nur bedingt durch die Herkunft, sondern auch durch die Inklusion von Kindern mit einem sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedarf (Himmelrath / Blass 2016: 35).

3 Einschulung der Flüchtlingskinder

Im Kindergarten und in der Volksschule sollen die Kinder Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen erlangen, damit sie sich in Umwelt und Gesellschaft zurechtfinden und sich zu verantwortungsvollen Persönlichkeiten entwickeln können (BKD BE 2015: 2). Das Ziel der Volksschule ist es, dass die Kinder im Anschluss erfolgreich eine Berufslehre oder eine weiterführende Ausbildung absolvieren können. Für Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien und für Kinder ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache, die während der Schulzeit zuziehen, ist es besonders herausfordernd, diese schulischen Ziele zu erreichen (ebd.).

3.1 Unterrichtsangebote für Deutsch als Zweitsprache

Die Sprache ist das wichtigste Medium fürs Lehren und Lernen, die Sprachförderung in allen Fächern ist zentral und trägt wesentlich zum Schulerfolg der Kinder bei (BKD BE 2015:2). Die Unterrichtsangebote in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind eine Unterstützung des Kantons für Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, damit sie allmählich dem Regelunterricht folgen können (ebd.).

Die verschiedenen Angebote von DaZ-Anfangsunterricht sehen folgendermassen aus:

Angebot 1: Das Kind wird einer Regelklasse zugeteilt und erhält integrativ oder in kleinen Gruppen ausserhalb des Unterrichts Deutschlektionen (DaZ-Unterricht, die häufigste Form).

Angebot 2: Der DaZ-Unterricht wird in Form eines Intensivkurses durchgeführt mit mindestens 20 Wochenlektionen über eine Dauer von normalerweise 10 Wochen (Spezialform des DaZ-Unterrichts).

Angebot 3: Im Anschluss an den Intensivkurs kann ein Aufbaukurs besucht werden mit 8 bis 12 Lektionen pro Woche und Befreiung vom Regelunterricht währenddessen (Spezialform des DaZ-Unterrichts) (Roth 2015: 16).

Der unter Angebot 1 erwähnte DaZ-Unterricht findet integrativ in der Klasse statt oder ebenfalls während der Unterrichtszeit aber ausserhalb der Klasse (BKD BE 2015: 6). In städtischen Gebieten können Intensiv- und Aufbaukurse DaZ (Angebote 2 und 3) eingerichtet werden, wo grundsätzlich Schülerinnen und Schüler ab der 2. Klasse aufgenommen werden, da Lese- und Schreibkenntnisse schon vorhanden sein sollten (ebd.). Der Intensivkurs umfasst 20 Wochenlektionen und dauert 10 Wochen, während derer die Kinder keinen Regelunterricht besuchen. Er dient vor allem dem intensiven Erwerb der Unterrichtssprache sowie der Alltagsorientierung und der Einschätzung der schulischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Der Aufbaukurs DaZ (Angebot 3) schliesst an den Intensivkurs an, dauert ebenfalls 10 Wochen und umfasst 8 bis 12 Wochenlektionen, während deren die Kinder vom Unterricht in der Regelklasse dispensiert sind. Beim Eintritt in die Regelschule sollten sie dem Unterricht folgen können (ebd.: 7).

	Unterbringung	Dauer Unterbringung	Ausweis	Zuständigkeit Unterbringung u. Betreuung
Asylverfahren	Empfangs- und Verfahrenszentrum (EVZ)	Einige Wochen	-	Bund (SEM)
	Phase 1: Kollektivunterkunft (KU)	ø 6 Monate	N: Asylverfahren	Kanton (MiDi, POM) Leistungsvertrag mit Asylsozialhilfestellen (ASH): <ul style="list-style-type: none"> • Asyl Biel & Region (ABR) • Bäregg GmbH • Heilsarmee (HAF) • Asylkoordination Thun (AKT) • ORS Service AG
Anerkennung / VA	Phase 2: Wohnung	offen	F: Vorläufige Aufnahme	Kanton (MiDi, POM) Für Personen mit Ausweis N/F Leistungsvertrag mit ASH: <ul style="list-style-type: none"> • Asyl Biel & Region (ABR) • Bäregg GmbH • Heilsarmee (HAF) • Asylkoordination Thun (AKT) • Kompetenzzentrum für Integration Bern
			B: Anerkannter Flüchtling	Kanton (Integration, GEF) Für Personen mit Ausweis B Leistungsvertrag mit: <ul style="list-style-type: none"> • Caritas • Schweiz. Rotes Kreuz (SRK)

Abb. 1 Unterbringung und Zuständigkeit

Die Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD BE 2017: 4) gibt vor, bei der Einschulung von Flüchtlingskindern dieselben Empfehlungen und Vorgaben zu berücksichtigen wie bei anderen neuzuziehenden Kindern ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache und verweist deshalb auf den «Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen» (ebd.). Ein Flüchtlingskind wird demnach nicht von einem Migrantenkind unterschieden und es werden entsprechend gleichwertig DaZ-Lektionen zugesprochen (Roth 2015: 15).

In der *Phase 1* befinden sich die Kinder meist in einer Kollektivunterkunft und besuchen einen Intensivkurs DaZ (IK DaZ), der von der Gemeinde möglichst nahe an der Kollektivunterkunft eingerichtet worden sein sollte, damit die Kinder einen relativ normalen Alltag erleben mit Schulweg und Pausenplatzspielen (BKD BE 2017: 8). Im Zentrum des Unterrichts stehen die ersten Kenntnisse der Unterrichtssprache, das Kennenlernen des hiesigen Schulalltags, Lernstrategien, Alltagsorientierung und Mathematik (ebd.).

In der *Phase 2* verlassen die Asylsuchenden die Kollektivunterkunft und werden einer Gemeinde zugewiesen; die Kinder besuchen dann die Regelklasse, je nach Kenntnisstand der Unterrichtssprache und je nach DaZ-Angebot der jeweiligen Gemeinde (BKD 2017: 9). Sie erhalten zusätzliche DaZ-Unterstützung (s. Angebot 1 und 3) oder besuchen falls nötig weiterhin einen IK DaZ, der auch regional organisiert sein kann (ebd.).

	Unterbringung	Dauer Unterbringung	Volksschulunterricht		Zuständigkeit Unterbringung u. Betreuung
Asylverfahren	Empfangs- und Verfahrens-zentrum (EVZ)	Einige Tage / Wochen	- keine Einschulung		Bund (SEM)
	Phase 1: Kollektivunterkunft (KU)	ø 6 Monate	- SuS KG - wenige SuS	- viele SuS	Kanton (MiDi, POM) Leistungsvertrag mit Asylsozialhilfestellen (ASH): <ul style="list-style-type: none"> • Asyl Biel & Region • Asylkoordination Thun • Bäregg GmbH • Heilsarmee • ORS
Anerkennung / VA	Phase 2: Wohnung	offen	Einschulung Regelklasse mit DaZ ↓ Einschulung IK DaZ ↓ Regelklasse mit DaZ-Unterstützung allf. IK DaZ-Besuch Einstufung der SuS in Klasse u. Niveau gemäss Empfehlung DaZ-LP der Phase 1		Kanton (MiDi, POM) Für Personen mit Ausweis N/F Leistungsvertrag mit ASH: <ul style="list-style-type: none"> • Asyl Biel & Region • Asylkoordination Thun • Bäregg GmbH • Heilsarmee • Kompetenzzentrum für Integration Bern Kanton (Integration, GEF) Für Personen mit Ausweis B Leistungsvertrag mit: <ul style="list-style-type: none"> • Caritas • SRK

Abb. 2: Unterbringung und Volksschulunterricht

3.2 Vor- und Nachteile

Beide Varianten weisen Vor- wie auch Nachteile auf. Während der Intensivkurs einen geschützten Rahmen bietet, die Kinder in Kleingruppen intensiver betreut werden können und eine spezialisierte Lehrperson die Verantwortung trägt, findet eine Separation von den einheimischen Kindern statt und eine Integration ist nicht möglich (Roth 2015: 40). Ausserdem ist die Dauer beschränkt und die Lektio-nenzahl ist reduziert (ebd.).

Bei einer direkten Integration sammeln die Kinder Erfahrungen mit dem Regelunterricht und besu-chen die gleiche Anzahl Lektionen (Roth 2015: 40). Indem sie Freundschaften schliessen können mit den einheimischen Kindern, ist ein schnellerer Spracherwerb wahrscheinlich (ebd.). Nachteilig sind in diesem Fall die Unruhe in der Klasse, wenn das Kind einer anderen Gemeinde zugewiesen wird, der Schulstoff kann das Flüchtlingskind überfordern und der Kommunikationsaufwand zwischen den Lehrpersonen ist erhöht (ebd.). Laut der Autorin überwiegen die Vorteile der Intensivklassen, wobei die Kriterien ihrer Untersuchung auf alle Beteiligten bezogen sind und nicht primär auf das Flücht-lingskind (ebd.).

Die Flüchtlingskinder sollen nach dem Absolvieren des IK DaZ ein gutes A1-Niveau (gemäss *Europäi-schem Referenzrahmen*, siehe Kapitel 5.2) erreicht haben und damit dem Regelunterricht folgen kön-nen (Häberlin 2020). Dies ist etwa bei der Hälfte der Kinder nicht der Fall, dann wird der Kurs oftmals

um 10 Wochen verlängert, obwohl dies nicht so vorgesehen wäre (ebd.). Es existieren keine speziellen Formulare (Roth 2015: 44) und auch kein Test zur Übergabe von Flüchtlingskindern beim schulischen Wechsel, sondern es wird nur ein Übertrittsprotokoll verfasst (Häberlin 2020).

3.3 Empfehlungen des Kantons zur Unterstützung

Die Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern hat einen Leitfadens zur Organisation des DaZ-Unterrichts (BKD BE 2015) und einen Leitfadens zum Umgang mit Flüchtlingskindern (BKD BE 2017) herausgegeben, in welchen nachzulesen ist, wie gute Startbedingungen für die Flüchtlingskinder geschaffen werden können.

Im Leitfadens zur Organisation des DaZ-Unterrichts (BKD BE 2015: 24) sind die Verantwortlichkeiten von Gemeinde, Schulleitung, DaZ-Lehrperson und Klassenlehrperson definiert. Für diese Arbeit sind die Verantwortlichkeiten der Klassenlehrperson relevant, wobei eine bewusste Sprachförderung durch alle Fachlehrpersonen und eine Zusammenarbeit der beteiligten Lehrpersonen zur gezielten Förderung unumgänglich ist (ebd.). Die Klassenlehrperson beantragt die Zuweisung zum DaZ-Unterricht bei der Schulleitung, sie beantragt auch ein Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung und setzt diese Anpassungsmassnahmen um. Dies geschieht in Absprache mit den Eltern und mit der DaZ-Lehrperson (ebd.). Im kontinuierlichen Austausch mit der DaZ-Lehrperson erhält die Klassenlehrperson Tipps zur Förderung der DaZ-Lernenden (ebd.: 24-25).

Im Umgang mit den Flüchtlingskindern muss die Lehrperson sich bewusst sein, dass Kinder und Jugendliche aus dem Asylbereich aufgrund ihrer Erlebnisse im Herkunftsland oder auf der Flucht besonders oft von Traumatisierung betroffen sind (BKD BE 2015: 17). Damit Eltern und auch Kindern ein guter Start ermöglicht wird, ist es wichtig, einen guten Kontakt aufzubauen, der Beizug einer dolmetschenden Person kann erforderlich sein, wenn die Eltern über wenige oder keine Deutschkenntnisse verfügen (BKD BE 2017: 15). Dies sollten immer erwachsene neutrale Personen sein, es gibt sogenannte interkulturelle Übersetzer, die Fachpersonen für Trialogsituationen sind und durch ihre Kenntnis der kulturellen Hintergründe allfälligen Missverständnissen vorbeugen können (BKD BE 2015: 19). Hierbei können den Eltern auch die verschiedenen Ergänzungsangebote der Schule aufgezeigt werden, welche allenfalls hilfreich sind bei der Integration ihres Kindes. Unter Angeboten wie Tagesschule, Mittagstisch, Aufgabenhilfe, Schulsport, fakultativer Unterricht, Chor, Pfadi oder Fussballclub können jene gewählt werden, welche für das Kind sinnvoll und für die Familie finanzierbar sind (BKD BE 2017: 15). Die Tagesschule ist eine ideale Möglichkeit, damit die Kinder mit dem hiesigen Alltag vertraut werden und bei Spracherwerb und Hausaufgaben unterstützt werden, wobei die Betreuungsaufgabe doch stark bei den Eltern bleiben sollte, da diese oftmals noch erwerbslos sind (ebd.: 16). Eltern sollten mit dem Alltag und den Abläufen vertraut gemacht werden, damit sie ihre Kinder unterstützen können (ebd.).

Da die neuzugezogenen Kinder die schulischen Anforderungen zu Beginn häufig nicht oder nur teilweise erfüllen, soll die Lehrperson sie schrittweise an die Ziele heranführen (BKD BE 2015: 20). Die Motivation soll gestärkt werden und differenzierte Aufgaben sollen den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen, vorerst sollen keine reduzierten Lernziele vereinbart werden (ebd.). Schullaufbahntrennscheide sind förderorientiert auszustellen nach dem FLUT-Prinzip (förderorientiert, lernzielorientiert, umfassend, transparent), und je nach Lernstand sollen die Bedingungen der Lernzielkontrollen angepasst werden, was beispielsweise bedeutet, mehr Zeit zu geben, Verständnisfragen zu erlauben oder weniger textlastige Formen zu wählen (ebd.). Bezüglich der Beurteilung gilt es besonders zu beachten, dass noch ungenügende Kenntnisse der Unterrichtssprache kein Grund sind für die Zuweisung in ein tieferes Anforderungsniveau auf der Sekundarstufe I, sondern es gilt, das Potenzial des Kindes zu berücksichtigen (ebd.: 21).

4 Integration

Integration kann auf unterschiedliche Weise geschehen und auch verschiedene Bedeutungen haben. Schlösser (2017: 19) definiert Integration nach einem Zitat von Behler / Bostancioğlu: (2001):

Integration ist ein wechselseitiger Prozess des Gebens und Nehmens im Geiste der Toleranz, der die Mehrheitsgesellschaft und die Migrantenfamilien zum beiderseitigen Nutzen verändert.

Auch Harnischfeger (2017: 26) betont, dass Integration viel mehr ist als Deutschlernen. Zwar ist die Sprache eine wichtige Basis zur Orientierung für die Migranten, aber wirklich ausschlaggebend sind die umfassende Bildung und die Menschen, die diese Bildung vermitteln. Viele Menschen, die in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen an Integrationsprozessen arbeiten, beschreiben Migration als «ein Phänomen, das konstruktiv für unsere Gesellschaft ist». Der Autor (ebd.: 269) zitiert die Präsidentin der österreichischen Sektion von «Ärzte ohne Grenzen»:

Wenn ein Mensch Hilfe braucht, wird er von uns behandelt, unabhängig davon, welcher Religion oder politischen Gesinnung er angehört.

So sollte es seiner Meinung nach «Lehrer ohne Grenzen» geben, welche ihren Schülerinnen und Schülern unabhängig von Hautfarbe, Herkunft und Glauben einen zugewandten und erfolgsversprechenden Unterricht bieten und sie ins Berufsleben begleiten (ebd.: 270).

Wagner (2019: 99-100) beschreibt den Begriff «Integration» als problematisch, wenn er im Sinne von «Eingliederung» verwendet wird, in der die «Zielgruppe», die so «anders» ist, integriert werden soll. Integration soll nicht die einseitige Anpassung des Kindes bedeuten, sondern ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, bei dem die gegenseitige Achtung und Anerkennung dazu führt, dass sich die Beteiligten für die gegenseitigen Bedürfnisse öffnen und interessieren (Yildiz 2017: 27).

4.1 Bedeutung der Schule

Sehr treffend formuliert Harnischfeger (2017: 273) die Bedeutung von Bildung:

Der ungehinderte Zugang zur Bildung ist die Basis für ein selbstbestimmtes Leben in unserer Gesellschaft. Die Schule nimmt in der Entwicklung von Flüchtlingskindern eine herausragende Rolle ein. Sie dient zur Wissensaneignung und zur Qualifikation, aber vor allem zur psychischen Stabilisierung (Deutsches Jugendinstitut 2000, zitiert nach Bistritzky et al. 2013: 47). Dies geschieht primär dadurch, dass die Schule einen geschützten Raum bietet und Ruhe, Struktur und Kontinuität vermittelt (Friedrichs 2003, zitiert nach Bistritzky et al. 2013: 47).

Roth und Will (2017: 25) fassen die Wichtigkeit der Schule für zugewanderte Kinder zusammen als Ort, um sich in der neuen Heimat zurechtzufinden, um Freundschaften zu schliessen, um die Sprache zu erlernen und Wissen zu erwerben, um einen Schulabschluss zu erhalten und Teil der neuen Gesellschaft zu werden. Laut Aghamiri (2019: 123) ist es für Kinder wichtig, nach der Ankunft in der Aufnahmegesellschaft Fuss zu fassen und am sozialen Leben teilhaben zu können, ebenso wie die eigene Selbstbestimmung ausleben zu können. Die Schule ist ein zentraler Ort, der diese Partizipation ermöglichen kann oder der im Gegenteil eine ausgrenzende Wirkung haben kann (Negt 2017, zitiert nach Aghamiri 2019: 123). Freunde aus anderen Kulturen helfen beim Zurechtfinden in der neuen Umgebung und sind sehr wertvoll für die Integration, ebenso wie die Lehrpersonen, die im Idealfall zu wichtigen Bezugspersonen werden (Himmelrath / Blass 2016: 18). Für diese Art der kulturellen Mischung ist die Schule einzigartig (ebd.). Integration auf der Beziehungsebene geschieht durch den Dialog, wobei gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz Voraussetzung sind, die unaufhebbaren Unterschiede müssen respektiert werden, denn es gibt auch genügend Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte (Hagmann 1998: 15). Das Ziel ist die individuelle Förderung in gemeinsamen Einrichtungen, da die Kinder im Umfeld der Schule lernen, sich mit den anderen zu verständigen, sie zu verstehen und gemeinsam tätig zu sein, damit ein Beziehungsaufbau stattfinden kann (ebd.: 14).

Flüchtlingskinder sollen nach der Flucht Vertrauen fassen können und zur Ruhe kommen, wobei schon ganz einfache Zeichen des Willkommenseins das Ankommen erleichtern, wie beispielsweise ein Willkommensplakat in vielen Sprachen (Lachnit / Barth 2016: 10). Die Kinder sollten vor allem Sicherheit und Geborgenheit spüren, indem sie erkennen, dass sich jemand über ihr Dasein freut, sie annimmt und gemeinsam vieles unternommen werden kann (ebd.: 13). Das Bedürfnis nach Orientierung ist eine natürliche Folge der Flucht, oft wurden die Kinder abrupt aus ihrem Umfeld herausgerissen, häufig haben sie eine lange Zeit keine Schule besucht und mussten sich auf der Flucht und in den Durchgangszentren alltagstaugliche Strategien aneignen, um mit den Umständen, der Ungewissheit und dem Zusammenleben auf engem Raum fertig zu werden (Aghamiri 2019: 126). Diese Strategien passen meist schlecht oder gar nicht in die Strukturen der pädagogischen Einrichtungen (ebd.). Die Erwartungen der Schule sind ab dem ersten Tag geprägt von einer Erfüllung der Anforderungen

an körperliche Disziplin, kognitive Fokussierung und die Einhaltung gemeinschaftlicher Regeln. Das «Überlebenswissen», das die Kinder sich auf der Flucht angeeignet haben, ist in den nordeuropäischen Bildungsinstitutionen nicht erwünscht, da diese sich an kindlichen Entwicklungsprozessen orientieren, die den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entsprechen (ebd.: 127). Die Kinder leiden oft darunter, dass die Situation der Flucht und der Umstände nicht erklärt wird und die Schule sich so verhält, als wäre nichts geschehen (Negt 2107, zitiert nach Aghamiri 2019: 127).

Der Besuch der Schule bedeutet gleichzeitig eine grosse Unsicherheit, da die Kinder nicht wissen, was sie erwartet, wie die Regeln sind, ob sie Freunde finden werden und ob sie überhaupt in Sicherheit sind (Aghamiri 2019: 126). Ihnen soll vor allem das Recht gewährt werden, ihre eigenen Angelegenheiten aktiv mitzugestalten, dazu muss von der defizitären Sicht auf die schwierige Situation geflüchteter Kinder weggekommen werden, stattdessen ein subjektbezogener Blick auf das Kind gerichtet werden (ebd.). Den Kindern müssen Gelegenheiten demokratischer Partizipation angeboten werden, indem sie ermutigt werden, ihre Interessen und Vorstellungen in ihrem neuen Schulalltag einzubringen, da sie sich durch diese soziale und solidarische Interaktion als selbstwirksam erleben und Kohärenz entwickeln können (ebd.: 135-136). Diese Partizipation ermöglicht es, dass ein Kind seine Orientierungssicherheit entwickeln kann und sich zugehörig fühlt (ebd.: 124-125).

Es muss jedoch auch die Doppelrolle der Schule erwähnt werden. Die Schule ist Vermittlerin von Wissen, Sprache und Sozialkompetenz, sie ermöglicht das Erreichen des wesentlichen Integrationsfaktors: das Absolvieren einer Lehre, eines Studiums oder eine Hochschullaufbahn und ermöglicht die Integration in die Arbeitswelt, welche entscheidend ist für ein festes Einkommen, soziale Anerkennung und einen geregelten Alltag (Himmelrath / Blass 2016: 18). Integration auf der Organisationsebene geschieht, indem die Schule ihre Funktion erfüllt, einerseits die Qualifikationsfunktion fürs Berufs- und Gesellschaftsleben und andererseits die Selektions- und Allokationsfunktion, die durch eine Gliederung nach Alter und Leistungsfähigkeit die Erfüllung der Norm überprüft, welche zur Stabilisation und Reproduktion der gesellschaftlichen Schichtung dient (Hagmann 1998: 16). Hierbei erklärt die Schule ihr Vorgehen um es zu legitimieren, basierend auf gesellschaftlichen Wertungen. Hagmann (ebd.: 17) betont jedoch, dass eine Integration niemals durch eine Ausgliederung erreicht werden kann.

Im Schulalltag ist es jedoch notwendig, den besonderen Bedürfnissen der Migrantenkinder gerecht zu werden und ihnen eine integrative Schule zu bieten, die das Recht auf Unterschiedlichkeit und zugleich das Miteinander des Verschiedenen in der Schule zum Ziel hat (Hagmann 1998: 13). Die Schweiz ist schon lange eine multikulturelle Gesellschaft, etwa jedes fünfte Kind ist Staatsbürger eines anderen Landes, und eine monokulturelle Bildungspolitik funktioniert längst nicht mehr, die Schule muss sich an die neuen Verhältnisse anpassen und Lösungen finden für die situationsspezifischen Schwierigkeiten von Migrantenkindern (ebd.).

4.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Die Schwierigkeiten der Flüchtlingskinder nach ihrer Einschulung sind sprachlicher und schulischer Natur, die Kinder stehen aber auch vor persönlichen und kulturellen Herausforderungen. Laut Daschner (2017: 16) gibt es bisher wenig datenbasiertes Überblickswissen zur schulischen Situation geflüchteter Kinder, er nennt jedoch einige relevante Aspekte, die auf Erfahrungen von Lehrkräften und Beobachtungen wissenschaftlicher Experten basieren. Dem Autor zufolge (ebd.) haben die Kinder mit einer «doppelten Sprachlosigkeit» zu kämpfen, da ihre Sprache einerseits von der Umgebung nicht verstanden wird, und da sie andererseits ihre Erlebnisse nicht in Worte fassen können, weil diese so grauenvoll sind (ebd.). Die Sprachprobleme der neu angekommenen Kinder sind in vielen Fällen so gross, dass dadurch ihr eigentlicher kognitiver Entwicklungsstand überdeckt wird und es zu einer Überforderung oder auch zu einer Unterforderung kommt, was wiederum zu auffälligem Verhalten führen kann (Bistritzky et al. 2013: 44). Aus demselben Grund werden effektive Entwicklungsstörungen oftmals nicht erkannt und auch der Lernprozess wird nicht angemessen gefördert (ebd.).

Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sind von einer grossen Heterogenität und sollen in die Strukturen eines Schulsystems integriert werden, welches stark auf Homogenisierung ausgerichtet ist (von Dewitz / Massumi 2017: 37). Die grosse Heterogenität zeigt sich darin, dass die Flüchtlingskinder teils nicht alphabetisiert sind oder die Schule nur wenige Jahre besucht haben, jahrelang auf der Flucht waren oder ihr Herkunftsland kurz vor dem Abschluss verlassen mussten (Daschner 2017: 16). Vielfach kommen die neu zugezogenen Kinder aus Ländern, die ein anderes Schriftsystem verwenden und einige müssen die lateinische Schrift erst lernen (BKD BE 2017:14). Laut Daschner (2017: 17) ist eine möglichst frühzeitige Einschulung in die Regelklassen ein wesentlicher Faktor für einen grösseren Integrations- und Bildungserfolg, wobei die Lehrpersonen den Unterricht individualisieren müssen und Deutsch als Fremdsprache in den Fachunterricht integrieren sollen.

Flüchtlingskinder befinden sich in einer besonderen Situation, deren Rechnung getragen werden muss. In ihrer heterogenen Gruppe finden sich jedoch Gemeinsamkeiten in den traumatischen Erlebnissen auf der Flucht, den engen Wohnverhältnissen und der Angst vor einer Abschiebung (Bistritzky et al. 2013: 49). Eine sehr unterschiedliche Schulbildung in den Herkunftsländern und eine schwierige psychosoziale Lage stellt die hiesigen Schulen vor eine grosse Herausforderung (ebd.). Die Flüchtlingskinder müssen mit ihren früheren schulischen Erfahrungen umgehen lernen, je nach Herkunft ist für Mädchen eine weiterführende Schulbildung nicht üblich oder der Krieg hatte einen Schulbesuch verunmöglicht (ebd.: 50). Die Flüchtlingskinder stammen meist aus Ländern wie Syrien, Eritrea, Afghanistan oder Somalia, welche politisch autoritär regiert sind (Daschner 2017: 17). Auch die Familien sind oftmals hierarchisch strukturiert mit einer väterlichen Dominanz, dies bedeutet, dass viele Kinder strikte Achtung vor Autoritäten gewohnt sind und erst damit klarkommen müssen, dass sie ihre eigene Meinung äussern sollen (ebd.). Lehrpersonen sollten über das Herkunftsland der Kinder Bescheid wissen und auch über mögliche psychische Belastungen und Symptome. Gegebenenfalls

sollen sie Unterstützung anfordern für zusätzliche Ressourcen psychologischer oder therapeutischer Art (Bistritzky et al. 2013: 50).

Des Weiteren ist den Flüchtlingskindern alles fremd und ihnen fehlen die Kenntnisse der örtlichen Gepflogenheiten, welche durch die Sozialisation verinnerlicht werden (Daschner 2017: 16). Insbesondere die schulische Sozialisation gestaltet sich oft schwierig, da selbstständiges Lernen, Eigenaktivität und Mitbestimmungsrechte überfordernd wirken können und die Eltern ihnen dabei nicht genügend Unterstützung bieten können (ebd.). Das Lernen in der Schule kann nicht nur als Erwerb von Wissen betrachtet werden, sondern auch als das Erlernen von Ritualen und Regeln, Sichtweisen, Werten und Normen (Bistritzky et al. 2013: 43). Bistritzky (ebd.: 43-44) beschreibt das Lernen folgendermassen:

Lernen ist die Fähigkeit des Menschen, Informationen aus seiner Umwelt aufzunehmen, zu verarbeiten und umzusetzen, mit dem Ziel, diese Umwelt zu verstehen und in ihr zu bestehen.

Hinzu kommt, dass die Flüchtlingskinder auch mit einer fremden Kultur konfrontiert sind. Schader (2012: 26) definiert die «kulturelle Identität» folgendermassen:

Aktive Teilhabe an jenem übergreifenden System von Wertvorstellungen, Verhaltensweisen, Sitten, Traditionen, Deutungsmustern, das einer Gesellschaft gemeinsam ist, das ihre Kultur ausmacht (Nieke 1992, zitiert nach Schader 2012: 26).

Diese ist nicht statisch, sondern in einem steten Wandel, es gibt also durchaus jeweils «ältere» und «modernere» Standards, was auch innerhalb der Gruppe zu Kommunikationsproblemen oder Konflikten führen kann (ebd.). Flüchtlingskinder und auch Migrantenkinder entwickeln aber eine sogenannte «bikulturelle Identität», wie Schader (ebd.) sie bezeichnet. Sie bedeutet die Teilhabe an zwei Kulturen und ist für die fremdsprachigen Kinder charakteristisch, da sie sich im Verlauf der familiären und der schulischen Sozialisation entwickelt und Elemente aus beiden Kulturen enthält (ebd.).

Laut Schader (2017: 31) lassen sich «Migrantenkinder», «fremdsprachige Kinder» und «ausländische Kinder» genauso wenig definieren wie «monolingual-einheimische» Kinder, da die Gruppen jeweils gross und heterogen sind. Die Einflüsse stammen aus kulturell nahegelegenen oder weiter entfernten Gebieten und die Familien sind seit kurzer Zeit oder schon seit Generationen in der Schweiz (ebd.). Die Gemeinsamkeit dieser Kinder beruht vor allem auf ihrer bikulturellen und bilingualen Identität, das heisst, sie kennen eine zweite Sprache und eine zweite Kultur, die in der Familie gelebt wird und sie erhalten dadurch die Möglichkeit zu einem «Blick von aussen», welcher monokulturell aufwachsenden Kindern nicht eröffnet wird (ebd.). Wenn die gesellschaftlichen, familiären und pädagogischen Rahmenbedingungen gegeben sind, kann dieses Erleben von Widersprüchen durchaus bereichernd sein für den Identitätsfindungsprozess (Lanfranchi 1998: 99). Im anderen Fall kann es jedoch geschehen, dass ein verstärktes Fremdsein und Anderssein in der Schule erlebt werden (Bistritzky et al. 2013: 43).

Wenn Kinder sich in unterschiedlich strukturierten Mikrosystemen bewegen, kann dies jedoch auch belastend sein, da ein Kind oftmals hin- und hergerissen wird von der Idealisierung der Eltern und der Verwünschung der Lehrperson oder umgekehrt (Lanfranchi 1998: 98). Es besteht die Gefahr, dass

Dualismen wie Tun und Erleben, Realität und Imaginäres, Kontinuität und Veränderung, Kognition und Emotion nicht mehr zusammengebracht werden können (ebd.).

Wenn Begegnungsmöglichkeiten fehlen zwischen der Schule und dem Elternhaus, kann kein Austausch über Wertvorstellungen und Ideologien stattfinden und das Kind befindet sich in einer Art Zwischenraum (ebd.: 95). Die Kinder haben dann oft zwiespältige Gefühle bei der Entwicklung ihrer Identität, da sie weder der ihrer Eltern entspricht, noch der der aufnehmenden Gesellschaft, was von den Eltern mit Besorgnis wahrgenommen wird (Bistritzky et al. 2013: 39). Demzufolge leben die Kinder in der Schule eine Unsicherheit, wo sie ihnen Sicherheit bieten sollte. Kommen Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern, mangelnde Unterstützung und geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten dazu, kann dies bei den Kindern zu Schulunlust, Aufmerksamkeitsstörungen oder Leistungseinbrüchen führen (ebd.).

Es kommt vielfach vor, dass der Stellenwert der Elternveranstaltungen an der Schule analog zum Herkunftsland nicht sehr hoch ist und dass die Eltern fernbleiben (Lanfranchi 1998: 101). Es kann schwierig sein, ihnen die Bedeutung der Bildung näher zu bringen (ebd.). Sie haben häufig traumatische Situationen erlebt und andere Dinge sind zentral in ihrem Leben, meist sehen sie die Bildung nicht als eine gesellschaftliche Verantwortung im Sinne von Geben und Nehmen (Bistritzky et al. 2013: 39). Demzufolge besteht wenig Akzeptanz für einen regelmässigen Schulbesuch und die Individualisierung in hiesigen Schulen ist für sie fremd (ebd.).

Bei auffälligem Verhalten des Kindes kann ein Spannungsfeld Schule-Eltern entstehen, da es den Eltern gegen aussen hin sehr wichtig ist, «zu zeigen, wie gesund die Kinder sind, die Bilanz der Migration könnte sonst negativ erscheinen» (ebd.). Im Gegensatz dazu erwecken die Eltern manchmal den Anschein, sich nicht für die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu interessieren (ebd.). Elternarbeit ist zuweilen auch aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse schwierig und die Kommunikation läuft in vielen Fällen über die Kinder, die als Übersetzer fungieren, woraus Interessenkonflikte entstehen können (Lanfranchi 1998: 102). Untersuchungen von Lanfranchi im Jahr 1995 haben ergeben, dass weniger Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen zu finden sind, wenn die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen gut funktioniert (ebd.). Ein wichtiger Aspekt ist die Einstellung der Familie zur Integration (ebd.: 104). Wenn Familien ihre tradierten soziokulturellen Strukturen wenigstens ein bisschen transformieren konnten, ist eine Positionierung zwischen der Orientierung nach innen und der Öffnung nach aussen möglich (ebd.). Diese elterliche Aussenorientierung steht in direktem Zusammenhang mit dem Schulerfolg ihrer Kinder, die Einstellungen können aber auch innerhalb der

jeweiligen Familie sehr unterschiedlich sein, wenn sich die beiden Elternteile an unterschiedlichen Punkten des Übergangsprozesses von einer Kultur in die andere befinden (ebd.: 105).

4.3 Traumafolgestörungen

Viele der geflüchteten Kinder haben furchtbare Dinge erlebt im Herkunftsland und auf der Flucht (Gunsch et al. o.J.: 1). Ihre frühere Lebenswelt unterscheidet sich stark von der neuen Umgebung in der Schweiz, von der Sprache bis zu den Normen und Strukturen. Für die Kinder ist es nicht einfach, sich in einer fremden Welt zu orientieren, ohne die Sprache zu sprechen und ohne die schrecklichen Erlebnisse ausdrücken zu können (ebd.). Auch wenn Kinder in ihrer Heimat und auf der Flucht Schlimmes erlebt haben, sind sie nicht alle psychisch krank (Schmid 2017: 24). Die Forschung geht davon aus, dass etwa 20 bis 30 Prozent der geflüchteten Kinder aus Kriegsgebieten eine Form von psychischer Störung haben. Diese wird als «Trauma» bezeichnet, was aus dem Griechischen kommt und «Wunde» bedeutet (ebd.).

Ein Trauma entsteht durch das Erleben einer existentiellen Bedrohung, welches bei Betroffenen tiefgreifende Verzweiflung auslöst (Gunsch et al. o. J.: 2). Der Mensch kann dabei selbst, als Zeuge oder durch Schilderungen mit dem Ereignis konfrontiert worden sein. Wenn anhaltende Beschwerden zurückbleiben, spricht man von einer Traumafolgestörung (ebd.). Bei einem Trauma werden die Sinne überfordert, Situationen werden als dramatisch erlebt und die Sinne werden überstimuliert, da das Stresshormon den Körper zur Flucht oder zum Kampf mobilisieren soll (Schmid 2017: 24). Wenn beides nicht möglich ist, entfernt sich das Bewusstsein von der äusserlichen Gefahr und das Opfer erstarrt und resigniert; dies ist ein Überlebensreflex und kann noch in der Schweiz Auswirkungen haben. Auf diese Weise erleben die Kinder Ohnmacht, Hilflosigkeit und Kontrollverlust. (ebd.).

Flüchtlingskinder zeigen häufig Verhaltensweisen, die ihre stille Trauer ausdrücken, wie beispielsweise eine ausdruckslose Mimik, ein starrer Blick, kein Lachen, kein Interesse, zielloses Herumlaufen oder Davonlaufen (Lachnit / Barth 2016: 21). Wenn Flüchtlingskinder von ihren Kriegserlebnissen geprägt sind und an posttraumatischen Störungen leiden, benötigen sie zuverlässige Bezugspersonen, wobei viele Eltern selbst unter Traumata leiden und nicht die nötige Unterstützung bieten können (ebd.: 17). Die Familie kann sogar auseinandergebrochen sein durch die Flucht, und die Schule steht hier vor der Aufgabe, die Prozesse der Bewältigung zu ermöglichen, bis eine psychologische Unterstützung gefunden werden kann (Daschner 2017: 17).

Eine Traumatisierung ist selten unmittelbar zu erkennen, besonders wenn die Betroffenen nicht darüber sprechen können, sie zeigt sich jedoch im (Spiel-)Verhalten oder dadurch, dass erworbene Fähigkeiten wieder verloren gehen (Morina 2016). Lehrpersonen sollten sich jedoch bewusst sein, dass Kinder nach dem Erleben von Fluchtsituationen traumatisiert sein könnten, ebenso wie ihre Geschwister und Eltern (ebd.). Eindeutige Anzeichen einer Traumafolgestörung sind laut Schmid (2017: 24-25):

- Wiedererleben: Reize führen zu Erinnerungen, die unkontrolliert immer wieder auftauchen.
- Dissoziation: Das Kind erstarrt und ist nicht mehr ansprechbar, wenn es sich an das Trauma erinnert.
- Vermeidung: Das Kind zieht sich zurück, um Gespräche, Orte oder Personen zu vermeiden, die ans Trauma erinnern.
- Veränderungen in Gedanken und Stimmung: Kinder können Ansichten entwickeln wie: «Ich bin nirgends sicher» oder «Alle lassen mich im Stich».
- Übererregung: Das Trauma kann zu Konzentrations- und Lernproblemen führen, zu Schreckhaftigkeit oder Aggressivität, wobei die Symptome leicht mit ADHS verwechselt werden können (ebd.).

Wenn Kinder dissoziative Symptome entwickeln, heisst das, dass sie ihre Gefühle abschalten, um bedrohliche Situationen psychisch zu überleben (Gunsch et al. o. J.: 2). Diese Reaktionsmuster schützen vor Angst, bewirken aber, dass die Kinder ihre Gefühle teilweise nicht mehr als ihre eigenen erleben (ebd.). Eine Vielzahl von langfristigen Folgen können auftreten: Es kann eine Unfähigkeit entstehen, mit dem Verlust von Beziehungen umzugehen und neue Beziehungen aufzunehmen, ebenso wie die Unfähigkeit, Hilfe von anderen anzunehmen oder ein generelles Misstrauen in den Zusammenhalt (Adam / Inal 2013: 30). Die psychomotorische Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung können insgesamt negativ beeinflusst werden. Dauerhafte Veränderungen in der Regulation von Neurohormonen und Veränderungen in den Hirnstrukturen bewirken negative Auswirkungen aufs Lernen, auf die Sprachentwicklung und auf die Fähigkeit, sich an etwas Neues zu gewöhnen (ebd.). Ein Trauma kann verantwortlich sein für längere chronische Krankheitsverläufe und Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives oder antisoziales Verhalten oder Schulprobleme (Morina 2016).

Das Gehirn von traumatisierten Kindern ist nicht gleich leistungsfähig, oft brauchen sie mehr Zeit als gesunde Kinder, um neue Inhalte zu lernen (Gunsch et al. o. J.: 3). Es ist Geduld nötig, und es müssen jeweils konkrete Bezüge zur Lebenswelt geschaffen werden, Grundlagen müssen wiederholt und sorgfältige Standortbestimmungen durchgeführt werden. Auch bei einer grossen Intelligenz haben traumatisierte Kinder vielfach einen deutlichen Rückstand im Lernen (ebd.).

Es stellt sich nun die Frage, welche Interventionsmöglichkeiten sich der Schule bieten. Traumatisierte Kinder sind verunsichert, deshalb ist ein sicheres Klassenklima wichtig (Morina 2016). Ein Abfallen der schulischen Leistungen kann eine normale Folge sein und sollte weder überbewertet werden noch sollten die schulischen Leistungen im Vordergrund stehen (ebd.).

Traumatisierte geflüchtete Kinder sind auf verlässliche und wohlwollende Beziehungen ausserhalb ihrer Familie angewiesen, sie sollten auch von den Schulsozialarbeitenden begleitet werden, damit sie ihre Freizeit im Sinne der sozialen Integration gestalten können (Gunsch et al. o.J.: 3). Sie benötigen gelegentlich auch Hilfe bei der Klärung von Missverständnissen und beim Abbau von

sprachlichen und kulturellen Barrieren (ebd.). Die Kinder müssen die Schule als sicheren Ort erleben mit einem stabilen Rahmen als Grundlage, sie benötigen Lehrpersonen, die ihnen Wertschätzung entgegenbringen, Unterstützung bieten und die Vertrauenspersonen für sie sind, mit welchen sie gegebenenfalls über die schlimmen Erlebnisse sprechen können (ebd.: 2). Die Lehrpersonen müssen ihre persönlichen Grenzen erkennen und sich bewusst sein, dass sie keine Psychotherapie anbieten können, dennoch ist es wichtig, dass sie sich auf ein Erweitern der pädagogischen Kompetenzen einlassen, um die Betroffenen unterstützen zu können (ebd.). Wenn der Verdacht auf eine posttraumatische Belastungsstörung besteht, müssen unbedingt direkt Fachpersonen beigezogen werden (BKD BE 2017: 14). Die Forschung zu Holocaustüberlebenden zeigt, dass nicht Ausmass, Dauer oder Grausamkeit der traumatischen Ereignisse ausschlaggebend sind für die Entwicklung der Kinder, sondern was mit den Kindern nach dem Trauma passierte (Morina 2016). Eine Traumatherapie ersetzt nie ein pädagogisch tragfähiges Umfeld, sie kann es höchstens sinnvoll ergänzen (ebd.).

Besonders erfolgsversprechend sind einbettende Kollektiverfahrungen, das heisst, dass Geflüchtete Beziehungen aufbauen können, die ihren kulturellen Beziehungskonzepten entsprechen und sich trotz den erlebten Notsituationen austauschen und den Alltag miteinander teilen können (Gahleitner 2019: 226). Es geht darum, Geborgenheit, Verlässlichkeit und Respekt anzubieten und damit neue, alternative Erfahrungen im Alltag in einem geschützten Rahmen möglich zu machen. Grundlage für die Unterstützung der Geflüchteten in diesem komplexen Gefüge aus psychologischen, physiologischen und sozialen Prozessen sind Respekt, Verständnis und ein feinfühliges Beziehungsangebot (ebd.: 229).

Durch das Schaffen von klaren Strukturen kann den Kindern das Gefühl von Sicherheit vermittelt werden, da diese voraussehbar und verständlich sind. Wohltuende Dinge wie körperliche Aktivitäten, Lesen oder Spielen sind genauso wichtig wie regelmässige Mahlzeiten, ausreichend Schlaf und Erholung sowie Zeit mit anderen Menschen zu verbringen (Morina 2016). Hierbei kann es auch sein, dass die Eltern Unterstützung benötigen, da sie sie vielen Belastungen ausgesetzt sind und auch sie schrittweise die Kontrolle erlangen sollen, um dann ihre Kinder unterstützen zu können (Gunsch et al. o. J.: 4). Die Schule ist üblicherweise eine der ersten Institutionen, mit denen die Eltern in Kontakt kommen und es bedeutet eine grosse Hilfe für die Eltern, wenn sie von professionell geschulten Kulturvermittlern begleitet werden, damit ihnen auch aufgezeigt werden kann, wie sie ihre Kinder konkret unterstützen können (ebd.). Misstrauen als Folge des Erlebten kann es für traumatisierte Kinder schwierig machen, Beziehungen mit anderen Kindern einzugehen, sprachliche und kulturelle Barrieren erschweren zudem die Kontaktaufnahme (ebd.: 3). Vielfach haben traumatisierte Kinder Schwierigkeiten damit, ihre Emotionen zu regulieren, ihr Stressniveau ist erhöht und die Frustrationstoleranz hingegen vermindert. Auf Berührungen, die an traumatische Erlebnisse und Gewalt erinnern, reagieren die Kinder zuweilen durch aggressives Verhalten. Die Lehrperson sollte den Umgang mit Wut und

Gewalt thematisieren, Rückzugsmöglichkeiten bieten und die Situationen im Anschluss besprechen, damit keine Missverständnisse bestehen (ebd.).

Wenn Kinder dissoziieren, erstarren sie typischerweise und sind nicht mehr ansprechbar. Stressbälle können dagegen helfen, ebenso wie ein direktes Zugehen auf das Kind und eine ruhige Erklärung, wo es sich befindet und dass es in Sicherheit ist, damit es den Realitätsbezug wiedererlangt (ebd.).

Wenn die Kinder näher bei der Lehrperson sitzen und regelmässig Unterstützung und Strukturierung erhalten, kann dies hilfreich sein (ebd.). Es geht vor allem darum, den Kindern Geborgenheit und physische, psychische und emotionale Sicherheit zu vermitteln (Morina 2016). Ihr Leiden und das Unrecht muss anerkannt werden und sie sollen unterstützt werden in ihrer Selbstbestimmung und in ihrer Selbstverantwortung, damit eine Zukunftsperspektive geschaffen wird, in der ihre Vergangenheit Platz findet und sie Vertrauen fassen können (ebd.).

Eine Lehrperson erhält Hilfe und Informationen zum Umgang mit Kindern, die unter einer Traumafolgestörung leiden und zu speziellen Therapieangeboten bei den Erziehungsberatungsstellen oder beim Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer des Schweizerischen Roten Kreuzes SRK. Die Bildungsdirektion des Kantons Bern hat diesbezüglich ein Merkblatt für Lehrpersonen veröffentlicht (BKD BE 2015: 17).

4.4 Institutionelle Hürden und Diskriminierung

In den Schweizer Schulen findet sich eine migrationsbedingte Vielfalt, dennoch herrscht hier, wie auch in Deutschland, ein «monolingualer Habitus» vor (von Dewitz / Massumi 2017: 35). Der Unterricht ist einseitig auf Sprache und Erfahrungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache ausgerichtet, mit einer geringen Möglichkeit für Migrantenkinder¹, ihre Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache aufzubauen (Schader 2012: 35-36). In dieser Hinsicht hängt das Vermeiden von Diskriminierung von der migrationssensiblen Haltung der Lehrperson ab, ebenso sind fundierte Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache und im methodischen Bereich erforderlich, damit der Unterricht angemessen binnendifferenziert angegangen werden kann (ebd.: 36). Die heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen wie auch die spezifischen Bedürfnisse der neu zugewanderten Kinder müssen von der Lehrperson ebenfalls berücksichtigt werden bei der Planung und Durchführung des Unterrichts (ebd.: 35). Bezüglich der Leistungsvoraussetzungen sind die Schulstrukturen (späte Einschulung, frühe Selektion für weiterführende Schulen) für Migrantenkinder zum Teil sehr ungünstig (ebd.: 36).

Für Flüchtlingskinder wie auch für andere Migrantenkinder und für ihre Eltern ist es wichtig, dass sie auf eine Lernumgebung zählen können, die vielfältig und nichtstereotyp ist, und in der respektvolle

¹ Im Kapitel 4.4 wird meist von Migrantenkindern gesprochen, da die thematisierten Hürden nicht ausschliesslich für Flüchtlingskinder relevant sind.

Bezeichnungen für Unterschiede verwendet werden (Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten 2016, zitiert nach Wagner 2019: 97). Vielfalt muss respektiert werden, ohne dass es zur Ausgrenzung kommt, Konflikte und Spannungen sollen ausgehandelt werden; diese demokratischen Verhältnisse sind eine Voraussetzung, dass niemand wegen eines Merkmals seiner Identität ausgeschlossen wird (Wagner 2019: 97). Unterschiede können anhand von Gemeinsamkeiten thematisiert werden, indem eine Dialogkultur geschaffen wird, die unterschiedliche Lebensverhältnisse und Machtverhältnisse zur Kenntnis nimmt. Diese schafft nicht «Andere» und «Fremde», sondern ist sich der Gefahr bewusst, dass bestimmte Gruppen eher benachteiligt, ausgegrenzt oder diskriminiert werden (ebd.: 101). Die Autorin betont auch, dass es zu einem Nichtbeachten der geflüchteten Kinder kommen kann oder parallel dazu zu einem Schaffen von Sondermassnahmen, was sie beides als problematisch betrachtet, da die Probleme hierbei personalisiert werden und «Experten und Expertinnen» geschaffen werden, deren Nutzen für die Betroffenen fragwürdig ist (ebd.: 95). Dies zeigt auch Klauser (1998: 113) auf in fünf Thesen zu den Nachteilen von Migrantenkindern bei der Integration in unser Bildungssystem:

1. Migrantenkinder werden in unserem Schulsystem als Problemkinder angesehen, die entweder Probleme haben oder Probleme machen und deshalb eine besondere Aufmerksamkeit benötigen. Diese Haltung findet sich keinesfalls nur in fremdenfeindlicher Umgebung, die Kinder erhalten auch mehr Verständnis, weil sie als Problemgruppe definiert werden, wie beispielsweise «verhaltensauffällige» oder behinderte Kinder.
2. Unsere Arbeit mit den Migrantenkindern wird dadurch beeinflusst und diese Einstellung bewirkt eine «Fürsorgehaltung», welche von einem festgestellten Mangel ausgeht, sie legt eine Hierarchie fest, wobei vom Fürsorgeempfänger Dankbarkeit erwartet wird.
3. Unser Schulsystem reagiert durch kompensatorische Massnahmen mit dem Ziel, den Migrantenkindern die durch das System festgelegten Erfolge und Abschlüsse zu gewährleisten. Ein Migrantenkind kann stark unter dem Anpassungsdruck leiden, da das Augenmerk auf seinen zu behebenden «Mängeln» liegt. Die Kinder werden an ihren Defiziten und an unseren Normen gemessen, was nicht einer interkulturellen Haltung entspricht.
4. Migrantenkinder werden wiederholt zu «Sündenböcken» innerhalb des Systems, indem sie für systeminterne Widersprüche und Belastungen verantwortlich gemacht werden. Lehrpersonen können sich überfordert fühlen, wegen der zeitlichen Belastung oder dem Gefühl des Nicht-Gerecht-Werdens den Kindern gegenüber.
5. Zielsetzungen und Strukturen unserer Schule vernachlässigen die Fragen der Lebensbewältigung und der persönlichen Entwicklung, was vor allem für Migrantenkinder Orientierung bieten würde (Klauser 1998: 115-117).

Es sollte sich vielmehr die Frage stellen, welches die effektiv wichtigen Kompetenzen und die zu entwickelnden Fähigkeiten sind, die in der zukünftigen Lebenswelt der Migrantenkinder relevant sind und

welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit diese jungen Menschen eine Identität entwickeln können, welche es ihnen erlaubt, ihr Leben zu bewältigen (ebd.: 119).

Sökefeld (2007: 41) beschreibt die Problematik des Konzepts «Kultur» in der Migrationsdebatte, da es zur Bezeichnung von Differenz verwendet wird, wobei die sogenannte «Leitkultur» und die «Multi-kultur» unterschieden werden. Die soziale Verwendung der Begriffe hat Auswirkungen: In den Achtziger- und Neunzigerjahren wurden Migranten als «Ausländer» bezeichnet und es wurde ihnen keine Partizipation und Zugehörigkeit zugestanden (ebd.: 42). Heute werden sie meist als «Zuwanderer» bezeichnet und dafür kritisiert, sich mangelhaft zu integrieren (ebd.). Migration wurde stets als Problem wahrgenommen mit einem defizitären Status, der impliziert, dass es sich um eine unterstützungsbedürftige Randgruppe handelt, wie beispielsweise Obdachlose (ebd.: 43).

Daschner (2017: 21) beschreibt in diesem Zusammenhang das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen, Traditionen und Lebensstilen, welches durchaus auch konfliktgeladen sein kann und in den Köpfen eine Klassifizierung von «Wir» und «Die Anderen» bewirken könnte. Für diese Ausgangslage werden laut Daschner (ebd.: 22) die Lehrpersonen in ihrer Ausbildung zu wenig auf den Unterrichtsalltag mit Flüchtlings- und Migrationskindern vorbereitet, weder auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt noch auf die Sprachförderung. Die Herausforderungen der Zuwanderung werden von staatlichen Schulwesen vor allem dank der humanitären Einstellung und dem Engagement der Lehrpersonen gut getragen (ebd.).

Auch wenn die Eltern der Klasse schon im Vorfeld informiert sind über die Neuankunft und das Konzept der Integration, können Reaktionen von spontaner Hilfsbereitschaft bis zu krasser Ablehnung und fremdenfeindlichen Aussagen vorkommen (Lachnit / Barth 2016: 40). Rassismus dient primär zur Abgrenzung und betont zu diesem Zweck die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen (Rommelspacher 2011: 25). Es kommt zu einer Homogenisierung und Polarisierung der eigenen und der anderen Gruppe und daraus folgt eine Hierarchisierung, wobei das «Eigene» gleichbedeutend ist mit dem «Normalen» und auch als besser gilt (ebd.: 26). Diese Differenz ist durchaus ambivalent, da sie einerseits zum subjektiven Bewusstsein und zur sozialen Identität führt, andererseits kann sie Spaltungen, Feindseligkeiten und Aggressionen hervorrufen (Hall 2004: 122). Mecheril (2002, zitiert nach Wagner 2019: 95) betont, dass auf einen «reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen» geachtet werden muss, der nicht «differenzblind» aber auch nicht «differenzfixiert» ist, da sich sonst Tendenzen einschleichen können, die Unterschiede zu leugnen oder stark zu betonen und eine Menschengruppe als «anders» zu konstruieren.

Rassismus ist nicht zu vereinen mit dem positiven Selbstbild des Einzelnen, deshalb wird er generell heruntergespielt oder verleugnet (Rommelspacher 2011: 34). Wagner (2019: 99-100) kritisiert die gängige Art der Berichterstattung, die das Flüchtlingsthema in ein Licht stellt, das die Überlastung und Überforderung der einheimischen Bevölkerung fokussiert, anstatt die Belastung und die Nöte der

Geflüchteten. Laut der Medienpräsenz liesse sich vermuten, dass die Schweiz eine sehr grosse Zahl an Asylsuchenden aufgenommen hat, aber Asylsuchende, vorläufig Aufgenommene und anerkannte Flüchtlinge machen insgesamt nur rund 1 Prozent der Bevölkerung aus (Beck 2019: 4).

4.5 Handlungsmöglichkeiten

In diesem Kapitel sollen die Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson aufgezeigt werden, wie sie die Startbedingungen für Flüchtlingskinder optimieren kann, wie sie im alltäglichen Umgang eine positive Wirkung haben kann und wie die Schule als Institution ihren Umgang mit den Flüchtlingskindern hinterfragen und eventuell neu definieren kann.

Kinder erleben schulische Anforderungen als weniger stressreich, wenn sie verständlich und regulierbar sind und wenn ein soziales Netz zur Unterstützung zur Verfügung steht - Gegebenheiten, die bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig nicht vorhanden sind (Bistrizky et al. 2013: 41). Paterson (2017: 26) schreibt den Bildungsinstitutionen eine zentrale Bedeutung zu, da sie diese haltgebenden Strukturen vermitteln. Sie bieten Möglichkeiten zur Partizipation und weisen ein pädagogisches Milieu auf, das schützend, versorgend, stärkend und fordernd ist. Die Bezugspersonen müssen transparent und vorhersehbar sein und ihre eigenen Haltungen und Kompetenzen reflektieren und austauschen (ebd.). Nur eine stabile und positive Person gibt traumatisierten Kindern Boden unter den Füßen, weswegen sie auch der eigenen Psychohygiene einen hohen Stellenwert zugestehen sollte (ebd.).

Ein erfolgsversprechender Faktor ist die hohe Identifikation und das starke Verbundenheitsgefühl der Flüchtlingskinder mit der Schule (Bistrizky et al. 2013: 48). Die Schule ist der Ort, an dem diese Kinder einen grossen Teil ihrer Zeit verbringen, neue Freundschaften knüpfen und in den Lehrpersonen idealerweise wichtige Bezugspersonen finden (ebd.). Für Flüchtlingskinder ist eine erfolgreiche Schulkarriere notwendig für die Integration in die Gesellschaft, weshalb die Schule ihrer Funktion als Ressource für die Kinder unbedingt gerecht werden sollte (ebd.).

Wie im Kapitel 4.3 beschrieben, sind Traumafolgestörungen kein vernachlässigbares Thema. Der Bedarf nach einer Diagnose und einer Therapie wird zumeist durch die Lehrperson festgestellt und an die Verantwortlichen weitergeleitet, damit Fachpersonen hinzugeholt werden können (Häberlin 2019). Dennoch müssen Lehrpersonen mit den möglichen Situationen umgehen können, wenn Kinder entsprechende Verhaltensweisen aufweisen. Hier empfiehlt Schmid (2017: 25):

- Bei Wiedererleben: das Kind nahe zur Lehrperson setzen zur regelmässigen Kontaktaufnahme
- Bei Dissoziation: ruhig bleiben und das Kind «zurückholen», durch direktes Ansprechen oder wenn nötig durch starke Sinnesreize wie ein kaltes Tuch auf den Arm legen
- Bei Übererregung: Stabilität bieten durch Wiederholungen und Rituale, gute Vorbereitung auf Exkursionen und Veränderungen

Betreffend Aufnahme und Einstufung empfiehlt es sich, im Vorfeld sowie einige Wochen danach mit den Eltern und Kindern ein Gespräch zu führen, damit Informationen gesammelt werden können, aber auch eine Vertrauensbasis für einen guten Start gelegt werden kann (BKD BE 2015: 15). Die Anwesenheit der Schulleitung, der DaZ-Lehrperson und einer Person zum Dolmetschen ist dabei ideal. Die Kinder werden aufgrund der vorhandenen Beurteilungsdokumente der entsprechenden Klasse zugeordnet, wobei nach einer Probezeit von mindestens einem Semester definitiv darüber entschieden wird (ebd.). Neuzuziehende Kinder, die über gar keine oder geringe schulische Vorbildung verfügen, können um maximal zwei Jahre tiefer eingestuft werden, wobei die soziale und körperliche Entwicklung berücksichtigt werden muss (ebd.).

Wie bereits erwähnt, ist der Eintritt in eine neue Klasse mit Ängsten verbunden, eine gute Aufnahme in die Klasse und das Gefühl, willkommen zu sein, erleichtern den Flüchtlingskindern diesen Schritt. Für die neu hinzugekommenen Kinder kann die Lehrperson viel Einfluss nehmen, indem sie für eine freundliche und herzliche Aufnahme der Kinder im Klassenverband sorgt und schon einen Platz vorbereitet, damit sich das Kind willkommen fühlt (Hoffacker 2016: 10). Die Klasse soll im Vorfeld sensibilisiert werden für das Thema Krieg und Flucht, ebenso sollen die Fortschritte der Flüchtlinge auch zum Erfolg der Klasse gemacht werden (ebd.: 17). Hierbei kann es sinnvoll sein, schon vor der Ankunft des Kindes eine Patenschaft zu organisieren, idealerweise aus zwei Kindern, die sich um das neue Kind kümmern, damit es leichter Anschluss findet (ebd.). Die Kinder können es ins Spiel einbeziehen, es ermutigen und ihm zur Seite stehen (Lachnit / Barth 2016: 27) oder ein Kind mit gleicher Erstsprache kann nach Möglichkeit dolmetschen (BKD BE 2017: 13).

Ideale Voraussetzungen im Unterricht sind abhängig vom Klassenklima, von den passenden Lernsettings und von der Strukturiertheit und Klarheit der Inhalte und der Abläufe (Bistrizky et al. 2013: 54). Ein Unterricht, der es Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, erfordert gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler, er muss den individuellen Lernvoraussetzungen gerecht werden, aber auch den allfälligen Verhaltensauffälligkeiten Rechnung tragen (ebd.).

Für das neue Kind sollten angemessene Aufgaben bereitgestellt werden, die für verschiedene Kompetenzniveaus anwendbar sind (Hoffacker 2016: 12). Sprachen, Lieder, Besonderheiten und Traditionen können eine grosse Bereicherung darstellen und allen Kindern Vorteile bringen. Der Grundstein für einen positiven Einstieg in den neuen Alltag stellt für das Kind die Beziehung zur neuen Lehrperson dar, sein Wohlbefinden hängt davon ab, ob das Kind auf echtes Interesse und auf die notwendige Unterstützung zählen kann (ebd.: 15). Es ist wichtig, dass das Kind in der Lerngruppe aufgenommen wird, besonders wenn es die Sprache nicht versteht, können spielerische Situationen mit vorgegebenen Chunks hilfreich sein (ebd.: 11). Eine Möglichkeit besteht auch darin, ein gemeinsames Werk zu gestalten, in welchem jeder seinen Teil dazu beiträgt. (ebd.).

Durch klare Strukturen im Tagesablauf wie auch im Stundenablauf wird die Situation verständlicher und bietet einen klaren Rahmen. Eine klare Tagesstruktur und ein visualisierter Stundenplan helfen dem Kind, sich besser zurechtzufinden und die Übersicht über den Tag zu behalten und allfällige Überraschungen und Unsicherheiten zu vermeiden (Hoffacker 2016: 17). Zahlreiche Spiele zur Wortschatzarbeit bieten Anlass zu Wiederholung und zu vielfältigen Sprechkanälen. (ebd.: 21). Für den Matheunterricht müssen so bald wie möglich die sprachlichen Grundlagen erarbeitet werden, damit die Kinder dem Unterricht folgen können und die Rechenoperationen verstehen und durchführen können, damit sie auch bald auf ihrem Niveau arbeiten können (ebd.: 23). Das spielerische Erlernen der Sprache kann durch Repetieren von Versen und Reimen gefördert werden, wobei auch Spiele angeboten werden sollen, die nicht sehr sprachgebunden sind, wie Fussball, Federball, Unihockey oder andere (Lachnit / Barth 2016: 79, 87). Das fehlende Sprachverständnis muss berücksichtigt werden bei Erklärungen, Verboten und Warnungen (ebd.: 147). Auf jeden Fall ist eine Überforderung bei der Einschulung zu vermeiden, die gewählten Unterrichtsformen sollen die individuelle Förderung unterstützen und die Inhalte müssen an die Möglichkeiten der Migrantenkinder angepasst werden (Klauser 1998: 125). Geflüchtete Kinder können unter Umständen nicht sofort alle ihre kognitiven Fähigkeiten abrufen, die Lehrperson muss sie nicht gleich ans Leistungsniveau der Klasse heranführen, sie benötigen ein bis zwei Jahre Zeit, um sich an die neue Umgebung zu gewöhnen und die Erlebnisse zu verarbeiten (Schmid 2017: 25).

Die Lehrperson sollte den Fokus auch auf ihre eigene interkulturelle Weiterentwicklung legen. Laut Schlösser (2017: 19) hängen die persönliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung von der Bereitschaft zur Sensibilisierung und Reflexion ab. Ein Brainstorming von Pädagoginnen und Pädagogen zur Definition von Sensibilisierung ergab Begriffe wie Einfühlungsvermögen, Unvoreingenommenheit, Toleranz, bewusste Selbstwahrnehmung ebenso wie Offenheit und Bereitschaft, auf eigene Fähigkeiten und Grenzen zu achten, den Mut, zu sagen, was man nicht tolerieren kann und das Bemühen, den eigenen Sprachgebrauch zu prüfen, um gute Wörter zu verwenden (ebd.) Schlösser (ebd.) formuliert die erforderliche Handlungskompetenz folgendermassen:

Die Kompetenzsumme hinsichtlich der interkulturellen Sensibilisierung und der Selbstreflexion ergibt die individuelle interkulturelle Handlungskompetenz – eine heutzutage unabdingbare Fähigkeitsmischung!

Jansen und Zander (2019: 68) betonen, dass ein gutes Mittel gefunden werden muss zwischen fundiertem Wissen über Lebenslage, Kulturraum und möglichen posttraumatischen Symptomen sowie einer Haltung als interessierte Nichtwissende. Es besteht jedoch die Notwendigkeit, an bestimmten Themen in der Schule zu arbeiten, wie Verluste und Beziehungsbrüche, Konflikte durch das Leben in zwei Kulturen mit verschiedenen Rollenmustern, Umgehen mit Aggressionen, Hassgefühlen und Ablehnungen anderer Menschen (Klauser 1998: 120).

Gegenüber seinen Thesen zu den Nachteilen von Migrantenkindern bei der Integration in unser Bildungssystem stellt Klauser (1998: 122-123) sieben Antithesen auf, anhand derer die Schule ihre Haltungen und Umgangsweisen hinterfragen sollte:

1. Migrantenkinder werden in unserem Schulsystem als Kinder angesehen, die mit ihren individuellen Stärken das Schulleben bereichern und unser globales Lernen unterstützen.
2. Die Arbeit mit den Migrantenkindern geschieht mit der Grundhaltung von Gleichberechtigung und Nähe.
3. Unser Schulsystem stärkt das Selbstvertrauen der Kinder und erzeugt einen möglichst geringen Anpassungsdruck.
4. Lehrpersonen und Schulbehörden reflektieren die wirklichen Ursachen von Schwierigkeiten und Grenzen und setzen sich für eine Schulentwicklung ein mit besseren Lehr- und Lernbedingungen.
5. Zielsetzungen, Strukturen und Inhalte der Unterrichtsorganisation haben zum Ziel, die Themen der Lebensbewältigung und der sozialen Entwicklung aller Kinder zu fördern.
6. Ein Migrantenkind muss eine gefestigte ethnische, soziale und personale Identität besitzen, um in einer neuen Umwelt seinen Platz zu finden und Erfolg zu haben.
7. Die wirkungsvollsten Massnahmen zur Förderung von Migrantenkindern sind die Veränderungen unserer Schule, die auf interkulturelles Handeln ausgerichtet sind, wie mehr Gleichberechtigung, mehr Akzeptanz, mehr Achtung des Andersartigen.

4.6 Ressourcenorientierung

Laut den Autoren Knecht und Schubert (2012: 15-16) lässt sich der Begriff «Ressourcen» aus psychosozialer Sicht damit erklären, dass die Lebensführung eines Menschen und die damit einhergehende Bewältigung von Anforderungen gelingt, indem der Mensch auf seine eigenen Mittel, Eigenschaften und Gegebenheiten zurückgreifen kann oder auf Ressourcen, die er von anderen Menschen oder der Umwelt erhält, wie beispielsweise durch die Natur oder von staatlichen Institutionen. Ressourcen sind also positive personale, soziale und materielle Gegebenheiten, Mittel und Merkmale oder Eigenschaften, die Menschen nutzen können, um Lebensanforderungen oder Entwicklungsaufgaben zu bewältigen oder um eigene Wünsche zu erfüllen und ihr Wohlbefinden zu erhalten oder wiederherzustellen (ebd.). Laut Jansen und Zander (2019: 67) werden Konzepte von Ressourcen, Ressourcenbeständen und Ressourcenpotenzialen zunehmend gewichtet im Umgang mit Menschen in schwierigen Lagen, sei dies in Therapie, Begleitung oder Förderung.

Zander (2019: 25-26) betont, dass schulische Bildung und berufliche Qualifikation ausschlaggebend sind bei der Integration, dass jedoch die Flucht an sich und die Überwindung zahlloser gefährlicher Hindernisse auf eine grosse seelische und körperliche Durchhaltefähigkeit, Widerstandskraft und auf einen starken Überlebenswillen schliessen lassen und folglich auf die Fähigkeit, Überlebensstrategien

entwickeln und Auswege aus schwierigen Situationen finden zu können (ebd.). Damit sich ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit einstellen kann, müssen genügend Widerstandsressourcen vorhanden sein als Quellen der Kraft und auch als Schutz vor Stressoren (ebd.). Wichtige Aspekte sind hierbei die soziale Anerkennung durch andere, die für die Person relevant sind, das Gefühl von Zugehörigkeit und Selbstvertrauen (Keupp 2012, zitiert nach Jansen / Zander 2019: 68). Den Autorinnen zufolge sollen die Förderung und die Stärkung der vorhandenen biografischen Ressourcen helfen, das allgemeine Lebensgefühl zu verbessern (Jansen / Zander 2019: 68).

5 Spracherwerb

Die Sprache ist der Schlüssel zur Integration und muss unverzüglich gefördert werden (Yildiz 2017: 27). Sie ist nicht nur ein technisches Mittel zur Verständigung, sondern auch ein Mittel zur Herstellung von gesellschaftlicher Anerkennung (Inci / Mecheril 2010: 100). Die Sprache ist das zentrale Mittel zur Erschliessung der Welt und durch eine wachsende Sprachkompetenz erweitert sich auch die Handlungsfähigkeit und die Möglichkeit von politischer, sozialer und ökonomischer Teilhabe an der Gesellschaft (ebd.). Zur Erhöhung der Chancengleichheit in der Schule ist es unumgänglich, die Deutschkompetenzen der Migrantenkinder² zu fördern (ebd.). Sprache bedeutet Identität und Zugehörigkeit, die Schule kann hierbei Ungleichheiten überwinden oder reproduzieren. Aus geschichtlicher Sicht wird die sprachliche Homogenität angestrebt und die jeweiligen Sprachen sind stark ideologisch besetzt, was von der Nationalstaatengründung herrührt (ebd.). Die Auseinandersetzung mit diesem Ausdruck von Machtbeziehungen ist im Umgang mit Sprachen im Bildungsbereich von grosser Bedeutung und die Institution Schule hat einen entscheidenden Einfluss darauf, die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder aufzunehmen oder auch zu ignorieren (ebd.: 105). Die monolinguale Schule schafft eine Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen (ebd.). Die Absicht der Schule ist es, eine hohe Sprachkompetenz zu vermitteln, damit die deutsche Sprache entsprechend weitergegeben werden kann. Hierbei ist ein verfeinertes Sprachvermögen gemeint, welches Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die nicht über genügend Ressourcen verfügen, gar nicht im Stande sind weiterzugeben. Auch wenn sie mit ihren Kindern Deutsch sprechen, können sie an der «erwünschten» Sprachvarietät nicht partizipieren (ebd.: 108).

5.1 Grundlagen

5.1.1 Prozesse des Spracherwerbs

Der Spracherwerb setzt einen geeigneten Verarbeitungsapparat im Gehirn voraus, der sprachliche von nichtsprachlichen Signalen trennen und die sprachlich vermittelten Informationen identifizieren,

² Im ganzen Kapitel 5 wird von Migrantenkindern statt von Flüchtlingskindern gesprochen, da die sprachlichen Hürden und Unterstützungsmöglichkeiten sich nicht grundsätzlich unterscheiden.

klassifizieren, systematisieren und in vorhandene Wissensnetze einfügen kann (Roche 2016: 30). Roche (ebd.: 34-52) beschreibt die verschiedenen für den Spracherwerb relevanten Aspekte:

1. Gehirn und neuronale Verbindungen

Die Sprachlernprozesse bewirken in bestimmten Zentren des Gehirns eine grössere Aktivität, grundsätzlich sind jedoch die Strukturen und Prozesse des Gehirns vernetzt und durch die Lernprozesse werden neue Verbindungen zwischen den Nervenzellen geschaffen (ebd.: 34).

2. Bedeutungskonstruktion

Die Informationen werden über die Sinnesorgane wahrgenommen und je nach Relevanz gefiltert, im Gehirn werden sie kategorisiert und mit bedeutungsmässig und funktional zusammengehörigen Elementen verbunden. Die Welt wird in Domänen gegliedert und in Mustern strukturiert, wobei das Vorwissen und der Kontext sehr bedeutsam sind, Bekanntes lässt sich besser und schneller erkennen (ebd.: 35).

3. Aufmerksamkeit

Die Wahrnehmungskapazitäten des Gehirns sind begrenzt, weswegen der Lernende sich die Aufmerksamkeit einteilen muss, in einem bestimmten Zeitraum kann nur eine begrenzte Menge von Aufgaben bearbeitet werden (ebd.: 38).

4. Informationsspeicherung

Zentral bei der Informationsspeicherung ist die Relevanz des zu speichernden Wissens (ebd.: 39). Im Ultrakurzzeitgedächtnis werden die Eingangsinformationen gefiltert und zu einem Input verarbeitet, der ans Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet wird. Erst nach mehreren Verarbeitungsprozessen geschieht die Integration des neuen Wissens in das bestehende Wissen im Langzeitgedächtnis und dessen nötige Anpassung (ebd.). Hierbei sind die Intensität und die Tiefe der Aktivierung im Kurzzeitgedächtnis ausschlaggebend, je tiefer oder intensiver diese sind, desto besser kann die Information ins Langzeitgedächtnis aufgenommen werden. Wiederholung ist ein zentraler Punkt, wenn diese aber rein mechanisch geschieht, nimmt die Aktivierung ab, wenn neue Information mitverarbeitet wird, erhöht sich der Aktivierungsgrad und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit des Andockens an bestehendes Wissen (ebd.: 41).

5. Sprache und Bildverarbeitung

Bei der Verarbeitung von Sprache ist die visuelle Information ein wichtiger Faktor. Die duale Kodierung, also die Verbindung im Gehirn durch gleichzeitige Verarbeitung von sprachlicher und bildlicher Information und das konstruktive Lernen, das an bestehendes Wissen anknüpft sind entscheidende Faktoren bei der Sprachverarbeitung (ebd.: 41-42).

8. Lerntypen

Beim Lernen verfügen Menschen über verschiedene Stile, es gibt beispielsweise einen auditiv-visuellen Typ, einen globalen-analytischen Typ und einen haptisch-erfahrungsbezogenen Typ, wobei die verschiedenen Lerntypologien bis zu 50 Lerntypen unterscheiden (ebd.: 50). Je nach Lerntyp sind verschiedene Lehrmaterialien angezeigt und der Unterricht kann angepasst werden. Grundsätzlich sind die Lerntypen aber vielfältige Kombinationen mit verschiedenen Ausprägungen und es ist wichtig, dass diese berücksichtigt werden (ebd.).

9. Alter, Geschlecht und Sprachanlage

Kinder im Grundschulalter lernen schon nicht mehr so spielerisch wie Kinder im Vorschulalter oder im Kindergarten, da die Lerninhalte schon von einer grösseren Komplexität und eher selten konkret erfahrbar sind (ebd.: 52). Die Anlage zum einfachen Spracherwerb wird grundsätzlich überschätzt, er ist stark beeinflussbar durch äussere Faktoren wie beispielsweise den Unterricht (ebd.). Bis zu einem Alter von vier Jahren läuft der Erwerb der zweiten Sprache problemlos, ab einem Alter von zehn Jahren haben Kinder gegenüber den Erwachsenen keinen biologischen Lernvorteil mehr (Rothweiler / Ruberg 2011, zitiert nach Wirth 2015: 6).

5.1.2 Didaktische Überlegungen

Die Autorenschaft Hochstadt, Krafft und Olsen (2015: 13) legt nahe, sich in Anlehnung an Wolfgang Klafkis Aufsatz «didaktische Analyse» fünf Grundfragen zu stellen vor der Unterrichtsplanung:

- Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse und welche Bedeutung sollte er haben?
- Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
- Welches ist die Struktur des Inhalts?
- Welches allgemeine Problem erschliesst der betreffende Inhalt?
- Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche an denen die Struktur des Inhaltes den Kindern interessant, zugänglich, fragwürdig, begreiflich und «anschaulich» werden kann?

Die Unterrichtskommunikation ist ein wesentlicher Inputfaktor für die Sprachentwicklung von Kindern, die Lehrperson ist ein sprachliches Vorbild für mehrsprachliche Kinder und sie muss darauf achten, ihre Sprache bewusst und kontrolliert einzusetzen, langsam, deutlich und grammatikalisch korrekt zu sprechen (ebd.: 19). Die mündlichen Fähigkeiten von Lernenden werden besonders in kooperativen Lernsettings angeregt und weiterentwickelt, ebenso sind verschiedene Formen von Kommunikation angebracht, wie kurze Inputs durch die Lehrperson, Schülergespräche mit oder ohne explizite Steuerung, Gruppengespräche und Präsentationen (ebd.: 21, 29).

Beim Erlernen der Sprache steht die Bedeutsamkeit für die Lernenden im Vordergrund. Erfolgversprechend ist eine ritualisierte, entspannte Lernatmosphäre mit motivierenden Lerninhalten und -methoden, welche beim Lernen Emotionen wecken (Müller 2017: 66-67). Es können auch mundmotorische Übungen nötig sein zum Erlernen der deutschen Sprache, da beispielsweise im Arabischen nur die Vokale A, I und U vorkommen und die Mundmuskulatur der Kinder zuerst für die Aussprache von E und O trainiert werden muss (ebd.: 70). Auch das genaue Hinhören muss trainiert werden, damit eine phonologische Bewusstheit entwickelt werden kann (ebd.: 71).

Wenn die Kinder noch nie in der Schule waren, müssen sie die Augenbewegungen zum Lesen erst erlernen, damit diese kontrolliert und rhythmisch werden. Ebenso sind Übungen zur Graphomotorik nötig, wie die Kinder den Stift in der Hand halten sollen (ebd.: 72).

5.2 Deutsch als Zweitsprache

Für Menschen, die im deutschen Sprachraum Deutsch lernen, wurde der Begriff «Deutsch als Zweitsprache» geprägt (Neugebauer / Nodari 2012: 14). Es handelt sich dabei nicht einfach um eine Fremdsprache, da sie als Sozialisationssprache notwendig ist für den Alltag. Der Spracherwerb beginnt auf einem tiefen Niveau und es wird eine angemessene soziale Integration und ein angemessener Schulerfolg angestrebt (ebd.). Neben den Deutschkenntnissen werden auch schulisch relevante Inhalte vermittelt, die den offiziellen Lernzielen des Lehrplans entsprechen (Neugebauer / Nodari 2012: 14).

Gemäss Roche (2016: 56) bezeichnet «Deutsch als Zweitsprache» eine Sprachlernkonstellation im Inland, die bedeutet, dass Lernende eine andere Familiensprache nutzen. Im Gegensatz dazu beschreibt «Deutsch als Fremdsprache» eine Fremdsprache, die im Alltagsgebrauch der Muttersprache gegenübersteht, was allerdings nicht das Bild des tatsächlichen Vorkommens von Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung wiedergibt.

Im *Europäischen Referenzrahmen* (GER) sind die Sprachkompetenzen in Niveaustufen definiert, damit diese unter den Sprachen Europas verglichen werden können (ebd.: 130). Im GER wird definiert, was ein Lerner können muss, um ein bestimmtes Niveau zu erreichen, auch der DaZ-Unterricht in der Grundschule orientiert sich an diesen Bildungsrichtlinien (ebd.).

Der DaZ-Anfangsunterricht hat das Ziel, dass die Kinder einfache Sätze im schulischen und sozialen Kontext verstehen und antworten können, dass sie die Anweisungen der Lehrperson verstehen und dem Unterricht grob folgen können (BKD BE 2015: 8). Ausserdem sollen sie über die sprachlichen Mittel verfügen, um sich in der Schule und in der Freizeit selbstständig zurechtzufinden und sie sollen Strategien lernen, wie sie sich neue Inhalte erschliessen können (ebd.). Der Unterricht muss sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, damit sie sprachlich, sozial und inhaltlich den Anschluss

finden. Der Regelunterricht und der DaZ-Unterricht müssen aufeinander abgestimmt sein und die Förderziele zwischen den Lehrpersonen abgesprochen werden (ebd.).

Beim Spracherwerb spielen auch kulturelle Unterschiede eine Rolle, sie zeigen sich in Sprechgeschwindigkeit, Sprechpausen, in unterschiedlicher Direktheit und in unterschiedlichen Anrede- und Höflichkeitsformen, welche jeweils verschieden interpretiert werden und auch zu grossen Kommunikationsproblemen führen können (Roche 2016: 138). Roche (ebd.: 139) vergleicht dies mit einem Eisberg, da die sprachlichen Oberflächenstrukturen wahrnehmbar sind, der darunterliegende, viel grössere Teil des Eisbergs jedoch unentdeckt bleibt, aber einen massgeblichen Einfluss hat auf Einstellungen, Werte und Konzepte (ebd.: 139). Sprache kann nur in Verbindung mit dem kulturellen Hintergrund vermittelt werden, indem Vermittlungsprozesse gestaltet werden, damit gegenseitiges Verstehen möglich wird. Es muss Wissen über die neue Kultur, aber auch über Konzepte, Denk- und Arbeitsmethoden vermittelt werden (ebd.: 151).

Der Spracherwerb geschieht auf gesteuerte und ungesteuerte Weise. Der natürliche Spracherwerb geschieht ohne tutorielle Betreuung, und weist noch nach langer Zeit Defizite in der Grammatik und in der Aussprache auf, gibt aber gut Aufschluss darüber, wie Spracherwerb funktioniert (ebd.: 4). Der gesteuerte Spracherwerb hingegen geschieht planmässig nach Lehrplan und durch Lehrkräfte. Erfolgreiche Verfahren im natürlichen Spracherwerb sollen im Unterricht kopiert und angewandt werden (ebd.: 3).

Im ungesteuerten Spracherwerb werden typischerweise Phrasen und formelhafte Ausdrücke aneinandergereiht, zumeist in nahtloser Kombination ohne Artikel, Präpositionen und Konjunktionen, was vom amerikanischen Sprachforscher Givón als «pragmatischer Sprachmodus» bezeichnet wurde, der primär dazu dient, ökonomisch zu kommunizieren (ebd.: 5-6). Im Gegensatz dazu steht der syntaktische Sprachmodus, der klare grammatikalische Satzstrukturen aufweist, mit Subjekt, Verb, semantischen Beziehungen, Endungen und Nebensätzen (ebd.: 7). Für Lehrende ist es sinnvoll, ihren Lernern sogenannte «Chunks», also Mehrworteinheiten zur Verfügung zu stellen, da sie diese verwenden können ohne weitere grammatikalische Analyse (ebd.: 10). Interessierte Lernende leiten bald einmal Regeln aus den Chunks ab, sie können aufgelöst werden anhand von Analogien und angepasst werden oder es entstehen Neuschöpfungen (ebd.: 11).

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen und solche, die Zuhause Dialekt sprechen, erlangen implizites Grammatikwissen täglich in der Schule, im sogenannten «Sprachbad» (Neugebauer / Nodari 2012: 122). Ein Auf- und Ausbau durch angeleitete Lernaktivitäten ist jedoch unumgänglich, um das notwendige Niveau für den Schulerfolg zu erreichen. Alle Lernenden müssen korrekte grammatikalische Formen und Strukturen mündlich verwenden, damit sie zu Sprechroutinen werden und ein korrektes Sprachgefühl entsteht (ebd.). Bei Grammatikübungen muss ein sinnvoller Kontext vorhanden sein, am besten in Kombination mit einem kommunikativen Aspekt (ebd.: 134).

5.2.1 Sprachförderung

Bei der Sprachförderung gilt es, förderdiagnostische Kompetenzen anzuwenden, um den Sprachstand der Kinder zu erkennen (Bistrizky et al. 2013: 45). Die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden müssen geklärt werden, die Förderbereiche erkannt werden damit die Sprachförderung, beziehungsweise die Kompetenzansprüche im Fach geklärt werden können (Bachmann / Graf 2017: 72). Ein Diagnosewerkzeug zur Klärung von Sprachstand und Fördermöglichkeiten bietet laut Heilmann (2012: 9-10) die sogenannte Profilanalyse, bei welcher sich anhand der Stellung des Verbs in den Äusserungen der Kinder genau einordnen lässt, wo die Lernenden im Prozess des Spracherwerbs stehen. Laut der Autorin durchläuft ein Mensch beim Spracherwerb in sechs Stufen und entsprechend können die Fördermassnahmen geplant werden (ebd.: 13-14).

Kinder erwerben in der Schule eine Bildungssprache, die sie für einen erfolgreichen Bildungsabschluss benötigen, die sie aber ausserhalb der Schule nicht erlernen können (Bistrizky et a. 2013: 45). Da sie unterschiedlich auf Umwelteinflüsse reagieren, ist es für die Sprachförderung wichtig herauszufinden, was dem jeweiligen Kind Spass macht, wie man es anspricht, wie es am besten lernt, aber auch was es überfordern oder verängstigen könnte (Hess 2018: 29).

Die Sprachdidaktik sieht vor, dass die Lernenden zu Sprachhandlungen angeleitet werden. Sprachschwache Lernende sind regelmässig schon mit den Aufgabestellungen in den komplexen Lernarrangements überfordert, und in den Lehrmitteln fehlt es an Hilfestellungen (Neugebauer / Nodari 2012: 13). Die Eckpunkte für eine nachhaltige Sprachförderung sind gemäss Neugebauer und Nodari (ebd.: 24-25) folgende:

1. Themenorientierung: Lernen geschieht in sozialen Kontexten, Sprachförderung muss immer im Zusammenhang mit zu erwerbendem Wissen oder relevanten schulischen Handlungssituationen stehen, damit die Sprache Bedeutsamkeit erhält.
2. Handlungsorientierung: Ausschlaggebend ist die positive Erwartungshaltung der Lehrperson, genug zutrauen ohne zu überfordern, klare Aufgabenstellungen mit klarem Ziel und möglichen Zwischenerfolgen, Scaffolding in Form von unterstützenden Aufträgen.
3. Differenzierung: Differenzierte Aufgabenstellungen erlauben die Arbeit an den gleichen Inhalten, die zu erreichenden Ziele sind von der Lehrperson klar zu definieren.
4. Einbezug und Förderung der Erstsprachen: Vergleichen von Sprachen (Wörtern, Formulierungen, Sätzen und Redewendungen in verschiedenen Sprachen), Nutzen der Erstsprache ist möglich und wichtig.
5. Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen: Klassenlehrperson und Fachlehrperson sollen sich absprechen und gemeinsam planen, gemeinsame Ziele setzen.

Einmal im Jahr soll durch die DaZ-Lehrperson eine Sprachstanderfassung durchgeführt werden, damit eine gezielte Förderung und eine Evaluation der erfolgten Förderung möglich sind, ebenso wie der Entscheid, ob ein Kind den DaZ-Unterricht weiterhin besucht oder nicht (BKD 2015: 10).

5.2.1.1 Unterstützung beim Hören und Lesen

Konkrete Unterstützung beim Hören und beim Lesen lässt sich bieten, indem schon bei der Unterrichtsvorbereitung relevanter Wortschatz ausgewählt wird, einige Wörter und Formulierungen definiert und im Vorfeld besprochen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler damit den Text verstehen können (Neugebauer / Nodari 2012: 41-45). Schlüsselstellen können erneut gehört oder gelesen werden und es dürfen Fragen dazu gestellt werden. Wenn nötig, sollen die Texte vereinfacht werden, die Schrift vergrössert oder Bilder hinzugefügt werden. Ebenfalls hilfreich sind unterstützende Hör- oder Leseaufträge, die zum Verstehen beitragen (ebd.).

Das Leseverstehen verfolgt drei Strategien:

1. Globales Lesen zur Groborientierung über Thema und Text (Skimming und Scanning)
2. Selektives Lesen zur Aufnahme einzelner spezifischer Informationen
3. Intensives Lesen zur Aufnahme aller Detailinformationen (Roche 2016: 142).

Zum intensiven Lesen sind mehrere Durchgänge nötig, dazu können verschiedene Leseverfahren angewandt werden, die die einzelnen Schritte programmartig wiedergeben, zum Beispiel die SQ3R-Methode (Survey, Question, Read, Recite, Review) (ebd.: 143).

Beim Hörverstehen geht es um die Identifikation sinntragender Einheiten und es kommen ähnliche Techniken zur Anwendung wie beim Leseverstehen:

1. Globales Hörverstehen (Schlüsselbegriffe, Makrostruktur des Textes)
2. Selektives Hörverstehen (bestimmte Informationen herausfiltern)
3. Selegierendes Hörverstehen (Entnahme relevanter Informationen nach persönlichem Ermessen)
4. Detailliertes Hörverstehen (Makro- und Mikrostruktur, logische Relationen im Text) (ebd.: 144).

Unterstützung bieten kann die Markierung der einzelnen Elemente durch Pausen oder Betonungen von Anfangssilben und wichtigen Wörtern (ebd.: 145). Auch Parallelinformation kann hilfreich sein, wie beispielsweise visuelle oder taktile Information, die Verschriftlichung von Lauten oder eine verstärkte Markierung durch deutliche Intonationsmuster wie beispielsweise eine steigende Intonation bei Fragen (ebd.).

5.2.1.2 Unterstützung beim Sprechen und Schreiben

Beim Sprechen und Schreiben wird in der Didaktik zwischen dem monologischen und dem dialogischen Gebrauch von Sprache unterschieden (Neugebauer / Nodari 2012: 63). Wer dialogisch spricht

oder schreibt, muss das Verständnis und die Regungen vom Gegenüber einschätzen und darauf reagieren (ebd.). Wer monologisch kommuniziert, kann sich auf die Produktion konzentrieren, muss sich aber bewusst sein, dass diese selbsterklärend sein muss, da Nachfragen nicht möglich ist. In beiden Fällen muss die Nachvollziehbarkeit gegeben sein (ebd.).

Es können unterstützende Aufträge formuliert werden, die Informationen zum Thema enthalten, zur Funktion des Textes und zu möglichen Adressaten, ebenso wie sprachliches Material und Hilfen zum Strukturieren des Textes (ebd.: 71). Hierbei sollen förderorientierte Rückmeldungen formuliert werden, die Kriterien müssen vor dem Schaffen des Textes mitgeteilt werden und der Fokus soll auf bestimmten Aspekten liegen, an welchen das Kind momentan arbeitet (ebd.).

Das Schreiben setzt viele Sprachproduktions- und Verstehensprozesse voraus, hier gehen vor allem das «innere Sprechen» und eine intensive sprachliche Planung dem Schreiben voraus (Roche 2016: 145). Die passenden Redemittel können beispielsweise in einer Liste angelegt werden und der Text soll in Abschnitte gegliedert werden, um die einzelnen Gedankengänge klar zu trennen (ebd.).

Das Sprechen birgt die zusätzliche Schwierigkeit der lautlichen Aussprache und der Intonation (ebd.: 146). Zahlreiche Sprechanlässe und Gesprächsgelegenheiten sind ideal zum Festigen dieser Fertigkeiten. Notizen und die Arbeit mit Lernprogrammen auf elektronischen Medien helfen, die Sprache rasch aufzunehmen (ebd.).

5.2.1.3 Wortschatzförderung

Wortschatzförderung ist ein zentrales Anliegen im Erst- wie im Zweitspracherwerb, ein grosser Wortschatz begünstigt das Textverständnis und wirkt sich auch positiv aufs sprachliche Lernen aus (Juska-Bacher 2017: 28). Ein Erwachsener verwendet durchschnittlich zwischen 1'000 und 10'000 Wörter im Alltag zum Sprechen und Schreiben, ein Kind im Alter von fünf bis sechs Jahren verfügt in seiner Erstsprache über einen rezeptiven Wortschatz von 6'000 bis 10'000 Wörtern und einen produktiven Wortschatz von 2'000 bis 2'500 Wörtern (Neugebauer / Nodari 2012: 90). Der rezeptive Wortschatz ist jeweils fünf- bis zehnmal grösser als der produktive (ebd.). Die Kenntnis von etwa 2'000 Wörtern ermöglicht es Kindern, 80 Prozent ihrer alltäglichen Gespräche und Texte zu verstehen, wobei an dieser Stelle häufig die kontinuierliche Wortschatzarbeit vernachlässigt wird, weil sie nicht mehr als dringlich empfunden wird (ebd.: 91).

Gemäss Neugebauer und Nodari (2012: 108) geschieht das Wortschatzlernen in drei Phasen: In der ersten Phase findet die Begegnung mit dem neuen Wort statt, in der zweiten Phase wird das Wort in verschiedenen Situationen angewandt und die dritte Phase ist Unterrichtszeit, in der Wortschatzarbeit geleistet wird, namentlich das Klären und Festhalten von Bedeutungen, das Memorieren und die Reflexion (ebd.). Die Zeit im Unterricht ist begrenzt, deshalb liegt es in der Verantwortung der

Lehrperson, den zu lernenden Wortschatz regelmässig anzuwenden und den Kindern die wiederholte Begegnung zu ermöglichen (ebd.).

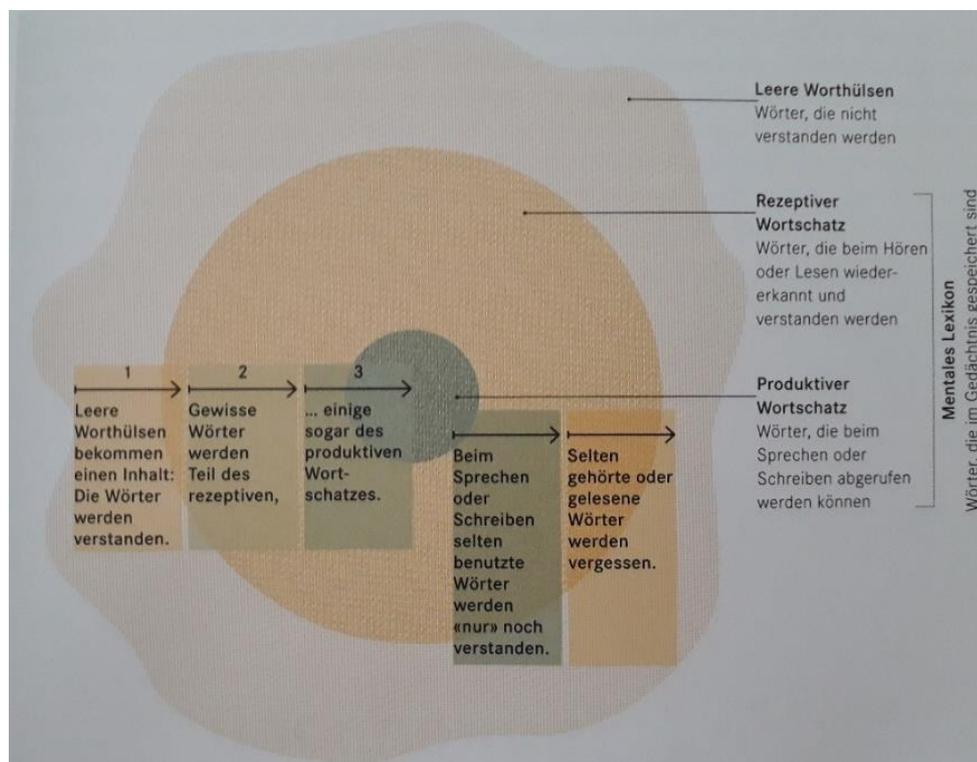


Abb. 4: Phasen des Erwerbs von Wörtern

Wörter bestehen aus verschiedenen Komponenten, diese sind: Aussprache, Semantik, Syntax, Morphologie, Kollokationen, Pragmatik und Rechtschreibung (Neugebauer / Nodari 2012: 100-101). Zu Beginn werden nur wenige Komponenten gelernt, beispielsweise wie ein Wort beim Sprechen erfolgreich verwendet werden kann, wenn eine Bedeutung bekannt ist und die Aussprache korrekt beherrscht wird. Zusätzliche Komponenten eignen sich Kinder ungesteuert oder durch explizite Wortschatzarbeit an (ebd.). Der Wortschatz wird im Gedächtnis in einem Ordnungssystem angelegt, welches «mentales Lexikon» genannt wird und das man sich als vieldimensionales Netzwerk vorstellen kann (Juska-Bacher 2017: 28).

Vom Modell des mentalen Lexikons lassen sich drei Bereiche beschreiben:

1. Wortschatzumfang (die Punkte)
2. Bedeutungswissen (die Grösse der Punkte)
3. Wortverbindungen (Linien zwischen den Punkten)

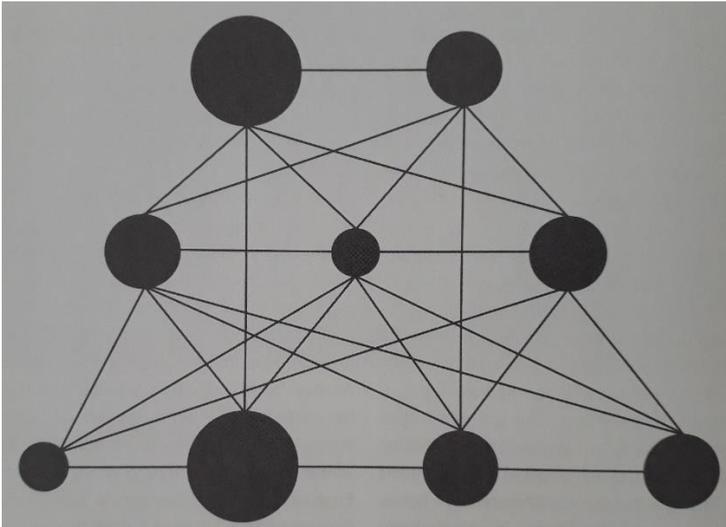


Abb. 5: Modell des mentalen Lexikons

Je mehr Wörter ein Kind kennt desto mehr Verbindungen sind zwischen den Wörtern vorhanden und desto leichter können neue Wörter dazugelernt werden (Juska-Bacher 2017: 28). Ein Bereich ist hierbei der Wortschatzumfang, der bei den Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, ein zweiter Bereich ist das Bedeutungswissen, wie viele Informationen ein Kind zu einem Wort abrufen kann. Im dritten Bereich befinden sich die Verbindungen zwischen den Wörtern (ebd.). Weltwissen und Wortwissen sind also kaum auseinanderzuhalten (ebd.). Zur Produktion und zum Verständnis eines Textes sind alle drei Bereiche wichtig und sollen auch entsprechend gefördert werden (ebd.: 29).

Der Wortschatzerwerb geschieht bei Kleinkindern beiläufig oder in der Schule während der mündlichen Unterrichtskommunikation, ein zunehmender Anteil von Wörtern wird den Kindern systematisch vermittelt mit Hilfe von expliziten Erklärungen und Definitionen (ebd.). Etwa ein Dutzend Wiederholungen sind nötig, damit ein Wort ins mentale Lexikon aufgenommen wird. Die Wortverbindungen werden überwiegend bei der Wortschatzarbeit gefördert, beim Benennen von Gegensätzen, Ober- und Unterbegriffen, Wortfamilien und Wortfeldern (ebd.).

Ziel der Wortschatzförderung ist einerseits der systematische Aufbau eines kommunikations- und themenrelevanten Wortschatzes, andererseits der exemplarische Ansatz an den individuellen Wortentschlüsselungsstrategien und die daraus folgende Erweiterung des Wortschatzes (ebd.). Dies geschieht in konkreten Sprechsituationen, in denen über die Wörter gesprochen und nachgedacht wird und so neue Verbindungen entstehen können. Juska-Bacher (ebd.) beschreibt die Wortschatzarbeit an den drei Bereichen folgendermassen:

- Wortschatzarbeit am Wortschatzumfang: Neue Wörter werden im Kontext präsentiert, bekannte Bedeutungsentschlüsselungsstrategien können angewandt werden, wichtig sind die ausreichenden Wiederholungen.

- Bedeutungswissen: Alltagserfahrungen und Gespräche erschliessen die Bedeutungen, gerade von abstrakten Begriffen wie «Mut».
- Verbindungen zwischen Wörtern: Spielerische Zugänge sind sehr hilfreich, wie beispielsweise «Rucksack packen» mit Oberbegriff, Memory mit Gegensätzen.

Auch Neugebauer und Nodari (2012: 91) empfehlen, dass beim Lernen keine Einzelwörter gelernt werden sollen, sondern Formulierungen oder Redewendungen in Zusammenhängen. Ideal ist das Erstellen von Lernplakaten mit Redemitteln und Wortschatz für verschiedene Fächer, wobei eine Kontinuität über mehrere Schuljahre und eine Zusammenarbeit im Kollegium oder ein Schulhausprojekt besonders zielführend wäre (ebd.: 118-119).

Die Wortschatzarbeit muss jeweils kontextgebunden geschehen, authentische Alltagsmaterialien und konkrete Gegenstände sind erfolgsversprechender als die Verwendung von Bildkarten (Hoffacker 2016: 28). Vor allem das Geschichtenerzählen kann durch die Faszination von fesselnden Geschichten eine grosse Motivation bewirken, wobei das Thema zum aktuellen Lernfeld passen muss, wiederkehrende Satzstrukturen vorkommen sollen und die Handlung mit Gestik und Mimik unterstrichen werden kann (ebd.). Gerade im Sachunterricht eignen sich verschiedene Lernfelder dazu, fächerübergreifend neuen Wortschatz zu lernen, wie beispielsweise die Jahreszeiten, der Körper, Naturphänomene oder Kinder dieser Welt. Es sollte jedoch besonders darauf geachtet werden, welche Wörter man vermitteln möchte und wo auch Sprachvergleiche mit der Erstsprache Platz finden können (ebd.: 24-25). Zur begriffsbildenden Sprachentwicklung empfiehlt es sich, handlungsbegleitetes Sprechen zu verwenden und sinnbildende Situationen zu schaffen, die ein mehrkanaliges Lernen anregen (ebd.: 41). Ganz wichtig sind interaktive Sprechanlässe, in denen offene Fragen gestellt werden mit differenzierten Antwortmöglichkeiten, ebenso wie Interviews und Rollenspiele (ebd.: 80-83).

Die individuelle Förderung kann durch differenziertes Arbeitsmaterial in den verschiedenen Lernfeldern geschehen, indem den Kindern Angebote zur Vertiefung des themenspezifischen Wortschatzes zur Verfügung gestellt werden, wie Wort-Bild-Zuordnungen, Verbindungsübungen oder Bildergeschichten (ebd.: 42-43). Das Kind kann eine eigene Wörtersammlung erstellen, wenn möglich mit Illustrationen versehen, damit es diese wiederholen kann und auch sieht, was es alles schon gelernt hat. Eigene Wörter aus dem Alltag sollen auch Teil der Sammlung werden, nicht nur Wörter aus dem Unterricht (ebd.: 44).

5.2.1.4 Erstsprache fördern

Gute Sprachkenntnisse in der Erstsprache sind eine wichtige Grundlage für das Lernen einer Zweitsprache, weil dann schon ein Konzept vorhanden ist, mit dem das deutsche Wort verknüpft werden kann (Neugebauer / Nodari 2012: 97). Die Kinder lernen in der Schule regelmässig Wörter und

Konzepte, die im Alltag nicht verwendet werden, deshalb ist es für ein- wie für mehrsprachige Kinder wichtig, dass sie laufend neue Konzepte bilden und entsprechende Wörter lernen (ebd.).

Laut Schader (2012: 58-59) ist in der Volksschule mit Fremdspracherwerb jeweils das Lernen von Sprachen mit hohem Gebrauchs- und Prestigewert gemeint, bei uns Französisch und Englisch. In dieser Hinsicht spricht man von Erwerbensorientierung, bei der Begegnungorientierung hingegen geht es darum, die verschiedenen Herkunftssprachen und Dialekte in den Sprachunterricht aufzunehmen, zum Beispiel mittels Sprachprojekten, die zur Bildung von «Language Awareness» beitragen (ebd.). Das Ziel ist also nicht der Erwerb einer Fremdsprache, sondern die Begegnung mit verschiedenen Sprachen und Dialekten als Teil der interkulturellen Erziehung. Es geht dabei nicht um die Weltsprachen von hohem Prestige, sondern um die Sprachen in der Klasse und im Umfeld, es sind dies meist im Ansehen und im globalem Gebrauch eher tiefer eingestufte Migrationssprachen wie türkisch oder albanisch, und der Bezug im Unterricht ist nicht produktorientiert sondern auf die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (ebd.).

Um der eigenen Erstsprache ihre Wichtigkeit zuzugestehen, unterbreitet der Autor (ebd.: 116-118) eine Reihe von möglichen Unterrichtsvorschlägen, wie beispielsweise die Herstellung von Sprechblasen, in die jedes Kind einen Willkommensgruss in seiner Sprache hineinschreibt. Objekte im Klassenzimmer können in allen Sprachen angeschrieben werden mithilfe von Notizzetteln und Spiele wie das Sprachenchaos können durchgeführt werden, wobei alle in ihrer Erstsprache sprechen und anschließend diskutiert wird, was verstanden wurde. Weitere spielerische Methoden zum Kennenlernen von Wörtern in anderen Sprachen sind das Erstellen eines Memories, Dominos oder Quartetts zum Beispiel in türkisch-deutsch, wobei die Kärtchen mit Text und Zeichnung sind und jeweils vorgelesen werden sollen oder kleine Workshops, bei denen Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache «Mini-Sprachkurse» erteilen (ebd.: 165-167).

Gemäss Neugebauer und Nodari (1999: 3) können sprachliche Produkte durch Schriftlichkeit oder Mündlichkeit geprägt sein, das Schreiben von Texten baut auf einer mündlichen Kommunikationsfähigkeit auf. Charakteristika der Mündlichkeit zeigen sich in Texten von Menschen, die ungeübt sind im Schreiben, sie schreiben so, wie sie sprechen (ebd.). Durch vermehrtes Bearbeiten der Texte (Entwerfen, Schreiben, Reflektieren, Überarbeiten) lernen die Kinder, Texte präziser und kohärenter zu formulieren und schaffen zunehmend schriftlichkeitsgeprägte Texte (ebd.). Diese grundlegenden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) sind es auch, die im Deutschunterricht für Anderssprachige gefördert werden (ebd.: 4). Auf der Oberstufe werden auch kognitiv schulbezogene Sprachfähigkeiten (Cognitive-Academic Language Proficiency = CALP) verlangt, wie Geschichten zusammenfassen, Kommentare formulieren, einen Aufsatz strukturieren oder einen Sachtext verstehen. Diese Fähigkeiten sind sprachunabhängig und müssen nur einmal gelernt werden (ebd.).

BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills (Grundlegende Kommunikationsfertigkeiten)
CALP = Cognitive-Academic Language Proficiency (Kognitiv-schulbezogene Sprachfähigkeiten)

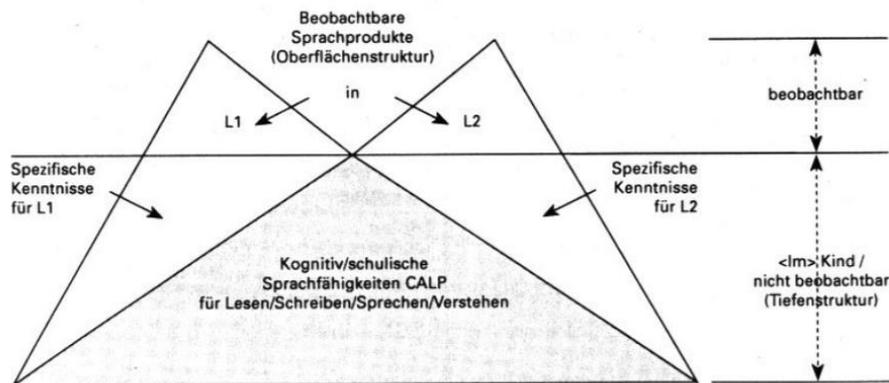


Abb. 6

Anhand des Schemas (Abb. 6) ist ersichtlich, dass CALP entweder nur in der Erst- oder Zweitsprache erworben werden kann, dass aber eine Förderung in beiden Sprachen eindeutig einen Vorteil bedeutet, da CALP für den Schulerfolg eine Schlüsselrolle spielt. Problematisch hierbei ist, dass CALP in der Schule nicht systematisch aufgebaut wird, sondern eher als Voraussetzung betrachtet wird, wobei Kinder aus bildungsfernen Familien benachteiligt sind (ebd.). Auch Schader (2012: 35-36) betont, dass der Grund für spezifische Schulprobleme oft in einer geringen Förderung der Erstsprache liegt, wenn Eltern aus bildungsfernen Schichten kommen.

Im Handbuch von Schader (2011: 4-5) werden die 14 zahlenstärksten Migrationssprachen der Bildungsstatistiken der Kantone Bern, Zürich und Aargau vorgestellt und deren Strukturen im Vergleich mit der deutschen Sprache dargelegt, damit positive oder auch negative Transfers gemacht werden können, indem ein Bezug zur Muttersprache der Kinder gemacht werden kann. Es hat sich gezeigt, dass sich unterschiedliche Strukturen leichter lernen lassen, Fehler treten gehäuft dort auf, wo sich die Strukturen ähneln aber im Detail doch unterscheiden (ebd.). Normverstöße in der deutschen Sprache lassen sich in solche gliedern, die auf negative Transfers (Interferenzen) zurückgehen und in solche, die auf spezifischen Problemen der deutschen Sprache beruhen. In frühen Phasen des Spracherwerbs kommt es zu zahlreichen Normverstößen, welche jedoch nicht alle aufs Mal angegangen werden können (ebd.: 6). Die Anwendung eines dreischrittigen förderdiagnostischen Verfahrens ist sinnvoll für die Förderung:

1. Analyse / Diagnose: Was ist vorhanden? Was fehlt? Wo kann man ansetzen, sind beispielsweise die Grossschreibung von Nomen und Satzanfängen korrekt, werden ganze Sätze gebildet, die Artikel richtig verwendet?
2. Prioritäten setzen: Wo setze ich an? Welche 1 bis 3 Fehlerbereiche behandle ich prioritär?

Welche Formverstösse sind «reif» zur Behandlung? Neues Phänomen oder Bestehendes festigen.

3. Förderplanung: Wie helfe ich? Was biete ich im Sinne von Nachhaltigkeit und Transferorientierung an? (ebd.: 6-7).

5.2.1.5 Sprachsensibler Unterricht

Eine sprachensible Unterrichtsplanung erfordert passende Materialien, welche für den Zyklus 1 und 2 momentan nicht existieren, deshalb ist der Aufwand zur Gestaltung und Herstellung von Material gross, aber lohnenswert (Pisall 2017: 26-27). Die Autorin (ebd.) weist darauf hin, dass das Material für höhere Stufen an die eigene Stufe angepasst werden kann, was weniger aufwendig ist, als Material von Grund auf selbst zu entwickeln.

Der sprachensible Unterricht kann gemäss der Autorin (ebd.) in drei Schritten gestaltet werden:

1. Bedarfsanalyse: Was müssen die Schülerinnen und Schüler können, damit sie die Lernsituation sprachlich bewältigen?

Ein didaktischer Selbstversuch hilft beim Erkunden des nötigen Wortschatzes, damit die Kinder ihre Fragen stellen und das Gelernte spezifisch beschreiben können. Hierzu sind Redewendungen und Fachwortschatz nötig, welche die Lehrperson für die DaZ-Kinder zusammenstellen kann, damit sie die Materialien bearbeiten können und sie auch auf andere Bereiche anwenden können.

2. Ist-Analyse: Was bringen die Schülerinnen und Schüler mit? Was können sie bereits? Wo brauchen sie Unterstützung?

Hier kann die Lehrperson erfahrungsgemäss Niveaugruppen bilden, denen sie Redemittel zur Verfügung stellt, die den Kindern einen systematischen Zugang zu den Inhalten ermöglichen.

3. Unterrichtsplanung: Welche Materialien sollen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen? Wo können sie selbst etwas ausprobieren? Wie lässt sich die Entwicklung von der kontextgebundenen Alltagssprache zu einer weitgehend ungebundenen Bildungssprache fördern?

Verschiedene Lernsettings mit sprachlichem Austausch in Partner- und Gruppenarbeiten sind besonders geeignet, eine Präsentation der Ergebnisse (wie Gruppenpuzzle) fördern den kontextgebundenen Einsatz der Sprache. Im Unterricht soll gelten: Handeln, erfahren, ausprobieren und darüber sprechen. Fragen wie: Was hast du heute beobachtet? Was hast du heute gelernt? Was hast du aufgeschrieben, gezeichnet, gelesen?

Die Lehrperson unterstützt auf diese Weise die Reflexion und stellt den Kindern ihren Kompetenzstufen entsprechende Redemittel zur Verfügung, damit eine langsame Hinführung zur Bildungssprache gelingt (ebd.).

Ein sprachbewusster Unterricht kann den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich in der Sprache besser zurechtzufinden (Baumann / Kernen 2017: 24). Die Sprachaufmerksamkeit der Lehrperson ist nötig, damit sie die Kinder Sprache handelnd erleben lässt und sie über die Verwendung von Sprache und Schrift in Medien, Büchern und in der Umgebung nachdenken lässt, aber auch mit Hilfe von Sprachspielen (ebd.).

Die Sprachförderung in der Schule soll den Kindern eine Bildungssprache vermitteln (ebd.). Sie unterscheidet sich deutlich von der Alltagssprache, da sie der schriftlichen Sprache näher ist, mit anderen Worten ist die Schule für Migrantenkinder die einzige Chance, Bildungssprache kennenzulernen und zu erwerben (ebd.: 25). Zudem ist fast jedes schulische Lernen stark an Sprachkompetenzen gebunden, ohne ein Mindestmass an sprachlichen Kompetenzen ist es den Kindern nicht möglich, dem Unterricht zu folgen und daran teilzuhaben (Bietenhard 2015: 297). Es geht also nicht nur ums «Sprachlernen in allen Fächern» sondern auch ums «Mit Sprache lernen in allen Fächern» (ebd.). Die Lehrperson muss eine analytische Distanz zur Sprache einnehmen, um die Sprache und ihre Verwendung im Unterricht zu reflektieren und die leeren Begriffe in Handlungssituationen mit Bedeutung zu füllen, damit diese zu belastbaren Konzepten verarbeitet werden können (ebd.: 303-304). Merz (2003: 16) beschreibt die Notwendigkeit, einen Begriff mit Erfahrung zu füllen und ihn im Unterricht lebendig zu machen, da ein Wort sonst langweilig bleibt und nicht aufs eigene Leben übertragen wird. Eine sorgsame Unterstützung im Aufbau von Begriffen ist eine hohe Kunst des Unterrichtens, wobei insbesondere zu vermeiden ist, von den eigenen sprachlichen und konzeptuellen Fähigkeiten auszugehen, der kleinschrittige Ablauf der Lernprozesse im Konzept- und Begriffsaufbau muss unbedingt berücksichtigt werden (Bietenhard 2015: 302). Die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen sollte also keinesfalls ausgelagert werden in separaten Förderungsunterricht, die Bildungssprache soll durch Sprachhandlungssituationen im jeweiligen Fachunterricht vermittelt werden (Baumann / Graf 2017: 32).

Kinder werden für die sprachlichen Unterschiede sensibilisiert, durch Scaffolding kann die Lehrperson sie dort abholen, wo sie sind und den Fokus auf die Möglichkeiten des Kindes legen (Baumann / Kernen 2017: 25). Dies geschieht beispielsweise durch:

- Anpassung des Sprechtempos und eine klare Akzentuierung im Redefluss
- Hinweisende Handgesten zur Unterstützung der Äusserungen
- Aktives Zuhören
- Anbieten von zwei verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten, die das Kind zum Antworten übernehmen kann
- Wiederholen der Aussage des Kindes mit Vervollständigung oder Korrektur (ebd.).

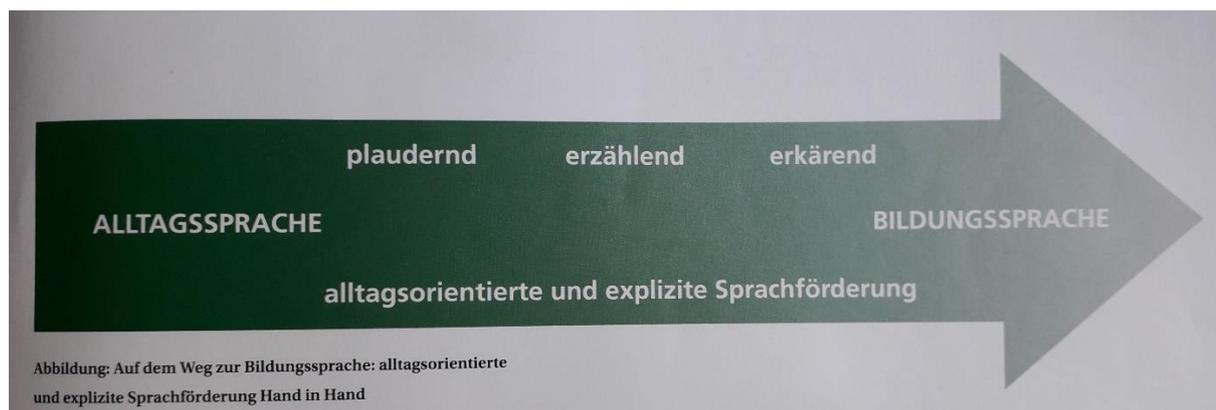


Abb. 7

Kommunikationssituationen sind jeweils Sprachlernmöglichkeiten, in denen Handlungen, Inhalte oder Themen im Fokus stehen, sprachaufmerksamer Unterricht verknüpft die Sprachförderung dabei mit passenden Handlungen (Baumann / Kernen 2017: 25). Eine Lehrperson kann in allen Lernbereichen überlegen, wie Sprache als Werkzeug verwendet werden kann, um die Kommunikation aktiv zur Sprachsensibilisierung und zur Sprachförderung zu verwenden (ebd.).

6 Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Gemäss Fürstenau (2017: 43) ist eine Verständigung im Kollegium zur Festsetzung von gemeinsamen und erreichbaren Zielen eine Voraussetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Organisation und Unterstützung durch die Schulleitung sind ebenso notwendig wie externe Begleitung und schulinterne Weiterbildungen (ebd.). Hierbei sollte der gesamte Prozess gezielt geplant und reflektiert werden, damit er kontinuierlich weiterentwickelt werden kann (ebd.).

Laut Fürstenau (2017: 5) wird ein konstruktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit möglich, wenn alle Beteiligten neue und gute Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Unterricht machen können. Die Autorin (ebd.: 53) betont, dass längerfristig eine gerechte Teilhabe der neu zugewanderten Kinder nicht gewährleistet werden kann, weder durch ein Parallelsystem noch durch einzelne engagierte Lehrpersonen, sondern dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung hier greifen muss, indem sie die migrationsbedingte Heterogenität als Ausgangslage für die Unterrichtsplanung anerkennt.

Für die Unterrichtsgestaltung empfiehlt Roche (2016: 140-141), sich zu den folgenden Unterrichtsfaktoren besondere Überlegungen zu machen:

1. Aktivierung des Vorwissens: eine Vorentlastung durch sorgfältige Einführung bieten
2. Thematische Differenzierung: authentische Materialien und Redemittel, mündliche oder schriftliche Texte je nach Sprachniveau anbieten
3. Strukturelle Differenzierung: Vertiefen und Üben von gewonnenen Erkenntnissen, unterschiedliche Lernziele berücksichtigen

4. Erweiterung: Komplexere Materialien anbieten, weniger Unterstützung anbieten
5. Integration und Reflexion: das Gelernte wird auf neue Kontexte übertragen

7 Planung und Umsetzung in der Praxis

7.1 Konzepte zur Planung

Das Flüchtlingskind A., welches ich begleiten sollte, hatte ich bereits in meinem letzten Praktikum kennengelernt, ich hatte auch schon Zugang zu ihm gefunden und eine Vertrauensbasis war vorhanden. Ich begann mit der Planung und befasste mich in erster Linie mit der Frage, in welchem Bereich das Kind am meisten Hilfe benötigte und inwiefern es optimal von meiner Betreuung und Unterstützung profitieren könnte.

Die Integration des Kindes in den Klassenverband hatte bereits stattgefunden, da A. bereits seit einem knappen Jahr Teil dieser Klasse war. Zu Beginn hatte die Klassenlehrperson einen «Götti» gefunden, der sich besonders um A. kümmern wollte, ihm im Unterricht helfen und mit ihm die Pause verbringen wollte. Dies hatte sehr gut funktioniert und A. wurde zum Zeitpunkt meines Einsatzes sehr gut von der Klasse akzeptiert und war innerhalb der Gruppen im Spiel und bei der Arbeit jeweils willkommen.

Hinsichtlich des sozialen Aspekts bestand meines Erachtens kein offensichtlicher Unterstützungsbedarf, weder im Hinblick auf die Integration noch auf die Verhaltensweisen von A. Seine sprachlichen Kompetenzen zur Teilnahme am Unterricht waren jedoch noch bei Weitem nicht ausreichend, weshalb ich in den Unterrichtslektionen den Schwerpunkt auf die verschiedenen Bereiche der Sprachförderung legte, wobei ich A. auch seine Selbstwirksamkeit aufzeigen und ihm Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen wollte. Insbesondere wollte ich ihn bei der Wortschatzförderung und bei der Begriffsbildung unterstützen. Hierbei orientierte ich mich an der Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht und führte eine Bedarfsanalyse und eine Ist-Analyse durch und gestaltete meine Planung dementsprechend (Pisall 2017: 26-27). Ich setzte mich mit den Materialien auseinander und stellte mir die folgenden Fragen: Über welchen Wortschatz muss A. verfügen, damit er den Unterrichtsinhalten folgen kann? Welcher Wortschatz und welches Wissen sind schon vorhanden? Wie kann ich die zu bearbeitenden Texte entlasten? Welche Situationen kann ich nutzen, um A. sprachhandelnd lernen zu lassen?

Im NMG-Unterricht wurde in den ersten Wochen das Thema «Sicher im Internet» aus dem Lehrmittel *Der kleine Webcoach* (Schattenfroh: 2016) bearbeitet, was mich einerseits ideal dünkte, andererseits auch stark forderte, weil A. zweifellos bereits einige Kenntnisse im Umgang mit dem Computer hatte, diese aber nicht ausdrücken konnte und vielfach so reagierte, als wisse er schon alles.

In den folgenden Wochen ging es um die Entstehung der Erde und um die verschiedenen Weltbilder der Völker der Erde. Gearbeitet wurde mit dem Lehrmittel *RaumZeit* (Adamina / Wyssen: 2005), welches zahlreiche wunderbare Illustrationen bietet zur Veranschaulichung der Vorstellungen. Dennoch war es nötig, auch hier die zugehörigen Texte etwas zu entlasten, um A. ein globales Verständnis des Textes zu ermöglichen.

7.2 Materialien und Zielsetzung

Nach der Sichtung der Materialien entschied ich mich je nach Aufbau der Arbeitsblätter für folgende Massnahmen, um die Texte und Aufgabenstellungen zu entlasten, dies in Anlehnung an die Vorschläge von Neugebauer und Nodari (2012: 39-44):

- Text kürzen
- Text einfacher formulieren
- Aufgabe kürzen
- Aufgabe einfacher formulieren
- Bilder als Informationsträger
- Fragen auseinandernehmen
- Grössere Schrift verwenden
- Text leserfreundlich strukturieren
- Chunks zur Verfügung stellen

Die Materialien erhielten auf diese Weise einen ansprechenderen Charakter, da die Textlastigkeit nicht mehr gegeben war und ein direkter Zugang zur Aufgabe für A. überhaupt erst möglich wurde. Die Arbeitsblätter wurden allesamt für A. individuell angepasst, später dann für die kleine Lerngruppe, und erlaubten eine differenzierte Arbeit am gleichen Lerngegenstand. Die Arbeitsmaterialien wurden analysiert nach der Frage, welche Inhalte zentral sind und welche Teile der Aufträge nötig sind fürs Verständnis und für die Weiterarbeit. Indem auch themenbezogene und konzeptbezogene Chunks zur Verfügung standen, sollte A. sich mit Hilfe dieser auch am Unterricht beteiligen können.

Die Anpassung der Materialien wurde auf verschiedene Weise vorgenommen. Einige Materialien wurden in einem ähnlichen Layout beibehalten wie die ursprünglichen Arbeitsblätter, einige Materialien wurden komplett neu aufbereitet. Das Layout wurde gleich gestaltet, damit die Lerngruppe sehen konnte, dass sie am gleichen Gegenstand arbeiteten. Das Layout wurde angepasst, wenn die Aufgabe insgesamt stark angepasst werden musste und die Lerngruppe durchaus Klarheit darüber haben sollte, dass ihr Arbeitsblatt adaptiert und etwas zugänglicher gestaltet war. Im Anhang befinden sich einige Beispiele von ursprünglichen und adaptierten Materialien aus *Der kleine Webcoach* (Schattenfroh: 2016) und *RaumZeit* (Adamina / Wyssen 2005).

7.3 Beobachtungen

In dieser Arbeit kommt die teilnehmende Beobachtung zur Anwendung, da gleichzeitig mit dem Kind gearbeitet wurde und Beobachtungen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gemacht wurden. Die Beobachtungen im Detail befinden sich im Anhang.

Über mehrere Monate hinweg besuchte ich jeden Dienstagnachmittag ein Flüchtlingskind in einer 3. Klasse in der Stadt Bern. Seit knapp einem Jahr wohnt A. in der Schweiz und wird von der multikulturellen Klasse gut akzeptiert. Laut seiner Klassenlehrperson hat er einige Freunde gefunden, lacht viel und ist ein beliebter Spielkamerad, im Unterricht jedoch hat er grosse Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und dem Unterricht zu folgen.

Während der ersten drei Nachmittage lehnte A. meine Unterstützung kategorisch ab, obwohl er mich bereits vom Praktikum her kannte. Am ersten Nachmittag zeigte er dies sehr deutlich, später etwas weniger vehement. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin beschlossen wir, dass ich drei Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten begleiten sollte, damit A. nicht das Gefühl einer Sonderrolle und eines besonders Unterstützungsbedürftigen bekommt. Die Arbeit innerhalb einer kleinen Lerngruppe wurde von A. besser akzeptiert. Er reagierte auf Fragen oder Erklärungen wiederholt ungeduldig mit Antworten wie: «Ja, ich weiss schon», obwohl er etwas anderes verstanden hatte. A. sass in der Schule neben B., der ein sehr starker Schüler ist und ich beobachtete, wie er regelmässig verstohlen auf dessen Blatt schaute und die Antworten kopierte.

A. arbeitete rasch und zielstrebig, sein Verständnis ging aber nicht immer ins Detail und deswegen unterliefen ihm Ungenauigkeiten und Missverständnisse. Durch gezieltes Nachfragen und Verbalisieren der Erkenntnisse, die er schon festgehalten hatte, konnte ich ihn zum Erklären bewegen.

Für das folgende NMG-Thema bekundete A. ein grosses Interesse. Ich arbeitete mit der Klasse und streifte verschiedene Themen zur Herkunft der Menschheit. A. meldete sich wiederholt zu Wort und diskutierte eifrig mit. Mehrmals kam er ins Stocken, weil ihm der Wortschatz fehlte. A. zeigte sein Erstaunen darüber, dass Menschen und Affen gemeinsame Vorfahren haben sollen. Im Anschluss bearbeiteten die Kinder in Einzelarbeit verschiedene Texte zum Thema «Vorstellungen der Menschen». A. sass neben einem Jungen, der den Text nicht gut verstanden hatte und konnte von ihm nichts kopieren. Nach einiger Zeit meldete sich A. bei mir und stellte mir Fragen zu den Dingen im Text, die er nicht verstanden hatte.

8 Auswertung und Diskussion

Meine Betreuungssituation schien einfach, da beim Kind keine Verhaltensauffälligkeiten festzustellen waren und die Integration in den Klassenverband bereits stattgefunden hatte. Die unterstützende Arbeit hatte ich mir jedoch weit intensiver und gewinnbringender vorgestellt, denn obwohl A. mich schon aus dem vorgängigen Praktikum kannte, war sehr viel Zeit nötig, bis er meine Hilfe akzeptieren

konnte oder wollte. Wie Adam und Inal (2013: 30) beschreiben, kann es durchaus vorkommen, dass Flüchtlingskinder aufgrund ihrer Erlebnisse Schwierigkeiten haben können, Hilfe anzunehmen, weil sie es sich einerseits gewohnt sind, auf sich selbst zählen zu müssen und weil sie ambivalente Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht haben und ein Gefühl von latentem Misstrauen vorhanden sein kann. Möglicherweise konnte der Junge erst Vertrauen fassen, nachdem er Anerkennung und Wertschätzung von meiner Seite erfahren hatte, wie dies Keupp (2012, zitiert nach Jansen / Zander 2019: 68) beschreibt.

Des Weiteren beobachtete ich auch einen gewissen Stolz von A., der bewirkte, dass er keine exklusive Unterstützung erhalten wollte, sondern gleich wie alle anderen lernen wollte. In der Folge unterstützte ich auch andere Migrantenkinder mit denselben angepassten Materialien, die auch für sie sehr hilfreich waren. Diesen Stolz und Ehrgeiz erwähnt auch Frau Rezai (2020) in ihrem Interview, sie beschreibt die Ankunft als Flüchtling in der Schweiz vor allem in Verbindung mit einer Vielzahl an Möglichkeiten und Zielen, die sie durch persönlichen Einsatz erreichen möchte. Dies könnte auch erklären, warum A. regelmässig vortäuschte, alles zu verstehen und es alleine bewältigen zu können, dann aber insgeheim bei seinem Pultnachbarn kopierte. Ich stellte bei A. eine grosse Ernsthaftigkeit fest, was die Arbeit betraf, er zeigte Pflichtbewusstsein und den Willen, seine Aufgaben gut zu erledigen. Bistritzky et al. (2013: 48) bezeichneten die starke Identifikation mit der Schule und das grosse Engagement der Flüchtlingskinder als Erfolgsfaktor.

Die Betreuung sollte dem Jungen einen grossen Lernzuwachs ermöglichen und ich rechnete mit einem sichtbaren Erfolg, musste mich aber mit kleinen Schritten zufriedengeben, in zwischenmenschlicher Hinsicht wie auch aufs Lernen bezogen. Bietenhard (2015: 302) beschreibt gerade im Hinblick auf Lernprozesse im Konzept- und Begriffsaufbau einen ausgeprägt kleinschrittigen Ablauf.

Nachdem der Junge seine Zurückhaltung etwas abgelegt hatte, versuchte ich, darauf aufzubauen und ihm gezielt Lernschritte zu ermöglichen. Im Sinne der Wortschatzförderung durch «Be-Greifen» als Grundlage zur Begriffsbildung (ebd.: 303), adaptierte ich die Materialien zu den entsprechenden Themen, um sie im Unterricht mit dem Knaben zu verwenden. Dabei orientierte ich mich an den Vorschlägen von Neugebauer und Nodari (2012: 39-44).

Meine Möglichkeiten, den Jungen spielerisch zu unterstützen, waren etwas beschränkt, deshalb arbeitete ich eher mit Wortschatzhilfen und auf der Motivationsebene. Ausgehend von der Konzeptbildung definierte ich den nötigen Wortschatz (Pisall 2017: 26-27) und die erstrebte Begriffsbildung zur Erarbeitung der nötigen Grundlagen zur Verständnisförderung des Lerngegenstandes.

Die adaptierten Materialien sprachen die Kinder der Lerngruppe an, sie bevorzugten eindeutig jene mit den vielen Bildern, da sie erst einmal ohne zu Lesen schon viele Informationen herausfinden konnten. Durch die vereinfachten Materialien erhielt auch A. einen direkteren Zugang, wobei die

Sprache mit Hilfe der Bilder angeregt wurde und die sogenannte duale Kodierung (Roche 2016: 41-42) stattfinden konnte.

Der Auslöser für den plötzlichen Sinneswandel kann nur erahnt werden. Wahrscheinlich haben verschiedene Faktoren dazu beigetragen. Auf der einen Seite konnte A. die Hilfe besser annehmen, nachdem er sah, dass seine Mitschüler froh waren um Unterstützung und mich sogar danach fragten. Auf der anderen Seite schien ihn das Thema der verschiedenen Weltvorstellungen sehr zu interessieren und er wollte einfach alles darüber wissen. In der Folge genügte es ihm nicht mehr, etwas nur halbwegs zu verstehen und bei seinem Pultnachbarn die Lösungen abzuschauen. Er hatte Fragen, die er stellen wollte und er bemerkte auch Ungereimtheiten im Vergleich zu seinen Vorstellungen, die er unbedingt mitteilen wollte. Es zeigt sich also, dass der Bezug zur Lebenswelt zentral ist, um das Interesse der Lernenden zu wecken und dadurch erst eine Förderung ermöglicht. Es kann also auch durchaus themenabhängig oder situationsabhängig sein, wie stark eine Unterstützung überhaupt zum Tragen kommen kann.

Der Schwachpunkt der Betreuung lag in der beschränkten Zeit der Begleitung, was mich sehr schade dünkte. Nachdem ich den «Durchbruch» geschafft hatte, blieben mir nur noch zwei Nachmittage, an denen ich mit A. in der erhofften Intensität arbeiten konnte.

Die Frage nach den nötigen Kenntnissen von Lehrpersonen im Umgang mit Flüchtlingskindern und ihre Unterstützung beim Spracherwerb und bei der Integration muss differenziert beantwortet werden.

Eine Kenntnis der gesetzlichen und institutionellen Gegebenheiten und der Voraussetzungen, die ein Flüchtlingskind antrifft in seiner neuen Heimat, sind eine wichtige Grundlage im Umgang mit der Situation. Bei der Integration können verschiedene Faktoren erschwerend wirken, psychische Belastungen können zu Verhaltensauffälligkeiten führen (Lachnit / Barth 2016: 21), Entwicklungsstörungen können den effektiven kognitiven Entwicklungsstand überdecken (Bistrizky et al. 2013: 44), Erfahrungen und Ereignisse aus der Vergangenheit können zu Ängsten und Unsicherheiten führen (BKD BE 2017: 13). Das Wissen um diese erschwerenden Faktoren fördern ein grösseres Verständnis für die Kinder in ihrer neuen Lebenswelt, wo sie dennoch oft alte Lasten mittragen müssen. Das Wissen um eine Palette an Handlungsmöglichkeiten bietet Alternativen im Umgang mit schwierigen Situationen; das Schaffen von Strukturen, das Vermitteln von Sicherheit und das Aufbauen einer vertrauensvollen Beziehung sind Grundpfeiler im Umgang mit Flüchtlingskindern.

Das Bewusstsein um die sprachlichen Hürden und um die Prozesse des Spracherwerbs erlauben ein Schaffen von idealen Rahmenbedingungen zur Sprachförderung, zur Adaption von Arbeitsmaterialien, zur gezielten Wortschatzförderung oder zur Unterstützung von den verschiedenen Sprachkompetenzen, ebenso wie das Schaffen von sprachsensiblen Unterricht, indem eine Bedarfsanalyse durchgeführt wird und der Unterricht entsprechend geplant wird.

9 Merkliste

Die folgende Liste soll Lehrpersonen einen Überblick bieten über die nötigen Schritte und die relevanten Aspekte rund um die Ankunft eines Flüchtlingskindes in ihrer Klasse. Organisatorische Punkte sind ebenso aufgeführt, wie Unterstützungsmöglichkeiten bei der Integration und beim Spracherwerb. Für eine ausführlichere Beschreibung findet sich jeweils in der rechten Spalte das entsprechende Kapitel zum Thema.

Leitfaden zur Unterstützung von Flüchtlingskindern bei der Integration und beim Spracherwerb		
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist die Situation im Herkunftsland? Welche Hierarchien und Schulstrukturen sind dort üblich? - Welchen Aufenthaltsstatus hat die Familie? Wie ist ihre Unterkunft? - Hat das Kind einen Intensivkurs besucht oder kommt es direkt in die Regelklasse? 	<p>Kap. 4.2</p> <p>Kap. 2.1 Kap. 2.2</p> <p>Kap. 3</p>
Vorbereitungen und Aufgaben der Klassenlehrperson	<ul style="list-style-type: none"> - Antrag für DaZ- Lektionen an die Schulleitung - Antrag zum Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung an die Schulleitung - Elternkontakt herstellen, wenn möglich mit Dolmetscherin / Dolmetscher - Unterstützung durch Schulsozialarbeit anfordern, falls nötig - Absprache der individuellen Förderziele mit allen involvierten Lehrpersonen - Materialien anpassen im Sinne der Sprachsensibilität 	<p>Kap. 3.3</p> <p>Kap. 3.3</p> <p>Kap. 3.3</p> <p>Kap. 4.3</p> <p>Kap. 5.2</p> <p>Kap. 5.2.1.5 Kap. 7.2</p>
Alltägliche Unterstützung bei der Integration	<ul style="list-style-type: none"> - In der Klasse eine Willkommenskultur leben, damit das Kind Sicherheit erlangen und Vertrauen fassen kann - Als Bezugsperson Anerkennung und Akzeptanz zeigen - Struktur, Stabilität und Verlässlichkeit schaffen - Ein schrittweises Heranführen an die Lernziele ins Auge fassen - Dem Kind Partizipation ermöglichen 	<p>Kap. 4.5</p> <p>Kap. 4.6</p> <p>Kap. 4.5</p> <p>Kap. 3.3</p> <p>Kap. 4.5 Kap. 4.4</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Migrationssensibilität zeigen in der Planung und im Unterricht, Vielfalt schätzen - Fluchtrelevante Themen als Unterrichtsinhalte behandeln - Freizeitangebote aufzeigen 	<p>Kap. 4.5</p> <p>Kap. 3.3</p>
Beobachtungen	<ul style="list-style-type: none"> - Bestehen allenfalls Verhaltensauffälligkeiten? Könnten sie auf eine Traumatisierung hinweisen? - Ist psychologische Unterstützung anzufordern? - Wie kann die Lehrperson auf posttraumatische Verhaltensweisen reagieren? 	<p>Kap. 4.3</p> <p>Kap. 4.2</p> <p>Kap. 4.3</p>
Bewusstsein der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist die eigene interkulturelle Haltung? Finden eine regelmässige persönliche Auseinandersetzung und Reflexion diesbezüglich statt? - Kann einer Benachteiligung durch das System entgegengewirkt werden? Liegt eine Diskriminierung vor? - Ist die eigene sprachliche Sensibilität ausreichend vorhanden? 	<p>Kap. 4.4</p> <p>Kap. 4.5</p> <p>Kap. 4.2</p> <p>Kap. 4.4</p> <p>Kap. 4.5</p> <p>Kap. 5.2.1.5</p>
Unterstützung im Spracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> - Bei der Sprachförderung auf Themen- und Handlungsorientierung achten (Bedeutsamkeit der Lernwörter) - Erstsprache einbeziehen und spielerisch im Klassenverband als Ressource nutzen - Individuelle Förderung durch differenziertes und adaptiertes Arbeitsmaterial (verschiedene Möglichkeiten anbieten, an den Kompetenzen des Kindes ansetzen): <ul style="list-style-type: none"> o Text kürzen o Text einfacher formulieren o Aufgabe kürzen o Aufgabe einfacher formulieren o Bilder als Informationsträger o Fragen auseinandernehmen o Grössere Schrift verwenden o Text leserfreundlich strukturieren o Chunks zur Verfügung stellen 	<p>Kap. 5.2.1</p> <p>Kap. 5.2.1.4</p> <p>Kap. 7.2</p>

	- Sprachlernen mit Vorwissen verknüpfen und konkrete Erfahrungen ermöglichen (Begriffe mit Bedeutung füllen, indem Wortschatz und Konzepte gelernt werden)	Kap. 5.2.1.5
	- Mit Sprache lernen in allen Fächern, Sprachlernen in allen Fächern	Kap. 5.2.1.5
	- Strategien anbieten zum Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen	Kap. 5.2.1.1 Kap. 5.2.1.2
	- Regelmässige, kontinuierliche und systematische Wortschatzarbeit am Wortschatzumfang, am Bedeutungswissen und an den Wortverbindungen	Kap. 5.2.1.3
	- Wiederholung nicht mechanisch, sondern mit neuer Information verknüpfen	Kap. 5.1.1 Kap. 5.2.1.3
	- Jährliche Sprachstanderfassung durch die DaZ-Lehrperson	Kap. 5.2.1

10 Fazit und Ausblick

Allgemein kann gesagt werden, dass die Arbeit mit Flüchtlingskindern oder generell mit Kindern stets eine Arbeit mit Individuen ist, wobei keine Vorschrift rezeptartig befolgt werden kann. Insgesamt ist es wichtig, über die Rahmenbedingungen der Flüchtlingskinder Bescheid zu wissen, ebenso wie über die möglichen Schwierigkeiten der Kinder. Das Bewusstsein über eigene Handlungsmöglichkeiten im Bereich Integration und im Bereich Sprachförderung bietet eine Auswahl an Varianten, wie die Arbeit gewinnbringend für alle gestaltet werden kann, wobei die Vorgehensweisen je nach Kind sehr verschieden sein können. In der Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten fällt auf, dass eine grosse Portion Verständnis und Geduld notwendig ist, dass prinzipiell auf Ressourcen aufgebaut werden sollte und Wertschätzung statt Kritik geäussert werden sollte. Insbesondere die Förderorientierung sollte grossgeschrieben werden und den Kindern sollten die nötigen Hilfsmittel und adaptierten Materialien zur Verfügung gestellt werden, damit sie den jeweils nächsten Schritt im Spracherwerb in Angriff nehmen können, vor allem auch, weil die Sprache eine so grosse Rolle spielt bei der Integration.

Durch diese Arbeit wurde mir klar, wie individuell eine Lehrperson auf ein Flüchtlingskind eingehen muss und wie sie auf das jeweilige Kind zugeschnittene Hilfestellungen auswählen kann. Die Berücksichtigung der Lebenswelt dieser Kinder ist ein zentraler Punkt für die Zusammenarbeit, sei es mit dem Kind, sei es mit seinen Eltern. Die Wertschätzung innerhalb der Klasse sollte eine Voraus-

setzung sein und dem Flüchtlingskind wie auch allen anderen Kindern das Gefühl geben, willkommen zu sein und um seiner selbst willen geschätzt zu werden.

In meiner Arbeit als Klassenlehrperson ist mir das Grundwissen zu den Voraussetzungen für Flüchtlinge sehr nützlich, da ich selbst Flüchtlingskinder in der Klasse habe, welche zwar schon länger hier sind, aber teilweise immer noch mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, die in dieser Arbeit beschrieben werden. Somit kann ich diese Art von Unterstützung und Anpassung der Materialien, genauso wie das Verständnis für andere Lebensweisen und Alltagsvoraussetzungen direkt anwenden.

Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kann ich dort abholen, wo sie stehen und ihnen die sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen, damit sie Teil vom Unterricht bleiben und nicht abhängen, weil sie sich überfordert fühlen, oder weil sie die Aufträge von vornherein nicht verstehen. Die Möglichkeiten der Adaption von Arbeitsmaterialien ist jeweils mit einem gewissen Aufwand verbunden, wenn dies aber einmal geschehen ist, kann es jederzeit wiederverwendet oder leicht angepasst werden, was nach meiner Ansicht die investierte Zeit wert ist. Gerade in der Sprachförderung haben Flüchtlingskinder grundsätzlich ähnliche oder gleiche Bedürfnisse wie alle anderen DaZ-Kinder und die differenzierenden und adaptierten Angebote zahlen sich in jeder Hinsicht aus.

11 Quellenverzeichnis

11.1 Literaturverzeichnis

- Adam, Hubertus / Inal, Sarah (2013): *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Adamina, Marco / Wyssen, Hans-Peter [Projektleitung] (2005): *RaumZeit. Raumreise und Zeitreise*. Bern: Schulverlag plus.
- Aghamiri, Kathrin (2019): «Teilhabe und Partizipation von geflüchteten Kindern in Kita und Grundschule». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 123-137.
- Bachmann, Bruno / Graf, Christian [Projektleitung] (2017): *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch*. Bern: Schulverlag plus.
- Baumann, Sandra / Kernen, Nora (2017): «Sprachbewusster Unterricht». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 3, S. 24-25.
- Bietenhard, Sophia (2015): «Begriffe aufbauen». In: Bietenhard, Sophia / Helbling, Dominik / Schmid, Kuno (Hg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep Verlag, S. 297-305.
- Bistritzky, Heidi / Adam, Hubertus / Inal, Sarah (2013): «Schule». In: Adam, Hubertus / Inal, Sarah: *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 39-59.
- Daschner, Peter (2017): «Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick». In: McElvany, Nele et al. (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster; New York: Waxmann, S. 11-26. IFS Bildungsdialoge Band 1.
- Deeke, Danielle / Inal, Sarah (2019): «Das Projekt «Honighelden!». Biografiearbeit mit geflüchteten Grundschulkindern und ihren Familien». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S.138-150.
- von Dewitz, Nora / Massumi, Nora (2017): «Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte». In: McElvany, Nele et al. (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster; New York: Waxmann, S. 27-40. IFS-Bildungsdialoge Band 1.

- Fürstenau, Sara (2017): «Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung». In: McElvany, Nele et al. (Hg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster; New York: Waxmann, S. 41-56. IFS-Bildungsdialoge Band 1.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2019): «Soziale Arbeit als Beziehungsarbeit – Beziehungsarbeit als Resilienzförderung». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 224-233.
- Hagmann, Thomas (1998): «»Plädoyer für eine integrative Pädagogik». In: Lanfranchi, Andrea / Hagmann, Thomas (Hg.): *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 11-20.
- Hall, Stuart (2004): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag.
- Harnischfeger, Alfred (2017): «Bildung und Erziehung sind die Schlüssel zur Integration». In: Blum, Volker / Diegelmann, Elmar (Hg.). *Flüchtlingskinder in der Schule. Praxisratgeber für eine gelingende Integration*. Köln; Kronach: Wolters Kluwer, S. 269-273.
- Heilmann, Beatrix (2012): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hess, Anna-Lena (2018): *Flüchtlingskinder und Sprachförderung. Den Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule traumasensibel begleiten*. Braunschweig: Westermann.
- Himmelrath, Armin / Blass, Katharina (2016): *Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern – und verbessern*. Bern: hep Verlag.
- Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen; Basel: A. Franke.
- Hoffacker, Anna (2016): *111 Ideen zur Integration von Seiteneinsteigern. Flüchtlings- und Migrantenkinder von Anfang an richtig begleiten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hopf, Hans (2019): «Flüchtlingskinder und ihre Traumata – gestern und heute». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 341-353.
- Inci, Dirim / Mecheril, Paul (2010): «Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft». In: Mecheril, Paul (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 99-120.

- Jansen, Irma / Zander, Margherita (2019): «Resilienz – Ressourcen – Biografie. Bezugsrahmen für die Unterstützung von geflüchteten Menschen». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 61-74.
- Juska-Bacher, Britta (2017): «Aufmerksamkeit für das Wort». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 3, S. 28-29.
- Klauser, Walter: «Änderungen im Bildungssystem als Gegengewicht zur raschen Anpassung von Immigrantenkindern». In: Lanfranchi, Andrea / Hagmann, Thomas (Hg.): *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 113-126.
- Knecht, Alban / Schubert, Franz-Christian (2012): «Ressourcen. Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen». In: Knecht, Alban / Schubert, Franz-Christian (Hg.): *Ressourcen im Sozialstaat und in der sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 15-41.
- Lanfranchi, Andrea (1998): «Schulkinder als Grenzgänger zwischen Lehrer- und Elternwelt». In: Lanfranchi, Andrea / Hagmann, Thomas (Hg.): *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 95-111. Band 12 der Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich.
- Lachnit, Petra / Barth, Judith (2016): *Leitfaden für den Umgang mit Flüchtlingskindern in der Kita*. Bonn: Verlag PRO Kita.
- Lenggenhager, Sabine (2017): «Ankommen – und dann?». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 4, S. 16-17.
- Merz, Vreni (2003): «Vom Greifen zum Begriff». In: *rl-Religion und Lebenskunde* 2003, H. 3, S. 16-18.
- Müller, Eveline (2017): «Spielend Deutsch lernen». In: Blum, Volker / Diegelmann, Elmar (Hg.): *Flüchtlingskinder in der Schule. Praxisratgeber für eine gelingende Integration*. Köln; Kronach: Wolters Kluwer, S. 61-93.
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. 5., korrigierte Auflage. Bern: Schulverlag plus.
- Paterson, Catherine (2017): «Selbstfürsorge – ein Muss!» In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 4, S. 26.
- Pisall, Verena (2017): «Den Einstieg wagen. In drei Schritten zu sprachaufmerksamen Unterricht». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 3, S. 26-27.

- Roche, Jörg (2016): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2011): «Was ist eigentlich Rassismus?». In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik*. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Roth, Kerstin / Will, Thomas (2017): «Schulsozialarbeit für Flüchtlings- und Migrantenkinder». In: Blum, Volker / Diegelmann, Elmar (Hg). *Flüchtlingskinder in der Schule. Praxisratgeber für eine gelingende Integration*. Köln; Kronach: Wolters Kluwer, S. 25-26.
- Roth, Marianne (2015): «Flüchtlingskinder in der Berner Volksschule. Die Organisation der Volksschulbildung von Flüchtlingskindern aus der «Phase 1» in den Gemeinden des Kantons Bern». Masterarbeit, Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern).
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil [Projektleitung] (2011): *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schattenfroh, Sabine (2016): *Der kleine Webcoach. Sicher im Internet*. Stuttgart: Klett.
- Schlösser, Elke (2017): «Wertschätzung, Offenheit, Toleranz und Erwartungen». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 4, S. 18-19.
- Schmid, David (2017): «Traumatisierte Kinder». In: *4 bis 8. Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2017, H. 4, S. 24-25.
- Sökefeld, Martin (2007): «Zum Paradigma kultureller Differenz». In: Johler, Reinhard et al. (Hg.): *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 41-57.
- Wagner, Petra (2019): «Junge Kinder geflüchteter Familien zwischen Sondermassnahmen und Nichtbeachtung. Überlegungen und Erfahrungen auf der Grundlage vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 94-107.
- Wirth, Manuel (2015): *Integration von Flüchtlingskindern. Betreuung und Erwerb der deutschen Sprache*. München; Ravensburg: GRIN Verlag.

Yildiz, Sedef (2017): «Aufgaben der Integrationsbeauftragten». In: Blum, Volker / Diegelmann, Elmar (Hg.): *Flüchtlingskinder in der Schule. Praxisratgeber für eine gelingende Integration*. Köln; Kronach: Wolters Kluwer, S. 27-33.

Zander, Margherita (2019): «Lebenssituation von geflüchteten Menschen in Deutschland». In: Jansen, Irma / Zander, Margherita (Hg.): *Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 14-40.

11.2 Internetquellen

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD BE) (2019): «Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden». URL: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf [Stand: 12. April 2020].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD BE) (2017): «Flüchtlingskinder in der Volksschule. Informationen für Schulen und Gemeinden». Fassung 2017. URL: https://edudoc.ch/record/131898/files/sl_lp_Unterlagen_asylsuchende_kinder_d.pdf [Stand: 14. Juli 2019].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (ERZ BE) (2015): «Deutsch als Zweitsprache, DaZ. Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen». 3., aktualisierte Ausgabe 2015. URL: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf [Stand: 7. April 2020].

Gunsch, C. / Koch, I. / Kohli, C. / Landolt, M. / Morina, N. (o. J.): «Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule». URL: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/fachinformationen/traumatisierte-kinder.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Fachinformationen/EB_FI_Umgang_mit_gefluechteten_traumatisierten_Kindern_und_Jugendlichen_in_der_Schule.pdf [Stand: 7. April 2020].

Human Rights, Informationsplattform (2013): «Recht auf Bildung. Rechtsquellen». URL:

<https://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/rechtsquellen/recht-bildung>
[Stand: 14. Juli 2019].

Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (1999): «Aspekte der Sprachförderung». In: Gyger, Mathilde / Heckendorn-Heinimann, Brigitte [Projektleitung]: *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*. Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag. URL: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Aspekte_Sprachfoerd.pdf [Stand: 30. März 2020].

Schweizerische Eigenossenschaft. Staatssekretariat für Migration (SEM) (2020): «Asylstatistik 2019». URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2020/2020-01-31.html> [Stand: 12. April 2020].

Schweizerische Eidgenossenschaft (1998): «Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Asylgesetz». Fassung 2019. URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995092/201901010000/142.31.pdf> [Stand: 8. April 2020].

Townsend, Mark (2016): «10.000 refugee children are missing, says Europol». URL: <https://www.theguardian.com/world/2016/jan/30/fears-for-missing-child-refugees> [Stand: 10. April 2020].

11.3 Unveröffentlichte Materialien

Morina, Naser (2016): «Vertiefungskurs – Migration und Trauma». PowerPoint Präsentation Schweizerische Flüchtlingshilfe (SFH) Bern.

Beck, Fiona (2019): «Das Schweizer Asylverfahren. Staatssekretariat für Migration (SEM)». PowerPoint Präsentation Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern).

11.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2017: 8).

Abbildung 2: Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2017: 8).

Abbildung 3: <https://www.visualthesaurus.com/app/view> [Stand: 30. März 2020].

Abbildung 4: Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012: 95).

Abbildung 5: Juska-Bacher, Britta (2017: 28).

Abbildung 6: Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (1999: 4).

Abbildung 7: Baumann, Sandra / Kernen, Nora (2017: 25).

12 Lauterkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel:

Spracherwerb und Integration von Flüchtlingskindern in der Schweiz

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

Gabriela Zaino

13 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 vonRoll 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 PHBern, d.h. für Studierende, Dozierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, einsehbar ist (eingeschränkte Öffentlichkeit).

Bern, 30. Juni 2020

Gabriela Zaino

14 Anhang

14.1 Interview mit Martin Häberlin

Martin Häberlin war Schulleiter der IK-Klassen in der Stadt Bern bis 2019, das Interview wurde per E-Mail durchgeführt am 15. Januar 2020.

GZ: Mit welchen Lehrmitteln oder sprachtheoretischen Konzepten wird in den IK-Klassen gearbeitet?

MH: Grundsätzlich gibt es keine Vorschrift, mit welchen die Fremdsprachenlehrpersonen arbeiten müssen. Gute Erfahrungen haben aber die Lehrpersonen mit den Lehrmitteln «Hoppla» oder «Pi-papo» sowie für gute Schülerinnen und Schüler «Kontakt». Es ist aber oft so, dass die Lehrpersonen noch aus viele anderen Lehrmitteln dazu kopieren.

GZ: Gibt es eine «Zielsetzung» oder einen allgemein gültigen Plan für diese 10 Wochen?

MH: Gemäss DaZ-Leitfaden müssten die Schülerinnen und Schüler innerhalb der 10 Wochen ein gutes A1 Niveau erreichen und «dem Unterricht» folgen könne. Dies ist aber oft nicht der Fall. Bei der Hälfte der Schülerinnen und Schüler wurde der Kurs jeweils um 10 Wochen verlängert (was eigentlich nicht so vorgesehen ist) um annähernd an ein A1 Niveau heranzukommen.

GZ: Gibt es einen Test oder Richtlinien, die eingehalten werden müssen, damit ein Kind in eine Regelklasse gehen kann?

MH: Es gibt am Schluss keinen Test, sondern für die Lehrpersonen ein Übertrittsprotokoll, in dem festgehalten ist, welche Kompetenzen das Kind schon kann. Richtlinien, wann das Kind in die Regelklasse gehen kann ist der zeitliche Rahmen 10 Wochen, welcher für die Hälfte der Kinder zu knapp bemessen ist.

GZ: Wie wird über den Besuch der IK Klassen entschieden (ist das abhängig von der Gemeinde)?

MH: Das System der Intensivkurse können nur grössere Gemeinden anbieten. Kleinere Gemeinden verfügen nicht über genügend Lektionen. Dort werden die Schülerinnen und Schüler direkt in die Regelklasse integriert und mit DaZ-Lektionen unterstützt. Wer einen IK besucht, ist ein Systementscheid der Gemeinde. Ursprünglich war die Regel, dass alle frisch zugezogenen fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler der 2. bis 9. Klasse die IK besuchen. Kindergarten und 1. Klasse wurde direkt integriert. Seit drei Jahren können auch Schülerinnen und Schüler der 1. Klasse den IK besuchen.

GZ: Wird die lateinische Schrift und die deutsche Sprache gleichzeitig eingeführt?

MH: Ja, sofern es im IK Schülerinnen und Schüler hat, die die lateinische Schrift nicht beherrschen, wird beides eingeführt.

GZ: Werden diese Kinder meist auch psychologisch betreut und gibt es allenfalls einen Austausch?

MH: Wird von den Lehrpersonen ein Bedarf an psychologischer Betreuung festgestellt, wird mit den Eltern eine Abklärung auf der Erziehungsberatung aufgeleitet und die Information an die künftige Klassenlehrperson weitergegeben. Alle weiteren Schritte müssen dann in der Regelklasse geschehen. Diese Schritte gelten nur für Schülerinnen und Schüler der städtischen Intensivkurse. Bei den anderen Intensivkursen können keine solchen Schritte eingeleitet werden, da oft nicht klar ist, wo die Schülerinnen und Schüler wohnen werden. Wir können jeweils nur die abnehmende Gemeinde auf den Bedarf hinweisen.

GZ: Haben die IK-Klassen ein Budget für allfällige Aktivitäten, damit die Kinder handlungsorientiert lernen können?

MH: Wie alle anderen Klassen der Stadt Bern verfügen die Klassen über ein genügend grosses Budget, um guten attraktiven und handlungsorientierten Unterricht anzubieten.

14.2 Auszug aus dem Interview mit Yalda Rezai

Yalda Rezai ist Asylbewerberin in Kanton Zürich. Das Interview wurde per E-Mail durchgeführt am 27. April 2020

GZ: Wann sind Sie in die Schweiz gekommen?

YR: Ich bin im Mai 2016 in die Schweiz gekommen. und bald wird es 4 Jahre.

GZ: Hatten Sie das Gefühl, dass Sie in der Schweiz willkommen sind?

YR: Bevor ich hierherkam, erzählte meine Schwester von der Schweiz und was für Möglichkeiten, hier erreichen werden, die wir vorher nicht durften oder konnten. Darum war ich fast sicher, dass ich hier willkommen bin.

GZ: Gab es Momente, die besonders schwierig für Sie waren?

YR: Natürlich war am Anfang die Sprache am schwierigsten, neues Land, neue Kultur kennenlernen, mit den Leute umgehen und gut integrieren. Es war alles schwierig. Jetzt kann ich mich hier gut integrieren, aber ich habe immer noch Mühe mit der Sprache und muss sie verbessern.

GZ: Gibt es Dinge in Ihrem Alltag, die immer noch schwierig sind?

YR: Ich bin seit langem nicht mehr zur Schule gegangen und es war ein bisschen schwierig wieder neu beginnen zu lernen, und manche Aufgaben sind schwierig zu lösen. Sonst habe ich keine Probleme im Alltag.

GZ: Fühlen Sie sich in der Schweiz zu Hause? Was hat Ihnen dabei geholfen?

YR: Mein Heimatland ist Afghanistan, aber ich habe keine Erinnerung daran. Ich bin im Iran aufgewachsen, obwohl dort die gleiche Sprache ist wie in meinem Land, konnte ich mich nicht wie zu

Hause fühlen. Im Iran hatten wir als Flüchtlinge weniger Möglichkeiten und Freiheiten. Aber in der Schweiz kann ich vorankommen und mein Ziel erreichen, deshalb fühle ich mich hier wie zu Hause und ich bin sehr zufrieden, dass ich die Schweiz zum Leben ausgewählt habe.

GZ: Was hätten Sie sich gewünscht, als Sie hier neu angekommen sind?

YR: Als ich neu in die Schweiz kam, wollte ich schwimmen lernen, Velo fahren, den Führerschein haben. Vielleicht ist für Sie eine einfache Sache und es ist normal, aber für mich war das ein Traumwunsch, weil ich im Iran als Frau nicht Velofahren durfte und auch als Flüchtling nicht Autofahren durfte. Zum Glück habe ich hier alles gemacht.

GZ: Was könnte man anders machen, damit das Eingewöhnen für Asylsuchende in der Schweiz einfacher wird?

YR: Es wäre besser, wenn das Asylverfahren schneller durchgeführt wird und von Anfang dürfen sie intensiv Sprachkurs besuchen. Ich habe meinen Bescheid erst nach zwei und eine halb Jahre gekriegt. Und manche Asylsuchende haben ihn nach 3 oder 4 Jahren bekommen.

14.3 Beobachtungen

5.11.2019

Ich biete A. punktuelle Unterstützung an, welche er eher heftig ablehnt. A. sagt mehrmals: «Ja, ja, ich weiss», schaut dann bei B. ab und macht es ihm nach. Hat den Auftrag nicht ausreichend verstanden und macht nur einen Teil. Ich ziehe mich etwas zurück und unterstütze die anderen 2 Kinder mit Migrationshintergrund. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin beschliessen wir, dass ich die drei Kinder begleiten soll, damit A. nicht das Gefühl einer Sonderrolle und eines besonders Unterstützungsbedürftigen bekommt.

12.11.2019

Ich nehme die Lerngruppe von 3 Schülern, welche grosse Schwierigkeiten haben (inkl. A.) mit in ein anderes Zimmer und wir erarbeiten zusammen einen Text zum Thema «Sicher im Internet». A. ist nicht motiviert, er will lieber in der Klasse arbeiten mit seinem Pultnachbarn, der ein starker Schüler ist. Der Text ist adaptiert, aber sie verstehen vieles falsch. Die Computerviren stellen sie sich auf der Tastatur vor und dass der Computer davon krank werden kann. A. will lieber vorwärts machen und weiterkommen, als alles im Detail zu verstehen, arbeitet sehr rasch aber nicht konzentriert.

19.11.2019

A. will alles selber können, was mich freut, er versteht aber kaum etwas und schreibt wiederum seinem Pultnachbarn ab. Auf mein Nachfragen, was er herausgefunden hat, kann er mir keine Antwort geben. Ich gehe von seinen Antworten aus und sage: «Ah, ich sehe, was du herausgefunden hast...»

und sage es in anderen Worten noch einmal. A. nickt zweimal, sagt vorerst nichts, erst als ich weiter mit ihm spreche, beginnt er mir etwas zu erklären.

26.11.2019

Ich mache einen Einstieg in der Klasse zum Thema Vorstellungen der Erde. Mit der Lehrperson habe ich mich darauf geeinigt, damit A. nicht das Gefühl hat, ich sei nur für ihn da, und sich dadurch stigmatisiert fühlt. Die Kinder sind sehr interessiert und wir streifen auch das Thema Wiege der Menschheit in Afrika, Vorfahren des Menschen und des Affen, sowie Hautfarbe. Ein Kind sagt: Dann sind wir ja alle verwandt! A. diskutiert eifrig mit, er kommt einige Male ins Stocken, weil ihm die Wörter fehlen und ist erstaunt, dass Menschen und Affen gemeinsame Vorfahren haben, er kann es kaum glauben. Anschliessend erarbeiten wir einen Text. Ich sehe, dass A. nicht weiterkommt. Er sitzt neben einem Schüler, der selbst nicht weiterweiss und kann nichts abschauen. Ich stehe eine Weile neben ihm und biete ihm meine Hilfe an, wenn er etwas nicht verstehen sollte. Er wartet kurz und dann sagt er mir, er habe gar nichts verstanden und lässt sich zum ersten Mal helfen.

3.12.2019

A. kommt von selber mit Fragen auf mich zu, lässt sich erklären, hört gut zu und fragt nach. Das Thema scheint ihn sehr zu interessieren. Es entsteht eine Diskussion über «Woher kommen die Menschen, wer waren Adam und Eva?». A. ist überzeugt, die Menschen seien aus der Erde herausgekommen. Sehr interessiert und aktiv am Gespräch beteiligt in der Lerngruppe. Unterstützung nötig im Wortschatz, er kommt gelegentlich ins Stocken, «wie kann ich sagen...?»

10.12.2019

Die Kinder erarbeiten sich die Entstehung der Erde vom Urknall bis zur Entwicklung von Pflanzen und Tieren. A. arbeitet wiederum lieber alleine, er kann die Kärtchen in die Reihenfolge bringen, fragt mich mehrmals, weil er nicht sicher ist, ob er richtig verstanden hat. Er zeigt mir freudig, dass er alle Kärtchen richtig gelegt hat. Anschliessend zeichnen sie ihre Vorstellungen zu den Tieren und Erfindungen der jeweiligen Zeit und A. hat viele Ideen, die er mit mir diskutieren möchte.

17.12.2019

Wir feiern Weihnachten, weil es mein letzter Besuch ist, die Kinder haben Biskuits gebacken, die Lehrerin liest eine Geschichte vor, A. schaut mich an, wenn er etwas nicht verstanden hat und ich erkläre es ihm leise.

14.4 Unterrichtsmaterialien

3 Der richtige Dreh im WWW

So verhältst du dich im Internet sicher

Bestimmst du schon einige Sicherheitsregeln für das Internet und das Smartphone. Bevor dir Nina und Tim dazu wichtige Tipps geben, kannst du testen, was du schon weißt.

Kreuze die richtigen Antworten an.

TIPP:
 Lösungen und Tipps findest du auf Seite 12.

Frage 1:
Können der Computer oder das Smartphone krank werden und Viren bekommen?
 A Nein. Computer oder Smartphone leben doch nicht. Was für eine Quatschfrage ist das denn?
 B Ja, so nennt man Schadprogramme aus dem Internet, die man zuerst gar nicht bemerkt. Gute Antivirenprogramme bekämpfen sie.
 C Nein. Computer und Smartphone passen alleine auf sich auf.

Frage 2:
Ein Passwort ist wie ein Schlüssel und schützt deine Daten im Internet. Welches Passwort ist am sichersten?
 A Der Name von meinem Lieblingstier.
 B Das Passwort 12345. Das vergesse ich nie!
 C Ein Passwort aus vielen verschiedenen Buchstaben, Zahlen und Zeichen.

Frage 3:
Worauf achtest du, wenn du im Internet spielst?
 A Alle Spiele sind für Kinder gut und kostenlos. Also probiere ich alles aus, was ich an Spielen finde.
 B Ich klicke auf die Werbung auf der Spielseite, denn dort gibt es oft etwas zu gewinnen oder kostenlos.
 C Ich bin vorsichtig. Ich suche mir sichere und kostenlose Kinderspiele aus.

3 Der richtige Dreh im WWW

Frage 4:
Darfst du im Internet jede Seite anklicken und Internetfotos von deinem Lieblingsstar auf deinem Computer speichern?
 A Nein. Nicht alle Internetseiten sind für Kinder gedacht. Ich darf auch nicht alle Texte, Bilder, Musik, Fotos oder Videos auf meinem Computer speichern.
 B Ja. Na klar! Sonst wäre es ja nicht im Internet zu finden.
 C Ja, wenn es nichts kostet, dann kann ich alles anklicken und runterladen.

Frage 5:
Du hast im Internet eine Seite gefunden, auf der du mit anderen Kindern chatten und spielen kannst. Schreibst du dort, wie du heißt, wo du wohnst und stellst du ein Foto von dir ein?
 A Ja. Muss ich doch! Ich will doch Freunde finden.
 B Ja. Das machen doch alle anderen auch.
 C Nein. Ich kenne die anderen doch noch gar nicht. Erst einmal bin ich vorsichtig.

Frage 6:
Darf ich mich mit Menschen treffen, die ich im Internet kennengelernt habe und gerne mag?
 A Ja. Ich kenne die Person ja aus dem Chat und von Fotos.
 B Nein, erst einmal nicht. Das bespreche ich mit meinen Eltern.
 C Ja. Wir wollen nämlich zusammen einen schönen Tag verbringen und Spaß haben.

Frage 7:
Darf ich Fotos und Videos von mir oder Freunden ins Internet stellen oder über das Smartphone verschicken?
 A Ja. Alle sollen sehen, was ich für tolle Freunde habe.
 B Nein. Ich muss meine Freunde um Erlaubnis fragen, bevor ich Fotos oder Videos von ihnen ins Internet stelle. Bei mir überlege ich gut, ob ich im Internet zu sehen sein will.
 C Ja. Erst einmal stelle ich die Fotos und Videos ins Internet. Löschen kann ich sie immer noch.

Frage 8:
Was tust du, wenn du im Internet beleidigt und gemobbt wirst?
 A Ich räche mich und beleidige zurück.
 B Ich mache gar nichts. Die Mobber sind mir egal. Ich beachte sie nicht.
 C Ich bitte meine Eltern oder meine Lehrerin um Hilfe.

Arbeitsblätter aus «Sicher im Internet» (Schattenfroh 2016)

3 Der richtige Dreh im WWW

So verhältst du dich im Internet sicher

Finde heraus, was du schon über die Sicherheit im Internet weißt!

Ein Passwort ist wie ein Schlüssel. Es schützt deine Daten im Internet. Was ist ein sicheres Passwort?

Der Name von meinem Lieblingstier

Die Zahl 12345, das vergesse ich nicht.

Viele verschiedene Zahlen und Buchstaben

Worauf achtest du beim Spielen im Internet?

Auf nichts Besonderes. Ich spiele alles, was gratis ist.

Ich klicke die Werbung an, weil ich etwas gewinnen will.

Ich bin vorsichtig und wähle kostenlose Kinderspiele.

3 Der richtige Dreh im WWW

Du hast eine Seite gefunden mit einem Chat. Dort spielst und chattedest du mit anderen Kindern. Schreibst du dort deinen richtigen Namen und deine Adresse?

Ja, das sind meine neuen Freunde.

Ja, das machen alle so.

Nein, ich bin sehr vorsichtig.

Darfst du dich treffen mit Menschen, die du aus dem Internet kennst?

Ja, ich kenne sie aus den Chats und von den Fotos.

Nein, ich frage zuerst meine Eltern.

Ja, wir sind ja Freunde.

Darfst du Fotos von dir und deinen Freunden ins Internet stellen?

Ja, alle sollen meine Freunde sehen.

Nein, ich muss meine Freunde zuerst fragen. Ich überlege, ob ich mein Foto im Internet stellen will.

Ja, ich kann sie ja wieder löschen.

Adaptierte Arbeitsblätter



Inuit-Menschen haben mehrere Ideen, wie die Erde entstanden ist. Vor langer Zeit waren Menschen und Tiere gleich. Manche Inuit glauben, die Menschen sind aus dem Boden gekrochen. Einige Inuit glauben, die Menschen sind vom Himmel gekommen. Andere Inuit glauben, die Menschen sind aus den Flügeln eines Rabenvogels entstanden. Alle Lebewesen und Dinge haben eine Seele, auch Steine und Sterne.



Die **Inuit-Menschengruppen** (Eskimos) haben verschiedene Vorstellungen, wie auf der Erde alles entstanden ist und sich verändert hat. Für sie gibt es keine Schöpfung aus dem Nichts. Es war immer schon etwas da und in der Urzeit gab es noch keinen Unterschied zwischen Menschen und Tieren. Für die einen sind die ersten Menschen aus dem Boden gekrochen, für andere vom Himmel gekommen. Es wird auch die Geschichte vom Raben erzählt, aus dessen Flügel die Menschen entstanden sind. Für viele Inuit-Menschen haben alle Lebewesen und alle Dinge wie Steine oder Himmelslichter eine Seele.

Links: angepasstes Arbeitsblatt

Rechts: Arbeitsblatt kopiert aus RaumZeit (Adamina / Wyssen)



In China glauben viele Menschen, dass es am Anfang einen Nebel gab. Ein farbiges Licht leuchtete im Nebel. Aus dem Licht wurden der Himmel und die Erde. Vom Himmel und von der Erde kamen grosse Kräfte, sie heissen Yin und Yang. Aus Yin und Yang sind die Sonne, der Mond, das Wasser, die Pflanzen, Tiere und Menschen entstanden.



Viele Menschen in **China** glauben, dass es am Anfang eine Art Nebel gab. Plötzlich leuchtete in diesem Nebel ein farbiges Licht. Aus diesem Licht entstanden die Erde und alle Dinge. Der leichte Teil des Nebels stieg auf, Luft und Himmel entstanden. Der schwere Teil des Nebels wurde zur Erde. Vom Himmel und von der Erde kamen grosse Kräfte. In China heissen sie Yin und Yang. Diese beiden Kräfte passen auf, dass die Welt in Ordnung bleibt. Aus den Kräften Yin und Yang sind die Sonne, der Mond, das Wasser, das Feuer, die Pflanzen, Tiere und Menschen entstanden.

Links: angepasstes Arbeitsblatt

Rechts: Arbeitsblatt kopiert aus RaumZeit (Adamina / Wyssen)