

Forschung für die Praxis



Markus Peschel, Ursula Carle (Hg.)

Inhalt

<i>Ursula Carle / Markus Peschel</i> Forschung für die Praxis – Plädoyer für schulpraktisch relevante Forschung	8
<i>Jennifer Reiske</i> Erzählfähigkeit früh diagnostizieren	20
<i>Corinna Lohmann / Ricarda Trapp / Gudrun Marci-Boehncke</i> Welche Potenziale bieten Tablets zur Leseförderung? Ein Projekt zur Verzahnung von Lehrerbildung und Schulentwicklung in der Grundschule	30
<i>Oliver Thiel / Piedade Vaz-Rebello / Jörn Loviscach / Joel Josephson / Nelly Kostova / Marco Jessat / Armin Hottmann</i> Videoproduktion im Mathematikunterricht. Ergebnisse aus dem Projekt »vidumath«	44
<i>Heike Hagelgans</i> »Für die Marsmännchen brauche ich drei Eiswaffeln.« Substanzielle Lernumgebungen im problemorientierten Mathe- matikunterricht – ein empirisches Unterrichtsentwicklungsprojekt	56
<i>Pascal Kihm / Markus Peschel</i> Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern. Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate	68
<i>René Schroeder</i> Brücken – und was sie stabil macht. Technisches Lernen im Sachunterricht	81
<i>Michaela Vogt / Katharina Krenig</i> Entwicklung und Bewertung von Unterrichtskonzeptionen und -materialien für einen inklusiven Grundschulunterricht	94

© 2017 Grundschulverband
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign,
Werbung, Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen
Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt;
S. 48 u. 50: Marco Jessat / Kulturring in Berlin e. V.,
Ernststr. 14/16, 12437 Berlin; Umschlagseiten:
Titelfoto: Markus Peschel / Ursula Carle (Vorderseite links),
Bert Butzke / Mülheim (Vorderseite rechts),
Rückseite Hintergrundfoto: © Rawpixel Ltd. / fotolia

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISBN 978-3-941649-21-7 / Best.-Nr. 1106
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 143)

Bestelladresse: info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter
www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



Die Herausgeber akzeptieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. In manchen Beiträgen des vorliegenden Bandes bringen Autorinnen und Autoren dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache zurzeit nicht gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.

<i>Junia Duden/Claudia Osburg</i> Kinder mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung im Unterricht. Inklusion aus Elternperspektive	105	<i>Britta Kohler</i> »Soll ich auch noch bei den Hausaufgaben differenzieren?« Wie Lehrkräfte Differenzierung bei den Hausaufgaben versus im Unterricht einschätzen und umsetzen	202
<i>Vera Gehrs/Carolin Kiso/Maria Cloppenburg/Lena Immig/ Julia Lorengel/Anastasia-Maria Palmer</i> Kinder mit Fluchterfahrung – Perspektiven und Handlungsstrategien in Schulen	120	<i>Liselotte Denner/Lisa Lörcher</i> Interaktionen im Schulalltag – Lehrerinnen in Deutschland und England gewähren Einblick	213
<i>Petra Hiebl/Eva-Maria Kirschhock</i> Kinder mit Flucht-/Migrationshintergrund im (Schrift-)Spracherwerb – Welche Erfahrungen berichten Grundschullehrkräfte?	133	<i>Monika Fikus/Antje Luchs/Lutz Müller</i> Bewegung, Spiel und Sport für alle Evaluation eines Modellprojekts an Bremer Grundschulen	227
<i>Frauke Grittner/Friederike Heinzel/Hans-Peter Kuhn/ Andrea Sollorz</i> »Können die noch etwas mit so ganz Kleinen wie mir anfangen?« Stufenübergänge in jahrgangsgemischten Lerngruppen und ihre Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden und das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern – diskutiert von ihren Lehrkräften	144	<i>Barbara Stiller</i> Beobachten im Musikunterricht der Grundschule	237
<i>Julia Höke</i> Demokratiebildung von Kindern. Anregungspotentiale durch Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis – Erfahrungen aus der Peter Gläsel Grundschule	157	Autorinnen und Autoren	247
<i>Stefan Kienle/Bärbel Kopp/Sabine Martschinke/Christian Elting</i> »Die Entdeckerreise in die neue Schule« Persönlichkeitsförderung im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe	170		
<i>Bettina König</i> Alltägliche schriftliche Korrekturen von Grundschullehrkräften	187		

Kinder mit Fluchterfahrung – Perspektiven und Handlungsstrategien in Schulen

Ausgangspunkt

An der Universität Osnabrück sind im Jahr 2016 drei qualitative Studien entstanden, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema **Kinder mit Fluchterfahrung¹ an Schulen** auseinandersetzen. Geplant und umgesetzt wurden die drei Studien im Rahmen des seit gut zwei Jahren neu implementierten Moduls Projektband Forschendes Lernen, hier mit dem Schwerpunkt **Schulentwicklungsforschung**. Das Projektband Forschendes Lernen ist im Zuge einer Reform der Master-Lehramtsstudiengänge für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen entstanden. Diese Reform hat neben der Erhöhung des Praxisbezugs vor allem eine Stärkung der Wissenschaftsorientierung zum Ziel. Umgesetzt werden die Ziele durch die Einführung einer 18-wöchigen Praxisphase und das parallel dazu stattfindende Projektband, das aus der Umsetzung eines kleinen Forschungsprojekts besteht. In der Erziehungswissenschaft wird das Profil Schulentwicklungsforschung angeboten, das sich insbesondere durch seine thematische und methodische Offenheit auszeichnet (vgl. Büssing et al. 2016). Die Forschungsfragen werden von den Studierenden gemeinsam mit ihrer jeweiligen Praktikumschule entwickelt und umgesetzt. Wissenschaftlich begleitet und unterstützt werden sie dabei von Dozierenden der Universität. Mit dieser Herangehensweise soll gewährleistet werden, dass die entstehende Forschung eine tatsächliche praktische Relevanz sowohl für die Studierenden als auch für die Schulen hat und dass die Ergebnisse der Forschungsprojekte im Idealfall direkt zu entsprechendem Handeln und zu Veränderungen in der Praxis führen.

Die drei hier zusammengefassten Studien entstanden jeweils aus einer aktuell von vielen Beteiligten als enorm herausfordernd empfundenen Situation, für die zum jetzigen Zeitpunkt noch keine umfassenden Handlungsanweisungen vorliegen: die **schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung**. Forschungsleitend war in allen drei hier vorgestellten Projekten die Frage der subjektiven Wahrnehmung bzw. des

1) Darunter wurden in den Forschungsprojekten unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus alle Personen gefasst, die aus ihrem Heimatland geflohen sind, da sie in diesem aus den unterschiedlichsten Gründen keine Zukunft für sich gesehen haben.

persönlichen Erlebens – untersucht wurden jedoch jeweils unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung.

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung

Wir leben in einer **Migrationsgesellschaft**. Dies ist weder eine neue Entwicklung (man denke z. B. an die Migrationsströme Anfang des 19. Jahrhunderts), noch eine neue Erkenntnis – sich dieser Tatsache bewusst zu sein ist jedoch die Voraussetzung dafür, die aktuelle Situation angemessen einordnen und auch darauf reagieren zu können. Die Zahl der in Deutschland gestellten Asyl-Erstanträge ist in den vergangenen zehn Jahren von knapp 20.000 im Jahr 2007 auf über 720.000 im Jahr 2016 gestiegen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, 4). Mehr als die Hälfte der Asylbewerber sind unter 25 Jahre alt, knapp ein Drittel ist unter 16 Jahre alt und damit bereits (oder aber bald) im schulfähigen Alter (vgl. ebd., 7). In Deutschland gilt für diese minderjährigen Asylbewerber die **allgemeine Schulpflicht** und sie haben nach dem Artikel 14 der EU-Aufnahmerichtlinien ein Recht darauf, drei Monate nach Stellung des Asylantrags eine Regelschule zu besuchen. Laut Mercator Institut für Sprachförderung gibt es jedoch nach wie vor »keine Übersicht darüber, wie Bundesländer neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Schulbildung ermöglichen und welche Vorgaben sie hinsichtlich der Schulorganisation entwickelt haben« (Mercator Institut für Sprachförderung 2015, 6) – ein bundesweiter Überblick fehlt also bislang.

Viele der Kinder und Jugendlichen kommen aus **Krisen- und Kriegsgebieten**, haben Erfahrungen mit Terror, Gewalt und Armut gemacht und sind psychisch, aber auch physisch zum Teil schwer belastet (vgl. World Vision Deutschland / Hoffnungsträger Stiftung 2016). Vorstellbar ist aber auch, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die durch die Erlebnisse der Flucht in mancher Hinsicht gestärkt werden und beispielsweise an Selbstständigkeit gewinnen, wenn sie vielleicht auf der Flucht viele Dinge eigenständig organisieren mussten.² So vielfältig wie die Kinder und Jugendlichen sind, so vielfältig ist auch ihr Umgang mit der Fluchterfahrung und so verschieden sind ihre Erfahrungshorizonte – eine Tatsache, die die Integration an Schulen erschwert, denn **Patentrezepte gibt es hier nicht**. Einige der Kinder und Jugendlichen konnten vor der Flucht nicht zur Schule gehen, falls doch, so

2) Die Studie »Angekommen in Deutschland« zeigt diese ganz unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder auf und nach der Flucht gesammelt haben und ihre individuelle Auseinandersetzung mit ihnen (World Vision Deutschland / Hoffnungsträger Stiftung 2016).

haben die meisten von ihnen ein ganz anderes Bildungssystem als das deutsche kennengelernt (vgl. ebd.). Nach internationalen Bildungsstandards in Bezug auf die Beteiligung an einer modernen Gesellschaft müssen bis zu zwei Drittel der unter 25-jährigen Flüchtlinge aus z. B. Syrien als »funktionale Analphabeten« betrachtet werden, weil sie selbst in ihrer Muttersprache nur einfachste Aufgaben zu lösen in der Lage sind (Wössmann 2016, 12). Neben den zu vermutenden sozial-emotionalen, psychischen, physischen, kulturellen und ggf. kognitiven Hürden stellen die zunächst offensichtlich größte **Herausforderung für die Schulen** jedoch die mangelnden Sprachkenntnisse geflüchteter Kinder und Jugendlicher dar, die meist eine echte Teilnahme am Unterrichtsgeschehen erschweren oder sogar unmöglich machen. Das vom Niedersächsischen Kultusministerium formulierte Ziel lautet daher, »Sprachbarrieren von Kindern so zügig wie möglich abzubauen, damit diese schnellstmöglich am Regelunterricht teilnehmen können« (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 1).

In der schulischen Realität sind es aufgrund eines Mangels an klaren Vorgaben und Handreichungen in der Regel jedoch die Anstrengungen einzelner Personen oder der einzelnen Schule, die maßgeblich darüber entscheiden, inwieweit die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung gelingt. Das liegt auch an einer nach wie vor als »äußerst mangelhaft« (Behrensen/Westphal 2009, 46) zu bezeichnenden Forschungslage zu den Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen, die in amtlichen Statistiken in der Regel unter »Personen mit Migrationshintergrund« subsumiert und nicht als eigene Gruppe ausgewiesen werden (vgl. auch Kemper 2016, 196). Die Schulen besitzen daher aktuell im Umgang mit geflüchteten Kindern einen sehr **großen Gestaltungsspielraum** und entwerfen in Ermangelung eines Orientierungsrahmens zur Konzeptentwicklung ihre eigenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung 2015, 64).

Projekt 1 – Zur Wahrnehmung der geflüchteten Kinder seitens der Mitschüler*innen und Lehrer*innen an einer Grundschule

Der Fokus der ersten Studie liegt auf der Wahrnehmung der neu an die Schule gekommenen Kinder mit Fluchterfahrung an einer ländlich gelegenen Grundschule im Landkreis Osnabrück aus der Perspektive der deutschen Mitschüler*innen sowie der Lehrer*innen. Mittels teilstrukturierter Leitfaden-Interviews mit sieben Dritt- und ebenfalls sieben Viertklässler*innen konnten Erkenntnisse im Hinblick auf die Wahrnehmung in den vier im Leitfaden vorgesehenen Themenbereichen **Unterricht, Pause, Freizeit** und **Soziales** gewonnen werden. In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die teilweise sehr unterschiedliche Wahrnehmung der geflüchte-

ten Kinder stark von verschiedenen persönlichen Faktoren der Interviewten beeinflusst wird. Hierzu zählen die **Empathiefähigkeit** (je besser sich die Interviewten in ihre Mitschüler*innen mit Fluchterfahrung hineinversetzen können, desto positiver sind sie ihnen gegenüber gestimmt) und der **soziale und familiäre Hintergrund** der befragten Schüler*innen. Dieses Ergebnis wird auch durch die Aussagen der vier im Rahmen einer Gruppendiskussion befragten Lehrer*innen gestützt, denen ebenfalls aufgefallen ist, dass einige Kinder anscheinend durch ihre Eltern beeinflusst werden, wie folgendes Zitat veranschaulicht: »[...] und dann hatten wir auch darüber gesprochen und da hatten VIELE Kinder, wo man wirklich wusste, das kommt von den Eltern: »ja das ist gefährlich, die nehmen uns unsere Arbeitsplätze weg oder V. [ein Schüler] beispielsweise darf ab einer bestimmten Uhrzeit nicht mehr raus, weil in L. [gemeint ist hier der Ort] so viele Flüchtlinge sind.«

Die Schüler*innen äußern sich vielfach zu Veränderungen im Verhalten der Kinder mit Fluchterfahrung, die sie seit deren Eintreffen festgestellt haben. In mehreren Interviews werden diese direkt nach ihrer Ankunft in der neuen Schule als »schüchtern« beschrieben. Nach einiger Zeit an der neuen Schule würden aber vor allem die Jungen auch »Unsinn machen«, wie ein Schüler es ausdrückt, Klassenkamerad*innen ärgern oder »auch nicht immer [tun], was die Lehrer sagen«.

Zudem erleben die Schüler*innen die nicht vorhandene gemeinsame **Sprache als ein Hindernis**, das sowohl die Zusammenarbeit im Unterricht als auch die Kommunikation und das gemeinsame Spiel in Pause und Freizeit stark einschränkt. Die Lehrer*innen geben an, in ihren Klassen beobachtet zu haben, dass ihre Schüler*innen anfangs sehr positiv auf die neu hinzugekommenen Kinder reagiert und sich offensichtlich gefreut haben, dass nach einer gewissen Zeit jedoch das Interesse deutlich nachließ.

Auch in der Gruppendiskussion mit den vier Lehrer*innen wird eine unterschiedliche Wahrnehmung der geflüchteten Mädchen im Vergleich mit den Jungen deutlich. Während die Mädchen häufig als »still« und »ruhig« bezeichnet werden, werden die Jungen beispielsweise als »aufbrausend« charakterisiert. Gründe dafür liegen nach Ansicht der Lehrer*innen in **kulturell bedingten Unterschieden**, deren Kenntnis als Voraussetzung für ein Verstehen unterschiedlicher Verhaltensweisen für die befragten Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Ebenfalls wichtig ist es für die Lehrer*innen, die Hintergründe jedes geflüchteten Kindes nicht nur zu kennen, sondern auch mit den anderen Schüler*innen zu thematisieren, um diese zu sensibilisieren und in die Lage zu versetzen, das Verhalten der neuen Mitschüler*innen besser einordnen zu können.

In den Schüler*innen-Interviews zeigt sich, dass die meisten befragten Dritt- und Viertklässler*innen über grundlegende Informationen verfügen und durchaus in der Lage sind, Aspekte wie »Flucht« und »Krieg« zumindest

zu benennen. Auffällig sind die Äußerungen einzelner Kinder dahingehend, dass die neue Situation die Lehrer*innen während des Unterrichts verunsichere und dass bei ihnen selbst der **Wunsch nach mehr Hilfestellung** durch die Lehrer*innen bestehe. Diese Aussagen werden gestützt durch von den Lehrer*innen in der Gruppendiskussion geäußerte Bedenken, sie würden den geflüchteten Kindern möglicherweise zu viel Aufmerksamkeit schenken und dadurch die Mitschüler*innen vernachlässigen. Darüber hinaus äußerten die Lehrer*innen eine große **Verunsicherung** hinsichtlich konkreter Vorgehensweisen und Methoden der individuellen Förderung für Kinder mit Fluchterfahrung, insbesondere aufgrund der Vielfalt der unterschiedlichen Voraussetzungen in den Bereichen Sprache, Bildungsstand, familiäre Hintergründe und kulturelle Unterschiede. Als konkrete Wünsche werden von den Lehrkräften eine schulinterne **einheitliche Übersicht** zu Grundausrüstung, Arbeitsmaterialien und Ansprechpartner*innen – ein »**Plan für die ersten Wochen**« – sowie ein verstärkter **Austausch im Kollegium** genannt.

Projekt 2 – Zur Wahrnehmung der besonderen Situation von geflüchteten Kindern unter Schüler*innen einer Oberschule

In der zweiten Studie war ein zentrales Anliegen, herauszuarbeiten, inwiefern sich die deutschen Schüler*innen in die mehr oder weniger belastenden Lebenssituationen ihrer Mitschüler*innen mit Fluchterfahrung hineinversetzen und diese **empathisch nachvollziehen** können. Durch das Zeigen von Bildern (vgl. Abb. 1–3) wurden die Schüler*innen angeregt, zu beschreiben, wie sich die gezeigten Personen ihrer Meinung nach fühlen.³

Von Interesse war darüber hinaus, in Erfahrung zu bringen, welche **Informationen** die befragten Schüler*innen über ihre geflüchteten Mitschüler*innen haben, wie sie den **Kontakt** untereinander erleben und welche **Einstellungen** und ggf. **Vorurteile** deutlich werden. Mithilfe eines teilstrukturierten Leitfadens wurden insgesamt zehn zufällig aus einer Gruppe von Freiwilligen ausgewählte Schüler*innen aus den Jahrgängen 5 bis 9 einer teilgebundenen Oberschule im Landkreis Osnabrück in Form von Paarinterviews befragt.

Die Auswertung der Interviews ergibt, dass die befragten Schüler*innen zwar über einige **Informationen** über ihre geflüchteten Mitschüler*innen verfügen (alle kennen beispielsweise ihre Namen und können eine ungefähre Zeitspanne seit dem Eintreffen benennen), sich aber längst nicht in allen Fällen sicher sind in Bezug auf das Herkunftsland und die Gründe

3) Die gezeigten Bilder sind dem Buch »Bestimmt wird alles gut« von Kirsten Boie und Jan Birck entnommen, in dem die Geschichte von Flucht und Ankommen einer syrischen Familie erzählt wird.

für die Flucht aus der Heimat. Dies zeigt, dass alle Schüler*innen zwar ein implizites **Wissen** darüber haben, aus welchen Ländern Flüchtlinge zurzeit vermehrt nach Deutschland kommen und was mögliche Gründe für eine Flucht sind, dass das Wissen über die Herkunft und die Hintergründe ihrer konkreten Mitschüler*innen aber sehr unterschiedlich ist – einige sind gut informiert, andere nur oberflächlich, wieder andere gar nicht. Auch der **Kontakt untereinander** wird sehr unterschiedlich erlebt. Während einige befragte Schüler*innen angeben, dass sie **im Unterricht** bei Problemen helfen, äußern sich andere dahingehend, dass im Unterricht kein Kontakt stattfindet. Ähnlich stellt es sich im Hinblick auf den Kontakt **in den Pausen** dar – auch hier geben einige Befragte an, gar keinen Kontakt zu pflegen, während die meisten jedoch äußern, dies zumindest gelegentlich zu tun. Zumeist handelt es sich dann um Gespräche, die in der Pause geführt werden, teilweise auch um die deutsche Sprache zu vertiefen.

In der Freizeit haben die befragten Schüler*innen laut eigenen Angaben in der Regel keinen Kontakt zu ihren geflüchteten Mitschüler*innen – eine Ausnahme bildet hier in einzelnen Fällen das gemeinsame Sporttraining. Dass es praktisch keinen »freiwilligen« Kontakt untereinander gibt, geht in den meisten Fällen allerdings nicht mit einer erkennbaren Ablehnung einher. Befragt nach den Gründen, äußerten die Schüler*innen vor allem, dass die Kinder mit Fluchterfahrung sich aufgrund ihres gemeinsamen Erfahrungshintergrunds und der gemeinsamen Muttersprache unkomplizierter und lieber untereinander treffen: »*Ne, ich seh' die auch selten, weil die haben da so ihre eigene Gruppe.*«

In einem Fall berichtete ein befragtes Kind von einer starken **Ablehnung** gegenüber Geflüchteten seitens seiner Mitschüler. Es ist schwer zu beurteilen, worauf diese Wahrnehmung zurückzuführen ist, aber es erscheint durchaus möglich, dass die anderen Schüler*innen in der Interviewsituation aufgrund **sozialer Erwünschtheit** nichts von solchen Einstellungen erzählen wollten. In mehreren Interviews wird deutlich, dass den befragten Jugendlichen durchaus bewusst ist, dass es kontroverse Einstellungen zu geflüchteten Menschen in unserer Gesellschaft gibt. Beispielsweise gibt ein Befragter an: »*Also es gibt bestimmt welche, die sich hier nie wohlfühlen werden, weil halt viele auch gegen Flüchtlinge sind.*« Die soziale Erwünschtheit zeigte sich unter anderem in sprachlichen Wendungen, die üblicherweise nicht Teil der Jugendsprache sind, z. B. wurde auf die Frage, wie die Mitschüler*innen zu zwei geflüchteten Mädchen stehen, geantwortet: »*Sehr höflich.*« Die **Verständigung untereinander** erleben alle Interviewten als funktionierend und auch in zunehmendem Maße besser. Solange die deutsche Sprache noch nicht als Verständigungsmittel zur Verfügung steht, setzen die Schüler*innen verschiedene Strategien wie verlangsamtes Sprechen, Gesten, die englische Sprache oder auch bildliche Darstellungen ein. Insgesamt erle-



Abb. 1: Bild mit Integrationsmotiv, das in den Interviews als Erzählaufforderung verwendet wurde (aus Boie/Birck [2016])

ben die Befragten ihre geflüchteten Mitschüler*innen als sehr motiviert die deutsche Sprache zu lernen.

Die Äußerungen zu den bildlich dargestellten Situationen **Integration**, **Flucht** und **Leben im Kriegsgebiet** (vgl. Abb. 1–3) zeigen, dass alle befragten Schüler*innen grundsätzlich in der Lage sind, sich in die Menschen in den gezeigten Situationen hineinzuversetzen und Mitgefühl zu empfinden.

Die auf dem ersten Bild dargestellte Situation wird von den Interviewten übereinstimmend positiv interpretiert: *»Die findet es halt dann schon toll, dass sie so ein ... ja auf jeden Fall schon mal eine Person hat, die ein bisschen offener ist, mit der sie dann halt reden ... Fragen stellen kann ... halt so was.«* Hier zeigt sich bei allen befragten Schüler*innen das Bewusstsein, dass ein soziales, entgegenkommendes Verhalten das Gefühlsleben anderer Menschen in schwierigen Situationen beeinflussen kann. Etwas schwieriger ist das Nachempfinden der im zweiten Bild dargestellten Fluchtsituation und der im dritten Bild gezeigten Situation des Lebens in einem Kriegsgebiet. Während alle Schüler*innen zwar erkennen lassen, dass sie die Gründe für eine Flucht (Krieg und Terror) nachvollziehen und auch verstehen können, dass Menschen die teilweise hohen Risiken einer Flucht auf sich nehmen,

ist nur ein einziger Schüler in der Lage, wirkliche Betroffenheit aufgrund eines detaillierten Hintergrundwissens, das er durch persönliche Erzählungen erlangt hat, zu zeigen: *»[...] also macht sich, glaub' ich, auch kaum ein Mensch so Gedanken drum, was sie so alles mitgemacht haben, also ... die haben ja schon viele Sachen erlebt, wie das so war, die hatten ja keine Toilette oder so und mussten da irgendwo ... halt auch im Freien schlafen.«*

Die anderen Antworten deuten darauf hin, dass die Befragten die Situation von Geflüchteten intuitiv und auf Basis der Informationen, die sie beispielsweise durch die Medien oder von ihren Eltern bekommen, als »schlimm« wahrnehmen, sich aber nicht wirklich vorstellen können, was die Fluchtsituation für einen Menschen persönlich bedeutet. Der nähere **Kontakt zu Betroffenen** und **Gespräche über das Erlebte** scheinen die Wahrnehmung zu schärfen und zu einer **erhöhten Empathie** zu führen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass deutsche Schüler*innen sich in die Situation von geflüchteten Kindern hineinfühlen können. Die Besonderheit wird dabei vor allem darin gesehen, dass sie aus Kriegsgebieten



Abb. 2: Auch ein Bild mit Fluchtsituation regte zum Erzählen an (aus Boie/Birck [2016])

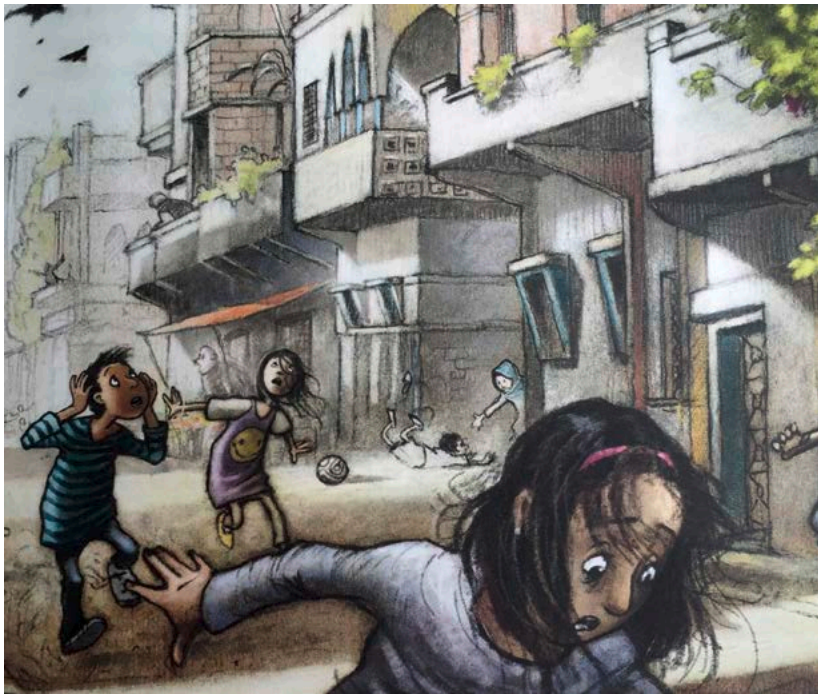


Abb. 3: Leben im Kriegsgebiet (aus Boie / Birck [2016])

kommen, Gewalterfahrungen haben und ihre Freunde und teilweise auch Familie zurücklassen mussten. In ihrem vollen Ausmaß wird die Situation allerdings nicht erfasst. So werden psychische Belastungen und eventuelle Traumata gar nicht thematisiert, und die Unsicherheit eines ungeklärten Aufenthaltsstatus wird lediglich von einem Schüler angesprochen.

Projekt 3 – Zur Wahrnehmung der »Willkommenskultur« geflüchteter Kinder an einer Oberschule

In der dritten hier vorgestellten Studie stand die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im Mittelpunkt. Mittels teilstrukturierter Leitfadenterviews wurden sechs Kinder mit Fluchterfahrung im Alter zwischen 11 und 14 Jahren an einer Oberschule im Landkreis Osna-brück befragt. Aufgrund der sehr **eingeschränkten Sprachfähigkeiten** war bei einem Gespräch ein zweiter Schüler anwesend, der als Übersetzer fun-gierte, und ein Interview wurde auf Englisch geführt. Die übrigen vier Inter-views fanden auf Deutsch statt, allerdings auf einem sehr niedrigen sprachli-chen Niveau, was die Gespräche deutlich erschwerte. Als **Gesprächseinstieg**

diente in diesem Projekt die **bildliche Darstellung** einer alltäglichen schuli-schen Situation mithilfe von Strichmännchen, die sich allein, zu zweit oder in einer Gruppe in einem Klassenzimmer aufhalten und mit unterschiedli-chen Aktivitäten beschäftigt sind. Dazu wurde die Einstiegsfrage gestellt, welche Person auf dem Bild die Interviewten selbst darstellen. Die meisten der befragten Kinder sehen sich auf dem Bild innerhalb einer Gruppe oder zumindest im Kontakt mit einem weiteren Kind – auffällig ist allerdings, dass es sich bei diesen anderen Kindern immer um andere Kinder mit Fluchterfahrung oder Mitschüler*innen mit Migrationshintergrund han-delt, wie sich im anschließenden Gespräch herausstellte.

Alle Befragten geben an, dass sie sich an ihrer Schule willkommen füh-len, ohne dass explizit herausgearbeitet werden konnte, welche einzelnen Aspekte zu dieser Einschätzung führen. Was die Kinder mit Fluchterfah-rung also unter **»Willkommenskultur«** verstehen, bleibt offen. Diese erste Einschätzung wird relativiert, denn in den weiteren Verläufen der Gesprä-che zeigt sich, dass die Geflüchteten trotz des allgemein positiven Gefühls, das primär damit begründet wird, dass hier ein Leben ohne Krieg und Angst möglich ist, ein **Gefühl von Fremdsein** begleitet, da sie sich ihrer Rolle als »Flüchtlingskinder« durchaus bewusst sind:

»Wir Syrier ... alle drei zusammen. (...) Ja, und immer wir sprechen und wenn, wenn wir sprechen, wir, wir können nicht verstehen.«

Diese **widersprüchliche Positionierung** zwischen dem Glück, in Sicher-heit zu sein, und der Feststellung der ethischen Andersartigkeit konnte bereits Eisenhuth (2015) in ihrer Studie zu den Selbst- und Fremdpositi-onierungen von Kindern mit Fluchterfahrung rekonstruieren. Obwohl die meisten der interviewten Kinder und Jugendlichen auch vor ihrer Flucht eine Schule besucht haben, war die erste Zeit hier in Deutschland für alle sehr schwierig, da sie sich zunächst innerhalb der Schule zurechtfinden mussten. Alle befragten Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung wünschen sich, **mehr Kontakt zu deutschen Mitschüler*innen** zu haben und **die deutsche Sprache schnell zu lernen**, um **am regulären Unterricht teilnehmen** zu kön-nen. Letzteres wird ihnen nach eigenen Angaben aufgrund der Sprachbarri-eren fast immer verwehrt – stattdessen werden sie in spezielle **Deutschkurse** geschickt oder dazu aufgefordert, in einem Deutsch-Lehrbuch zu lesen.

Da es an der Schule einen sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrati-onshintergrund gibt, äußern sich zudem mehrere Befragte dahingehend, dass es **kaum Gelegenheiten**, aber auch nicht die Notwendigkeit für sie gibt, **Deutsch zu üben**. Auch haben die meisten in den Pausen und in ihrer Frei-zeit **ausschließlich Kontakt zu anderen Kindern mit Fluchterfahrung** bzw. Migrationshintergrund. Eine echte Integration in die Gesellschaft kann an dieser Stelle nicht erkannt werden – vielmehr findet eine Separation der ver-schiedenen Gruppen statt.

Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf der einen Seite die **Sprachbarriere** aus allen drei Perspektiven – die der Schüler*innen mit Fluchterfahrung, die ihrer Mitschüler*innen und die ihrer Lehrkräfte – eine **große Hürde** für den Beziehungsaufbau sowohl im Unterricht als auch in den Pausen und der Freizeit darstellt.

In der Oberschule scheint die Sprachbarriere besser zu überbrücken zu sein. Dies kann am höheren Alter der Schüler*innen liegen, denn hier werden **Strategien** gefunden, wie Konversation gelingen kann, auch wenn nicht auf eine einheitliche Sprache zurückgegriffen werden kann. Die Oberschüler*innen besitzen noch eine weitere **Ressource zur Konversation**: die englische Sprache, die sich bei Drittklässler*innen gerade erst in den Anfängen befindet.

Deutlich wurde auf der anderen Seite allerdings auch, dass eine **unkomplizierte Kommunikation** die **Kontakte untereinander verbessern** und zu einem Abbau eventuell vorhandener Vorurteile und Ablehnung beitragen kann. Die Schüler*innen, die in einem Austausch mit ihren geflüchteten Mitschüler*innen stehen, sind besser in der Lage, sich in ihre Situation zu versetzen, Empathie zu zeigen und die Gefühle und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nachzuvollziehen. Diese Ergebnisse unterstützen Bemühungen, Sprachbarrieren möglichst schnell abzubauen.

Eine wirkliche **Empathiefähigkeit** scheint allerdings **nur in Ausnahmen** vorhanden zu sein, denn was es wirklich heißt, auf der Flucht zu sein, die psychischen Belastungen, die Auswirkungen eines ungeklärten Aufenthaltsstatus oder die Herausforderung, sich in ein kulturell und systemisch ganz unbekanntes Land zu integrieren, wurden von den Mitschüler*innen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht thematisiert und scheinen ihnen nicht in ihrer vollen Tragweite bewusst zu sein. Hier kann Schule und Unterricht die Schüler*innen verstärkt sensibilisieren, das Verhalten der neuen Mitschüler*innen besser einordnen und verstehen zu können und wirklich Empathiefähigkeit zu schaffen. Dass dies vor allem in Bezug auf die **kulturellen Unterschiede** nötig zu sein scheint, zeigen die Ergebnisse der Untersuchung an der Grundschule, aus denen hervorging, dass die geflüchteten Jungen wegen ihres aufbrausenden Verhaltens von ihren Mitschüler*innen negativ wahrgenommen werden. Diese **Notwendigkeit der Sensibilisierung** wurde auch von den Lehrkräften gesehen.

Befragt nach den Gründen für den **geringen Kontakt** äußerten die interviewten Mitschüler*innen vor allem, dass die Kinder mit Fluchterfahrung lieber unter sich bleiben. Dass die Kinder und Jugendlichen sich hauptsächlich in einer Gruppe mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen mit Fluchterfahrung oder mit Migrationshintergrund aufhalten, zeigen auch die

Gespräche mit den Kindern mit Fluchterfahrung. Allerdings wird hier auch deutlich, dass sie **gerne vermehrt Kontakt zu anderen Mitschüler*innen** hätten, vor allem um die deutsche Sprache zu lernen.

In allen drei Studien wurde überdies deutlich, dass **Sport** einen **gemeinsamen Erfahrungsraum** liefern kann. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass Sprache hier eine untergeordnete Rolle spielt. Daher ist nicht verwunderlich, dass die befragten Schüler*innen mit Fluchterfahrung äußerten, dass sie sich ein größeres Sportangebot wünschen. Hier kann unter anderem auch mit Bandura argumentiert werden, der die hohe Bedeutung von **Selbstwirksamkeitserfahrung** herausstellt. Bandura (1997) führt mehrere Möglichkeiten zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit auf. Dazu gehören neben positivem Feedback die Erfahrung von Erfolgserlebnissen, Modell- bzw. Beobachtungslernen, verbale Ermutigung und emotionale Erregung. Sport kann demnach durchaus eine Möglichkeit bieten, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu schaffen. Diese scheinen für Kinder mit Fluchterfahrung – wie für alle anderen Kinder auch – für den Aufbau eines **positiven Selbstkonzepts** elementar zu sein.

Als ein weiteres Ergebnis soll zuletzt festgehalten werden, dass in der Gruppendiskussion bei den Lehrkräften ein Zwiespalt deutlich wurde: Auf der einen Seite haben sie Bedenken, den geflüchteten Kindern möglicherweise zu viel Aufmerksamkeit zu schenken und dadurch die Mitschüler*innen zu vernachlässigen, und auf der anderen Seite möchten sie die Kinder mit Fluchterfahrung bestmöglich fördern. In Bezug auf eine Förderung fehlen den Lehrkräften konkrete **Handlungsstrategien und Methoden der individuellen Förderung**. Diese Unsicherheit und teilweise auch Überforderung der Lehrkräfte zeigt sich auch in den Interviews der Schüler*innen mit Fluchterfahrungen, wenn diese ausführen, dass ihnen teilweise keine Möglichkeiten gegeben werde, am regulären Unterricht teilzunehmen, sondern sie hauptsächlich Aufgaben zum Spracherwerb erhalten bzw. an den DAZ-Kurs verwiesen werden. Es wird deutlich, dass den Lehrkräften – sicherlich auch strukturell bedingt – **Strategien fehlen**, wie mit der Heterogenität der Schülerschaft, vor allem in Bezug auf die Sprachkenntnisse, umgegangen werden kann und wie Schüler*innen auch trotz Sprachbarrieren in den Schulfächern gefördert werden können. Für die Lehrkräfte stellt der Unterricht für Kinder und Jugendliche mit wenigen bis keinen Deutschkenntnissen eine gänzlich neue Situation dar, sodass sie nicht auf Erfahrungswissen zurückgreifen können. Hier bedarf es **Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten**, die Erfahrungsräume bieten, sowie **einheitlicher Abstimmungen und Konzepte** an der Einzelschule, wie die Lehrkräfte in der Gruppendiskussion herausgestellt haben.

Insgesamt lassen sich aus den Ergebnissen der drei Forschungsprojekte ein großes Interesse und eine **Bereitschaft zur Integration** der Kinder mit

Fluchterfahrung feststellen. An einigen Stellen fehlen jedoch konkrete **Handlungsstrategien** auf der Seite aller drei in der Forschung untersuchten Akteursgruppen, wie Kinder mit Fluchterfahrung sowohl inhaltlich, thematisch als auch sozial in Schule integriert werden können.

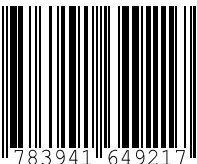
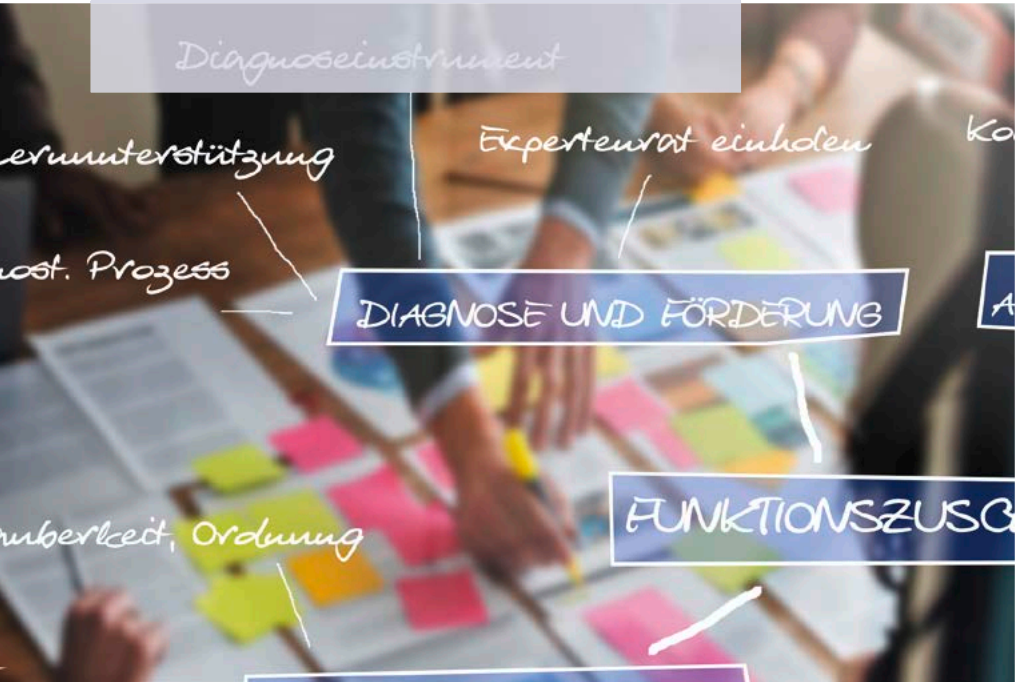
Literatur

- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Krappmann, L. u. a. (Hrsg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 45–58.
- Boie, K./Birck, J. (2016): Bestimmt wird alles gut. Leipzig: Klett.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2016. Online unter: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt angesehen am 14.04.2017)
- Büssing, A./Gehrs, V./Mochalski, A./Nakamura, Y./Treichel, B. (2016): Profile Forschenden Lernens – Das Osnabrücker Konzept als ein Beispiel aus Niedersachsen. In: Schüssler, R. u. a. (Hrsg.) (2016): Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111–118.
- Eisenhuth, F. (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer.
- Europäische Union (2013): Amtsblatt – Richtlinien 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:DE:PDF> (zuletzt angesehen am 14.04.2017).
- Kemper, T. (2016): Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, 2, 194–204.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.): Bestandsaufnahme und Empfehlungen – Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln. Online unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (zuletzt angesehen am 14.04.2017)
- World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.) (2016): Angekommen in Deutschland. Online unter: www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf (zuletzt angesehen am 14.04.2017)
- Wössmann, L. (2016): Integration durch Bildung. Für eine realistische Flüchtlingspolitik. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2016): Forschung & Lehre, 23. Jahrgang, 1/16, 11–13.

Forschung für die Praxis ist so vielfältig wie die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen. Im vorliegenden Band stellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Untersuchungen vor, die sie mit Grundschulen oder für die Grundschule durchgeführt haben.

Die kleine Auswahl aus einer Vielzahl von aktuellen Forschungsprojekten verspricht eine interessante und anregende Lektüre.

Alle Untersuchungen sind praxisrelevant und erfüllen die Kriterien guter und praxisnaher Forschung.



9 783941 649217

ISBN 978-3-941649-21-7

Best.-Nr. 1106