

Pädagogische Hochschule Freiburg

**„Es ist ein Kind, das braucht mich zu 100 Prozent.
Und ich kann ihr nicht 100 Prozent geben.“**

(Interview 1, Zeile 308-309)

Herausforderungen und Bedarfe von Primarlehrpersonen aus
Deutschfreiburg bei der Integration von Flüchtlingskindern aus der
Ukraine in Regelklassen

Bachelorarbeit

von

Lara Peissard

Lara.Peissard@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit:

Pascal Stadler

Freiburg, 30. März 2023

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht, auf welche Herausforderungen Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine treffen und welche Bedarfe daraus entstehen. Zur Erhebung der Daten wurden halbstandardisierte Interviews mit drei Primarlehrpersonen durchgeführt, welche den Integrationsprozess von Flüchtlingskindern aus der Ukraine erlebt und mitgestaltet haben. Anhand einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse konnten drei für die Integration der Flüchtlingskinder relevante Bereiche identifiziert werden, in denen wesentliche Herausforderungen und Bedarfe auftreten. Diese betreffen die *Sprache*, *Traumata* und die *Kapazität der Lehrpersonen*.

Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich ganz herzlich bei denjenigen Personen bedanken, die mich beim Verfassen meiner Bachelorarbeit unterstützt haben.

Als erstes möchte ich mich bei den drei Primarlehrpersonen für ihre Offenheit und Bereitschaft bedanken, mich an ihren Erlebnissen im Umgang mit den Flüchtlingskindern teilhaben zu lassen. Weiter möchte ich meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden für die emotionale Unterstützung und die zahlreichen Aufmunterungen danken.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Tutor Pascal Stadler, der mich bei der Formulierung der Fragestellung unterstützt hat und mir bis zum Schluss mit Rat und Tat zur Seite stand. Zudem möchte ich mich bei den Mitgliedern meines Kleinkolloquiums für den regen Austausch sowie bei Martin Viehhauser für die wertvollen Hinweise und Vorschläge bei der Wahl des Forschungsdesigns, bei der Gliederung der Arbeit sowie bei Fragen zu den bibliographischen Angaben bedanken.

Zu guter Letzt möchte ich mich vor allem auch bei Anton Schwartz für das Gegenlesen und Kommentieren meiner Arbeit bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen: Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Kontext von Migration und Flucht	3
2.1 Rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen.....	3
2.1.1 <i>Asylgesetz und Recht auf Bildung</i>	3
2.1.2 <i>Schulorganisatorische Modelle und Einschulung fremdsprachiger Kinder in Deutschfreiburg</i>	5
2.2 Herausforderungen für Lehrpersonen im Kontext von Migration und Flucht....	7
2.2.1 <i>Relevante Aspekte für Kinder aus Kriegsgebieten</i>	7
2.2.2 <i>Migrationsbedingte Anforderungen und Bedarfe</i>	10
2.3 Zwischenfazit und theoriegeleitete Folgerungen	11
3 Methodisches Vorgehen	14
3.1 Qualitatives Forschungsdesign.....	14
3.1.1 <i>Ablauf der Untersuchung im Überblick</i>	15
3.1.2 <i>Gütekriterien qualitativer Forschung</i>	15
3.2 Zur Datenerhebung: Halbstandardisiertes Interview.....	16
3.2.1 <i>Wahl der Interviewpartnerinnen</i>	16
3.2.2 <i>Entwicklung des Interviewleitfadens</i>	18
3.3 Zur Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	19
3.3.1 <i>Transkription nach Dresing und Pehl</i>	19
3.3.2 <i>Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz</i>	19
4 Ergebnisdarstellung und Diskussion	23
4.1 Herausforderungen	23
4.2 Relativierung der Herkunft	28
4.3 Unterstützung.....	30
4.4 Bedarfe	32

4.5 Interpretation der Ergebnisse.....	34
5 Fazit	38
5.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse	39
5.2 Kritische Würdigung und Ausblick	41
6 Literaturverzeichnis.....	43
7 Selbstständigkeitserklärung	45
8 Abbildungsverzeichnis	46
9 Tabellenverzeichnis.....	46
10 Anhang	46

1 Einleitung

Seit der Totalrevision des Asylgesetzes von 1998 als Reaktion auf die Massenflucht während des Jugoslawienkrieges existiert in der Schweiz ein gesetzlich geregeltes Schutzsystem. Dieses gewährt schutzbedürftigen Personen für die Dauer einer schweren Gefährdung unbürokratischen Schutz in der Schweiz (SEM, 2022). Auf Grund dieses Gesetzes hat der Kanton Freiburg seit dem Beginn der Ukraine-Krise 2811 Schutzsuchende aus der Ukraine aufgenommen (SEM, 2023). Da in der Schweiz gemäss der Bundesverfassung alle Kinder ungeachtet ihrer Nationalität oder ihres Aufenthaltsstatus das Grundrecht auf Bildung haben (SEM, o.D.), muss für die Kinder und Jugendlichen, die aus der Ukraine nach Freiburg gekommen sind, sichergestellt werden, dass sie zur Schule gehen können (GSD, 2022). Infolgedessen werden die Flüchtlingskinder aus der Ukraine schnellstmöglich in öffentlichen Schulen in der Nähe ihres Aufenthaltsortes eingeschult (SEM, o.D.).

Laut Fürstenau (2017) empfinden viele Lehrpersonen neu angekommene Flüchtlingskinder als besondere Herausforderung für ihre Arbeit, weil sie sich von deren Lebensgeschichten und Fluchterfahrungen anfangs noch keine Vorstellung machen können. Die Berücksichtigung der Erfahrungen von Kindern im Kontext von Migration und Flucht sei jedoch zur Notwendigkeit für heutige Schulen geworden. Eine zukunftsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung müsse die durch Migration und Flucht erweiterten Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Arbeit anhand eines qualitativen Forschungsdesigns untersuchen, auf welche Herausforderungen Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen stossen und welche Bedarfe daraus entstehen. Ziel ist es, durch halbstandardisierte Interviews mit betroffenen Primarlehrpersonen aufzeigen zu können, in welchen Bereichen des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern in Regelklassen die grössten Herausforderungen auftreten und wo dementsprechend weitere Unterstützung sinnvoll wäre. Die identifizierten Bereiche bieten sich anschliessend als Ausgangslage für grösser angelegte Untersuchungen an, welche zum Ziel haben, Primarlehrpersonen im Umgang mit Kindern aus dem Kontext von Migration und Flucht besser zu unterstützen und damit eine zukunftsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung gemäss Fürstenau anzustreben.

Diesem Erkenntnisinteresse entsprechend wurden folgende Fragestellungen für die vorliegende Arbeit formuliert:

- 1. Auf welche Herausforderungen treffen Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen?*
- 2. Welche Bedarfe und entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Primarlehrpersonen ergeben sich aus den angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen?*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich neben der Einleitung und dem Fazit in zwei Teile. Der erste Teil möchte aufzeigen, mit welchen theoretischen Grundlagen die geschilderte Problematik gefasst werden kann. In einem ersten Schritt wird ein Überblick über die Ausgangslage der Flüchtlingskinder aus der Ukraine in der Schweiz und deren Einschulung in Deutschfreiburg geschaffen. Im Anschluss werden mehrere für Kinder aus Kriegsgebieten charakteristische Aspekte genannt und deren Auswirkungen auf den Integrationsprozess in Regelklassen erläutert. Weiter werden generelle migrationsbedingte Anforderungen an Lehrpersonen und daraus entstehende Bedarfe zusammengetragen. In einem zweiten Schritt werden theoriegeleitete Folgerungen formuliert, welche die Ausgangslage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit bilden.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung der Herausforderungen und Bedarfe, die während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine entstehen. Nachdem das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen erläutert wurden, werden die Ergebnisse dargestellt und anhand der theoriegeleiteten Folgerungen aus dem ersten Teil der Arbeit interpretiert. Weiter werden die Ergebnisse und das methodische Vorgehen kritisch diskutiert. Abschliessend folgen eine Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse sowie ein Ausblick mit offenen und weiterführenden Fragen.

2 Theoretische Grundlagen: Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Kontext von Migration und Flucht

Der folgende Teil der Arbeit möchte die theoretischen Grundlagen aufzeigen, mit denen die in der Einleitung formulierte Problematik gefasst werden kann. Nach einem kurzen Abriss der rechtlichen und schulorganisatorischen Grundlagen für die Aufnahme und Einschulung von Flüchtlingskindern aus der Ukraine werden die Herausforderungen für Lehrpersonen im Kontext von Migration und Flucht aufgezeigt. Auf der Basis dieser Grundlagen werden anschliessend theoriegeleitete Folgerungen formuliert, die als Ausgangslage für die empirische Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit dienen.

2.1 Rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen

Das Asylgesetz und das Recht auf Bildung bilden die gesetzliche Grundlage für die Aufnahme und Einschulung von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in die Schweiz. Im Folgenden werden daher diese beiden Gesetze sowie ihre Anwendung auf die Flüchtlingskinder aus der Ukraine dargelegt. Weiter wird anhand der schulorganisatorischen Modelle nach Massumi et al. (2015) ein Überblick über die unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Einschulung von fremdsprachigen Kindern geschaffen. Anschliessend wird der Ablauf der Einschulung von fremdsprachigen Kindern in Deutschfreiburg, der auch für die Flüchtlingskinder aus der Ukraine gilt, beschrieben und entsprechend dieser schulorganisatorischen Modelle eingeordnet. Dabei soll aufgezeigt werden, inwiefern die rechtlichen und schulorganisatorischen Bedingungen den Integrationsprozess der Flüchtlingskinder aus der Ukraine und die daraus resultierenden Herausforderungen für Lehrpersonen beeinflussen.

2.1.1 Asylgesetz und Recht auf Bildung

Auf Grund der schweren allgemeinen Gefährdung durch den Krieg in der Ukraine trat der Artikel 4 im Asylgesetz der Schweiz (AsylG, 1998, § 4, S. 2) in Kraft. Gemäss dieses Artikels kann die Schweiz Schutzbedürftigen für die Dauer einer schweren allgemeinen Gefährdung, darunter insbesondere Kriege, Bürgerkriege sowie Situationen allgemeiner Gewalt, vorübergehend Schutz gewähren. Um denjenigen Personen, die durch den Krieg in der Ukraine schutzbedürftig geworden sind, diesen Schutz gewähren zu können, erhalten sie den Schutzstatus S. Dabei handelt es sich um einen Ausweis, der den schutzbedürftigen Personen ein befristetes und somit rückkehrorientiertes Aufenthaltsrecht in der Schweiz gewährt (SEM, 2022).

Der Schutzstatus S wird auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe gewährt. In die Gruppe der Schutzbedürftigen, welche als Folge des Krieges in der Ukraine das Anrecht auf den Schutzstatus S haben, fallen gemäss dem Staatssekretariat für Migration (2022) folgende drei Personenkategorien:

- 1) Schutzsuchende ukrainische Staatsbürgerinnen und -bürger sowie deren Familienangehörige, welche vor dem 24. Februar 2022 in der Ukraine wohnhaft waren
- 2) Schutzsuchende Personen anderer Nationalität und Staatenlose sowie deren Familienangehörige, welche einen vor dem 24. Februar 2022 gültigen internationalen oder nationalen Schutzstatus in der Ukraine vorweisen können
- 3) Schutzsuchende Personen anderer Nationalität und Staatenlose sowie deren Familienangehörige, die über eine gültige Aufenthaltsberechtigung in der Ukraine verfügen und nicht dauerhaft sicher in ihre Heimat zurückkehren können

Nebst ukrainischen Staatsbürgerinnen und -bürgern können also auch Personen anderer Nationalitäten und Staatenlose in diese Kategorien fallen. Die Kinder, welche wegen des Krieges in der Ukraine den Schutzstatus S in der Schweiz erhalten haben, sind daher nicht zwangsläufig ukrainischer Nationalität. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf die Formulierung *ukrainische Flüchtlingskinder* verzichtet, da dies fälschlicher Weise eine Zugehörigkeit zur ukrainischen Nationalität suggerieren könnte. Stattdessen wird von *Flüchtlingskindern aus der Ukraine* gesprochen.

Gemäss der Bundesverfassung haben alle Kinder in der Schweiz das Grundrecht auf Bildung. Der Besuch der obligatorischen Schule ist daher für alle Kinder und Jugendlichen, die sich längere Zeit an einem Ort in der Schweiz aufhalten, ungeachtet ihrer Nationalität oder ihres Aufenthaltsstatus, verpflichtend. Alle 26 Kantone sind damit aktuell auch für die Einschulung von Kindern aus der Ukraine verantwortlich. Nach dem Erhalt des Schutzstatus S werden alle Personen einem Kanton zugeteilt. Nach der anschliessenden Zuteilung in eine Gemeinde besuchen die Kinder grundsätzlich eine öffentliche Schule am Aufenthaltsort (SEM, o.D.). Wenn in der vorliegenden Arbeit von Flüchtlingskindern aus der Ukraine gesprochen wird, sind folglich alle Kinder gemeint, die wegen des Krieges in der Ukraine den Schutzstatus S in der Schweiz erhalten haben und gemäss ihres Aufenthaltsortes in Deutschfreiburg eine Regelklasse auf der Primarstufe besuchen.

Auf Grund der Rückkehrorientierung des Schutzstatus S ist zu keinem Zeitpunkt sicher, wie lange die Flüchtlingskinder aus der Ukraine in der ihnen zugewiesenen Klasse bleiben. Daher

stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern die unklare Verweildauer der Flüchtlingskinder in der Regelklasse die Bereitschaft der Primarlehrpersonen beeinflusst, sich den angetroffenen Herausforderungen zu stellen und langfristige Lösungen zu finden.

2.1.2 Schulorganisatorische Modelle und Einschulung fremdsprachiger Kinder in Deutschfreiburg

Der Ablauf der Einschulung von neuzugezogenen fremdsprachigen Kindern in Deutschfreiburg sieht vor, dass sich die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Flüchtlingskinder aus der Ukraine in einem ersten Schritt auf dem Büro der Gemeinde, welcher sie zugeteilt wurden, und dem Schulsekretariat melden. Später findet ein Erstgespräch zwischen den Eltern, dem Flüchtlingskind aus der Ukraine, der Schuldirektion und evtl. auch der DaZ-Lehrperson statt. Zudem wird eine Standortbestimmung zur Ermittlung der schulischen Erfahrungen und Kompetenzen des Kindes in der schulischen Erstsprache durchgeführt. Die Schuldirektion und die DaZ-Lehrperson besprechen im weiteren Verlauf die Ergebnisse der Standortbestimmung und teilen der Klassenlehrperson die Entscheidung bezüglich Einschulung, Förderplanung und Stundendotation mit. An dieser Stelle liegt es in der Verantwortung der Klassenlehrperson, den Empfang der Schülerin oder des Schülers vorzubereiten, die Eltern zu informieren und zusätzliche relevante Informationen mitzuteilen. Für das Gespräch und die Standortbestimmung benötigt die Schule eine bis drei Wochen. Erst danach erfolgt die Einschulung der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers. (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport ESKD, 2021). In der Regel haben Lehrpersonen daher weniger als drei Wochen Zeit, um sich auf die Integration des betreffenden Flüchtlingskindes aus der Ukraine in die Regelklasse vorzubereiten. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern sich Lehrpersonen in dieser Zeit auf die Ankunft des Flüchtlingskindes vorbereiten können.

Laut Massumi et al. (2015) gelten in erster Linie der Erwerb und die Förderung der deutschen Sprache sowie die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in der Regelklasse als Schlüssel für den schulischen Erfolg dieser Kinder. Unter Berücksichtigung dieser beiden Kriterien haben die Autoren die folgenden fünf Modelle der Einschulung neu zugewanderter Kinder ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schulpraxis identifiziert.

Das submersive Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

Das integrative Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten additive Sprachförderung.

Das teilintegrative Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Fächern am Regelunterricht teil.

Das parallele Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

Das parallele Modell Schulabschluss:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

Massumi et al., 2015, S.7

In Deutschfreiburger Schulen werden neu zugezogene fremdsprachige Kinder altersentsprechend und auf der Basis der Resultate aus der Standortbestimmung eingeschult. Sie besuchen ab dem ersten Schultag die Regelklasse, der sie zugeteilt wurden. Darüber hinaus stehen ihnen additive Sprachfördermassnahmen in Form von DaZ-Lektionen zur Verfügung (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport ESKD, 2021). Vergleicht man dieses Vorgehen mit den von Massumi et al. (2015) erarbeiteten schulorganisatorischen Modellen, entspricht das Einschulungsverfahren in Deutschfreiburg dem integrativen Modell. Auf Grund der Kombination von additiven Sprachfördermassnahmen und der Teilhabe am Regelunterricht wird eine Kooperation zwischen DaZ-Lehrperson und Klassenlehrperson notwendig. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Kooperation und die Wahl des integrativen Modelles der Einschulung auf die von Primarlehrpersonen erlebten Herausforderungen und Bedarfe während des Integrationsprozesses der Flüchtlingskinder aus der Ukraine auswirken.

2.2 Herausforderungen für Lehrpersonen im Kontext von Migration und Flucht

Nach dem Fokus auf die rechtlichen sowie schulorganisatorischen Bedingungen und deren Auswirkungen beschäftigt sich das folgende Kapitel mit den spezifischen Bedarfen von Flüchtlingskindern. Dafür werden mehrere für Kinder aus Kriegsgebieten charakteristische Aspekte genannt und ermittelt, inwiefern sich diese auf die Flüchtlingskinder aus der Ukraine übertragen lassen. Dabei soll aufgezeigt werden, inwiefern die spezifischen Bedarfe von Flüchtlingskindern den Integrationsprozess in eine Regelklasse und die damit einhergehenden Herausforderungen für die jeweiligen Lehrpersonen beeinflussen. Um aufzeigen zu können, worauf Lehrpersonen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern in Regelklassen generell achten müssen und wo sich Herausforderungen abzeichnen, wird zudem auf grundsätzliche Anforderungen und Bedarfe im Kontext von Migration und Flucht eingegangen.

2.2.1 *Relevante Aspekte für Kinder aus Kriegsgebieten*

Dieses Kapitel widmet sich den spezifischen Anforderungen und Bedarfen von Kindern aus Kriegsgebieten, auf die sich Lehrpersonen unter Umständen einstellen müssen. Bisher gibt es nur wenig datenbasiertes Überblickswissen zur konkreten schulischen Situation geflüchteter Kinder. Aus diesem Grund hat Peter Daschner (2017) die folgenden acht für Kinder aus Kriegsgebieten relevante Aspekte zusammengetragen. Dabei stützt er sich auf Erfahrungen von Lehrpersonen sowie Beobachtungen von Experten.

Aspekt 1: Sprach-los Kinder aus Kriegsgebieten kommen oft in eine Umgebung, in der sie die Sprache nicht oder nur unzureichend verstehen. Hinzu kommt die sogenannte „doppelte Sprachlosigkeit“: Kinder aus Kriegsgebieten können ihre Erlebnisse oft nicht in Worte fassen, da diese zu grauenvoll sind.

Aspekt 2: Alles fremd Neu angekommenen Kindern aus Kriegsgebieten fehlen in der Regel Kenntnisse darüber, was bei uns als kulturelle Selbstverständlichkeit gilt und im Zuge der Sozialisation verinnerlicht worden ist. Im schulischen Alltag kann das zu fremd und überfordernd wirkenden Situationen führen, in denen Neuzugewanderte Unterstützung brauchen. Einige Eltern sind es zudem nicht gewohnt oder gar nicht dazu in der Lage, ihre Kinder in schulischen Fragen zu unterstützen.

Aspekt 3: Extrem heterogen

Die Gruppe der Kinder aus Kriegsgebieten ist sehr heterogen. Allen gerecht zu werden ist daher eine grosse Herausforderung. Lehrpersonen müssen sich dementsprechend darauf einstellen, ihren Unterricht noch stärker zu individualisieren und Deutsch als Fremdsprache in den Fachunterricht zu integrieren.

Aspekt 4: Traumata

Viele der Kinder mit Fluchterfahrungen sind durch Kriegserlebnisse traumatisiert. Zudem kann das ganze System der Familie zusammengebrochen sein, wenn Familienmitglieder im Herkunftsland zurückgeblieben sind. Solange keine therapeutische Unterstützung verfügbar ist, steht die Schule vor der Herausforderung, Bewältigungsprozesse zu ermöglichen. Dabei besteht ein dringender Bedarf an psychologischen Betreuungsangeboten und Unterstützung der Lehrpersonen.

Aspekt 5: Unbegleitete Minderjährige

Jugendliche, die ohne ihre Familien geflohen bzw. von ihnen geschickt wurden, haben Extremerfahrungen durchlebt. Oftmals traumatisiert und ohne ihre Familien, über deren Schicksal sie häufig nichts wissen, müssen sie sich alleine in einer fremden Umgebung zurechtfinden.

Aspekt 6: Kulturelle Prägung

Viele Kinder aus Kriegsgebieten kommen aus politisch autoritär regierten Staaten und hierarchisch strukturierten Familien mit väterlicher Dominanz. Viele sind strikte Achtung von Autoritäten gewöhnt und müssen sich erst auf die Artikulation der eigenen Meinung einstellen, die in der Schule von ihnen erwartet wird. Lehrpersonen benötigen daher spezifische Kompetenzen, um die Reaktion der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Situationen besser verstehen sowie darauf reagieren zu können.

Aspekt 7: Isolation

Flüchtlinge leben oft in relativer Sicherheit, aber auch in Isolation und materieller Enge sowie beengten Verhältnissen. Dies hat einen Einfluss auf den Bildungserfolg: Grosse Gemeinschaftsunterkünfte sind kein gutes Lernumfeld, da Rückzugsmöglichkeiten fehlen. Unter solchen Bedingungen werden zudem auch die soziale Integration sowie die kulturelle Teilhabe erschwert.

Aspekt 8: Nicht mehr schulpflichtig

Eine schwierige Situation besteht für Flüchtlinge, welche nicht mehr regelschulpflichtig sind. Oft besteht keine Beschulungsmöglichkeit für sie. Da ihnen der Spracherwerb und ein passender Schulabschluss fehlen, ist es ihnen kaum möglich, ihren Bildungsweg fortzusetzen.

Inwieweit diese Aspekte auf die Gesamtheit der Flüchtlingskinder aus der Ukraine zutreffen, lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht abschliessend sagen, da es auf Grund der Aktualität des Krieges in der Ukraine noch keine empirischen Daten gibt, die an dieser Stelle konsultiert werden könnten. Trotzdem können die Aspekte nach Daschner (2017) bereits eine Orientierung dafür bieten, worauf sich Lehrpersonen beim Integrationsprozess solcher Kinder in Regelklassen einstellen müssen, wo Herausforderungen entstehen könnten und wo demnach Unterstützungspotential besteht.

Da sich die vorliegende Arbeit ausschliesslich mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine im Primarschulalter befasst, kann der Aspekt 8 vernachlässigt werden. Es wird angenommen, dass auch der Aspekt 5 nur selten vorkommt. Alle übrigen Aspekte lassen sich jedoch zumindest teilweise auf die Situation der Flüchtlingskinder aus der Ukraine übertragen: Viele Kinder sprechen ukrainisch, russisch oder eine andere Sprache und lernen erst in der Schweiz Deutsch. Somit sind keine oder mangelnde Kenntnisse bezüglich des lateinischen Alphabets zu erwarten. Auch inwiefern sie über das Erlebte sprechen können ist fraglich. Zudem ist nicht auszuschliessen, dass Unterschiede in der schulischen Sozialisation bestehen, sodass zusätzliche Unterstützung und Anleitung von Seiten der Lehrperson nötig werden. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Kinder durch die erlebten Ereignisse und die Trennung von Familienmitgliedern traumatisiert sind, was zu einer grossen Herausforderung für die Lehrpersonen werden kann. Auch in Bezug auf die kulturelle Prägung besteht die Möglichkeit, dass Unterschiede existieren, welche zu Reaktionen der Schülerinnen und Schüler führen, die von den Lehrpersonen besondere Kompetenzen im Umgang erfordern. Die Verhältnisse, in welchen die Kinder leben bzw. gelebt haben, können unter Umständen ebenfalls

Auswirkungen auf den schulischen Erfolg haben und sollten daher nicht vernachlässigt werden. Hinzu kommt die Vermutung, dass die Gruppe der Flüchtlingskinder aus der Ukraine bezüglich Bildungs- und Lernerfahrungen sowie Sprachkenntnissen heterogen ist. Folglich müssen sowohl die sprachlichen und schulischen Kenntnisse als auch die übrigen Voraussetzungen eines jeden Kindes einzeln angeschaut werden. Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie viel Lehrpersonen tatsächlich über die betreffenden Kinder in Erfahrung bringen können und inwiefern dieses Wissen einen Einfluss auf die erlebten Herausforderungen und Bedarfe hat.

2.2.2 Migrationsbedingte Anforderungen und Bedarfe

Migrationsbedingte Veränderungen in der Schule stellen im Allgemeinen komplexe Anforderungen an die betroffenen Lehrpersonen. Sie müssen bei der Planung, Organisation und Durchführung ihres Unterrichts die heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie spezifische Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler stets berücksichtigen. Dabei stellen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowohl auf sprachlicher und methodischer als auch auf sozialer Ebene spezifische Qualifikationsanforderungen an die Lehrpersonen (Dewitz & Massumi, 2017).

Auf Grund der fehlenden oder ungenügenden Deutschkenntnisse vieler neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler sind Grundkenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache für alle Lehrpersonen unerlässlich. Im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts sollten sprachliche Bildung und Förderung daher für alle Lehrpersonen zum Thema gemacht werden. Darüber hinaus sollte ein Teil der Lehrpersonen spezifische Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie in der Diagnostik und der Alphabetisierung aufbauen. Weiter brauchen betroffene Lehrpersonen ein methodisches Repertoire, um die individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler durch eine entsprechende Binnendifferenzierung des Unterrichts zu berücksichtigen (Dewitz & Massumi, 2017).

Pädagogischen Erkenntnissen über den Wissenserwerb zu Folge sind die bisherigen Sozialisationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler die Basis für den Erwerb von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten. Jedes Kind baut sein Lernen demnach auf der Grundlage der vorhandenen Ressourcen auf. Dies gelingt nur in dem Maße, in dem das Gelernte als sinnvoll empfunden wird. Der Unterricht muss daher auf die Lebenswelt des jeweiligen Kindes bezogen sein. Dafür muss die Lehrperson die familiäre, herkunfts- und milieuspezifische Realität kennen, in der das Kind aufgewachsen ist und während der Schulzeit lebt. Weiter soll die Passung zwischen Schule und Elternhaus gefördert werden (Lanfranchi, 2008).

Daneben wird auch Wissen darüber benötigt, wie das Sozialgefüge innerhalb einer Klasse bzw. Schule gefördert und gestärkt werden kann, um eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Im Falle von geflüchteten Kindern und Jugendlichen entstehen unter Umständen zusätzliche Qualifikationsfelder, wie zum Beispiel die Berücksichtigung von belastenden Lebenssituationen oder Traumata (Dewitz & Massumi, 2017). Betroffene Lehrpersonen müssen daher die psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen kennen (Lanfranchi, 2008). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass sich Lehrpersonen bisher nicht ausreichend auf diese umfassenden und komplexen Anforderungen vorbereitet fühlen (Dewitz & Massumi, 2017).

Angesichts der vielfältigen Anforderungen gewinnt die Kooperation mit anderen Lehrpersonen, weiterem pädagogischen Personal oder multiprofessionellen Netzwerken an Bedeutung. Eine solche Kooperation soll einerseits die Lehrpersonen entlasten und andererseits dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler umfassend wahrzunehmen sowie zu unterstützen (Dewitz & Massumi, 2017). Bisher wurden die Kooperationen mit ausserschulischen Einrichtungen und Professionellen jedoch zu wenig institutionalisiert. Durch diesen Mangel an zuverlässigen Strukturen der Vernetzung bedeutet Kooperation eine Mehrarbeit für betroffene Lehrpersonen. Oft müssen sie sich der einzelnen Fälle persönlich annehmen und sich ausserhalb der Arbeitszeit um professionelle Hilfe kümmern (Fürstenau, 2017).

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Anforderungen im Umgang mit Kindern aus dem Kontext von Migration und Flucht in jedem Fall für Lehrpersonen entstehen und worauf sie dementsprechend achten müssen, stellt sich die Frage, inwiefern sich die Kooperation mit weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren auf die genannten Anforderungen und die Bewältigung der dabei angetroffenen Herausforderungen auswirkt.

2.3 Zwischenfazit und theoriegeleitete Folgerungen

Nachdem aufgezeigt wurde, wie die in der Einleitung geschilderte Problematik theoretisch gefasst werden kann, werden nun die wichtigsten theoretischen Grundlagen noch einmal zusammengefasst. Anschliessend werden Folgerungen daraus abgeleitet, die im Folgenden die Grundlage für die empirische Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit bilden. In der vorliegenden Arbeit wird auf den Begriff *Hypothese* verzichtet, da der Rahmen einer Bachelorarbeit nur eine kleine Stichprobe für die empirische Untersuchung zulässt und eine Überprüfung der *Hypothesen* somit unmöglich wäre. Stattdessen wird in der vorliegenden Arbeit von *theoriegeleiteten Folgerungen* gesprochen.

Sowohl Daschner (2017) als auch Dewitz und Massumi (2017) weisen auf die fehlenden oder mangelhaften Deutschkenntnisse vieler neu zugewanderter Kinder hin. In der Folge fordern Dewitz und Massumi (2017) Grundkenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache für alle Lehrpersonen. Auch die ESKD (2021) misst der Sprachkompetenzen der neu zugewanderten Kinder im Einschulungsverfahren grösste Bedeutung bei. So stehen den betroffenen Kindern nebst dem Regelunterricht additive Sprachfördermassnahmen in Form von DaZ-Lektionen zur Verfügung.

Weiter zeigen Daschner (2017) und Lanfranchi (2008) die Bedeutung der kulturellen und sozialisationsbedingten Unterschiede sowie der vergangenen bzw. aktuellen Lebensumstände für das schulische Lernen auf. Im Schulalltag kann es zu überfordernden Situationen oder unerwarteten Reaktionen der Kinder kommen, die spezifische Kompetenzen der Lehrpersonen verlangen, um professionell reagieren zu können. Um mit den genannten Anforderungen umgehen zu können, müssen Lehrpersonen Lanfranchi (2008) zu Folge die Migrationssituation sowie die schulischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der einzelnen Kinder kennen. Dies erfordert den Einbezug der Eltern und die Förderung einer Passung zwischen Schule und Elternhaus. Auch die ESKD (2021) situiert den Einbezug der Eltern im Verantwortungsbereich der Lehrperson.

In Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen betont Daschner (2017) zudem die Möglichkeit einer Traumatisierung durch Kriegserlebnisse und das Zurücklassen von Familienmitgliedern im Herkunftsland. Lanfranchi (2008) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Lehrpersonen die psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und die damit einhergehenden pädagogischen Konsequenzen kennen müssen. Auch Dewitz und Massumi (2017) gehen davon aus, dass im Umgang mit geflüchteten Kindern zusätzliche Qualifikationsfelder im Bereich der Berücksichtigung von belastenden Lebenssituationen und Traumata entstehen. Im Fall der Flüchtlingskinder aus der Ukraine kommt hinzu, dass auf Grund der Rückkehrorientierung des Schutzstatus S und des somit begrenzten Aufenthaltsrechts in der Schweiz unklar ist, wie lange die Kinder in den jeweiligen Regelklassen bleiben. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern die Rückkehrorientierung eine Rolle für die betroffenen Primarlehrpersonen spielt und den Integrationsprozess beeinflusst.

In Anbetracht dieser komplexen Anforderungen weist Fürstenau (2017) darauf hin, dass eine Kooperation zwischen den betroffenen Lehrpersonen und weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren unerlässlich ist. Auch der von der ESKD (2021) kommunizierte Ablauf der Einschulung von neu zugewanderten Kindern zeigt viele Berührungspunkte zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren (Schuldirektion, DaZ-Lehrperson,

Klassenlehrperson, Eltern, usw.). Fürstenau (2017) betont jedoch, dass es noch an zuverlässigen Strukturen der Vernetzung mangelt, da die Kooperation mit ausserschulischen Einrichtungen bislang zu wenig institutionalisiert wurde. Zudem deuten gemäss Dewitz und Massumi (2017) empirische Untersuchungen darauf hin, dass sich Lehrpersonen bisher nicht ausreichend auf die migrationsbedingten Anforderungen vorbereitet fühlen.

Anhand dieser theoretischen Grundlagen werden im Folgenden fünf Folgerungen formuliert, welche anschliessend die Grundlage für die empirische Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit bilden.

Folgerung 1

Je geringer die Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder aus der Ukraine sind, desto grösser sind die Herausforderungen, welche die Primarlehrpersonen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse antreffen.

Folgerung 2

Je mehr die Primarlehrpersonen über die aktuellen und vergangenen Lebensumstände der jeweiligen Flüchtlingskinder aus der Ukraine wissen, desto besser gelingt die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

Folgerung 3

Je mehr die Primarlehrpersonen über die psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen wissen, desto besser gelingt die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

Folgerung 4

Je besser die Kooperation mit weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren gelingt, desto besser können die angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse bewältigt werden.

Folgerung 5

Je mehr die Rückkehrorientierung des Schutzstatus S eine Rolle für die Primarlehrpersonen spielt, desto weniger investieren sie in die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

3 Methodisches Vorgehen

Der folgende Teil widmet sich der Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens, welches dieser Arbeit zu Grunde liegt. Dafür werden in einem ersten Schritt das gewählte Forschungsdesign und die damit verbundenen Gütekriterien erläutert. Anschliessend wird das Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten detailliert beschrieben und begründet .

3.1 Qualitatives Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem interaktiv qualitativen Forschungsdesign. Gemäss Aepli et al. (2016) bietet diese Art des Forschungsdesigns die Möglichkeit festzustellen, welche Bedeutung Personen erlebten Situationen und Erfahrungen zuschreiben. Ein interaktiv qualitatives Forschungsdesign eignet sich somit zur angestrebten Untersuchung von Herausforderungen und Bedarfen, die Primarlehrpersonen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine erleben. Zur Erhebung der benötigten Daten wurden exemplarisch drei Primarlehrpersonen ausgewählt, welche den Integrationsprozess von Flüchtlingskindern aus der Ukraine erlebt und mitgestaltet haben. Mit jeder Primarlehrperson wurde in einem Einzelsetting ein halbstandardisiertes Interview durchgeführt, welches anschliessend transkribiert und anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens nach Kuckartz ausgewertet wurde. Mit Hilfe dieser Daten wurden diejenigen Bereiche des Integrationsprozesses identifiziert, in denen die meisten Herausforderungen und Bedarfe auftreten und somit eine weitere Unterstützung der betroffenen Primarlehrpersonen in Zukunft sinnvoll wäre. Auf die einzelnen Aspekte der Datenerhebung und -auswertung wird in den Unterkapiteln 3.2 und 3.3 spezifisch eingegangen.

3.1.1 Ablauf der Untersuchung im Überblick

Das Forschungsdesign, welches für diese Arbeit entworfen wurde, besteht aus den sechs folgenden Teilschritten.

1. **Formulierung theoriegeleiteter Folgerungen**
2. **Erstellen des Interviewleitfadens:** Berücksichtigung der theoriegeleiteten Folgerungen in der Leitfadenstruktur und Formulierung erster deduktiver Kategorien zur Auswertung
3. **Durchführung der Interviews:** Fokus auf Herausforderung und Bedarfe während des Integrationsprozesses
4. **Transkription der Interviews nach Dresing und Pehl:** zweifache Transkription zur Vermeidung von Transkriptionsfehlern und Formulierung erster induktiver Kategorien zur Auswertung
5. **Auswertung:** qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Darstellung der Ergebnisse anhand der Hauptkategorien des Kategoriensystems
6. **Ergebnispräsentation:** Interpretation der Ergebnisse anhand der theoriegeleiteten Folgerungen

3.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Massgebend für die Gütekriterien qualitativer Forschung ist die *Verfahrensrationalität*. Die zentralen Entscheidungen, die während dem Prozess der Datenerhebung und -auswertung getroffen wurden, müssen demnach dokumentiert und begründet werden (Aeppli et al., 2016). Gemäss Aeppli et al. (2016) sind dabei die folgenden vier Aspekte zu beachten.

<i>Intersubjektive Nachvollziehbarkeit:</i>	Der Forschungsprozess und insbesondere die Methoden der Datenerhebung und -auswertung müssen so dargestellt und begründet werden, dass diese auch von Außenstehenden nachvollzogen werden können. Diesem Kriterium widmen sich die Unterkapitel 3.2 und 3.3. Zudem kann der Erschliessungsprozess der zentralen Ergebnisse an Datenprotokollen im Anhang der Arbeit nachgeprüft werden.
<i>Angemessenheit des Forschungsprozesses:</i>	In jeder qualitativen Forschung muss die Auswahl der Stichprobe und der verwendeten Methoden sowie deren Passung begründet werden. Auch diesem Kriterium widmen sich die Unterkapitel 3.2 und 3.3.

Empirische Verankerung: Die Forschungsergebnisse sind in den Daten verankert, da sie aus diesen heraus entwickelt werden. Dies wurde durch die induktiv formulierten Kategorien gewährleistet, welche der Auswertung der Daten dienen.

Reflektierte Subjektivität: Der Forschungsprozess muss laufend durch Selbstbeobachtung und -reflexion begleitet werden, um die Rolle der Forschenden als Subjekte miteinzubeziehen. Diesem Kriterium widmet sich das Unterkapitel 5.2.

3.2 Zur Datenerhebung: Halbstandardisiertes Interview

Für die Datenerhebung wurde mit Hilfe theoriegeleiteter Folgerungen ein Interviewleitfaden entwickelt. Anhand dieses Leitfadens wurden drei halbstandardisierte Interviews mit exemplarisch ausgewählten Primarlehrpersonen durchgeführt. Im Folgenden werden zunächst Informationen über die befragten Primarlehrpersonen sowie die Entstehungssituationen der Interviews festgehalten. Zudem wird die Wahl der Interviewpartnerinnen begründet. Im Anschluss werden der Interviewleitfaden präsentiert und die wichtigsten Etappen in seiner Entwicklung begründet.

3.2.1 Wahl der Interviewpartnerinnen

Um herauszufinden, welche Herausforderungen und Bedarfe Primarlehrpersonen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine erleben, wurden exemplarisch drei Primarlehrpersonen ausgesucht, die selbst Flüchtlingskinder aus der Ukraine in ihre Regelklasse integriert haben. Alle drei Primarlehrpersonen unterrichten jeweils mit einem Pensum von über 50% in ihrer Klasse. Folglich sind sie die Hauptlehrpersonen ihrer Schülerinnen und Schüler und tragen daher die grösste Verantwortung für die Integration der Flüchtlingskinder aus der Ukraine. Weitere Informationen bezüglich der drei befragten Primarlehrpersonen sind in der untenstehenden Tabelle aufgelistet.

Tabella 1: Übersicht über die befragten Primarlehrpersonen

Kurzform (Transkript)	Unterrichtsstufe	Geschlecht	Dienstjahre	Ausbildungen	Ort des Interviews
LP_US	Unterstufe	w	17	Lehrer_innenseminar	eigenes Schulzimmer
LP_OS	Oberstufe	w	9	Bachelor of Arts in Primary Education	eigenes Schulzimmer
LP_MS	Mittelstufe	w	17	Lehrer_innenseminar	Coop Restaurant

Alle Interviews fanden am Ende des Herbstsemesters 2022 statt. Die Primarlehrperson (LP_MS) wurde auf Grund bestehender Kontakte und einem guten Vertrauensverhältnis aus dem letzten Praktikum als erste Interviewpartnerin gewählt. Sie unterrichtete zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung eine 5H und hat das Flüchtlingskind aus der Ukraine, welches ihre Klasse besucht, gemeinsam mit den anderen Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse zu Beginn des Schuljahres übernommen. Das betroffene Flüchtlingskind wurde bereits im Verlauf des Frühlingsemesters 2022 durch eine andere Primarlehrperson in diese Klasse integriert. Um auch den Beginn des Integrationsprozesses des genannten Flüchtlingskindes aus der Ukraine miteinbeziehen zu können, wurde diese Primarlehrperson als zweite Interviewpartnerin gewählt. Zum Zeitpunkt der Integration dieses Flüchtlingskindes aus der Ukraine unterrichtete sie eine 4H. Da mit diesen beiden Primarlehrpersonen somit exemplarisch die Unter- und Mittelstufe abgedeckt werden konnten, wurde zur Ergänzung eine Primarlehrperson aus der Oberstufe (LP_OS) als dritte Interviewpartnerin gewählt. Diese integrierte ein Flüchtlingskind im Verlauf des Frühlingsemesters 2022 in ihr damalige 7H und unterrichtete es zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung in der 8H.

Alle drei Primarlehrpersonen wurden vorgängig schriftlich für das Interview angefragt. Vor der Durchführung des Interviews unterzeichneten sie eine Einverständniserklärung, in der sie über die Ziele und Inhalte des Interviews sowie ihre Rechte als Teilnehmerinnen informiert wurden. Auch die Zustimmung zur Audioaufnahme des Interviews sowie Informationen zur Anonymität und dem Datenschutz waren Teil der Einverständniserklärung (siehe Anhang). Die Wahl des Ortes, an dem das Interview stattfand, blieb den befragten Primarlehrpersonen vorbehalten. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass sich diese in der gewählten Umgebung wohl fühlen.

3.2.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Gemäss Aeppli et al. (2016) stellt ein Interviewleitfaden sicher, dass alle für die Beantwortung der Fragestellung zentralen Themenbereiche angesprochen werden. Die Definition der Themen und der möglichen Teilbereiche habe dabei einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität eines wissenschaftlichen Interviews sowie dessen Auswertung und Interpretation.

Aus diesem Grund wurde im Vorfeld eine theoretische Vorarbeit durch das Studium von Fachliteratur bezüglich der Problematik rund um Flüchtlingskinder und deren Auswirkungen auf Primarlehrpersonen geleistet. Auf der Basis dieser Vorarbeit und der Fragestellung wurden die folgenden vier Bereiche definiert, die während des Interviews angesprochen werden sollen.

Bereich 1: *Rekonstruktion des Integrationsprozesses*

Bereich 2: *Anforderungen und Herausforderungen*

Bereich 3: *Kooperation und Unterstützung*

Bereich 4: *Ausblick in die Zukunft*

Am Ende der Vorarbeit wurden fünf theoriegeleitete Folgerungen formuliert, die in den Interviewleitfaden einfließen und für die spätere Interpretation der Daten genutzt werden. Zudem wurden alle Fragen, die während der Vorarbeit auftauchten, gesammelt und gemäss den oben genannten Bereichen geordnet. Durch dieses Vorgehen sollte die Entwicklung der Kategorien für die Kodierung und damit die Auswertung der Interviews vereinfacht werden. Als Ergänzung der Hauptfragen wurden Reservefragen formuliert, die gestellt werden können, falls die antwortende Person nicht die erwarteten Informationen liefert. Während der Interviews wurden zudem spontan Rückfragen bezüglich Aussagen der Interviewpartnerinnen gestellt.

Aeppli et al. (2016) zu Folge veranlasst ein Interview die befragte Person häufig dazu, über etwas nachzudenken, worüber sie ansonsten nicht nachdenken würde. Aus diesem Grund sei es wichtig, zunächst in das Thema einzuführen und Kontakt herzustellen, bevor inhaltlich wichtige Fragen gestellt werden. Infolgedessen erfolgte zu Beginn jedes Interviews eine Begrüssung der Interviewpartnerin sowie eine Zusammenfassung des Interviewleitfadens anhand der vier Bereiche. Zudem wurde zunächst eine einfache Frage gestellt, deren Antwort noch nicht persönlich mit der Interviewpartnerin zu tun hatte.

3.3 Zur Datenauswertung: qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Der folgende Teil beschäftigt sich mit der Darstellung und Begründung der Datenauswertung. Nach dem die Transkription der halbstandardisierten Interviews nach den Regeln von Dresing und Pehl erläutert wurde, werden die Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und deren Umsetzung in der vorliegenden Arbeit beleuchtet. Fokussiert wird dabei die Erstellung des Kategoriensystems zur Kodierung der Transkripte und das Vorgehen bei der Interpretation der Ergebnisse mit den theoriegeleiteten Folgerungen, die zu Beginn der Arbeit formuliert wurden.

3.3.1 *Transkription nach Dresing und Pehl*

Anhand der Audioaufnahmen konnten die durchgeführten Interviews Wort für Wort transkribiert werden (siehe Anhang). Die Transkription erfolgte nach dem einfachen Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018), da sich dieses auf den semantischen Inhalt der Aussagen fokussiert. Eine Übersicht der angewandten Regeln befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Transkribiert wurden ausschliesslich geäusserte Wörter. Andere Lautäusserungen wurden weder transkribiert noch anderweitig berücksichtigt. Um das Transkribieren zu erleichtern und eine Verfälschung der Aussagen durch Übersetzung aus dem Dialekt zu vermeiden, wurden alle Interviews in Schriftsprache durchgeführt. Dies stellte für keine der Interviewpartnerinnen eine Schwierigkeit dar, da sie sich das Sprechen in Schriftsprache durch das tägliche Unterrichten gewohnt sind. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden alle genannten Namen und Orte aus dem Transkript entfernt. Für die Verschriftlichung der Aussagen wurden die Hinweise zur einheitlichen Schreibweise nach Dresing und Pehl (2018) als Vorlage genutzt. Diese befinden sich ebenfalls im Anhang dieser Arbeit. Um Transkriptionsfehler zu vermeiden, wurde ein zweiter Korrekturdurchgang durch das Material vorgenommen.

3.3.2 *Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz*

Gemäss Kuckartz (2022) handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Methode zur Auswertung qualitativer Daten. Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Bildung von Kategorien, mit denen alle für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Daten codiert und somit eingeordnet werden. Die Bildung der Kategorien kann sowohl deduktiv (unabhängig vom erhobenen Datenmaterial) als auch induktiv (an den empirischen Daten) oder deduktiv-induktiv erfolgen. Kuckartz (2022) unterscheidet drei Basisverfahren dieser Methode: die

inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Zur Auswertung der Daten wurde in dieser Arbeit die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, da diese häufig Themen und Subthemen als Auswertungskategorien verwendet. Damit eignet sie sich für die angestrebte Identifizierung der von Primarlehrpersonen genannten Herausforderungen und Bedarfe während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine.

Kuckartz (2022) definiert für den Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sieben Phasen (siehe Abbildung 1). Die verschiedenen Analyseverfahren sind dabei nicht strikt voneinander getrennt. Vor allem die Bildung der Kategorien, das Codieren der Daten und die Analyse der codierten Daten können in mehreren Zyklen stattfinden. Von zentraler Bedeutung für jede Phase ist die Orientierung an der Forschungsfrage.

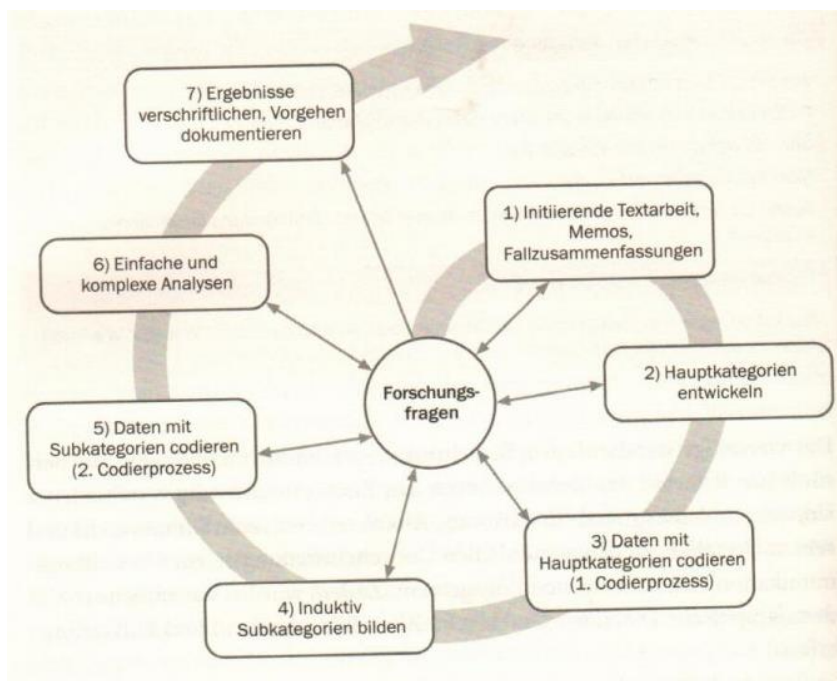


Abbildung 1 Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022, S. 132)

Im Folgenden werden die sieben Phasen nach Kuckartz (2022) beschrieben und ihre Anwendung in der vorliegenden Arbeit erläutert.

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

In einem ersten Schritt wird der Text intensiv gelesen und wichtige Begriffe sowie Abschnitte markiert. Hinweise zu relevanten Aspekten und Ideen für die weitere Analyse werden dabei in Memos festgehalten. Am Ende dieser Phase wird für jeden Fall eine kurze Zusammenfassung geschrieben. Dabei handelt es sich um eine Komprimierung, welche faktenorientiert und eng am Text arbeitet. Ziel der Fallzusammenfassung ist es, zentrale Aspekte des jeweiligen Einzelfalles festzuhalten.

In der vorliegenden Arbeit wurden wichtige Begriffe und Abschnitte in den Transkripten markiert, Memos mit Ideen zu möglichen Kategorien für die Auswertung geschrieben und für jede Interviewpartnerin eine Fallzusammenfassung verfasst.

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Die Hauptkategorien können oft mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden. Bei der initiierenden Textarbeit können jedoch weitere, zunächst nicht erwartete Themen in den Vordergrund rücken. In jedem Fall sollte ein Probendurchlauf durch einen Teil der Daten vorgenommen werden, um die Anwendbarkeit der Kategorien auf das Datenmaterial zu überprüfen.

Aus der Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurden die Hauptkategorien *Herausforderungen*, *Unterstützung* und *Bedarfe* abgeleitet. Bei der initiierenden Textarbeit rückte zudem die *Relativierung der Herkunft* der Kinder in den Vordergrund, weshalb diese eine eigene Hauptkategorie erhielt. In einem Probendurchlauf durch 25% des Datenmaterials wurde die Anwendbarkeit dieser vier Kategorien auf die Transkripte überprüft.

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

Während des ersten Codierprozesses wird der Text sequentiell durchgegangen und den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet. Für die Forschungsfrage nicht relevante Passagen bleiben uncodiert. Kommt es bei der Zuordnung zu Zweifelsfällen, wird die betreffende Passage auf Grund der Gesamteinschätzung des Textes einer Kategorie zugeordnet.

In der vorliegenden Arbeit erfolgte der erste Codierprozess der Transkripte mittels Farbcodes. Jede der vier Hauptkategorien erhielt eine Farbe, mit welcher die dazugehörigen Passagen markiert wurden. Während dieses Prozesses wurden Memos mit Ideen für induktive Subkategorien geschrieben.

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Nach dem ersten Codierprozess werden die zunächst noch allgemeinen Kategorien durch induktiv entwickelte Subkategorien ausdifferenziert.

Für die induktive Entwicklung der Subkategorien wurden die Memos aus der initiierenden Textarbeit und dem ersten Codierprozess sowie die Fallzusammenfassungen verwendet. Anschliessend wurde ein Kategorienhandbuch erstellt, in dem jede Subkategorie inhaltlich beschrieben und mit einem Ankerbeispiel aus den Transkripten versehen wurde.

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Anhand des Kategorienhandbuches werden die zuvor mit den Hauptkategorien codierten Textstellen analysiert und den ausdifferenzierteren Subkategorien zugeordnet.

Die Codierung der Transkripte mit den Subkategorien erfolgte in der vorliegenden Arbeit durch eine Mischung aus Buchstaben- und Zahlencodes. Diese wurden neben der jeweiligen Textstelle als Randnotiz festgehalten. Während des Codierprozesses wurden fortlaufend Änderungen an den Subkategorien vorgenommen. Daher fand die Bildung der Kategorien, das Codieren der Daten und die Analyse der codierten Daten in mehreren Zyklen statt.

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

In diesem Schritt werden die codierten Textstellen analysiert und die Ergebnispräsentation vorbereitet. Dabei lassen sich verschiedene Formen der Auswertung unterscheiden.

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden mit Hilfe der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien ausgewertet. Dabei wurden die Segmente jeder Subkategorie gelesen und auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Auffälligkeiten überprüft. Für die Ergebnispräsentation wurden anschliessend prototypische Beispiele ausgesucht. Leitend für die Analyse und die Auswahl der Beispiele war die angestrebte Beantwortung der eingangs formulierten Fragestellungen.

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

Zum Abschluss der Analyse werden die gefundenen Ergebnisse und Erkenntnisse verschriftlicht. Dafür werden die analysierten Kategorien in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Am Ende wird resümierend der Bogen zurück zur Forschungsfrage geschlagen. Diesen Schritten widmet sich das folgende Kapitel.

4 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse aus der Analyse der Transkripte dargestellt. Die Gliederung der Ergebnisse erfolgt entlang der Hauptkategorien, welche für die Analyse verwendet wurden. Anschliessend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen und den daraus entstandenen Folgerungen interpretiert.

4.1 Herausforderungen

Das vorliegende Unterkapitel widmet sich der Darstellung der Herausforderungen, auf welche die befragten Primarlehrpersonen verwiesen haben. Alle drei Primarlehrpersonen nahmen an unterschiedlichen Stellen des Interviews Bezug auf Herausforderungen, welche mit den mangelnden Deutschkenntnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine zu tun haben. In jedem Interview wurden diese sprachbedingten Herausforderungen bereits zu Beginn und unaufgefordert, d.h. ohne spezifische Frage, genannt.

„Und bei mir war sehr schnell die Frage da, was tue ich, weil wir keine gemeinsame Sprache haben? Also weder Englisch noch Deutsch. Wir konnten uns in keiner Drittsprache miteinander verständigen. Was kann ich tun, wenn sie irgendetwas von mir möchte und ich kann sie nicht verstehen?“ (I3, Z. 18-21)

„Und das Hauptproblem war auch schon klar von Anfang an für mich: Wie kommuniziere ich mit dem Kind, wenn es gar nicht Französisch oder Englisch kann oder? Bei anderen Kindern ist das oft noch so, dass man dann wenigstens vielleicht eine parallele Sprache kann. (...) Aber wenn du Ukrainisch hast, dann einfach kein Wort austauschen kannst, das ist schwierig.“ (I1, Z. 29-35)

Diesen Aussagen ist zu entnehmen, dass nicht nur die mangelnden Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder aus der Ukraine, sondern auch fehlende Kenntnisse in einer Drittsprache, welche als gemeinsame Sprache hätte dienen können, für die betroffenen Primarlehrpersonen von Bedeutung waren. Die Konsequenzen dieser fehlenden gemeinsamen Sprache werden in den folgenden Aussagen verdeutlicht.

„Weil am Anfang hat sie es versucht und ich habe sie einfach nicht verstanden. Es war wirklich mega schwierig mit null Vokabular zu verstehen. Sie hat dann eigentlich ukrainisch geredet und vielleicht ein Wort so ungefähr deutsch. Ich wusste nicht, was sie mir sagen wollte. Ich glaube, das war für sie ein mega Frusterlebnis. Sie hat es probiert und dann versteht die das nicht... diese dumme Lehrerin. (lacht) Und dann hat sie sich so wie so ein bisschen zurückgezogen.“ (I1, Z. 220-225)

„Sie hat manchmal auch Dinge auf kyrillisch aufgeschrieben und ich natürlich «[nennt Namen], ich kann das nicht lesen.»“ (I1, Z. 496-497)

„Ja, es ist halt sicher schwieriger, wie zum Teil Sachen zu organisieren oder zu schauen, dass er eben wenn wir jetzt Sonderprogramm haben, dass er auch die Sachen einfach auch mitbekommt. Also ja, da habe ich ein, zwei Mal habe auch zu wenig geschaut. Wir hatten einmal, wo wir ins Schwimmen gingen und er hatte einfach keine Schwimmsachen dabei.“ (I2, Z. 158-162)

An dieser Stelle wird deutlich, dass den Flüchtlingskindern aus der Ukraine nebst generellen Deutschkenntnissen oftmals auch Kenntnisse des lateinischen Alphabets fehlen. Wie am Beispiel des Schwimmunterrichts aufgezeigt wurde, hat die fehlende gemeinsame Sprache nicht nur Auswirkungen auf den eigentlichen Unterricht, sondern auch auf die Organisation rund um die Schule. Zudem kann eine gescheiterte Kommunikation auf Grund fehlender Sprachkenntnisse auch den sozialen Rückzug des Kindes zur Folge haben, was die Beziehung zur Lehrperson beeinträchtigen und Auswirkungen auf das beiderseitige Wohlbefinden im Schulalltag haben kann. Auf der Oberstufe lassen sich weitere Herausforderungen für Lehrpersonen auf Grund fehlender Sprachkenntnisse der Flüchtlingskinder aus der Ukraine erkennen. Diese entstehen vor allem durch den nahenden Übertritt in die Orientierungsschule.

„Dann war die nächste Belastung so ein bisschen der Übertritt auch. Wie stufe ich ihn jetzt ein, obwohl er eigentlich noch nicht mega Deutsch kann, aber doch schon Deutsch kann. Und man sieht irgendwo schon das Potential, das er hat. Ist er jetzt ein B-Schüler, aber kann einfach noch nicht Deutsch. Oder will man ihn lieber ins C, also in die Real stellen.“ (I2, Z. 231-235)

Wie dem Ablauf der Einschulung von neuzugezogenen fremdsprachigen Kindern in Deutschfreiburg zu entnehmen war, stehen den betroffenen Kindern additive Sprachfördermassnahmen in Form von DaZ-Lektionen zur Verfügung. Die folgenden Aussagen zeigen, dass auch die Umsetzung dieser Massnahmen weitere Herausforderungen für die Primarlehrpersonen mit sich bringen kann.

„Sie fehlt aber dann sehr oft, weil sie halt schon noch immer sehr viel DaZ-Unterricht hat und sechs Lektionen in der Woche wirklich gefördert wird nur in Deutsch und dann einfach natürlich nicht da ist.“ (I3, Z. 141-143)

„Ja, das ist manchmal nicht immer einfach, weil sie natürlich den Anschluss verpasst, weil ja während dem dass sie weg ist, gehen wir weiter in der Klasse.“ (I3, Z. 147-148)

Aus den Aussagen der Primarlehrpersonen kann geschlossen werden, dass die fehlenden Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder aus der Ukraine sowie die fehlende gemeinsame Sprache generell als Herausforderung für den Unterricht und die schulische Organisation angesehen werden. Die sprachbedingten Herausforderungen im Fach NMG wurden darüber hinaus spezifisch hervorgehoben.

„Was einfach eine grosse Herausforderung ist, ist zum Beispiel das Fach NMG, wo dann einfach ganz viele themenspezifische Wörter dazukommen. Wo man sich dann nachher natürlich fragt, ist es nicht besser, dass sie zuerst einmal Alltagssprache lernt? Wie Gegenstände in ihrem Alltag um sie herum und so weiter. Und nicht schon mit Planeten und sich mit Dinosauriern beschäftigt.“ (I3, Z. 257-261)

Nebst den dargestellten sprachbedingten Herausforderungen wurden mehrfach Herausforderungen genannt, welche von den befragten Primarlehrpersonen als Folgen der Erlebnisse der Flüchtlingskinder im Zusammenhang mit Krieg und Flucht wahrgenommen werden. Die folgenden Aussagen zeigen prototypisch auf, wie sich die befragten Primarlehrpersonen diesbezüglich geäußert haben.

„Und sie hat wirklich keine Motivation gezeigt. Wenigstens war es für uns so, dass es so erschienen ist, dass sie keine Motivation gezeigt hat. Aber das war es nicht. Sie war einfach kriegstraumatisiert.“ (I1, Z. 144-146)

„Das Kind ist total fixiert auf das, was sie erlebt hat. Ihr Papa ist dort. Und sie wird nur immer ständig daran denken müssen. Ist ja logisch. Also wenn ich mich in diese Situation versetze, ich würde mich doch nicht auf Schule konzentrieren zu 100 Prozent. Das war für mich einfach logisch.“ (I1, Z. 158-162)

„Sie war so wie gespalten. Sie hat sich immer mal wieder gefreut. Sie hat immer mal wieder gelacht. Und dann ist es aber wieder weg. Und das wäre jetzt eben ein Thema gewesen. Ich meine, ich habe versucht, aber ich kann nicht Psychologiersatz spielen, neben dem noch.“ (I1, Z. 321-324)

„Aber sie sagt manchmal auch, dass sie sich Sorgen macht über das, was halt trotzdem auch zu Hause passiert. Die Menschen, die sie zurückgelassen hat.“ (I3, Z. 168-169)

Anhand dieser Aussagen lässt sich feststellen, dass die befragten Primarlehrpersonen Auswirkungen, die der Krieg und die Flucht auf die Flüchtlingskinder aus der Ukraine hatten, im schulischen Alltag wahrnehmen und damit umgehen müssen. Durch die folgenden Aussagen kann dargestellt werden, welche Konsequenzen dies auf die Lehrpersonen und ihren Umgang mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine hat.

„Und ich denke gerade in dieser Situation «Krieg», ist klar was das Erste ist: Mal einfach das Kind empfangen, ankommen lassen.“ (I1, Z. 27-28)

„Also ich denke am Anfang, wenn diese Kinder kommen, geht es rein prioritär nur um Integration. Um auffangen. Man weiss ja nicht genau, was das Kind erlebt hat. Es geht nur darum, dass es sich zurechtfindet. Das heisst, es weiss, welches Schulzimmer es gehört. Das ist sein Platz. Dass das Kind einfach da sein kann. (...) Dass man dem Kind das Gefühl gibt: «Du bist bei mir in Sicherheit. Du bist bei mir willkommen.»“(I3, Z. 99-105)

Alle drei Primarlehrpersonen sprachen sich dafür aus, die Flüchtlingskinder aus der Ukraine erst einmal zu empfangen, ankommen zu lassen und so gut wie möglich zu integrieren. Die Vermittlung von Sicherheit und dem Gefühl, willkommen zu sein, stand dabei im Vordergrund.

Wie die folgende Aussage aufzeigt, erlebten die Primarlehrpersonen auch diesbezüglich sprachbedingte Herausforderungen.

„Und ich glaube einfach, Kinder trösten in dem Moment ist ein offenes Ohr haben. Aber solange sie nicht sprechen kann, ist es natürlich schwierig. Und ich denke, sie hätte einiges erzählen wollen, was sie in dem Moment noch nicht konnte. Und das war das Schlimmste eigentlich. Ich denke, ich hätte mir gewünscht in dem Moment ukrainisch sprechen zu können, wenn sie hätte sprechen müssen. Aber das war halt einfach in dem Fall nicht möglich.“ (I1, Z. 359-364)

Im Verlauf der Interviews schilderten die befragten Lehrpersonen mehrfach, wie sie bei dem Versuch, den sprach- und kriegsbedingten Bedürfnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine gerecht zu werden, an die Grenzen ihrer Kapazitäten stiessen.

„Und manchmal hat man einfach die Kapazität nicht für sie und ihr noch einmal etwas zu erklären, noch einmal einen Text zu übersetzen. Man überlässt sie sich selbst halt doch auch sehr oft, weil man einfach auch mit allen anderen noch beschäftigt ist und genug zu tun hat. Und ich muss mir dann selbst manchmal eingestehen, ich hatte heute absolut keine Zeit, mich um sie zu kümmern. Das ist manchmal nicht sehr befriedigend, aber es ist im Alltag einfach so.“ (I3, Z. 245-250)

„Das war zum Teil schon eine Herausforderung, weil du hast ja noch 25 andere Kinder, wo du genau gleich betreuen willst. Die haben zum Teil auch Bedürfnisse. Einfach auch nicht zu viel Zeit in das eine Kind zu investieren. Das finde ich halt auch sehr wichtig. Also nicht gegen das Kind, sondern einfach auf für die anderen in der Klasse.“ (I2, Z. 179-183)

„Für mich war es ein schwieriger Fall am Anfang, weil ich ihr wie nicht grossartig helfen konnte. Also ich hab mich so ein bisschen als Lehrperson schon nicht als Versager gefühlt, aber ich werde ihr nicht gerecht genug. Es ist ein Kind, das braucht mich zu 100 Prozent. Und ich kann ihr nicht 100 Prozent geben.“ (I1, Z. 306-309)

„Ich meine, du kannst den ja immer noch mehr fördern und noch mehr Sachen machen und so. Aber da hatte ich einfach auch gar nicht die Kapazität dazu.“ (I2, Z. 272-273)

Diesen Aussagen ist zu entnehmen, dass es für die befragten Primarlehrpersonen eine Herausforderung darstellt, die Balance zwischen den Bedürfnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine und dem Rest der Klasse zu finden. Es zeigt sich auch, dass die betroffenen Primarlehrpersonen das Gefühl haben, den Bedürfnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine nicht gerecht werden zu können. Dies wird als unbefriedigend empfunden. Die folgenden Aussagen zeigen darüber hinaus, dass betroffene Primarlehrpersonen auch ausserhalb des direkten Kontaktes mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine an die Grenzen ihrer Kapazität stossen.

„Und hier ist es klar ein Mehraufwand. Oder, man muss halt einfach mal die Pflegefamilie kontaktieren: «Bitte richten Sie aus, dass...» Das ist halt einfach noch nebenbei, kommt da halt schon ein bisschen mehr Arbeit auf uns zu. Aber ich glaube, das sind alle sich bewusst.“ (I1, Z. 376-379)

„Sicher eine Herausforderung ist, dass du mit sehr vielen verschiedenen Menschen zusammenarbeiten musst. Und dass du wie versuchst, wie niemanden zu vergessen.“ (I2, Z. 171-172)

Nebst den Grenzen der eigenen Kapazität wurden auch die Grenzen der Kapazität anderer Schuldienste erwähnt. Diesbezüglich wurde die mangelnde psychologische Unterstützung der Flüchtlingskinder aus der Ukraine auf Grund fehlender Kapazitäten erwähnt.

„Sie braucht psychologische Unterstützung. Wir haben aber keine Kapazitäten hier gehabt für die Aufarbeitung von kriegstraumatisierten Kindern.“ (I1, Z.148-149)

Aus der Sicht der befragten Primarlehrpersonen kommen zu den bislang genannten Herausforderungen die individuellen kulturellen Prägungen der betroffenen Kinder und deren Familien hinzu. Die folgenden Aussagen zeigen, dass den befragten Primarlehrpersonen zu Folge eine unterschiedliche kulturelle Prägung ebenfalls zu Herausforderungen im Schulalltag führen kann, wenn sie stark von den Werten des hiesigen Schulsystems abweichen.

„Also syrische und ukrainische Kinder geniessen einen ganz anderen Lebensstil oder Erziehung von zu Hause. Das ist schon mal ganz ein riesiger Unterschied. Das kann man eigentlich fast von jedem Land so ein bisschen beobachten. Da hat jedes Land so ein bisschen typische Aspekte. Zum Beispiel schon nur, was man von der Schule hält oder wie wichtig Schule ist, wie wichtig Hausaufgaben sind, wie wichtig ein Mädchen in der Schule ist oder ein Junge in der Schule ist. Das gibt krasse Unterschiede.“ (I1, Z. 78-84)

„Es ist sicher notwendig, dass die Eltern auch merken, dass wir versuchen, dieses Kind zu integrieren. Dass sie auch lernen mit ihren Kindern, wie bei uns unser Schulsystem / wie es läuft, wie es funktioniert. Ich denke, sie kommen aus einer ganz anderen Welt und müssen sich hier ja auch zurechtfinden. Und vieles läuft ja auch über die Schule und über die Kinder.“ (I3, Z. 44-48)

Nebst den bisher dargestellten Herausforderungen wurden fallspezifische Umstände genannt, welche Herausforderungen verursacht oder verschärft haben. Für die vorliegende Darstellung wurden prototypisch einige dieser Aussagen ausgewählt.

„Und nach kurz oder lang ging das mit der Familie nicht mehr. Diese Mutter, diese Pflegefamilie sage ich mal, die hatte Depressionen bekommen und wollte dann diese Situation so nicht mehr. Und hat sich dann um ein Apartment gekümmert, im [nennt Ort]. Und dann hiess es eigentlich, dass sie die Schule wechseln müsste. Da haben wir gesagt, das ist natürlich unglaublich ungeschickt. Jetzt das Kind noch mal neu einzugliedern.“ (I1, Z. 187-192)

„Heilpädagogin hatte ich nicht so viele Stunden. Was mir natürlich auch nicht geholfen hat. Und haben wir auch nicht wirklich erhöht bekommen. Das sind wir uns eigentlich gewohnt. Finde ich schade. Aber das ist einfach so.“ (I1, Z. 289-291)

„Einfach da sein, mal umarmen. Auch während Corona. Wir hatten natürlich noch das Privileg, Corona zu haben in der Zeit. Also ich bin mit Maske hier drin gewesen. Die hat mich gar nie richtig gesehen. Das ist auch nochmals ein Punkt mehr, wo ich sage, das war natürlich super schwierig für die Kinder, dann auch noch so eine maskierte Person. Nicht das Gleiche.“ (I1, Z. 350-354)

„In dieser Klasse war ja einfach das ein bisschen Mobbing-Thema noch da oder Streit allgemein (...) Da war [nennt Namen] einfach noch ein Problemchen mehr.“ (I1, Z. 426-433)

„Weil eigentlich wäre eine Übersetzerin gekommen, aber die war an dem Tag dann krank.“ (I2, Z. 260-261)

Anhand der ausgewählten Aussagen lässt sich zeigen, dass es im Schulalltag Umstände gibt, die zusätzliche Herausforderungen für den Integrationsprozess von Flüchtlingskindern darstellen. Wie die Beispiele der mangelnden heilpädagogischen Unterstützung oder der generell herausfordernden Klasse zeigen, können diese als hinderlich empfundenen Umstände ihren Ursprung im schulnahen Umfeld haben. Andere können dagegen auch im direkten Umfeld der Flüchtlingskinder situiert sein.

4.2 Relativierung der Herkunft

Das folgende Unterkapitel widmet sich der Darstellung von Aussagen, welche die Bedeutung der Herkunft der Flüchtlingskinder aus der Ukraine für den Schulalltag relativieren. Die befragten Primarlehrpersonen haben an mehreren Stellen auf die grundsätzlichen Ähnlichkeiten im Umgang mit allen fremdsprachigen Kindern verwiesen.

„Das ist eigentlich IMMER genau der gleiche Prozess. Also ob das jetzt ein Flüchtlingskind aus der Ukraine ist, oder ein syrisches Kind oder ein portugiesisches Kind, das kommt eigentlich gar nicht drauf an.“ (I1, Z. 10-12)

„Es ist einfach ein Kind, das aus einem fremden Land kommt und die Sprache nicht kann. Mein Ziel ist es möglichst schnell zu integrieren, Freundschaften möglich zu machen, auch in das Ausserschulische. Vielleicht irgendeine Aktivität noch zu motivieren, damit sie die Sprache ausserhalb vor allem lernt. Weil durch Freundschaften lernt man die Sprache am schnellsten. Eigentlich ist das für mich immer das gleiche Ziel. Eben ich mache keinen Unterschied zwischen ukrainisch, syrisch, portugiesisch oder wo auch immer.“ (I1, Z. 443-449)

„Nein, eigentlich ist das nichts Spezielleres als bei anderen Kindern. Jetzt gerade sind auch wieder Kinder, einer aus Albanien oder einer aus der Türkei, und die sind eigentlich genau gleich aufgegliedert ja.“ (I2, Z. 87-89)

Auf Grund dieser Ähnlichkeiten im Umgang mit fremdsprachigen Kindern lässt sich vermuten, dass die zuvor beschriebenen sprachbedingten Herausforderungen nicht nur bei der Integration von Flüchtlingskindern aus der Ukraine zum Tragen kommen, sondern auch bei der Integration von anderen fremdsprachigen Kindern entstehen. Vor diesem Hintergrund wurden die Sondermassnahmen für Flüchtlingskinder aus der Ukraine durch eine der befragten Primarlehrpersonen kritisiert.

„Und das ist auch so ein Punkt, wo ich sagen muss, bei diesen ukrainischen Kindern wollte jetzt irgendwie die ganze Schweiz aktiv werden und helfen und tun und machen. Aber was eigentlich gemacht wurde, finde ich naja. Warum? Weil mit dem syrischen Kind, das kam auch aus dem Kriegsgebiet, konnte auch kein Wort Deutsch. Die Eltern konnten nicht kommunizieren, weder auf Englisch noch sonst irgendetwas. War genau der gleiche Fall und da hat kein Hahn danach gekräht.“ (I1, Z. 61-66)

Weiter relativierten die befragten Primarlehrpersonen die Thematik rund um die Flüchtlingskinder aus der Ukraine durch Vergleiche mit den übrigen Kindern einer Klasse.

„Aber sonst, ich kenne nicht mehr Geschichten über die Geschichten der anderen Kinder. Ich nehme einfach die Kinder so, wie sie sind hier an und versuche, auf Auffälligkeiten zu reagieren. Wenn ein Kind sehr auffällig ist, dann würde ich von zu Hause versuchen, mehr Informationen zu bekommen.“ (I1, Z. 203-206)

„Aber ja, eben es ist wie bei jedem Kind eigentlich. Man muss wie versuchen, dass das Kind irgendwie in unser System / Dass es damit klar kommt. Wie funktioniert unsere Klasse? Wie läuft das Ganze ab? Wann muss ich wo hin und so. Das ist ja nicht anders als bei einem anderen Kind, das von irgendwoher in die neue Klasse kommt.“ (I2, Z. 164-167)

„Weil ich glaube, es gibt so viele individuelle Probleme, die Kinder mitbringen. Da muss man sich glaube ich als Lehrperson einfach mit seinem natürlichen / Ja, ich glaube, da musst du einfach hinein in diese Situation und dir überlegen, wie könnte ich am besten.“ (I3, Z. 198-200)

Anhand dieser Aussagen kann aufgezeigt werden, dass sich der Umgang mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine für die befragten Primarlehrpersonen nicht so stark vom Umgang mit anderen (fremdsprachigen) Kindern unterscheidet, wie im Vorfeld angenommen wurde.

4.3 Unterstützung

Das vorliegende Unterkapitel widmet sich der Darstellung der Aspekte, welche die befragten Primarlehrpersonen als unterstützend empfunden haben. Mehrfach wurden Formen der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, der Schulleitung, den Kindern der Klasse und der Pflegefamilie als unterstützende Aspekte genannt.

„Ich hab die Kinder versucht ins Boot zu holen. Bevor sie gekommen ist, habe ich ihnen die Situation erklärt. Also die Klasse vorbereitet.“ (I1, Z. 325-326)

„Und bin froh, dass es gibt in [nennt Ort] eine Familie, die für diese Familie wie zuständig ist. Das war die Familie, die sie als allererstes aufgenommen hat und auch bis heute noch, wenn es Fragen gibt, zur Verfügung steht und sich einsetzt. Und das finde ich etwas sehr, sehr Schönes und als Lehrperson bin ich froh, gibt es diese Leute, dass nicht ich das machen muss. Ich wüsste nicht genau, wie ich das tun müsste.“ (I3, Z. 56-60)

„Natürlich konnte ich überall wie nachfragen oder über die Schulleitung. Die hat auch viele Sachen abgeklärt. Eben, wie schreibe ich das Zeugnis und so.“ (I2, Z. 264-265)

Besonders hervorgehoben wurde die Zusammenarbeit mit den jeweiligen DaZ-Lehrpersonen. Diese wurde als wertvolle Unterstützung und Entlastung wahrgenommen. Die folgende Aussage ermöglicht einen Einblick in diese Zusammenarbeit.

„Die grösste Zusammenarbeit findet sicher mit der DaZ-Lehrperson statt, weil [nennt Namen] ja noch sechs Stunden bei ihr ist. Und sie schlussendlich wirklich sie vorbereitet sprachlich. Ich habe mir dann manchmal auch die Freiheit genommen, zum Beispiel ihr das Thema zu geben, das wir in der Klasse gerade behandeln, damit sie ihr wirklich so kleine Schlüsselwörter halt trotzdem geben kann. Und sie war für mich eigentlich in dieser ganzen Arbeit die grösste Unterstützung. Ich habe ihr auch die Elternarbeit abgeben können. Das heisst, wenn es Probleme gab oder wichtige Sachen, wie der Besuch der Sternwarte, Ausflüge, dann hat die DaZ-Lehrperson diese Nachrichten verfasst und an die Eltern kommuniziert, dass wir davon ausgehen konnten, dass die Eltern wissen, dass es einen Ausflug gibt am Abend. Da wurde ich sehr entlastet und war sehr froh, dass sie die Verantwortung übernommen hat. Auch das Organisieren der Elterngespräche liegt bei der DaZ-Lehrperson, weil beim Elterngespräch ganz klar das Deutsch, das Deutschlernen im Vordergrund steht.“ (I3, Z. 304-316)

Nebst der unterstützenden Zusammenarbeit mit der DaZ-Lehrperson wurde auch die Arbeit an den Deutschkenntnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine im DaZ-Unterricht geschätzt und als wichtig empfunden.

„Dann kam relativ schnell Deutsch als Zweitsprache. Kamen die Sonderlektionen dazu. Ich glaube 36 Lektionen oder so hat er erhalten von Anfang an bis zum Sommer. Und da war er oft so glaube ich zwei oder drei Mal in der Woche hat er wirklich eine Lektion für sich. Wo er mit [nennt Namen], der DaZ-Lehrerin wirklich selbstständig gearbeitet hat.“ (I2, Z. 66-70)

„Das war auch bei den ukrainischen Kindern so. Was natürlich super wichtig ist und super hilfreich für uns Lehrer. Dass man am Anfang halt einfach diese Kinder auffängt und mit ihnen einen Crashkurs Deutsch macht. Das ist, finde ich, das A und O bei jedem Kind, das hierher kommt und kein Wort Deutsch kann.“ (I1, Z. 67-71)

Anhand der folgenden Aussagen kann aufgezeigt werden, dass neben der Zusammenarbeit auch bestimmte Arten von Material als zusätzliche Unterstützung empfunden wurden.

„Wir haben Ukrainisch-deutsch-Kärtchen vom Staat eben bekommen. Was natürlich nicht schlecht war.“ (I1, Z. 118-119)

„Und er hat dann eigentlich am Laptop, hat er Multidingsda, so eine Lernplattform, wo er erhalten hat. Mit dem hat er etwas geübt. Und er hat Deutschlehrmittel Pipapo, hat er gearbeitet.“ (I2, Z. 71-73)

„Das einzige, was ich genutzt habe, ist im didaktischen Zentrum habe ich Material gefunden, welches zweisprachig angeboten wird aus dem (sucht nach dem Namen) Livre Echange. Dort gibt es Bücher, die zweisprachig ukrainisch-deutsch sind. Und da hatte ich einige ausgeliehen. Ich habe dort für sie Bücher geholt mit so Grundinformationen, Vokabular, das sie gelesen hat.“ (I3, Z. 330-334)

Die genannten Materialien dienen allesamt der Unterstützung bei sprachbedingten Herausforderungen. Spezifisch hervorgehoben wurde zudem die Unterstützung durch technische Tools.

„Und jetzt mittlerweile hat er auch das Ipad, wo er oft braucht, wo er übersetzt. Er kann ja das Ipad/ Mit dem Übersetzer kann man das fotografieren und dann kann es das gerade alles zeigen. Das hat jetzt auch mega gut funktioniert. Das war auch so (...) eine Beruhigung von dem Ganzen. Dass man auch eine Lösung hat dafür, dass er nicht immer alles erklärt haben muss, sondern dass er auch selber mal schauen kann.“ (I2, Z. 214-218)

„Wir haben ein App. Das heisst SayHi. Wo sie wusste, dass wenn etwas ganz wichtig ist, dass wir uns via dieses App verständigen können. Wenn es wirklich wichtig ist. Wir haben dies auch gebraucht am Anfang. Wenn: «Ich kann dich wirklich nicht verstehen.» Und sie wollte mir unbedingt etwas mitteilen, dass wir uns mit dieser Applikation helfen konnten. Und das hat sie mitgebracht. Das hat sie bereits in der zweiten Klasse gelernt zu nutzen. Hat uns in vielen Situationen aus der Patsche geholfen.“ (I3, Z. 86-92)

Nebst den bisher genannten unterstützenden Aspekten wurden fallspezifische Umstände genannt, welche bei der Integration der Flüchtlingskinder als unterstützende wahrgenommen wurden. Die folgenden Aussagen weisen auf Persönlichkeitsmerkmale der jeweiligen Flüchtlingskinder aus der Ukraine hin, welche von den befragten Primarlehrpersonen als förderlich empfunden wurden.

„Aber er ist sehr kommunikativ. Er kommt auch oft fragen oder fragt, wenn er etwas nicht versteht. Er hat so wie so sein Umfeld, oder auch die Kinder. Von dem her ist er eigentlich sehr gut integriert. Eben

ich glaube, es geht ihm auch sehr gut hier. Ja, aber eben auch, weil er etwas offen ist und die Kinder ihn auch mögen, so wie er ist. Aber es kommt sicher auf das Kind darauf an.“ (I2, Z. 132-136)

„Ich denke, sie ist ein sehr liebenswürdiges Kind, das sehr offen ist und zugänglich ist. Mit dir von sich aus reden kommt und erzählt und dir Sachen zeigt und Bilder für dich malt und für dich bastelt und ganz offen entgegenkommt. Und das macht es für mich extrem viel einfacher auch ihr gegenüber.“ (I3, Z. 155-158)

„Ich muss ehrlich eingestehen, dass eigentlich [nennt Namen] von sich aus ganz viele eigene Lösungen findet. Und sich sehr, sehr gut managed und mit dieser Problematik umgehen kann. Sie kommt fragen von sich aus, wenn sie wirklich etwas wissen möchte, kann aber auch damit umgehen und es akzeptieren, wenn sie halt das jetzt nicht verstanden hat. Sie hat sich nicht zum Ziel gesetzt, immer alles verstehen zu können und zu wollen, weil das wäre nicht möglich. Ich könnte ihr auch nicht genügend helfen.“ (I3, Z.270-276)

Zudem wurden Kenntnisse in einer gemeinsamen Drittsprache als wertvolle Unterstützung und Entschärfung der sprachbedingten Herausforderungen wahrgenommen. Derartige Kenntnisse in einer Drittsprache waren jedoch nur in der Oberstufe vorhanden.

„Er hat sich am Anfang nur Englisch verständigt und mit der Zeit hat er wie versucht, ja, so ein bisschen Deutsch. Anfangs musste man vielleicht mehr so auf Englisch erklären und jetzt mittlerweile kann ich auch Deutsch erklären. Wenn ich ihm dann im Gesicht ansehe, dass er etwas nicht versteht, kann ich es immer noch einmal wiederholen auf Englisch.“ (I2, Z. 76-80)

4.4 Bedarfe

Das folgende Unterkapitel widmet sich der Darstellung von Bedarfen, welche die befragten Primarlehrpersonen im Verlauf des Interviews formuliert haben. An dieser Stelle werden nur Bedarfe dargestellt, welche explizit durch die befragten Primarlehrpersonen formuliert wurden. Auf Grund der vielfältigen sprachbedingten Herausforderungen wünschen sich die befragten Primarlehrpersonen vor allem in der Anfangszeit eine intensivere und umfassendere Förderung der Deutschkenntnisse.

„Also mein Wunsch wäre es wirklich eine Intensivanfangszeit Deutsch. Ich finde es auch dem Kind gegenüber wäre das gerechter. Weil sie brauchen das. Gerade diese Kinder, die sehr clever sind, es ist ein mega grosser Frust für sie, wenn sie dahin kommen, nichts verstehen und nur so ein bisschen Deutsch angeboten bekommen.“ (I1, Z. 130-133)

„Ich finde es ganz wichtig, dass die Kinder einen Crashkurs bekommen, der nicht nur so ein alibimässiger ist, sondern wirklich total, mit Ausflügen auf den Bauernhof: Das ist eine Kuh. Schaut sie euch an. Also wirklich so Inselstunden nennen wir das heutzutage. Es gibt es immer mehr. Wir haben das auch schon

mal bekommen. Aber ich möchte das im Grossformat. Dass die Kinder wirklich eine Person zugeteilt bekommen, einen Lehrer für Deutsch, nur für sie.“ (I1, Z. 507-512)

„Wäre vielleicht interessant gewesen, wenn es so Sprachniveautests gibt, die mir Auskunft gegeben hätten, über ihr Sprachkönnen. Dass ich wüsste, mit was kann ich rechnen.“ (I3, Z. 75-77)

Weiter besteht der Bedarf an zusätzlichen technischen Geräten, die als Übersetzungshilfen eingesetzt werden können. Auch für die Elternarbeit wünschen sich einige der befragten Primarlehrpersonen Unterstützung bei der Überbrückung der Sprachbarrieren durch ÜbersetzerInnen.

„Zum Beispiel finde ich, dass dann [nennt Namen] zum Beispiel ihr eigenes Tablet haben müsste, das ihr jeden Tag zur Verfügung steht, das sie immer gebrauchen kann. Ich habe mir auch schon überlegt, dass es so kleine Aufnahmegeräte gibt, wo man ja etwas hineinsagen kann und man bekommt es auf der anderen Seite sozusagen übersetzt gerade wieder raus. Wo sie solche technischen Instrumente noch mehr zur Verfügung hätte. Dass das ganz klar vom Staat, Kanton, keine Ahnung, bezahlt wird und zur Verfügung steht für das Kind selbst, solange es das braucht. (...) Oder bei Eltern vielleicht auch, dass wirklich dass Übersetzungsmöglichkeiten, dass wir wirklich genau wissen, welche Person kann Ukrainisch und kann auch im Alltag nicht nur für ein Elterngespräch, sondern generell angefragt werden für alle Übersetzungsarbeiten. Das heisst: Elternbriefe, Elternkommunikation. Da weiss ich, ich kann dieser Person diesen Brief einfach geben und diese Person würde alles so übersetzen, dass ich davon ausgehen kann, dass die Eltern genau wissen, da ist ein Ausflug, da ist Schwimmen, das ist Schlittschuhlaufen. Alles, was halt so im Alltag drin ist.“ (I3, Z. 386-403)

Darüber hinaus wurde der Bedarf an zusätzlichen Lehrpersonen formuliert, um den Bedürfnissen aller Kinder grundsätzlich besser gerecht werden zu können.

„Ja also, meine Lösung wäre gewesen, dass man halt häufiger zu zweit im Unterricht ist. In der heutigen Zeit sowieso. (...) Das ist eine sehr herausfordernde Klasse und ich meine gerade bei solchen Klassen, aber wir haben viele solche Klassen, ist es halt einfach zu zweit Gold wert. Dann kann man auf all die Probleme eingehen oder viel besser eingehen.“ (I1, 417-425)

4.5 Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse in den vorangegangenen Unterkapiteln dargestellt wurden, widmet sich das vorliegende Unterkapitel der Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen. Leitend sind dabei die fünf Folgerungen, welche zu Beginn der Arbeit formuliert wurden.

Wie die empirische Untersuchung gezeigt hat, treffen Primarlehrpersonen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine auf zahlreiche Herausforderungen, welche auf die fehlenden Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder zurückzuführen sind. Dies entspricht der *Folgerung 1*, welche zu Beginn dieser Arbeit auf der Basis der theoretischen Grundlagen formuliert wurde.

Folgerung 1

Je geringer die Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder aus der Ukraine sind, desto grösser sind die Herausforderungen, welche die Primarlehrpersonen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse antreffen.

Die fehlenden Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder haben sich als zentrale Herausforderung für den Unterricht und die Organisation rund um die Schule erwiesen. Im Falle der Flüchtlingskinder aus der Ukraine fehlt zudem oftmals eine Drittsprache, welche als gemeinsame Sprache für die Kommunikation mit der Primarlehrperson verwendet werden könnte. Darüber hinaus fehlt es vielen Flüchtlingskindern an Kenntnissen des lateinischen Alphabets.

Auf Grund der fehlenden gemeinsamen Sprache können Primarlehrpersonen nur bedingt mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine kommunizieren, was die Integration in den schulischen Alltag erschwert. Durch die eingeschränkte Kommunikation können zudem weitere Herausforderungen, wie beispielsweise die Auswirkungen der Erlebnisse im Zusammenhang mit Krieg und Flucht auf die Flüchtlingskinder, nur begrenzt bewältigt werden. Eine gescheiterte Kommunikation kann darüber hinaus den sozialen Rückzug des betroffenen Kindes zur Folge haben und sich dadurch auf sein Wohlbefinden im Schulalltag auswirken.

Damit die Flüchtlingskinder aus der Ukraine Deutsch lernen können, besuchen sie regelmässig den DaZ-Unterricht. Dadurch fehlten die Flüchtlingskinder mehrere Lektionen pro Woche in der Regelklasse und verpassen in dieser Zeit relevanten Schulstoff. Somit führen die fehlenden Deutschkenntnisse der Flüchtlingskinder indirekt zu weiteren Herausforderungen für die Primarlehrpersonen, welche die jeweiligen Lücken im weiteren Unterricht ausgleichen müssen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sprachbedingten Herausforderungen den Integrationsprozess der Flüchtlingskinder aus der Ukraine wesentlich beeinflussen. Darüber hinaus beziehen sich die sprachbedingten Herausforderungen nicht nur auf die fehlenden Deutschkenntnisse und sind folglich umfassender als zu Beginn der Arbeit angenommen wurde.

Nebst den sprachbedingten Herausforderungen wurde im Vorfeld eine traumatisierende Wirkung der Erlebnisse im Zusammenhang mit Krieg und Flucht auf die Flüchtlingskinder aus der Ukraine antizipiert und Herausforderungen in diesem Zusammenhang in der *Folgerung 3* berücksichtigt.

Folgerung 3

Je mehr die Primarlehrpersonen über die psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen wissen, desto besser gelingt die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Primarlehrpersonen in der Tat auf Herausforderungen treffen, welche als Folgen der Erlebnisse der Flüchtlingskinder im Zusammenhang mit Krieg und Flucht wahrgenommen werden. Die Flüchtlingskinder aus der Ukraine können sich den befragten Primarlehrpersonen zu Folge nicht auf die Schule konzentrieren und äussern regelmässig Sorgen in Bezug auf die Situation in der Ukraine und die zurückgelassenen Familienmitglieder. Dementsprechend steht für die Primarlehrpersonen die Vermittlung von Sicherheit und dem Gefühl, willkommen zu sein, im Vordergrund. Die Flüchtlingskinder aus der Ukraine sollen empfangen werden, ankommen können und so gut wie möglich integriert werden. Keine der befragten Primarlehrpersonen verfügt jedoch über explizites Wissen in Bezug auf die psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und die daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen. Vielmehr scheint das pädagogische Gespür und das Einfühlungsvermögen in Bezug auf Kinder leitend zu sein. Trotzdem wird die Aufarbeitung der traumatischen Erlebnisse der Flüchtlingskinder als notwendig betrachtet. Diesbezüglich äussern die befragten Primarlehrpersonen einen Bedarf an Unterstützung durch Fachpersonen mit entsprechendem Wissen und den notwendigen Kompetenzen.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde auf der Basis der theoretischen Grundlagen ein derartiger Bedarf an Kooperation mit weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren vermutet und in der *Folgerung 4* festgehalten.

Folgerung 4

Je besser die Kooperation mit weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren gelingt, desto besser können die angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse bewältigt werden.

Neben dem Bedarf einer vermehrten Zusammenarbeit mit professionellen außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, wie beispielsweise Fachpersonen für die Aufarbeitung von Traumata, konnte in der empirischen Untersuchung die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Pflegefamilie, weiteren Lehrpersonen und der Schulleitung aufgezeigt werden. Hervorgehoben wurde vor allem die Bedeutung einer guten und umfassenden Zusammenarbeit mit der DaZ-Lehrperson. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit mit anderen professionellen Akteurinnen und Akteuren sowie mit Personen, die mit dem jeweiligen Kind vertraut sind, als wesentliche Unterstützung und Entlastung bei der Bewältigung von Herausforderungen während des Integrationsprozesses wahrgenommen wird.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Aufnahme der Flüchtlingskinder aus der Ukraine auf dem Schutzstatus S beruht, wurde ein möglicher Einfluss der Rückkehrorientierung und damit der Begrenzung des Aufenthaltsrechts auf den Integrationsprozess in der *Folgerung 5* miteinbezogen.

Folgerung 5

Je mehr die Rückkehrorientierung des Schutzstatus S eine Rolle für die Primarlehrpersonen spielt, desto weniger investieren sie in die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

Dies konnte durch die empirische Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr relativierten die befragten Primarlehrpersonen die Thematik rund um die Flüchtlingskinder aus der Ukraine, in dem sie Ähnlichkeiten mit den übrigen Kindern der Klasse und insbesondere mit anderen fremdsprachigen Kindern darlegten. Der Umgang mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine scheint sich für die befragten Primarlehrpersonen nicht so stark vom Umgang mit anderen (fremdsprachigen) Kindern zu unterscheiden, wie zu Beginn dieser Arbeit angenommen wurde. Die Vermutung liegt nahe, dass die Primarlehrpersonen jedes Kind in ihrer Klasse mit seinen Bedürfnissen wahrzunehmen und diesen gerecht zu werden versuchen. Grundsätzlich scheint dabei mehr Wert auf die festgestellten Ähnlichkeiten als auf die Unterschiede gelegt zu werden.

Auf Grund der genannten Ähnlichkeiten im Umgang mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine und anderen fremdsprachigen Kindern ist anzunehmen, dass die sprachbedingten

Herausforderungen im Umgang mit all diesen Kindern auftreten. Bedarfe, die durch sprachbedingte Herausforderungen entstehen, betreffen somit nicht nur den Umgang mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine, sondern den Umgang mit allen fremdsprachigen Kindern.

Daschner (2017) und Lanfranchi (2008) haben die Bedeutung von kulturellen und sozialisationsbedingten Unterschieden für das schulische Lernen aufgezeigt. Gemäss Lanfranchi (2008) müssen Lehrpersonen aus diesem Grund die Migrationssituation sowie die schulischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der einzelnen Kinder kennen. Dies wurde in der *Folgerung 2* festgehalten.

Folgerung 2

Je mehr die Primarlehrpersonen über die aktuellen und vergangenen Lebensumstände der jeweiligen Flüchtlingskinder aus der Ukraine wissen, desto besser gelingt die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses in die Regelklasse.

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Primarlehrpersonen kulturelle und sozialisationsbedingte Unterschiede zwischen den Kindern wahrnehmen. Den befragten Primarlehrpersonen zu Folge können diese Unterschiede zu Herausforderungen im Schulalltag werden, beispielweise wenn die Schule einen anderen Stellenwert hat. Die Unterschiede scheinen jedoch äusserst individuell zu sein. Aus diesem Grund kann in der vorliegenden Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden. Darüber hinaus verwiesen die befragten Primarlehrpersonen auch in diesem Zusammenhang auf Ähnlichkeiten im Umgang mit allen Kindern. Aus diesem Grund liegt auch hier die Vermutung nahe, dass die Primarlehrpersonen jedes Kind in ihrer Klasse mit seinen Bedürfnissen wahrzunehmen und diesen gerecht zu werden versuchen.

Im Zusammenhang mit den vielfältigen Herausforderungen, die während des Integrationsprozesses der Flüchtlingskinder aus der Ukraine angetroffen werden, und dem Bestreben der befragten Primarlehrpersonen, den Bedürfnissen aller Kinder möglichst umfassend gerecht zu werden, wurden mehrfach die Grenzen der eigenen Kapazität erwähnt. Anhand der empirischen Untersuchung kann festgestellt werden, dass es für die befragten Primarlehrpersonen schwierig ist, eine Balance zwischen den Bedürfnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine und denen der übrigen Kinder aus der Klasse zu finden. Das Gefühl, bei der Bewältigung der genannten Herausforderungen an die Grenzen der eigenen Kapazität zu stossen und den Bedürfnissen der Kinder dadurch nicht gerecht zu werden, scheint dabei zu einer eigenen Herausforderung zu werden und die Bedarfe der Primarlehrpersonen massgeblich zu beeinflussen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung weisen auf Bedarfe bezüglich einer umfassenderen Sprachförderung, Übersetzungshilfen und zusätzlichen Lehrpersonen hin. Vor allem in der Anfangszeit besteht der Bedarf einer intensiveren und umfassenderen Förderung der Deutschkenntnisse von fremdsprachigen Kindern. Zudem liegt ein Bedarf an technischen Übersetzungshilfen sowie im Alltag verfügbaren Übersetzerinnen und Übersetzern vor. Letztere wären den befragten Primarlehrpersonen zu Folge vor allem für die Elternarbeit ein Gewinn. Daneben wünschen sich die befragten Primarlehrpersonen grundsätzlich zusätzliche personale Ressourcen, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden zu können. Dies betrifft neben ausserschulischen Fachpersonen auch weitere Primarlehrpersonen, durch welche ein Unterrichten im Teamteaching möglich werden würde.

5 Fazit

Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit wird im folgenden Kapitel der Bogen zurück zur Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse geschlagen. Dabei werden die wesentlichen Ergebnisse als Antworten auf die Fragestellung zusammengefasst. Im Anschluss erfolgt eine kritische Würdigung der Ergebnisse und des methodischen Vorgehens sowie ein Ausblick mit offenen und weiterführenden Fragen.

Vor dem Hintergrund des Krieges und der Aufnahme sowie Einschulung von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in der Schweiz wollte die vorliegende Arbeit untersuchen, auf welche Herausforderungen Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen stossen und welche Bedarfe daraus entstehen. Ziel war es, durch ein qualitatives Forschungsdesign anhand halbstandardisierter Interviews mit betroffenen Primarlehrpersonen aufzeigen zu können, in welchen Bereichen des Integrationsprozesses der Flüchtlingskinder die grössten Herausforderungen auftreten. Auf diese Weise sollte ein Überblick über die Bereiche geschaffen werden, in denen zukünftig eine weitere Unterstützung der betroffenen Primarlehrpersonen sinnvoll wäre. Damit sollte die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, Primarlehrpersonen im Umgang mit den durch Migration und Flucht erweiterten Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.

Dafür wurde den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. *Auf welche Herausforderungen treffen Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen?*
2. *Welche Bedarfe und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Primarlehrpersonen ergeben sich aus den angetroffenen Herausforderungen während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen?*

5.1 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Die grössten Herausforderungen und Bedarfe, welche von den befragten Primarlehrpersonen genannt wurden, treten in den Bereichen *Sprache*, *Traumata* und *Kapazität der Lehrpersonen* auf. Die folgende Zusammenfassung der Erkenntnisse gliedert sich daher in diese drei Bereiche.

Sprache

Die sprachbedingten Herausforderungen haben sich als grösstes Hindernis für den Integrationsprozess der Flüchtlingskinder aus der Ukraine herausgestellt. Da den Flüchtlingskindern Deutschkenntnisse fehlen und auf keine gemeinsame Drittsprache ausgewichen werden kann, wird die Kommunikation mit den betroffenen Kindern zu einer zentralen Herausforderung. Diese von den befragten Primarlehrpersonen als Sprachbarriere bezeichnete Herausforderung erschwert den alltäglichen Unterricht, die Organisation rund um die Schule sowie die Integration der Flüchtlingskinder aus der Ukraine im Allgemeinen. Darüber hinaus gelten die geschilderten sprachbedingten Herausforderungen meist auch für die Kommunikation mit den Eltern.

In Bezug auf die sprachbedingten Herausforderungen wünschen sich die befragten Primarlehrpersonen eine intensivere und umfassendere Sprachförderung in der Anfangszeit des Integrationsprozesses. Weiter wären technische Übersetzungshilfen für jedes der betroffenen Kinder sowie im Alltag verfügbare Übersetzerinnen und Übersetzer für die Elternarbeit notwendig.

An dieser Stelle wurde betont, dass die sprachbedingten Herausforderungen nicht nur im Umgang mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine, sondern im Umgang mit allen fremdsprachigen Kindern eine Rolle spielen. Daher braucht es eine intensivere und

umfassendere Sprachförderung sowie Übersetzungshilfen für alle fremdsprachigen Kinder unabhängig ihrer Herkunft.

Traumata

Weitere Herausforderungen treten vor allem im Zusammenhang mit den Erlebnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine in Verbindung mit Krieg und Flucht auf. Den befragten Primarlehrpersonen zu Folge fällt es gewissen Flüchtlingskinder schwer, sich auf die Schule zu konzentrieren. Zudem äussern die Flüchtlingskinder Sorgen bezüglich der Situation zu Hause und den zurückgelassenen Familienmitgliedern. Die Primarlehrpersonen stehen dementsprechend vor der Herausforderung, diese Kinder zu empfangen, sie ankommen zu lassen und so gut wie möglich zu integrieren. Dabei steht die Vermittlung von Sicherheit und dem Gefühl, willkommen zu sein, im Vordergrund. Auch an dieser Stelle wird die Kommunikation mit den Flüchtlingskindern zu einer zentralen Herausforderung, da es an einer gemeinsamen Sprache fehlt.

Diesbezüglich wünschen sich die befragten Primarlehrpersonen eine Zusammenarbeit mit ausserschulischen Fachpersonen, welche über das Wissen und die Kompetenzen verfügen, um die traumatischen Erlebnisse mit den Flüchtlingskindern aufarbeiten zu können.

Kapazität der Lehrpersonen

Weiter empfinden es die befragten Primarlehrpersonen als eine Herausforderung, den Bedürfnissen der Flüchtlingskinder aus der Ukraine und den Bedürfnissen der übrigen Kinder in der Klasse gerecht zu werden. Sie gaben mehrfach an, die Grenzen der eigenen Kapazität zu erreichen und das Gefühl zu haben, den Bedürfnissen der Kinder nicht immer gerecht werden zu können. Folglich handelt es sich auch dabei um eine Herausforderung, die nicht nur im Umgang mit den Flüchtlingskindern aus der Ukraine entsteht.

Nebst den zuvor genannten Bedarfen, welche die Primarlehrpersonen bereits entlasten würden, wünschen sich die befragten Primarlehrpersonen die Möglichkeit, eine Klasse zu zweit unterrichten zu können, um besser auf die Bedürfnisse aller Kinder eingehen zu können. Schlussfolgernd steht für alle befragten Primarlehrpersonen die Gesamtheit aller Kinder einer Klasse und deren Bedürfnisse im Zentrum.

5.2 Kritische Würdigung und Ausblick

Durch die vorliegende Arbeit konnte aufgezeigt werden, auf welche Herausforderungen die drei befragten Primarlehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine stossen und welche Bedarfe daraus entstehen. Anhand dieser Informationen konnten drei Bereiche des Integrationsprozesses herausgearbeitet werden, in welchen die grössten Herausforderungen auftreten und eine weitere Unterstützung der betroffenen Primarlehrpersonen in Zukunft sinnvoll wäre. Das grundlegende Ziel der vorliegenden Arbeit wurde somit erreicht.

Auf Grund des Umfangs dieser Arbeit konnten jedoch nicht alle Aussagen der Primarlehrpersonen in die Analyse miteinbezogen werden. Daher musste der Fokus auf die Aspekte gelegt werden, welche am stärksten betont wurden. Zudem konnten nur drei Interviews geführt werden. In einer umfassenderen Arbeit hätten auch Lehrpersonen aus dem Kindergarten, männliche Lehrpersonen, Lehrpersonen mit besonders grossen oder kleinen Klassen, berufsunerfahrene Lehrpersonen, etc. miteinbezogen werden können. Weiter hätten auch Schulleitungen und DaZ-Lehrpersonen interviewt werden können, da sich deren Rolle im Integrationsprozess der Flüchtlingskinder aus der Ukraine durch die Zusammenarbeit mit den betroffenen Primarlehrpersonen als relevant erwiesen hat. Durch eine derartige Ausweitung und Diversifizierung der Stichprobe könnten möglicherweise weitere Herausforderungen und Bedarfe sowie Bereiche mit Unterstützungspotential identifiziert werden. Zudem hätte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse erhöht werden können, wenn die Bildung der Kategorien und der anschliessende Codierprozess von mehreren Personen durchgeführt worden wäre.

Da es sich bei der Integration der Flüchtlingskinder aus der Ukraine um ein aktuelles Thema handelt, gab es diesbezüglich fast keine gesicherten Daten, welche konsultiert werden konnten. Aus diesem Grund wurde bei der Erstellung des Interviewleitfades darauf geachtet, dass der ganze Integrationsprozess durch Fragen abgedeckt wurde. So sollte sichergestellt werden, dass die später erfragten Herausforderungen und Bedarfe in deren Kontext eingeordnet werden konnten. Zudem sollten die befragten Primarlehrpersonen durch die offenen Fragen die Möglichkeit erhalten, weitere bedeutsame Themen anzusprechen. Durch diese Offenheit wurden jedoch auch viele Daten gesammelt, die für die Fragestellung der Arbeit nicht relevant waren. Dies war äusserst zeitaufwändig und erschwerte die anschliessende Analyse. Wären weitere Interviews durchgeführt worden, hätten die Fragen stärker auf die Herausforderungen und Bedarfe fokussiert werden müssen.

Wie bereits in der Einleitung erläutert wurde, war die Aktualität der Thematik rund um die Flüchtlingskinder aus der Ukraine ausschlaggebend für die Themenwahl und die

Formulierung der Fragestellung. Die vorliegende Arbeit fokussierte sich in der Folge auf Herausforderungen und Bedarfe, die ausschliesslich für den Umgang mit Flüchtlingskindern aus der Ukraine eine Rolle spielen. Im Verlauf der Untersuchung haben sich jedoch zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen den Flüchtlingskindern aus der Ukraine und anderen fremdsprachigen Kindern gezeigt. Zudem weisen die Aussagen der Primarlehrpersonen daraufhin, dass die Bedürfnisse einzelner Kinder nicht isoliert, sondern ausschliesslich im Kontext der Klasse und der gesamtschulischen Situation betrachtet werden können. Für eine weitere Arbeit zu dieser Thematik müsste dieses Wissen in die Fragestellungen miteinbezogen werden. Beispielsweise könnten die Herausforderungen und Bedarfe im Umgang mit fremdsprachigen Kindern im Allgemeinen untersucht und dabei Informationen zur Klasse und zur gesamtschulischen Situation stärker miteingebunden werden.

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit hat zudem eine wesentliche weiterführende Frage aufgeworfen: Welche Aspekte beeinflussen die Bereitschaft einer Gesellschaft bzw. der Politik, anderen Menschen Hilfe anzubieten und sich für sie einzusetzen?

„Und das ist auch so ein Punkt, wo ich sagen muss, bei diesen ukrainischen Kindern wollte jetzt irgendwie die ganze Schweiz aktiv werden und helfen und tun und machen. Aber was eigentlich gemacht wurde, finde ich naja. Warum? Weil mit dem syrischen Kind, das kam auch aus dem Kriegsgebiet, konnte auch kein Wort Deutsch. Die Eltern konnten nicht kommunizieren, weder auf Englisch noch sonst irgendetwas. War genau der gleiche Fall und da hat kein Hahn danach gekräht.“ (II, Z. 61-66)

Dieses Zitat weist darauf hin, dass den befragten Primarlehrpersonen zu Folge für die Flüchtlingskinder aus der Ukraine eine stärkere Hilfsbereitschaft bestand, als dies bei Flüchtlingskindern aus Syrien der Fall war. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob und warum dem so ist. Da eine zukunftsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung gemäss Fürstenau (2017) die durch Migration und Flucht erweiterten Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen soll, scheint es lohnenswert, dieser Frage nachzugehen.

6 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches Wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4 Auflage). Julius Klinkhardt.
- AsylG.(1998). 1. Kapitel: Grundsätze. Art. 4 Gewährung vorübergehenden Schutzes. Online unter: <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/358/20210101/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-358-20210101-de-pdf-a.pdf> (24. Januar 2023)
- Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 11-25). Waxmann.
- Direktion für Erziehung, Kultur und Sport [EKSD]. (2021). *Empfang und Einschulung von neu zugezogenen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern, 1H-11H. Hinweise zur Umsetzung für SD, DaZ- und alle weiteren Lehrpersonen sowie Gemeinden*. Online unter: https://www.fr.ch/sites/default/files/202203/20210308_Einschulung_fremdsprachige_KinderJugendliche.pdf (17. Januar 2023)
- Direktion für Gesundheit und Soziales [GSD]. (2022). *Krise in der Ukraine: schnelle Einschulung für schulpflichtige Kinder und Jugendliche sowie Start der Sprachkurse für 16- bis 25-Jährige*. Online unter : <https://www.fr.ch/de/gsd/news/krise-in-der-ukraine-schnelle-einschulung-fuer-schulpflichtige-kinder-und-jugendliche-sowie-start-der-sprachkurse-fuer-16-bis-25-jaehrige> (24. Januar 2023)
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag Marburg.
- Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 41-56). Waxmann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.),

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (231-259). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Massumi, M., von Dewitz, N., Griessbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Köln. Online unter: https://www.mercator-institutsprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (17. Januar 2023)

Staatssekretariat für Migration [SEM]. (19.01.2023). *Faktenblatt: Kantonszuweisungen von Personen mit Schutzstatus S*. Online unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/asyl/ukraine/statistiken.html> (24. Januar 2023)

Staatssekretariat für Migration [SEM]. (05.12.2022). *Faktenblatt «Schutzstatus S»*. Online unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/sem/aktuell/ukraine-krieg.html#1556935528> (24. Januar 2023)

Staatssekretariat für Migration [SEM]. (o.D.). *Fragen und Antworten zur Ukraine-Krise*. Online unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/sem/aktuell/ukraine-krieg.html#1556935528> (24. Januar 2023)

von Dewitz, N., & Massumi, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 27-40). Waxmann.

7 Selbstständigkeitserklärung

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg



Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre / wir erklären hiermit, dass ich/wir die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe/haben. Ich versichere / wir versichern insbesondere, dass ich/wir bei der Erstellung der Arbeit keine künstliche Intelligenz eingesetzt habe/haben.

Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich / haben wir in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt für beigegebene Abbildungen und Darstellungen.

Mir/uns ist bewusst, dass ich/wir andernfalls ein Plagiat begangen habe/haben, dass dieses mit der Note F geahndet und bei den zuständigen Stellen angezeigt wird.

Brynna, 17.3.23
Ort, Datum


Unterschrift

Unterschrift

Dieses Formular muss von jeder Studentin / jedem Studenten, die/der eine Bachelorarbeit verfasst, ausgefüllt und ordnungsgemäss unterzeichnet werden. Es muss jeder Bachelorarbeit beigelegt werden.

Seite 1 von 1

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	20
--	----

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Primarlehrpersonen	17
---	----

10 Anhang

10.1 Interviewleitfaden	47
10.1.1 Transkript Interview 1 (LP_US)	49
10.1.2 Transkript Interview 1 (LP_OS)	66
10.1.3 Transkript Interview 1 (LP_MS)	76
10.1.4 Einverständniserklärung	89
10.2 Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl	90
10.3 Kategoriensystem	93
10.4 Kategorienhandbuch	94

Interviewleitfaden

Bereich 1: Rekonstruktion des Integrationsprozesses

1. Wann und wie haben Sie erfahren, dass ein Flüchtlingskind aus der Ukraine in Ihre Klasse kommt?
2. Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie von der Ankunft des Flüchtlingskindes erfahren haben?
3. Von wem haben Sie welche Informationen über dieses Kind erhalten?
 - *Haben Informationen gefehlt, die Sie gerne erhalten hätten?*
 - *Haben Sie diese zu einem späteren Zeitpunkt noch erhalten?*
4. Wie haben Sie sich auf die Ankunft vorbereitet?
5. Welche Schritte erfolgten von der Ankunft des Flüchtlingskindes bis heute?
6. Wie hat sich die Aufnahme in die Klasse gestaltet?
7. Wie gestaltet sich der alltägliche Umgang in der Schule mit dem Flüchtlingskind?
 - *Wie fühlen Sie sich im Umgang mit dem Flüchtlingskind? Zu Beginn und heute*
8. Wie nehmen Sie das Flüchtlingskind wahr?
 - *Gibt es Unterschiede zu den anderen SuS?*
9. Inwiefern verfügen Sie über Wissen bezüglich der psychologischen Aspekte von Kriegstraumatisierung und den darauf folgenden pädagogischen Konsequenzen?
 - *Inwiefern denken Sie, dass Wissen in Bezug auf Kriegstraumatisierung für Lehrpersonen während dem Integrationsprozess der Flüchtlingskinder hilfreich ist?*

Bereich 2: Anforderungen und Herausforderungen

10. Welche Anforderungen stellt die Integration eines Flüchtlingskindes in die eigene Klasse an Sie als Lehrperson?
 - *Anforderungen an sich selbst und von aussen*
11. Auf welche Herausforderungen sind Sie während des Integrationsprozesses gestossen?
12. Inwiefern waren die Deutschkenntnisse des Flüchtlingskindes aus der Ukraine eine Herausforderung für Sie?
13. Inwiefern haben Sie Lösungen für angetroffene Herausforderungen gefunden?
 - *Wie sehen diese Lösungen aus?*
 - *Wie sind Sie auf diese Lösungen gekommen?*

14. Waren die Informationen, die Sie über das Flüchtlingskind aus der Ukraine erhalten haben, hilfreich für die Bewältigung der Herausforderungen?

15. Bedeutet die aktuelle Situation eine Belastung für Sie?

- *Emotionale Belastung und Arbeitsaufwand*

Bereich 3: Kooperation und Unterstützung

16. Inwiefern arbeiten Sie in der aktuellen Situation mit anderen Personen zusammen?

- *Wie gestaltet sich diese Zusammenarbeit?*

17. Inwiefern haben Sie Unterstützung erhalten?

18. Ist die Kooperation mit anderen hilfreich für die Bewältigung der angetroffenen Herausforderungen?

Bereich 4: Ausblick in die Zukunft

19. Inwiefern spielt es für Sie eine Rolle, dass Sie nicht wissen, wie lange das Flüchtlingskind in ihrer Klasse bleiben wird? (Rückkehrorientierung)

20. Was würden Sie sich für künftige Situationen dieser Art wünschen?

10.1.1 Transkript Interview 1 (LP_US)

Datum: 7. Februar 2023

Dauer: 50 Minuten 28 Sekunden

B = Befragte

I = Interviewerin

Transkribiert durch Interviewerin

Kodierung siehe Kategorienhandbuch

- 1 I: Liebe [nennt Namen], schön hat es geklappt mit dem Interview. Ich freue mich sehr,
2 dass du dir extra Zeit nimmst für mich und meine Fragen. Ich würde dir Fragen zu
3 insgesamt vier Bereichen stellen. Zuerst würde es einmal um den Integrationsprozess
4 an sich gehen, dann um Anforderungen und Herausforderungen, die das mit sich
5 gebracht hat. Dann würde es um Kooperation und Unterstützung gehen im dritten Teil.
6 Und der vierte Teil wäre dann über einen Ausblick in die Zukunft. Genau, also das so
7 zum Rahmen des Interviews. Dann würden wir mit der ersten Frage starten. Die wäre:
8 Wann und wie hast du erfahren, dass ein Flüchtlingskind aus der Ukraine in deine
9 Klasse kommt. #00:58:70#
- 10 B: Das ist eigentlich IMMER genau der gleiche Prozess. Also ob das jetzt ein D01
11 Flüchtlingskind aus der Ukraine ist, oder ein syrisches Kind oder ein portugiesisches
12 Kind, das kommt eigentlich gar nicht drauf an. Damals war es einfach so, dass die
13 Schulleitung mir gesagt hatte, in nächster Zeit werden ein paar Kinder integriert in
14 [nennt Ort].
- 15 Und [nennt Namen] war das erste, also der erste Schub von diesen Kinder, die da A04
16 angekommen sind. Also waren wir auch die ersten Lehrer. Ich meine sogar, dass ich
17 die einzige war, die ein ukrainisches Kind in [nennt Ort] bekommen hat.
- 18 Gleichzeitig hat aber auch noch eine Praktikantin, eine ehemalige von mir, in Jaun B01
19 oben oder irgendwo, nicht genau in Jaun aber da in der Nähe, auch ein ukrainisches
20 Kind bekommen. Und wir haben dann so ein bisschen noch ausgetauscht. Besser
21 gesagt, sie hat mich so gefragt, wie machst du das. Aber ja, wir bekommen einfach
22 Bescheid. Und bei mir war es klar, dass ich es bekommen werde.
- 23 Und das war glaube ich im Verlauf von einer Woche, bis es dann endlich gekommen A04
24 war. Also grosse Vorbereitung gab es nicht. Ich lass das einfach immer auf mich
25 zukommen. Und ich schaue mal, was, wer ist diese Person? Wo setze ich an? Was ist
26 das, was am wichtigsten ist im Moment?

27 Und ich denke gerade in dieser Situation «Krieg», ist klar was das Erste ist: Mal einfach A02
28 das Kind empfangen, ankommen lassen.

29 Nicht gerade schockieren, weil sie ja die Sprache gar nicht konnte. Und das A01
30 Hauptproblem war auch schon klar von Anfang an für mich: Wie kommuniziere ich mit
31 dem Kind, wenn es gar nicht Französisch oder Englisch kann oder? Bei anderen
32 Kindern ist das oft noch so, dass man dann wenigstens vielleicht eine parallele
33 Sprache kann. Also jetzt gerade Französisch, die Kinder, die französisch eingeschult
34 werden, also französisch zu uns kommen, das ist kein Problem. Aber wenn du
35 Ukrainisch hast, dann einfach kein Wort austauschen kannst, das ist schwierig. Aber
36 deine Frage war, wie sind wir informiert worden. Ganz einfach: 'Du bekommst ein
37 ukrainisches Kind. Ich kann dir noch nicht genau sagen wann. Wahrscheinlich so in
38 einer Woche bis zwei. Wenn sich irgendeine Verzögerung ergibt vielleicht auch in drei.'
39 Das war ungefähr so. #03:38:84#

40 I: Das war alles, was du an Informationen erhalten hast? #03:42:84#

41 B: Das war alles. Und: 'Schaut erstmal.'

42 Und dass eben einfach im Hintergrund schon daran gearbeitet wird, weil diese B03
43 Problematik ja die ganze Schweiz betrifft. Das war uns schon klar, dass wir noch
44 Material bekommen sollten. Das hiess es.

45 Aber da wir die ersten waren, war noch nichts vorhanden. A04

46 Und ich habe aber eine ukrainische Freundin zufällig vom Hockey. Und ich habe dann, B02
47 habe ich mich dann mit ihr getroffen und habe einfach so ein paar Sätze auf ukrainisch
48 in ein Heftchen schreiben lassen. Wie zum Beispiel: Hausaufgaben oder «Wo ist die
49 Toilette?», «Die Toilette ist hier.» oder «Mir geht es nicht gut.» Einfach so Hilfesätze
50 habe ich mir auf ukrainisch in ein Heftchen schreiben lassen. Was ich aber
51 schlussendlich nie gebraucht habe. Aber es war ein bisschen so eine Sicherheit, wo
52 ich hätte darauf zeigen können und «Schau [*nennt Namen*], auf Toilette und so.» Aber
53 ich hab es nicht gebraucht. Das war mehr so ein bisschen, um mich zu beruhigen.
54 (lacht) Ich hab was gemacht, ich bin vorbereitet.

55 Aber schlussendlich ist die Tatsache so, das Kind kommt und man kommuniziert mit A01
56 Hand und Fuss. #05:03:45#

57 I: Und das war schon die Überleitung zu meiner nächsten Frage. Und zwar: Wie hast du
58 dich gefühlt, als du von der Ankunft des Flüchtlingskinds erfahren hast? #05:16:34#

59 B: Ich gebe 17 Jahre Schule. Ob das jetzt ein syrisches Kind ist, ein ukrainisches, ein D01
60 portugiesisches oder ein weiss-woher-auch-immer-Kind, ist immer das Gleiche.

61 Und das ist auch so ein Punkt, wo ich sagen muss, bei diesen ukrainischen Kindern D02
62 wollte jetzt irgendwie die ganze Schweiz aktiv werden und helfen und tun und machen.
63 Aber was eigentlich gemacht wurde, finde ich naja. Warum? Weil mit dem syrischen
64 Kind, das kam auch aus dem Kriegsgebiet, konnte auch kein Wort Deutsch. Die Eltern
65 konnten nicht kommunizieren, weder auf Englisch noch sonst irgendetwas. War genau
66 der gleiche Fall und da hat kein Hahn danach gekräht.
67 Keine Unterstützung ausser Deutsch, was man anbietet. Das war auch bei den B05
68 ukrainischen Kindern so. Was natürlich super wichtig ist und super hilfreich für uns
69 Lehrer. Dass man am Anfang halt einfach diese Kinder auffängt und mit ihnen einen
70 Crashkurs Deutsch macht. Das ist, finde ich, das A und O bei jedem Kind, das hierher
71 kommt und kein Wort Deutsch kann.
72 Wäre auch mein grösster Wunsch, dass man das in Zukunft begreifen würde, dass C02
73 das mit JEDEM Kind das Wichtigste ist. Und nicht jetzt einfach nur bei diesen
74 ukrainischen Kindern. #06:44:83#

75 I: (...) Was gab es denn sonst noch für Unterschiede, jetzt wo du von den syrischen
76 Kindern zum Beispiel sprichst? Jetzt im Vergleich zu den ukrainischen Kindern, was
77 ist dir das aufgefallen? #07:02:85#

78 B: Also syrische und ukrainische Kinder geniessen einen ganz anderen Lebensstil oder A05
79 Erziehung von zu Hause. Das ist schon mal ganz ein riesiger Unterschied. Das kann
80 man eigentlich fast von jedem Land so ein bisschen beobachten. Da hat jedes Land
81 so ein bisschen typische Aspekte. Zum Beispiel schon nur, was man von der Schule
82 hält oder wie wichtig Schule ist, wie wichtig Hausaufgaben sind, wie wichtig ein
83 Mädchen in der Schule ist oder ein Junge in der Schule ist. Das gibt krasse
84 Unterschiede. Syrische Kinder, da war es glaub ich für die Eltern einfach praktisch,
85 dass das Kind versorgt ist in der Schule. Der ist da untergebracht, die Schule schaut
86 dann schon für den Rest. Und wurde auch sonst nicht so viel Unterstützung geboten.
87 Ich glaube auch, jetzt wenn ich das Kind beobachte über längere Zeit, wo es eingestuft
88 wurde, finde ich völlig falsch. Das ist ein cleveres Kind gewesen. Ein syrischer Junge,
89 der hat innerhalb von einem halben Jahr Schweizerdeutsch mehr oder weniger perfekt
90 gekonnt und Hochdeutsch mehr oder weniger perfekt. Was andere, die hier schon das
91 Leben lang leben, französisch und deutsch, wenn ich das mal so anschau, schrittweise
92 ein bisschen verbessern, konnte der in einem halben Jahr. Also ein blitzgescheiter
93 Kerl. Und wurde jetzt im C eingestuft. Finde ich ein grosser Frust. Ich
94 hab das erst gerade erfahren und ich kann das nicht nachvollziehen. So ein gescheites
95 Kind. Gut, dann kommt noch die Pubertät dazu, da muss man sagen, vielleicht hat er

96 einfach keinen Bock mehr gehabt auf Schule. Das ist natürlich schade. Aber das ist so
97 am Rande.

98 Ukrainische Kinder kommen aus einer Familie und Struktur her, also fast generell kann B02
99 man sagen. Das ist sehr strenge Erziehung. Schule ist sehr wichtig. Also muss Schule
100 hier auch weitergehen. Die kümmern sich darum, dass die Kinder eigentlich lernen.
101 Ukrainische Kinder lernen generell wirklich disziplinierter als andere. Und haben auch
102 wirklich ein Ziel vor Augen.

103 Bei [nennt Namen] wars jetzt so: Das Mädchen ist so gross, körperliche Grösse. Auch A04
104 das ist noch sehr, sehr häufig so, dass ukrainische Kinder, russische Kinder, grösser
105 sind als unsere Kinder, WEITER wirken als unsere Kinder. Und bei ihr war es so: Die
106 war körperlich fast doppelt so gross wie meine Zweitklässler damals. Sodass wir uns
107 natürlich gefragt haben, ist sie richtig eingestuft vom Alter. Sie hat ausgesehen wie
108 Viertklässler. War natürlich nicht so einfach.

109 Ich hab dann meinen Kindern erklärt, dass sie gleich alt ist, wie sie. B01
110 Und gottlob hatte ich noch einen Jungen, der auch so gross war wie sie. Das hats ein B02
111 bisschen aufgehoben.

112 Aber war natürlich sehr speziell. Für die anderen war das nicht dasselbe Alter. A04
113 Aber sie ist ein sehr liebes und ein sehr einfaches Mädchen vom Verhalten her und B02
114 dadurch eigentlich trotz alledem gut integriert von Anfang an gewesen.

115 Sie hat aber sehr wenig Kontakt aufgenommen, was die Sprache angeht. Das hat sehr A01
116 lange gedauert, bis sie da rausgerückt ist. Und da habe ich mir ein bisschen Sorgen
117 gemacht als Lehrperson, weil ich mir dachte, wie kann ich sie noch unterstützen.

118 Wir haben Ukrainisch-deutsch-Kärtchen vom Staat eben bekommen. Was natürlich B03
119 nicht schlecht war.

120 Aber eben also ich bin da immer so ein bisschen kritisch dagegenüber, weil warum D02
121 macht man es für die ukrainischen Kinder, wenn man es für die syrischen Kinder
122 damals nicht so gemacht hat. Ich habe jetzt ein portugiesisches Kind bekommen von
123 heute auf morgen. Null Deutsch, null Französisch, null Englisch. Also einfach genau
124 die gleiche Situation.

125 Auch ein sehr cleveres Kind, also macht es mir auch einfacher. B02
126 Aber wenn das Kind nicht so clever ist, MEGA schwierig. Und man ist alleingelassen A04
127 mit dem.

128 Sie bekommen Deutsch-Crashkurs, B05
129 aber das reicht manchmal einfach nicht. A01

130 Also mein Wunsch wäre es wirklich eine Intensivanfangszeit Deutsch. Ich finde es C02
131 auch dem Kind gegenüber wäre das gerechter. Weil sie brauchen das. Gerade diese

132 Kinder, die sehr clever sind, es ist ein mega grosser Frust für sie, wenn sie dahin
133 kommen, nichts verstehen und nur so ein bisschen Deutsch angeboten bekommen.
134 Weil das Wichtigste ist auch im Mathe, im Singen, überall, Geschichtenhören, A01
135 Deutschgrundwortschatz.
136 Und ich habe mir jetzt sehr viele Kärtchen mir einfach so ein bisschen aus Spielen B03
137 zusammengeklaut, sag ich mal. Und der Junge hat sie jetzt auf dem Tisch. Der kommt
138 rein, macht selbstständig die Wörtchen durch und er hat innerhalb jetzt von kurzer Zeit
139 jetzt ein solches Vokabular aufgebaut, das ist wirklich unglaublich. Genauso wie beim
140 syrischen Kind damals. Mega clever.
141 Bei [nennt Namen] war es so, das ukrainische Kind, die hat sehr wenig Eigeninitiative A02
142 aufbringen können. Also eine sehr lange Zeit einfach nur da gesessen. Wir haben
143 gesagt: Hausaufgaben. Hausaufgaben nicht eingepackt, nicht wiedergebracht, und so
144 weiter. Das dauerte mindestens ein halbes Jahr. Und sie hat wirklich keine Motivation
145 gezeigt. Wenigstens war es für uns so, dass es so erschienen ist, dass sie keine
146 Motivation gezeigt hat. Aber das war es nicht. Sie war einfach kriegstraumatisiert. Und
147 das habe ich auch immer gesagt.
148 Sie braucht psychologische Unterstützung. Wir haben aber keine Kapazitäten hier A03
149 gehabt für die Aufarbeitung von kriegstraumatisierten Kindern. Und da musste ich
150 sagen, also politisch gesehen redet man und redet man, was man jetzt alles macht
151 und so. Aber das aller Wichtigste, wenn ein Kind aus wirklich einer Traumatisierung
152 rauskommt, wäre genau das: Aufarbeitung für genau diese Erlebnisse. Und das hatten
153 wir nicht.
154 Und wenn bei uns ein Flugzeug am Anfang – es gab manchmal so Tiefflieger – da hat A02
155 sie nach oben geschaut. Kein einziges Kind von all den Kindern, die hier drinnen
156 sass, hat dieses Flugzeug festgestellt. Aber hat nach oben geguckt, hat mich
157 angeguckt, weil ich sie ganz nahe bei mir hatte. Und wir haben uns zugenickt und ich
158 habe gesagt: «Hier bist du sicher.» Und da war es mir halt einfach bewusst. Das Kind
159 ist total fixiert auf das, was sie erlebt hat. Ihr Papa ist dort. Und sie wird nur immer
160 ständig daran denken müssen. Ist ja logisch. Also wenn ich mich in diese Situation
161 versetze, ich würde mich doch nicht auf Schule konzentrieren zu 100 Prozent. Das war
162 für mich einfach logisch. Und dann hat sie so angefangen... nur so als Beispiel: Mit rot
163 hat sie sich da so Striche auf die Hand gemalt und dann die Schere drauf gelegt. Und
164 dann wieder [nennt Namen]. Und ich so: «hm». Und sie so: «Nein.» (zeigt mit der
165 Hand) Hat also eine Verwundung vorgespield. Aber auch da hat man wieder gemerkt,
166 das ist Thema Nummer eins. (...) Dann hat sie auch sehr häufig einfach während dem
167 Unterricht gemalt. Gemalt hat sie vor allem Haifisch und Wolf, ihre Lieblingstiere. Für
168 ein Unterstufenkind sehr speziell. Aber ich denke, das hat alles mit / Wolf ist ein

169 mächtiges Tier mit Zähnen oder so Reisszähnen. Und ich habe das immer so ein
170 bisschen kriegsmässig interpretiert.

171 Ansonsten, sie hat geliebt zu singen. Wir haben da gerade ein Musical einstudiert, die B02
172 Bremer Stadtmusikanten. Und sie hat dann vor allem musikalische Teile übernommen.
173 Reden konnte sie noch nicht so. A01
174 Hat dann einfach Sätze, die man so in der Gruppe sprechen konnte, hat sie einfach B02
175 mitgesprochen. Aber sie hat sofort alle Lieder gekannt. Lieder hat sie alle mitgesungen.
176 Alles, was über musikalisch ging, ging bei ihr wie Schoggi rein, auch die Sprache. Hat
177 sie alles gekannt. Und die Mutter hat mir auch ganz am Anfang gesagt, sie hat dann
178 gehört, dass wir sehr viel musikalisch arbeiten, sie sei sehr froh, weil sie sehr gerne
179 Musik hat. Und das war so ein bisschen der Zugriff zu ihr. #16:16:87#

180 I: Was hast du sonst noch für Informationen über [nennt Namen] erhalten? Also
181 beispielsweise, was sie erlebt hat. #16:28:82#

182 B: Was sie erlebt hat im Krieg, weiss ich nicht. Gar nichts. Die Mutter kam immer am
183 Anfang mal vorbei, aber dann nicht mehr. Sie hat sich dann um einen Job bemüht. Ich
184 habe sie dann nicht mehr gesehen. Sie ist aber von einer Familie aus [nennt Ort]
185 aufgenommen worden. Auch die Grossmutter und der Bruder. Und der Bruder ist wohl
186 ein sehr energiereiches Kind.

187 Und nach kurz oder lang ging das mit der Familie nicht mehr. Diese Mutter, diese A04
188 Pflegefamilie sage ich mal, die hatte Depressionen bekommen und wollte dann diese
189 Situation so nicht mehr. Und hat sich dann um ein Apartment gekümmert, im [nennt
190 Ort]. Und dann hiess es eigentlich, dass sie die Schule wechseln müsste. Da haben
191 wir gesagt, das ist natürlich unglaublich ungeschickt. Jetzt das Kind noch mal neu
192 einzugliedern.

193 Haben sie aber dann die Erlaubnis bekommen, sie trotzdem hier zu lassen. Was sehr B02
194 gut war. #17:42:24#

195 I: Haben Informationen gefehlt, die du gerne noch gehabt hättest? #17:49:24#

196 B: Nein, nein. Weil also wenn es jetzt ganz dramatisch gewesen wäre, also hätten wir
197 irgendein Kriegstraumata, Abuse oder irgend so etwas, ich denke, dann müssten wir
198 natürlich davon wissen. Aber von der Mutter kam nichts. Ich habe immer mal gefragt,
199 wie es dem Papa geht. Es ist nicht ihr leiblicher Vater. Das ist ihre geschiedene
200 Geschichte noch. Das ist ungefähr alles, was ich von der Geschichte zu Hause wusste.
201 Ich habe einfach immer mal wieder gefragt, ob es dem Papa gut geht. Das hat sie
202 immer bejaht.

203 Aber sonst, ich kenne nicht mehr Geschichten über die Geschichten der anderen D03
204 Kinder. Ich nehme einfach die Kinder so, wie sie sind hier an und versuche, auf
205 Auffälligkeiten zu reagieren. Wenn ein Kind sehr auffällig ist, dann würde ich von zu
206 Hause versuchen, mehr Informationen zu bekommen. Aber so habe ich gewusst, sie
207 ist traumatisiert und ich versuche durch Musik / Sie hat auch sehr viel im Stillen
208 gesungen. Also währenddessen Mathe gemacht wurde oder so, hat sie immer
209 gesungen. Es ist so wie ein sich beruhigen selber mit Musik. So kam es mir vor. Und
210 da habe ich halt immer gesagt: «[nennt Namen], versuche leiser.»

211 Also sie heisst ja eigentlich [nennt Namen] und [nennt Namen] ist die Koseform. Und A05
212 da haben wir auch am Anfang mal gefragt / Ich habe alles mit [nennt Namen]
213 angeschrieben und die Mutter hat sie [nennt Namen] genannt. Dann habe ich gesagt:
214 «Aha, heisst sie jetzt [nennt Namen] oder [nennt Namen]?» Aber ja das ist die
215 Koseform. Solche Dinge. Aber sonst habe ich eigentlich nichts mehr gewusst. Mit der
216 Zeit kam es dann besser mit dem Deutsch. PLÖTZLICH hat sie angefangen, deutsche
217 Sätze zu sprechen. Also nicht Wörter, sondern wirklich sie hat dann Sätze gesagt. Und
218 ich glaube einfach, es ist ein stolzes Mädchen. Und ich glaube sie wollte nicht einfach
219 nur so Bröckchen.

220 Weil am Anfang hat sie es versucht und ich habe sie einfach nicht verstanden. Es war A01
221 wirklich mega schwierig mit null Vokabular zu verstehen. Sie hat dann eigentlich
222 ukrainisch geredet und vielleicht ein Wort so ungefähr Deutsch. Ich wusste nicht, was
223 sie mir sagen wollte. Ich glaube, das war für sie ein mega Frusterlebnis. Sie hat es
224 probiert und dann versteht die das nicht... diese dumme Lehrerin. (lacht) Und dann
225 hat sie sich so wie so ein bisschen zurückgezogen. Und ich glaube, das war der
226 Moment, wo sie sich gesagt hat: «Ich muss Deutsch lernen, dann kann ich mit [nennt
227 Namen] reden.» Und jetzt kommt sie auch immer wieder. Wenn sie im Deutsch ist, ist
228 sie im Pavillon. Dann kommt sie immer wieder «[nennt Namen]» Dann sage ich: «Wie
229 geht es dir [nennt Namen]?» «Mir geht es gut.» Ja und da merkt man halt wahnsinnig,
230 wie ihr das hilft. #20:46:53#

231 I: Um noch einmal ein bisschen an den Anfang zurückzukommen: Welche Schritte sind
232 von der Ankunft von [nennt Namen] passiert bis eigentlich heute? Was waren so die
233 Hauptetappen? #21:03:28#

234 B: Ja, ich glaube einfach am Anfang, war es hier in der Schweiz das Ankommen.
235 Akzeptieren, dass sie nicht mehr in der Ukraine ist. Akzeptieren, dass der Papa nicht
236 mehr da ist. Akzeptieren, in einer fremden Familie aufgenommen zu werden, kein
237 richtiges Zimmer zu haben und die Regeln von dieser Familie leben zu müssen. Mega
238 schwierig. Ich glaube, wir stellen uns das einfacher vor, weil sie sollen doch dankbar

239 sein. Aber wenn man sich das mal umgekehrt überlegt, kann man sich glaube ich erst
240 vorstellen / man hat das Land verlassen, man hat die Sprache, die Sicherheit, das
241 Vertraute verlassen. Man wird aufgenommen. Man soll einfach dankbar sein. Aber
242 man ist so wütend auf die ganze Situation, auf Russland, auf all das, was da mitkommt.
243 Ich glaube für [nennt Namen] war das am Anfang mega schwierig, einfach zu A04
244 akzeptieren, hier bin ich jetzt. Sie fand das alles toll und sie hat uns gern gehabt, aber
245 sie ist nicht zu Hause. Und ich glaub, sie ist ein reifes Kind. Und ich glaube sie
246 bekommt schon sehr vieles sehr aktiv mit. Bei ihrem Bruder wird es nochmal anders
247 sein. Aber sie war so ein reifes Kind, eben wie eine Viertklässlerin. Ich hab sie nicht
248 als Zweitklässlerin gesehen. Dann hat sie es akzeptiert. Und dann ging es einfach
249 weiter. Jetzt bin ich hier und muss Deutsch lernen. Dann hat sie diese erste Phase
250 akzeptiert. Hat dann Deutsch gelernt. Immer besser, immer besser. Mit dem verwurzelt
251 sie sich immer mehr mit diesem neuen Land. Und das spürt man bei ihr super gut.
252 #22:44:01#

253 I: Und wie hat sich die Aufnahme in die Klasse gestaltet? #22:51:93#

254 B: Super gut, weil wir bekommen normalerweise immer nur Jungs. Und das war seit B02
255 vielen Jahren das erste Mädchen, das einmal in eine Klasse gekommen ist. Und wir
256 haben davor schon Wechsel gehabt. Immer nur Jungs. Und als ich gesagt habe, wie
257 bekommen ein ukrainisches Mädchen, war eigentlich schon das grosse «Halleluja».
258 Also sie ist hier her gekommen, klar war es ein bisschen ein Schock für die anderen: A04
259 «Oh mein Gott ist die gross.»
260 Aber dann, es ist wirklich ein liebes Kind gewesen. B02
261 Sie war sehr lange alleine, weil sie nicht Deutsch sprechen konnte. Und da war es A01
262 genau das Gleiche, wie zur Bindung zu mir, hatte sie Mühe, Bindung zu den anderen
263 zu machen, wenn sie mit denen ja nicht reden konnte. Also hat sie meistens so ein
264 bisschen – sie hat nicht gelitten darunter – aber sie hat sich trotzdem in der Pause
265 distanziert von den anderen.
266 Ist mit den Viertklässlermädchen, meiner Ex-Klasse, abgehangen. Die sind gleich B02
267 gross wie sie und die wohnen ungefähr am gleichen Ort wie sie. Und haben sie auch
268 immer begleitet. Also ist das eigentlich so ihre Schulgehweg-Bekannschaft gewesen
269 und mit denen hat sie sich mehr identifizieren können. Und die haben sich super
270 gekümmert. Es sind sowieso meine Ex-Schülerinnen gewesen. Da habe ich auch
271 gesagt: «Ich finde das toll, dass ihr das macht.» Und das ist dann auch so geblieben.
272 Hat aber trotzdem auch Connections gehabt mit meiner Klasse, aber ich muss ganz A04
273 ehrlich sagen, das ist einfach nicht ihre richtige Klasse. Sie würde viel besser in eine
274 andere passen. #24:33:34#

- 275 I: Und – wir haben jetzt schon ein bisschen darüber gesprochen – wie hat sich der
276 alltägliche Umgang mit [*nennt Namen*] gestaltet in der Schule, aus deiner Sicht? Was
277 hast du mir ihr erlebt? #24:52:51#
- 278 B: Wenn du Klassenlehrperson bist – und da hatte ich eine Klasse von 19 Kindern – ist A03
279 es halt einfach eine riesige Herausforderung, ein total fremdsprachiges Kind in den
280 absolut normalen Unterricht zu integrieren. Sie ist nicht ein Kind, das du wie ein VM-
281 Kind, wo du ein bisschen vereinfachten Unterricht einfach so anbieten kannst. Sie ist
282 ja nicht dumm.
283 Sie wollte eigentlich immer hier im Unterricht bleiben und nicht gehen ins DaZ. Sie A03
284 wollte hier sein, sie wollte mitmachen, was wir machen. Aber als Klassenlehrperson
285 kannst du einen kleinen Teil von dem an sie bringen, so wie du das möchtest. Weil es
286 braucht enorm viel Betreuung und intensive «gib mir Antwort, wiederhole, sag noch
287 mal, was ist das nochmal», also diese Repetition. Die kann ich ihr als
288 Klassenlehrperson nicht bieten.
289 Heilpädagogin hatte ich nicht so viele Stunden. Was mir natürlich auch nicht geholfen A04
290 hat. Und haben wir auch nicht wirklich erhöht bekommen. Das sind wir uns eigentlich
291 gewohnt. Finde ich schade. Aber das ist einfach so.
292 Immerhin DaZ und das DaZ hat ihr wirklich gut geholfen. Ich hatte eine gute DaZ- B05
293 Lehrperson. Das kommt ja auch immer noch darauf an, wie gut die DaZ-Lehrperson
294 ist, wie schnell diese Kinder da Fortschritte machen WOLLEN. Weil wenn sie sich
295 weigern, ins DaZ gehen zu müssen, schon mal schwierig. #26:43:83#
- 296 I: Wie würdest du eine gute DaZ-Lehrperson beschreiben? #26:47:90#
- 297 B: Sie muss ihnen sympathisch sein. Das ist wirklich halt überall das A und O. Wenn das
298 ein Person ist, die das mit Liebe macht und abwechslungsreich und spielerisch, dann
299 lernen die Kinder automatisch mehr. Wenn das nur trocken serviert wird, dann ist es
300 halt einfach anstrengend.
301 Weil die hören die ganze Zeit eine andere Sprache. Das ermüdet wahnsinnig. Sie hat A01
302 sehr viel gegähnt und sie hat am Anfang ganz oft einfach den Kopf auf dem Tisch
303 gehabt. Ich kanns ihr nicht verübeln. #27:29:36#
- 304 I: Gerade im Anschluss an das, wie hast du [*nennt Namen*] allgemein wahrgenommen?
305 Einiges hast du schon erwähnt. #26:37:99#
- 306 B: Für mich war es ein schwieriger Fall am Anfang, weil ich ihr wie nicht grossartig helfen A03
307 konnte. Also ich hab mich so ein bisschen als Lehrperson schon nicht als Versager
308 gefühlt, aber ich werde ihr nicht gerecht genug. Es ist ein Kind, das braucht mich zu
309 100 Prozent. Und ich kann ihr nicht 100 Prozent geben. So habe ich mich gefühlt. Sie

310 war halt einfach auch sehr still. Oder das syrische Kind war komplett anders. Der war
311 weg von diesem blöden Krieg, der kam hier ins Paradies. Er hat das Paradies
312 angenommen und sie war noch nicht angekommen. Es war eine komplett andere
313 Situation.

314 Also ich habe ihr einfach versucht, das Leben schön zu gestalten. Zu zeigen, hier darfst
315 du lachen. Du DARFST lachen. Weil ein Teil, die fühlen sich ja manchmal auch so ein
316 bisschen – also so stelle ich es mir vor – wie ein schlechtes Gewissen. Meine Oma ist
317 noch da. Die kann nicht weg. Also ihre Oma ist jetzt gekommen, aber für viele sind
318 viele Menschen da geblieben. Und wir sind jetzt hier und hier ist nichts von alledem.
319 Das ist irgendwo auch / man ist so gerissen: «Darf ich mich freuen? Darf ich hier im
320 Paradies bleiben, wenn meine halbe Familie noch da ist?» Also so ist sie mir
321 vorgekommen. Sie war so wie gespalten. Sie hat sich immer mal wieder gefreut. Sie
322 hat immer mal wieder gelacht. Und dann ist es aber wieder weg. Und das wäre jetzt
323 eben ein Thema gewesen. Ich meine, ich habe versucht, aber ich kann nicht
324 Psychologieersatz spielen, neben dem noch.

325 Ich hab die Kinder versucht ins Boot zu holen. Bevor sie gekommen ist, habe ich ihnen
326 die Situation erklärt. Also die Klasse vorbereitet. Ich hab gesagt, wir machen keine
327 Räuber-Poli-Spielchen da draussen mit Waffen. So ein bisschen einfach das
328 vorgewarnt. Wie wäre das für euch, wenn ihr Krieg erlebt hättet? Würdet ihr das jetzt
329 sehen wollen? Nein! Das haben die, glaube ich, auch wirklich nie gemacht.

330 So halt, oder das ist ein Komplettpaket. Das ist nicht einfach nur unterrichten.
331 #30:00:42#

332 I: Wir haben jetzt viel über die Traumatisierung von [*nennt Namen*] gesprochen. Und ich
333 habe auch den Eindruck, dass du dir sehr viele Gedanken darüber gemacht hast.
334 Deswegen passt jetzt auch die nächste Frage. Und zwar: Inwiefern verfügst du selber
335 über Wissen bezüglich diesen Aspekten von Kriegstraumatisierung und auch den
336 pädagogischen Konsequenzen, die das dann mit sich bringt? #30:27:09#

337 B: Da kann ich dir nur antworten: Wir Lehrer sind auch so ein Gesamtpaket. Ob du ein
338 guter Lehrer bist oder ein schlechter Lehrer bist, das sind diese Details, die dich
339 ausmachen. Dein Charakter, dein «Gspüri» für die Sachen, die nicht ausgesprochen
340 sind. Von dem haben wir so viel. Gerade heutzutage. Das musst du einfach mitbringen.
341 Ob ich jetzt ein psychologisches Grundwissen aufweise, das kann ich dir nicht
342 beantworten. Sicher nicht, ich hab kein Psychologiestudium absolviert.

343 Aber (...) Kinder wahrzunehmen, das konnte ich schon immer gut. Ich glaube, das ist
344 ein Hauptgrund, warum ich Lehrerin geworden bin, weil ich diese Sensoren habe und
345 weil ich schon auch etliche Leute mit Depressionen hatte aus meinem Freundeskreis,

A02

B01

A03

B02

B02

346 die eben zu mir kommen. Warum auch immer. Bin ich da irgendwie so die Antenne,
347 die ableitet. Oder ich hatte auch schon Leute, die sind zu mir gekommen, aufs Sofa
348 gelegen, «Darf ich einfach bei dir sein?» Ich glaube, das ist eine Voraussetzung, die
349 habe ich auf für [nennt Namen] sicher gut ableiten können.

350 Einfach da sein, mal umarmen. Auch während Corona. Wir hatten natürlich noch das A04
351 Privileg, Corona zu haben in der Zeit. Also ich bin mit Maske hier drin gewesen. Die
352 hat mich gar nie richtig gesehen. Das ist auch nochmals ein Punkt mehr, wo ich sage,
353 das war natürlich super schwierig für die Kinder, dann auch noch so eine maskierte
354 Person. Nicht das Gleiche. Ich hatte ein spezielle Maske, weil ja noch [nennt Namen]da
355 war. Das war vielleicht noch ein Vorteil. Ich habe auch immer gesagt, das sieht schon
356 sehr speziell aus.

357 Ja, dann habe ich selber drei Kinder. Ich weiss, was es bedeutet, gute und schlechte B02
358 Zeiten zu haben, Kinder zu trösten.

359 Und ich glaube einfach, Kinder trösten in dem Moment ist ein offenes Ohr haben. Aber A01
360 solange sie nicht sprechen kann, ist es natürlich schwierig. Und ich denke, sie hätte
361 einiges erzählen wollen, was sie in dem Moment noch nicht konnte. Und das war das
362 Schlimmste eigentlich. Ich denke, ich hätte mir gewünscht in dem Moment ukrainisch
363 sprechen zu können, wenn sie hätte sprechen müssen. Aber das war halt einfach in
364 dem Fall nicht möglich. #33:07:34#

365 I: Dann würden wir zum zweiten Teil übergehen. Was denkst du, welche Anforderungen
366 stellt eine solche Integration an Lehrpersonen? #33:25:75#

367 B: Die Bereitschaft dafür. #33:28:27#

368 I: Also sich auf das Ganze einzulassen und den Herausforderungen zu begegnen?
369 #33:33:42#

370 B: Ja, ich meine, das ist Alltag. Ob das jetzt ein Kind im Rollstuhl ist, ein D03
371 gehörbeeinträchtigtes oder ein sprachlich eingeschränktes oder einfach ein
372 lernauffälliges Kind oder ein ADHS. Ich meine, das hört nie auf. Oder ein Kind, das
373 misshandelt wird zu Hause, das herauszuspüren ist auch nicht einfach. Schlussendlich
374 sind wir zum Schutz vom Kind da und müssen uns manchmal auch unangenehmen
375 Gesprächen stellen.

376 Und hier ist es klar ein Mehraufwand. Oder, man muss halt einfach mal die A03
377 Pflegefamilie kontaktieren: «Bitte richten Sie aus, dass...» Das ist halt einfach noch
378 nebenbei, kommt da halt schon ein bisschen mehr Arbeit auf uns zu. Aber ich glaube,
379 das sind alle sich bewusst. #34:25:20#

380 I: Auf welche Herausforderungen bist du während diesem Prozess gestossen? Du hast
381 schon ganz viel erzählt, kannst du das vielleicht noch einmal zusammenfassen? Was
382 so die wesentlichen grossen Herausforderungen für die waren? #34:42:23#

383 B: Also gut war schon mal, dass die Pflegefamilie sehr offen war, Kontakt zu haben. Also B01
384 die haben sich da auch Mühe gegeben, bis zum Punkt, wo sie nicht mehr konnten.
385 Die Mutter auch, die konnte wenigstens einen Bruchteil Englisch, sodass wir uns das B02
386 Wichtigste miteinander auch so verständigen konnten.
387 Herausforderungen halt einfach, wie kann ich dem Kind möglichst gut helfen, mit den A03
388 Möglichkeiten, die mir gegeben sind. Also sprich, auch mal Kärtchen hinlegen auf
389 ukrainisch-deutsch. Und halt einfach irgendwie dem Kind gerecht zu werden. (...)
390 Wenn es mich braucht, dass ich da bin. Dass ich mir die Zeit wirklich nehme und es
391 nicht, weil der Alltag sonst noch viel fordert so abtue. Sondern wirklich mir halt dann
392 die Zeit nehme dafür.
393 Und vor allem auch die Klasse halt einfach mit im Boot halte. Also dass Freundschaften B01
394 entstehen können, auch wenn körperlich so grosse Differenzen sind. Jetzt in ihrem
395 Fall. Und halt einfach, dass es mit DaZ vorwärts geht, dass sie möglichst schnell die
396 Sprache / #36:04:87#

397 I: Weil die Deutschkenntnisse eine wesentliche Herausforderung waren in diesem
398 ganzen Prozess? #36:10:75#

399 B: Ja, bei ihr war es eine riesen Herausforderung, weil wir einfach nicht wussten, ist sie A01
400 bereits am Lernen? Oder ist sie noch überhaupt nicht angekommen? Also am Anfang
401 konnten wir das nicht feststellen, wo sie steht. Und dann plötzlich, schwupdiwup, kam
402 die Sprache. Und dann wusste ich, okay, es war das. Sie hat erst gewartet, bis sie sich
403 der Sprache mächtig war, weil sie auch ein stolzer Mensch ist und mit Sätzen, die
404 einigermaßen verständlich sind, erst kommen möchte. Weil für sie war das eine
405 Horrorvorstellung, dass sie mir etwas erzählt und dann verstehen wir uns nicht.
406 Wir hatten natürlich auch noch diese ukrainische App. Das habe ich noch nicht B04
407 erwähnt.
408 Die habe ich am Anfang ab und zu benutzt und dann hat sie wieder einfach gebockt. A04
409 Und dann dauert das so lange, dass ich einfach sage, nein,
410 ich mache es wie beim syrischen Kind. Da hatte ich auch keine App. Wir machen D01
411 Crashkurs ins kalte Wasser, jetzt müssen wir lernen.
412 Weil je länger man halt das mit dieser App macht, desto mehr verlassen sie sich drauf. A04
413 Und dann geht der Lernprozess wieder langsamer. #37:20:60#

414 I: Für die Herausforderungen, die du angetroffen hast, welche Lösungen hast du da
415 gefunden oder auf welche hast du vielleicht noch keine Lösungen gefunden?
416 #37:38:29#

417 B: Ja also, meine Lösung wäre gewesen, dass man halt häufiger zu zweit im Unterricht C04
418 ist. In der heutigen Zeit sowieso.

419 Dass man auf all die Probleme, oder sie ist ja nur eines, aber ich habe da noch A03
420 Dyskalkulie, ADHS, eine schwierige Klasse zudem. Ich habe sie das erste Jahr 100
421 Prozent unterrichtet. Ich habe reduziert auf 60 Prozent. Was mir zum Teil schon recht
422 an Energie zurückgegeben hat also bevor [nennt Namen] kam.

423 Das ist eine sehr herausfordernde Klasse und ich meine gerade bei solchen Klassen, C04
424 aber wir haben viele solche Klassen, ist es halt einfach zu zweit Gold wert. Dann kann
425 man auf all die Probleme eingehen oder viel besser eingehen.

426 In dieser Klasse war ja einfach das ein bisschen Mobbing-Thema noch da oder Streit A04
427 allgemein: «Der hat, ich habe nichts gemacht.» Ein elendes, mühsames Thema
428 gewesen. Wir haben alles integriert, was möglich war. Wir haben Hilfe von aussen
429 auch dann geholt, weil die Eltern unbedingt wollten. Was überhaupt nicht viel gebracht
430 hat, weil wir einfach schon die ganze Zeit Glücksunterricht hier drinnen gelebt haben.
431 Aber einfach nicht viel gefruchtet hat. Es ist wirklich traurig für die Kinder, die einfach
432 super sind in dieser Klasse. Die gehen einfach unter. Da war [nennt Namen] einfach
433 noch ein Problemchen mehr.

434 Was ich mir wünsche, ist eine zweite Lehrperson, Basisunterricht, also eine Basisstufe C04
435 quasi, das sage ich schon seit Jahren. Gemacht wird es nicht. Es ist zu teuer. Vielleicht
436 in 7 Jahren, ja. Dann bin ich dann langsam vielleicht pensioniert. #39:35:77#

437 Unterbruch durch ein Telefonat

438 I: Waren die Informationen, die du am Schluss über [nennt Namen] hattest hilfreich, um
439 diese Herausforderungen zu bewältigen? #40:09:18#

440 B: Also ich hatte keine Informationen über [nennt Namen]. #40:12:14#

441 I: Wären Informationen hilfreich gewesen? #40:15:59#

442 B: Nein, ich glaube, man braucht nicht mehr.

443 Es ist einfach ein Kind, das aus einem fremden Land kommt und die Sprache nicht D01
444 kann. Mein Ziel ist es möglichst schnell zu integrieren, Freundschaften möglich zu
445 machen, auch in das Ausserschulische. Vielleicht irgendeine Aktivität noch zu
446 motivieren, damit sie die Sprache ausserhalb vor allem lernt. Weil durch
447 Freundschaften lernt man die Sprache am schnellsten. Eigentlich ist das für mich

- 448 immer das gleiche Ziel. Eben ich mache keinen Unterschied zwischen ukrainisch,
449 syrisch, portugiesisch oder wo auch immer. #40:50:38#
- 450 I: War diese Situation grundsätzlich eine Belastung für dich? #40:58:71#
- 451 B: Nein, das ist einfach Schule geben. #41:02:52#
- 452 I: Und inwiefern hast du in dieser Situation mit anderen zusammengearbeitet?
453 #41:11:65#
- 454 B: Mit der DaZ-Lehrperson. Und ich hatte ja damals noch [nennt Namen], Stellenpartnerin B01
455 im zweiten Jahr. Ja und wir haben uns einfach uns ein bisschen ausgetauscht und
456 festgehalten, wie [nennt Namen] bei ihr ist, wie [nennt Namen] bei mir ist. Und das war
457 wirklich an beiden Orten genau gleich. Auch wegen Freundschaften: Ist sie in der
458 Pause alleine? Was isst sie zum Znüni? Ist es einigermaßen gesund? So, also wir
459 haben einfach wirklich nur schulischen Austausch: Macht sie bei dir schon mehr mit?
460 Steckt sie auf? Schläft sie bei dir auch schon wieder ein? Singt sie immer noch
461 während dem Unterricht? So. Und einfach Austausch. Und im DaZ halt einfach, was
462 das Wichtigste an Vokabular ist, was wir uns wünschen. Also eben, dass gerade
463 Hausaufgaben einfach erledigt werden können, dass sie das versteht. Mathematisch
464 war sie gut. Da ist sie gut mitgekommen. Aber halt alles, was im Deutschbereich ist,
465 haben wir mehr Wörtchen lernen lassen, als halt jetzt unbedingt immer die gleichen
466 Hausaufgaben.
- 467 Aber das ist eben oft so, das mögen die Kinder nicht wahnsinnig, wenn sie etwas A04
468 anderes machen müssen. #42:28:54#
- 469 I: War diese Kooperation hilfreich für dich? #42:34:38#
- 470 B: Ich finde, das ist immer hilfreich. Wenn du in einer Schule arbeitest, wo die Leute B01
471 wirklich ehrlich miteinander kommunizieren und nicht irgendwie so ein Superheld-
472 Lehrer versuchen zu sein. Das hilft immer. Man ist nicht alleine. Man muss das Zeug
473 nicht immer alleine machen. Auch Elterngespräche, die schwierig sind. Fühlt man sich
474 viel besser, wenn man das wirklich zu zweit oder manchmal auch zu dritt bewältigen
475 kann. Also ich finde, das würde ich auch jedem Junglehrer so empfehlen. #43:06:41#
- 476 I: Hast du in irgendeiner Form Unterstützung erhalten, jetzt für [nennt Namen]
477 zusätzlich? #43:14:66#
- 478 B: Ja einfach vom Staat da diese offiziellen Seiten, die man anschauen konnte. B03
B01

479 Das hat vor allem dann die DaZ-Lehrperson gemacht. Um mich auch zu entlasten, hat
480 sie manchmal so Kärtchen ausgedruckt, hat sie auch laminiert, aber die kamen nie
481 zum Einsatz. #43:34:03#

482 I: Inwiefern hat es für dich eine Rolle gespielt, dass du nicht wusstest, wie lange [*nennt*
483 *Namen*] genau in deiner Klasse bleibt, weil ja der Schutzstatus S ja rückkehrorientiert
484 ist? #43:47:70#

485 B: Ja genau. Also ja, was soll ich sagen. Ich gehe davon aus, dass das Kind einfach in
486 der Schweiz bleibt. Und das ist mein Anspruch, sie möglichst voll zu integrieren, voll
487 die Sprache mitzugeben. Weil auch wenn sie nach vier Wochen zurückgeführt werden
488 müsste, oder hätte müssen, hätte sie doch wie ein Austauschprojekt erfolgreich
489 abgeschlossen. Also mein Anspruch war schon, das möglichste Positive und eben
490 auch Lerntechnische möglichst herauszuholen, was möglich war. Auch wenn sie nach
491 fünf Tagen zurück müsste oder nach fünf Wochen oder nach fünf Jahren. Ich finde,
492 dann kann sie wenigstens die Sprache. Dann kommt sie zurück und es war wenigstens
493 sinnvoll, neue Mentalität kennenzulernen, neues Schulsystem, neue Schriftweise oder,
494 sie muss ja das ABC, das ist ja nicht kyrillisch, das ja auch. Das erschwert es natürlich
495 umso mehr.

496 Sie hat manchmal auch Dinge auf kyrillisch aufgeschrieben und ich natürlich «[*nennt* A01
497 *Namen*], ich kann das nicht lesen.

498 Aber schaut mal Kinder, sie kann diese Sprache. Das ist wie eine Geheimsprache.» B01
499 Also wir haben es halt immer probiert, das möglichst toll darstellen zu lassen. Aber das
500 ABC hat sie mega schnell gemacht.

501 Aber Sorgfalt: zu verbessern. (lacht) Also sie war gar nicht sorgfältig. Sie hat ein riesen A04
502 Chaos gehabt, auf dem Tisch, im Schulsack und ich hab das Gefühl, auch im Kopf.
503 Riesig chaotisch. #45:27:92#

504 I: Dann kommen wir zur letzten Frage. Und die wäre: Was würdest du dir für künftige
505 Situationen dieser Art wünschen? Ob das jetzt ukrainische Kinder sind oder /
506 #45:46:82#

507 B: Also, Crashkurs. Ich finde es ganz wichtig, dass die Kinder einen Crashkurs C02
508 bekommen, der nicht nur so ein alibimässiger ist, sondern wirklich total, mit Ausflügen
509 auf den Bauernhof: Das ist eine Kuh. Schaut sie euch an. Also wirklich so Inselstunden
510 nennen wir das heutzutage. Es gibt es immer mehr. Wir haben das auch schon mal
511 bekommen. Aber ich möchte das im Grossformat. Dass die Kinder wirklich eine Person
512 zugeteilt bekommen, einen Lehrer für Deutsch, nur für sie. Man hätte auch die
513 ukrainischen Kinder zusammenziehen können. Egal, ob sie jetzt 7 Jahre oder 12 sind.

514 Das ist doch völlig egal. Also meines Erachtens egal. Weil ich finde, wenn sie
515 Vokabular lernen müssen, die einen lernen es dann halt schneller als die anderen,
516 aber das fände ich halt einfach ganz wichtig. Es gab es mal bei den syrischen Kindern,
517 dass jemand so Inselstunden bekommen hat und mit ihnen wirklich auf den Bauernhof
518 gegangen ist und das hat wahnsinnig viel geholfen. Das wünsche ich mir mehr noch.
519 Also einfach gerade weil wir so viele Fremdsprachige haben, auch [nennt Ort] ist wie
520 andere Orte, langsam haben wir sehr viele Prozent fremdsprachige Kinder.

521 Und Deutsch rückt halt einfach bei allem, was ich hier tue, singen, spielerisch / A01
522 Es geht darum, die Kinder zum Reden zu bringen und Vokabular aufzubauen. Bei all D01
523 den Kinder. #47:26:01#

524 I: Und zudem eben noch die psychologische Unterstützung? #47:29:99#

525 B: Richtig, richtig.

526 Hat uns die Psychologin gesagt damals, sie hätte gar nicht die Kapazitäten, jemanden A03
527 noch aufzunehmen, weil das intensiver wäre. Und sie hätte zudem auch nicht die
528 Ausbildung dazu, traumatisierte Kinder zu therapieren.

529 Ja, es hätte ausserschulisch noch sein müssen. Weil unsere Schulpsychologen sind C01
530 Schulpsychologen und haben mit Traumata so in dem Bereich, hat sie gesagt, würde
531 ihr das Grundwissen auch fehlen. Was ich verstehe. Man kann nicht (unv.).
532 Sozialarbeit hatten wir damals auch noch nicht. Das ist jetzt noch neu dazugekommen.
533 Aber ich meine auch Sozialarbeit hätte jetzt für sie vielleicht bisschen etwas helfen
534 können, aber wäre auch nicht die richtige Anlaufstelle gewesen. #47:33:03#

535 I: Das heisst, es wäre notwendig, dass es mehr solche Anlaufstellen gibt? #47:41:68#

536 B: Ja, stell dir vor es gibt jetzt noch mal eine Welle, wo so und so viele Kinder nochmal
537 kommen. Psychologie wird immer noch nicht angeboten in dem Ausmass, das sie
538 bräuchten.

539 Und ich meine, die Kinder bringen alle eine Geschichte mit. Weisst du, schon Kinder, D03
540 die wir haben, die Gewalt zu Hause erleben. Erstens bis wir die Kinder bis zur
541 Psychologie bekommen, weil die Eltern uns noch das Einverständnis geben müssen.
542 Die das natürlich nicht wollen in dem Fall. Es soll ja nichts herauskommen. Da stossen
543 wir schon auf Grenzen. Aber die Kinder BRAUCHEN das. Es ist kein Fragezeichen.
544 Es ist vielmehr ein «Wir informieren Sie, Ihr Kind geht zur Psychologie. Ob Sie das
545 wollen, oder nicht.»

546 So wie bei der Sozialarbeit. Da dürfen wir ja die Kinder schicken ohne Einverständnis. C01
547 Was die Eltern nicht super finden. Aber ich denke, das müsste es auch bei der

548 Psychologie geben. Das wäre so etwas. Gerade diese Kinder, die das wirklich
549 brauchen und dann kein okay bekommen von den Eltern zu Hause. Wir können sie
550 meistens nicht zwingen. Es gibt ganz seltene Situationen. Jetzt in einer Klasse ist ein
551 Kind, wo das grad so ein bisschen / Da haben wir sie so ein bisschen vor Tatsachen
552 gestellt. Aber das ist die Ausnahme. #50:10:42#

10.1.2 Transkript Interview 2 (LP_OS)

Datum: 8. Februar 2023

Dauer: 27 Minuten 29 Sekunden

B = Befragte

I = Interviewerin

Transkribiert durch Interviewerin

Kodierung siehe Kategorienhandbuch

- 1 I: Liebe [*nennt Namen*], herzlichen Dank, dass du dir Zeit nimmst für dieses Interview.
2 #00:08:52#
- 3 B: Ja, gerne. #00:10:52#
- 4 I: Ich würde dir Fragen zu insgesamt vier Bereichen stellen. Der erste wäre so der
5 Integrationsprozess an sich. Dann ginge es um Anforderungen und
6 Herausforderungen in dieser Situation allgemein. Dann käme noch etwas zu
7 Kooperation und Unterstützung und am Schluss ginge es noch um einen Ausblick in
8 die Zukunft. Dann wäre meine erste Frage an dich: Wann und wie hast du erfahren,
9 dass ein Flüchtlingskind aus der Ukraine in deine Klasse kommt? #00:46:57#
- 10 B: Also er ist an Ostern, kurz vor Ostern letztes Jahr, 2022, ist er in die Schweiz
11 gekommen. Ich habe das eigentlich erfahren durch die Schulleitung. Sie hat mir das
12 direkt eigentlich gesagt. Ich glaube so im Sinn von:
13 «Es kommt eine Familie. Sie ist schon da. Sie würde nächste Woche wie kommen.» A04
14 Also eigentlich vier, fünf Tage vorher so. Recht spontan, ja. Es war zuerst ja auch das
15 Thema, zu wem in die Klasse sie gehen. Dann war es wie bei mir am praktischsten,
16 weil wir dazumal wie am wenigsten Kinder hatten. #01:46:64#
- 17 I: Wie hast du dich gefühlt, als du von der Ankunft von diesem Kind erfahren hast?
18 #01:55:49#
- 19 B: Eigentlich nicht viel anders, als dass ich gesagt habe /
20 Also wie es auch bei anderen neuen Kindern war. Also ich wusste, er kann einfach D01
21 nicht so gut Deutsch. Ich musste so ein bisschen schauen, was wird er verstehen.
22 Ja, schon auch etwas unsicher, wie ich ihm begegnen soll. Ich wusste auch nicht, ob A02
23 er irgendwie / also ist er wirklich geflüchtet aus einem Krisengebiet oder kommt er
24 einfach so aus einer Region wo sie denken, ja jetzt ist besser jetzt mal zu gehen oder

25 so. Also ich habe von Freunden gehört, wo sie wirklich recht prägnante Erlebnisse
26 erlebt hatten bevor sie in die Schweiz kamen.

27 Und das war jetzt hier zum Glück nicht so. Von dem her konnte ich eigentlich recht B02
28 entspannt auf die Situation. Und mir wurde auch gesagt, ich solle wirklich einfach
29 schauen, was geht. Ihm einen Platz geben und dann mal nach und nach schauen, was
30 geht. Und deshalb war ich eigentlich dann schlussendlich recht entspannt und
31 neugierig auch auf die Person. #03:01:46#

32 I: Also das heisst, das Kind kam nicht aus einem gerade betroffenen Krisengebiet,
33 sondern weiter weg? #03:11:51#

34 B: Nein, er kam eher aus dem Westen von Ukraine. Ich glaube, er war in der Nähe von B02
35 [nennt Ort]. Und ja, dort war dazumal eigentlich / jetzt mittlerweile ist dort glaube ich
36 auch zum Teil etwas noch Krieg, aber dazumal war es eigentlich noch nicht akut dort
37 in dieser Region. #03:29:46#

38 I: Von wem hast du welche Informationen über dieses Kind bekommen? #03:37:05#

39 B: (...) Ich habe eigentlich das Meiste über die Schulleitung schon erhalten. Sie hat mir B01
40 eigentlich so wie den Kontakt gegeben. Und dann haben wir einfach nach und nach
41 versucht, so ein bisschen zu kommunizieren. Und dann kam auch nach und nach
42 etwas raus oder die Pflegefamilie hat dort auch sehr geschaut. Von dem her war das
43 natürlich auch noch etwas, wo sie zum Teil etwas mitgebracht haben oder erklärt
44 hatten. Aber das war nicht wie eine breite Basis, wenn der jetzt kam. So nach und
45 nach. #04:14:33#

46 I: Gab es Informationen, die du dir noch gewünscht hättest, am Anfang? Die du dann
47 nicht erhalten hattest zu Beginn? #04:26:08#

48 B: Ja, ich bin auch eine recht flexible Person. Von dem her habe ich nicht so wie mir B02
49 Gedanken gemacht, was fehlt mir alles, mein Gott, habe ich etwas nicht. Sondern ich
50 habe die Situation auf mich zukommen lassen. Ja, natürlich hätte man sicher noch /
51 Also ich habe erst so im Nachhinein mal überlegt, wie mache ich es denn mit dem B01
52 Zeugnis und so weiter. Aber diese Informationen kamen dann nach und nach und
53 dann war es eigentlich absolut okay. #04:52:22#

54 I: Wie hast du dich auf die Ankunft vorbereitet? Oder hast du dich überhaupt vorbereitet?
55 #05:02:01#

- 56 B: Also, wir haben einfach so das, was wir immer machen, wenn ein neuer Schüler kommt:
57 Ein Pult bereitgestellt, ich habe ihm die Bücher gesucht und so. So das Wichtigste ein
58 bisschen. So haben wir uns vorbereitet.
- 59 **Und dann habe ich so ein bisschen mit den Kindern gesprochen, wer kommt, was er** B01
60 **ist. Dass sie die Situation auch etwas kannten.** #05:25:36#
- 61 I: Und welche Schritte erfolgten jetzt von der Ankunft von diesem Kind bis heute?
62 #05:36:77#
- 63 B: Also bei der Ankunft wurde sicher mal so (...) die ganze Organisation rund um die
64 Schule, das wurde gesagt. Was sind die Regeln. Was machen wir wie. Wenn du zu
65 [nennt Namen] gehst, was nimmst du mit. Also alles rund um die Schule eigentlich.
- 66 **Dann kam relativ schnell Deutsch als Zweitsprache. Kamen die Sonderlektionen dazu.** B05
67 **Ich glaube 36 Lektionen oder so hat er erhalten von Anfang an bis zum Sommer. Und**
68 **da war er oft so glaube ich zwei oder drei Mal in der Woche hat er wirklich eine Lektion**
69 **für sich. Wo er mit [nennt Namen], der DaZ-Lehrerin wirklich selbstständig gearbeitet**
70 **hat.**
- 71 **Und er hat dann eigentlich am Laptop, hat er Multidingsda, so eine Lernplattform, wo** B03
72 **er erhalten hat. Mit dem hat er etwas geübt. Und er hat Deutschlehrmittel Pipapo, hat**
73 **er gearbeitet.**
- 74 **Ich glaube, er ist auch recht aufnahmefähig und deshalb fiel es ihm auch eher einfach,** B02
75 **das Ganze aufzunehmen.** Und ja, dann hat er einfach am Leben teilgenommen.
- 76 **Er hat sich am Anfang nur Englisch verständigt und mit der Zeit hat er wie versucht,** B02
77 **ja, so ein bisschen Deutsch. Anfangs musste man vielleicht mehr so auf Englisch**
78 **erklären und jetzt mittlerweile kann ich auch Deutsch erklären. Wenn ich ihm dann im**
79 **Gesicht ansehe, dass er etwas nicht versteht, kann ich es immer noch einmal**
80 **wiederholen auf Englisch.**
- 81 **Wenn wirklich etwas ganz Wichtiges war, haben wir auch den Googleübersetzer** B04
82 **genommen und haben so einfach ukrainisch-deutsch übersetzt, dass er einfach das**
83 **ganze Schulleben und alles verstanden hat.** Und das hat sich jetzt bis heute eigentlich
84 nicht mehr verändert. Einfach die Sprache halt etwas. #07:29:37#
- 85 I: Gibt es dieses Vorgehen auch für andere Kinder oder war etwas jetzt speziell auf ihn
86 bezogen, weil er aus der Ukraine kam? #07:37:78#
- 87 B: **Nein, eigentlich ist das nichts Spezielleres als bei anderen Kindern. Jetzt gerade sind** D01
88 **auch wieder Kinder, einer aus Albanien oder einer aus der Türkei und die sind**
89 **eigentlich genau gleich aufgegliedert ja.** #07:53:04#

90 I: Wie hat sich die Aufnahme in die Klasse gestaltet als er dann ankam hier bei euch?
91 #08:03:02#

92 B: Die Kinder waren sehr interessiert. Deshalb, er wurde sehr herzlich aufgenommen. Er B02
93 mochte / Er ist ein sportlicher Junge, von dem her gingen die Kinder auch sehr schnell
94 mal Fussball spielen und so. Und sie fanden ihn, glaube ich, von Anfang an recht cool,
95 von dem her, er war sehr schnell eigentlich in der Klasse integriert.
96 Klar war die Sprachbarriere auch irgendwo sicher ein Thema. A01
97 Also die Kinder haben sich auch mega Mühe gegeben, ihm alles auf Englisch zu B02
98 erklären. Dann habe ich gesagt irgendwann: «Hey, versucht es doch mal auf Deutsch,
99 weil schlussendlich muss er ja Deutsch lernen.» Also ist auch cool für sie, aber ja...
100 (lacht) Aber nein, eigentlich sehr, sehr ein guter Empfang und so. #08:47:09#

101 I: Und wie gestaltet sich jetzt so der alltägliche Umgang in der Schule mit ihm?
102 #08:56:01#

103 B: Eigentlich folgt er jetzt der Klasse. Er macht eigentlich alles mit, ausser Französisch
104 macht er nicht. Und Deutsch, also wenn wir jetzt wie heute von den vier Fällen
105 gesprochen haben, also das muss ich mit ihm noch nicht anschauen. Da hat er keine
106 Ahnung. Er hat ja überhaupt kein Sprachgefühl im Deutsch oder noch nicht gross, so.
107 Deshalb, so in solchen Situationen kann ich immer noch darauf zurückgreifen, dass er B03
108 Sachen vom DaZ hat. Dass er an denen weiterarbeitet. Multidingsda- und Pipapo-
109 Sachen. Aber ansonsten ist er eigentlich wirklich in der Schule als Regelschüler und
110 folgt diesen auch.
111 Das einzige, was ich vielleicht mache, ist wenn wir irgendwie am Nachmittag A01
112 Schlittschuhlaufen gehen oder so, frage ich ihn am Morgen: «Ist gut? Hast du alles
113 verstanden? Was musst du mitnehmen? Wann musst du da sein?» Einfach vielleicht
114 noch so ein bisschen extremer auf ihn achten, ob er es verstanden hat. Aber sonst gibt
115 es nichts Spezielles, was ich mit ihm anschau. #10:05:66#

116 I: Und wie fühlst du dich allgemein so im Umgang mit ihm? #10:09:88#

117 B: Eigentlich recht gut. Also, ich finde es cool, was er für Fortschritte macht von der
118 Sprache her und so. Das ist super. Und ich bin auch etwas erstaunt, wie schnell er
119 eben das wirklich auch aufnimmt und alles versteht und so.
120 Er hat so ein bisschen den Drang, am Anfang, also es ist eigentlich mega praktisch, B02
121 weil wenn er nichts verstanden hat oder so ist er an seinem Platz gesessen und hat
122 wie nicht so viel gemacht, ist so da gewesen. Und am Anfang war das praktisch, weil
123 wenn er nichts konnte, hat er wenigstens wie nicht gestört, so in dem Sinn. Und jetzt

124 mittlerweile denke ich manchmal, hey, das kannst du jetzt also auch mal, komm mach
125 mal mit.

126 Also er ruht sich dann ab und zu mal gern ein bisschen aus. Und da bin ich halt jetzt A04
127 so ein bisschen mehr so dran, dass er auch mitmacht. Ja. #11:03:15#

128 I: Wie nimmst du ihn so wahr als Schüler? Du hast jetzt schon ein bisschen darüber
129 erzählt. Gibt es da Unterschiede vielleicht zu anderen Kindern? Oder nicht unbedingt.
130 #11:16:66#

131 B: Ja, es ist halt schon irgendwo eine Sprachbarriere da. A01
132 Aber er ist sehr kommunikativ. Er kommt auch oft fragen oder fragt, wenn er etwas B02
133 nicht versteht. Er hat so wie so sein Umfeld, oder auch die Kinder. Von dem her ist er
134 eigentlich sehr gut integriert. Eben ich glaube, es geht ihm auch sehr gut hier. Ja, aber
135 eben auch, weil er etwas offen ist und die Kinder ihn auch mögen, so wie er ist. Aber
136 es kommt sicher auf das Kind darauf an.

137 Also, es gibt andere Kinder, die vielleicht sich dort etwas mehr zurücknehmen, oder A04
138 die verschlossener sind. Da ist es sicher für die Kinder in der Klasse noch mit der
139 Sprachbarriere zusammen schwieriger, dass sie wie sozial miteinander interagieren.
140 #12:06:62#

141 I: Wir haben ja vorhin kurz darüber gesprochen, dass er ja nicht aus einem akuten
142 Kriegsgebiet kam. (...) Trotzdem stelle ich dir die Frage: Inwiefern hast du Wissen,
143 bezüglich so den Aspekten von Kriegstraumatisierung und was das dann für
144 pädagogische Konsequenzen mit sich bringt? #12:35:99#

145 B: Ehrlich gesagt, habe ich mir nicht mega viele Gedanken dazu gemacht. Ich habe auch
146 eher so ein bisschen abgewartet, so wie ist er überhaupt. Also ich habe mir nicht vorher
147 überlegt, oh, ich darf dann das Wort Krieg nicht benutzen, oder ich weiss nicht
148 irgendwie so pädagogisch oberkorrekt zu handeln oder so. Sondern ich habe einfach
149 versucht so wie die Person zu empfangen und zu schauen, wie fühlt er sich. Ist alles
150 okay oder muss ich irgendwo / Gibt es Bedarf zum Handeln. Aber so vorher, vorgängig
151 habe ich mir dort nicht gross Gedanken dazu gemacht. #13:17:43#

152 I: Das heisst, wenn ich dich richtig verstehe, war dann gar nicht notwendig. Also er hatte
153 diesen Bedarf gar nicht? #13:24:43#

154 B: Ja, genau. #13:26:62#

155 I: Damit haben wir den ersten Bereich abgeschlossen. Wir kommen zum zweiten und
156 zwar: Welche Anforderungen stellt jetzt so eine Integration von einem Flüchtlingskind
157 an dich als Lehrperson? #13:43:90#

- 158 B: Ja, es ist halt sicher schwieriger, wie zum Teil Sachen zu organisieren oder zu A01
159 schauen, dass er eben wenn wir jetzt Sonderprogramm haben, dass er auch die
160 Sachen einfach auch mitbekommt. Also ja, da habe ich ein, zwei Mal habe auch zu
161 wenig geschaut. Wir hatten einmal, wo wir ins Schwimmen gingen und er hatte einfach
162 keine Schwimmsachen dabei. Und dann musst ich wie merken, oh scheisse, ich hab
163 es vorher zu wenig nochmals mit ihm besprochen oder so.
164 Aber ja, eben es ist wie bei jedem Kind eigentlich. Man muss wie versuchen, dass das D03
165 Kind irgendwie in unser System / Dass es damit klar kommt. Wie funktioniert unsere
166 Klasse? Wie läuft das Ganze ab? Wann muss ich wo hin und so. Das ist ja nicht anders
167 als bei einem anderen Kind, das von irgendwoher in die neue Klasse kommt.
168 #14:40:84#
- 169 I: Auf welche Herausforderungen bist du während dem Prozess gestossen, ihn jetzt in
170 deine Klasse zu integrieren? #14:51:32#
- 171 B: Sicher eine Herausforderung ist, dass du mit sehr vielen verschiedenen Menschen A03
172 zusammenarbeiten musst. Und dass du wie versuchst, wie niemanden zu vergessen.
173 Also, ich habe eben zuerst den Austausch mit der Schulleitung und dann den
174 Austausch mit der DaZ-Lehrperson, dann kommt die Pflegefamilie, die auch irgendwie
175 noch etwas fragt oder sagt oder macht. Dann kommt irgendwie noch irgendein weiss
176 nicht was, kommen wieder irgendwelche Formulare und Zeug, wo du ausfüllen musst,
177 damit du den Notfallkontakt hast oder weiss nicht was. Einfach so das ganze
178 Administrative auch ein bisschen. Oder eben dann mit den verschiedenen Leuten auch
179 zusammenarbeiten. Das war zum Teil schon eine Herausforderung, weil du hast ja
180 noch 25 andere Kinder, wo du genau gleich betreuen willst. Die haben zum Teil auch
181 Bedürfnisse. Einfach auch nicht zu viel Zeit in das eine Kind zu investieren. Das finde
182 ich halt auch sehr wichtig. Also nicht gegen das Kind, sondern einfach auch für die
183 anderen in der Klasse. #16:06:06#
- 184 I: Wir haben auch schon über das Deutsch gesprochen. Inwiefern waren jetzt die
185 Deutschkenntnisse dieses Kindes eine Herausforderung für dich? #16:06:06#
- 186 B: Ja eben, du musst schon am Anfang, musst du extrem schauen, ja was macht er jetzt A03
187 den ganzen Tag?
188 Weil wenn wir Deutsch haben, hat er nichts verstanden. Math habe ich gesagt, mach A01
189 mal einfach die Rechnungen, die du mit Zahlen siehst, dass du nichts wie lesen musst.
190 Französisch macht er ja gar nicht mit. Da sind zwei Lektionen wo du ihn auch irgendwie A03
191 beschäftigen musst, sollst.

192 Ja und dann kamen so Sachen wie BG oder Sport, wo dann wieder einfacher waren. B02

193 Aber also schon die Herausforderung, was machst du jetzt mit dem Kind den ganzen A03

194 Tag, obwohl es ja wie eigentlich $\frac{3}{4}$ nicht versteht, von dem was du sagst oder machst.

195 Aber ab und zu habe ich mir dann auch einfach gesagt, hey ja, jetzt schaut er halt mal

196 eine halbe Stunde Comics an, voilà. Oder jetzt macht er halt nochmal irgendetwas vom

197 DaZ, obwohl er jetzt schon 2 Stunden irgendetwas gemacht hat. Also ja. #17:24:85#

198 I: (...) Teilweise hast du es jetzt schon angesprochen. Die Frage wäre: Inwiefern hast

199 du jetzt Lösungen dafür gefunden, also für die Herausforderungen, auf die du

200 gestossen bist? #17:41:43#

201 B: Also sicher eins nach dem anderen von den verschiedenen Kontakten her. Dass ich

202 einfach gesagt habe, hey, wenn jetzt etwas vom DaZ ist, schaue ich mit der DaZ-

203 Lehrperson. Dann gehe ich halt weiter und schaue mit der Co-Lehrperson. Einfach halt

204 wie Stück für Stück. Und ich habe einigen auch gesagt, hey, sorry, aber frag mich das

205 später noch einmal oder so irgendwie. Dass ich am Anfang wie auch mich ein bisschen

206 geschützt habe vor der Flut. Und eben andere Herausforderungen jetzt wie zum

207 Deutsch, dass ich auch mal gesagt habe, ja es ist jetzt einfach auch mal okay, wenn

208 er eine Stunde mal für sich was macht. Er bekommt dann trotzdem auch etwas vom

209 Deutsch mit. Und einfach mich halt auch einfach überhaupt nicht gestresst habe. Ich

210 habe einfach gesagt, ja jetzt ist er eh hier. Er wird so oder so mit Deutsch konfrontiert.

211 Und das ist momentan das Wichtigste. Ob ich ihm jetzt noch 20 Arbeitsblätter

212 vereinfache von Math, oder ob ich ihn halt einfach mal das machen lasse, was er schon

213 kann.

214 Und jetzt mittlerweile hat er auch das Ipad, wo er oft braucht, wo er übersetzt. Er kann B04

215 ja das Ipad/ Mit dem Übersetzer kann man das fotografieren und dann kann es das

216 gerade alles zeigen. Das hat jetzt auch mega gut funktioniert. Das war auch so (...)

217 eine Beruhigung von dem Ganzen. Das man auch eine Lösung hat dafür, dass er nicht

218 immer alles erklärt haben muss, sondern dass er auch selber mal schauen kann.

219 #19:16:14#

220 I: Inwiefern war oder ist diese Situation jetzt eine Belastung für dich? #19:25:26#

221 B: Momentan habe ich eigentlich nicht eine riesengrosse Belastung.

222 Es hiess auch von allen Seiten, hey, du versuchst einfach das Zeugnis so auszufüllen, B01

223 dass du das Gefühl hast, das ist in Ordnung.

224 Jetzt habe ich zum Beispiel überall in den musischen Fächern Noten gegeben. Ich A01

225 habe ihm jetzt auch das erste Mal im Math Noten gegeben. Aber dort ist er momentan

226 auf einer 3, weil er einfach auch viele Sachen noch nicht versteht. Aber ich habe jetzt

227 so gesagt Schritt für Schritt. Aber jetzt Deutsch, NMG, Französisch, habe ich einfach
228 gesagt, ja keine Bewertung möglich.

229 Und das haben aber auch alle gesagt, hey du musst auch nicht überall eine Note und B01
230 so haben, sondern einfach /

231 Dann war die nächste Belastung so ein bisschen der Übertritt auch. Wie stufe ich ihn A01
232 jetzt ein, obwohl er eigentlich noch nicht mega Deutsch kann, aber doch schon
233 Deutsch kann. Und man sieht irgendwo schon das Potential, das er hat. Ist er jetzt ein
234 B-Schüler, aber kann einfach noch nicht Deutsch. Oder will man ihn lieber ins C, also
235 in die Real stellen. So das war so ein weiterer Schritt.

236 Dann kam wieder ein Formular, dass man ihn von der Übertrittsprüfung dispensiert, A01
237 weil er ja dort auch keine Chance hat das Ganze alles auszufüllen und so. Einfach so
238 solche Sachen. Aber das ist jetzt eigentlich das Meiste schon fast geregelt. Also
239 belastend ist es in dem Sinne jetzt momentan nicht mehr.

240 Vielleicht noch, dass er manchmal, wenn wir Deutsch Grammatik und Rechtschreibung A04
241 haben, dort nicht alles mitmacht, sondern dass er selber etwas das Programm hat.
242 Das war ab und zu noch das Problem bei meiner Stellenpartnerin, dass sie wirklich
243 Rechtschreibung / Grammatik hatte und er hatte dann diese Arbeitsblätter auch. Und
244 er ist dann zum DaZ gegangen und wollte dort die Arbeitsblätter lösen. Und
245 irgendwann mal hat das DaZ mal so wie Stopp gemacht und gesagt, hey das ist ja viel
246 zu schwierig. Wir lernen ja da nur Regeln auswendig, aber/ und ich habe das zum
247 Beispiel gar nicht mitbekommen, dass das so gelaufen ist. Ich hätte ja schon lange
248 sagen können, jetzt lass doch den die Sachen nicht machen. Oder er soll etwas
249 einfacheres machen. Das war so dann so ein Problem, was erst im Nachhinein
250 eigentlich so wie da war.

251 Aber ja, da muss man dann so ein bisschen sprechen und jetzt haben wir das jetzt B01
252 eigentlich auch im Griff. #21:59:25#

253 I: Dann wechseln wir zum dritten Bereich. Und zwar: Inwiefern hast du mit anderen
254 Personen zusammengearbeitet? Du hast schon erzählt, von Personen mit denen du
255 gesprochen hast. Kannst du die da noch einmal aufzählen? #22:20:14#

256 B: Also sicher eben Schulleitung, DaZ-Lehrperson, Stellenpartnerin. Das waren so die B01
257 häufigsten eigentlich. Oder auch die Pflegefamilie. Mittlerweile habe ich mit der Mutter
258 Kontakt.

259 Einfach Englisch oder ja. Wir haben oft englisch gesprochen, auch am Elterngespräch. A04
260 Weil eigentlich wäre eine Übersetzerin gekommen, aber die war an dem Tag dann
261 krank.

262 Da haben wir Englisch, aber das hat dann eigentlich sehr gut funktioniert. Einfach so B02
263 mit diesen Personen hatte ich vor allem Kontakt.

264 Natürlich konnte ich überall wie nachfragen oder über die Schulleitung. Die hat auch B01
265 viele Sachen abgeklärt. Eben, wie schreibe ich das Zeugnis und so. Das gab es schon
266 auch. Das waren eigentlich so die Hauptakteure. #23:11:85#

267 I: War diese Kooperation mit anderen hilfreich für dich, um Herausforderungen zu
268 bewältigen? #23:19:66#

269 B: Ja, sicher.

270 Das gab mir auch irgendwo so eine Sicherheit, dass ich es gut mache. Dass es so wie B01
271 auch reicht, was ich mache.

272 Ich meine, du kannst den ja immer noch mehr fördern und noch mehr Sachen machen A03
273 und so. Aber das hatte ich einfach auch gar nicht die Kapazität dazu.

274 Und ich war da schon froh, dass es einfach auch mal von der Schulleitung hiess, hey, B01
275 er kommt mit, er macht das und das und du füllst das Zeugnis so und so aus und wenn
276 es nicht mehr geht, dann ist auch okay. Tiptop. Lass es einfach so. #23:54:75#

277 I: Inwiefern hast du Unterstützung bekommen? #23:59:63#

278 B: Also sicher mal so von diesen ganzen Parteien habe ich immer Unterstützung gehabt. B01
279 Wir haben eigentlich auch wirklich gut zusammengearbeitet, hatte ich das Gefühl. Ich
280 hätte mich sicher auch noch an Amt für Irgendetwas wenden können, wenn ich wirklich
281 noch mehrere Sachen / Ab und zu kam ein Mail, hey, das und das und das wären noch
282 Möglichkeiten, oder schau mal da rein oder so.

283 Aber ich hatte dort auch gar nicht die Kapazität, um das alles so aufzugleisen. Und so A03
284 hatte ich die Unterstützung, die ich hatte und gebraucht habe. Aber ich hätte sicher
285 noch mehr holen können, wenn ich es gewollt hätte. #24:44:59#

286 I: Inwiefern hat es für dich eine Rolle gespielt, dass du nicht gewusst hast, wie lange das
287 Kind bei dir bleibt? Weil der Schutzstatus S ist ja rückkehrorientiert. Das heisst, es
288 hätte ja auch die Möglichkeit gegeben, dass er gar nicht so lange da gewesen wäre.
289 #25:05:56#

290 B: Ja, ab und zu fragst du dich das schon auch ein bisschen. Aber es hatte wie in dem
291 Sinne nicht einen Einfluss, weil das war ja einfach aufgegleist und so lief es. Und ich
292 habe ja nicht einen Aufwand gemacht von weiss nicht was, damit er jetzt über drei
293 Jahre weiss nicht was lernt, sondern er lief ja einfach wie auch mit. Also man hat nicht
294 eigentlich alles auf den Kopf gestellt, damit er eben wie noch mehr gefördert wird oder
295 so. Sondern es war/ Also wenn er jetzt wie gehen würde, würde ich nicht sagen, jetzt

296 habe ich das alles noch bereitgemacht für ihn und jetzt geht er wieder. Das weisst du
297 halt wie nicht. Und ich hätte es ihm wie auch eigentlich gewünscht, dass er wieder
298 zurückgehen kann. Aber ich weiss gar nicht, ob sie jemals wieder zurückgehen wollen.
299 Es klingt jetzt auch so, als ob sie hier bleiben wollen. Also ja, mal schauen. Nehmen
300 wir es so, wie es kommt. #26:17:07#

301 I: Was würdest du dir für zukünftige Situationen dieser Art wünschen? Für dich jetzt als
302 Lehrperson. #26:26:80#

303 B: Ja einfach wie es eigentlich so wie jetzt passiert ist. Dass man das Verständnis dazu
304 hat, dass man einfach nicht die ganze Welt verändern kann oder den ganzen Unterricht
305 total abändern kann nur für ein Kind. Sondern dass man einfach auch sagt, hey, er
306 kommt jetzt. Er hat hier einen Platz. Er kann alles mitmachen. Es geht ihm eigentlich
307 gut. Aber man muss auch wirklich einmal sagen, es ist auch einfach okay, wenn er hier
308 ist. Also nicht, dass man weiss nicht was verändern wird.

309 Und dass man Unterstützung erhält für das. So wie zu sagen, von verschiedenen
310 Seiten her zu sagen, es ist einfach okay, was du machst und so wie viel du gibst.
311 #27:13:2

B01

10.1.3 Transkript Interview 3 (LP_MS)

Datum: 9. Februar 2023

Dauer: 37 Minuten 43 Sekunden

B = Befragte

I = Interviewerin

Transkribiert durch Interviewerin

Kodierung siehe Kategorienhandbuch

- 1 I: Liebe [nennt Namen], herzlichen Dank, dass du dir Zeit nimmst für mein Interview, für
2 meine Fragen. Es freut mich sehr, hat das heute geklappt. Ich werde dir insgesamt
3 Fragen zu vier Bereichen stellen. Der erste Bereich betrifft den Integrationsprozess an
4 sich. Der zweite Bereich betrifft Anforderungen und Herausforderungen während
5 dieses Prozesses. Im dritten Bereich geht es um Kooperation und Unterstützung und
6 im vierten Bereich gibt es noch einen Ausblick auf die Zukunft. Meine erste Frage an
7 dich wäre: Wann und wie hast du erfahren, dass ein Flüchtlingskind aus der Ukraine
8 in deine Klasse kommt? #01:03:34#
- 9 B: Ja, in meinem Fall ist es sehr einfach, weil das Kind bereits in der zweiten Klasse D03
10 integriert wurde und somit auf der Klassenliste wie alle anderen Kinder aufgeführt
11 wurde und ich wusste, dass sie zu mir kommt. #01:20:41#
- 12 I: Wie hast du dich gefühlt, als du von der Ankunft erfahren hast bzw. die Klassenliste
13 gelesen hast? #01:32:25#
- 14 B: Auf der einen Seite hat es mich nicht gross beschäftigt, weil alle Kinder irgendwie eine D03
15 Herausforderung mit sich bringen.
16 Aber man stellt sich als Lehrperson halt dann die Frage, was braucht sie vielleicht A03
17 Spezielles? Kann ich ihr das bieten, was sie braucht?
18 Und bei mir war sehr schnell die Frage da, was tue ich, weil wir keine gemeinsame A01
19 Sprache haben? Also weder Englisch, noch Deutsch. Wir konnten uns in keiner
20 Drittsprache miteinander verständigen. Was kann ich tun, wenn sie irgendetwas von
21 mir möchte und ich kann sie nicht verstehen? #02:11:59#
- 22 I: Von wem hast du welche Informationen über dieses Kind bekommen? #02:19:62#
- 23 B: Die meisten Informationen oder eigentlich ziemlich alle habe ich von der Lehrperson B01
24 erhalten, bei der sie vorher war. Das heisst von [nennt Namen]. Und von der

25 Heilpädagogin, die bereits in dieser Klasse tätig war und jetzt auch in meiner Klasse
26 diese Kinder weiter betreut. Mit den Eltern hatte ich bis jetzt nie Kontakt. #02:43:65#

27 I: Noch gar nie? #02:44:82#

28 B: Noch gar nie. #02:46:97#

29 I: Würdest du dir diesen Kontakt wünschen? #02:50:03#

30 B: Mit den Eltern? #02:50:87#

31 I: Ja. #02:51:98#

32 B: (...) Es wäre sicher sehr interessant. Nur ist die Hürde relativ gross, weil ein Gespräch
33 ja nicht stattfinden kann.

34 Das heisst, alle Gespräche müssen ja mit einem Übersetzer organisiert sein. Was eine A01
35 grosse Herausforderung ist, weil diese Übersetzer werden ja von Caritas gestellt und
36 bis so ein Gespräch stattfinden kann und alle Übersetzer und Eltern und Lehrpersonen
37 können, ist der Aufwand sehr, sehr gross. Also von dem her ist einfach die Hürde, so
38 etwas zu organisieren / Es wäre zwar schön, wenn man sie kennenlernen kann, aber
39 der Aufwand ist einfach riesig, weil die Sprachbarriere nicht zu unterschätzen ist.
40 #03:36:44#

41 I: Denkst du, dass ein solches Gespräch notwendig wäre? Irgendwann einmal?
42 #03:42:48#

43 B: Das wird es sein. Das wird auch bald stattfinden, wie alle anderen Gespräche auch.
44 Es ist sicher notwendig, dass die Eltern auch merken, dass wir versuchen, dieses Kind A05
45 zu integrieren. Dass sie auch lernen mit ihren Kindern, wie bei uns unser Schulsystem
46 / wie es läuft, wie es funktioniert. Ich denke, sie kommen aus einer ganz anderen Welt
47 und müssen sich hier ja auch zurechtfinden. Und vieles läuft ja auch über die Schule
48 und über die Kinder. Und ich denke, dass es für ein Kind, das in einer Klasse ist,
49 Integration sogar einfacher ist wie für einen Erwachsenen, der ja weder arbeiten darf,
50 noch sonst Freunde hat. Es ist sicher sehr schwierig. Ich weiss jetzt von meinem Kind,
51 dass auch die Grossmutter da ist. Also die Mutter ist nicht alleine. Von dem her sind
52 sie sicher zusammen. Aber erleben sicher auch eine ganz schwierige Zeit. Wo ich mich
53 vielleicht als Lehrperson auch irgendwo überfordert fühle: Was soll ich oder was kann
54 ich oder wie kann ich unterstützen, wenn es um die Integration dieser ganzen Familie
55 geht?

56 Und bin froh, dass es gibt in [nennt Ort] eine Familie, die für diese Familie wie zuständig B01
57 ist. Das war die Familie, die sie als allererstes aufgenommen hat und auch bis heute

58 noch, wenn es Fragen gibt, zur Verfügung steht und sich einsetzt. Und das finde ich
59 etwas sehr, sehr Schönes und als Lehrperson bin ich froh, gibt es diese Leute, dass
60 nicht ich das machen muss. Ich wüsste nicht genau, wie ich das tun müsste.
61 #05:11:35#

62 I: Würdest du es als deine Aufgabe betrachten, als Lehrperson auch diesbezüglich etwas
63 zu machen? #05:20:83#

64 B: (...) Nein, nicht wirklich. Ich denke, ich bin wirklich zuständig für das Kind und dass es
65 sich wohl fühlt und hier Anschluss findet und hier den Alltag einigermaßen als nicht
66 angenehm nur, aber einfach nicht als Aussenseiter oder völlig überfordert oder völlig
67 im falschen Programm, völlig im falschen Film ist. Nein, für die Eltern fühle ich mich
68 nicht direkt verantwortlich. #05:52:45#

69 I: Haben dir Informationen über dieses Kind gefehlt, die du gerne noch erhalten hättest?
70 #06:01:69#

71 B: Was sicher schwierig ist, ist das Einschätzen des Sprachniveaus. [nennt Namen] hat A01
72 ja bereits in der zweiten Klasse mit intensivem Deutschunterricht begonnen. Und ich
73 konnte dann nicht wirklich einschätzen, wo sie genau steht, was sie kann, was sie
74 mitbringt.

75 Wäre vielleicht interessant gewesen, wenn es so Sprachniveautests gibt, die mir C02
76 Auskunft gegeben hätten, über ihr Sprachkönnen. Dass ich wüsste, mit was kann ich
77 rechnen.

78 Es war einfach unklar. Ich musste sie einfach nehmen, wie sie kommt. A01
79 Ich hatte jetzt das Glück, dass sie sehr, sehr viel mitgebracht hat. Hat mir vieles B02
80 vereinfacht. #06:48:78#

81 I: Was hat sie mitgebracht, das dir diesen Prozess vereinfacht hat? #06:54:73#

82 B: Also, sie hatte ganz klar Grundkenntnisse wie: Ich verstehe nicht. Darf ich auf die B01
83 Toilette. Also ganz Basissätze, die für ein Kind wichtig sind, dass sie wenigstens ihr
84 Grundbedürfnis ausdrücken kann. Dass ich sie verstehen kann. Und was sie auch
85 gelernt hat, ist:

86 Wir haben ein App. Das heisst SayHi. Wo sie wusste, dass wenn etwas ganz wichtig B04
87 ist, dass wir uns via dieses App verständigen können. Wenn es wirklich wichtig ist. Wir
88 haben dies auch gebraucht am Anfang. Wenn: «Ich kann dich wirklich nicht
89 verstehen.» Und sie wollte mir unbedingt etwas mitteilen, dass wir uns mit dieser
90 Applikation helfen konnten. Und das hat sie mitgebracht. Das hat sie bereits in der

91 zweiten Klasse gelernt zu nutzen. Hat uns in vielen Situationen aus der Patsche
92 geholfen. #07:51:84#

93 I: Wie hast du dich auf die Ankunft von [*nennt Namen*] vorbereitet? #07:58:52#

94 B: Gar nicht anders wie bei allen anderen. Ich habe wie die anderen Kinder auch / War D03
95 sie auf der Klassenliste und hat alles genau so erhalten, wie alle anderen auch. Nichts
96 Besonderes. #08:11:95#

97 I: Welche Schritte sind erfolgt von der Ankunft dieses Kindes in deiner Klasse bis jetzt
98 heute? #08:22:05#

99 B: Also ich denke am Anfang, wenn diese Kinder kommen, geht es rein prioritär nur um A02
100 Integration. Um auffangen. Man weiss ja nicht genau, was das Kind erlebt hat. Es geht
101 nur darum, dass es sich zurechtfindet. Das heisst, es weiss, welches Schulzimmer es
102 gehört. Das ist sein Platz. Dass das Kind einfach da sein kann. Vieles läuft sicher über
103 non-verbale Kommunikation.

104 Dass man dem Kind das Gefühl gibt: «Du bist bei mir in Sicherheit. Du bist bei mir A02
105 willkommen.».

106 [*nennt Namen*] zum Beispiel reagiert sehr positiv auf Körperkontakt. Das heisst, sie B02
107 sucht manchmal eine Umarmung, Zuwendung. Sie kommt oft fragen, möchte mit dir
108 etwas reden, etwas zeigen. Auch wenn wir uns sprachlich vielleicht nicht immer
109 verstehen, aber eine Umarmung braucht ja keine Sprache. Und das ist für sie am
110 Anfang sicher – jetzt immer noch – aber am Anfang sicher noch mehr ganz wichtig
111 gewesen, dass man sie wirklich willkommen heisst. Du bist bei mir willkommen und du
112 musst vor nichts Angst haben, ich helfe dir. Das kommt gut. Jetzt ist es langsam aber
113 sicher / Stoffinhalte werden Thema. Zum Beispiel Mathematik und so weiter, muss
114 [*nennt Namen*] Leistungen bringen. Das heisst, es entstehen Erwartungen an sie, wo
115 sie auf einmal auch Hausaufgaben machen muss, wie die anderen auch. Das wurde
116 vorher von ihr NICHT erwartet.

117 Das heisst, dass jetzt seit sie bei mir ist genau gleich wie die anderen Kinder D03
118 Hausaufgaben machen muss in klaren Fächern wie Mathe, wo man davon ausgeht,
119 dass es vor allem im Zahlenbereich möglich IST. Und das kann sie auch. Da gibt man
120 ihr auch wirklich das Gefühl, du bist nicht mehr nur da, du kannst etwas. Und auch im
121 Schriftbild zum Beispiel. Sie kann ja unsere Schrift und schreibt Texte ab. Das heisst,
122 wenn ich etwas vorschreibe, erwarte ich von ihr, dass sie mitschreibt. Auch wenn sie
123 vielleicht nicht alles verstehen kann. Wenn wir Dokumente haben, ein Dossier, schreibt
124 sie mit und das erwarte ich von ihr. Das heisst, die ganzen stofflichen Erwartungen
125 haben sich jetzt ergeben, weil wir sie ja jetzt auch kennen. Wir können ein bisschen

126 mehr abschätzen, zu was sie überhaupt im Stande ist. Und wir mussten mit ganz viel
127 Freude feststellen, dass sie ganz, ganz vieles mitbringt.

128 Da macht man sich manchmal schon Sorgen. Kann sie unsere Schrift? A01
129 Und sie kommt ja nicht mit nichts. Sie ist ein geschultes Kind. Es gibt ja auch Kinder, B02
130 die wir bekommen, wenn es ganz schlecht läuft, die keine Schule besucht haben
131 vorher. Die weder lesen, noch schreiben können. Das ist schon viel, viel schwieriger
132 zu integrieren, wie ein Kind wie sie, wo doch in die Schule gegangen ist, Schrift
133 mitbringt, mathematische Grundkenntnisse mitbringt. Und die dürfen jetzt auch von ihr
134 erwartet werden, weil sie kann dem standhalten. Man kann sie fordern. Sie ist jetzt
135 kein labiles Kind. Ihr geht es gut und kann diese Sachen auch bringen und zeigt auch
136 die Motivation, dass sie das möchte und will. #11:57:07#

137 I: (...) Du hast schon ein bisschen darüber erzählt. Die nächste Frage wäre nämlich:
138 Wie gestaltet sich jetzt der alltägliche Umgang mit ihr in der Schule? #12:13:84#

139 B: Im Schulalltag ist sie sehr einfach dabei. Sie schreibt mit, ist voll im
140 Unterrichtsgeschehen mit drin.

141 Sie fehlt aber dann sehr oft, weil sie halt schon noch immer sehr viel DaZ-Unterricht A01
142 hat und sechs Lektionen in der Woche wirklich gefördert wird nur in Deutsch und dann
143 einfach natürlich nicht da ist. Ansonsten macht sie eigentlich alles mit, was die Klasse
144 macht. #12:45:15#

145 I: Was hat das für dich als Lehrperson für Auswirkungen, wenn sie so viele Lektionen im
146 DaZ-Unterricht ist? #12:53:16#

147 B: Ja, das ist manchmal nicht immer einfach, weil sie natürlich den Anschluss verpasst, A01
148 weil ja während dem dass sie weg ist, gehen wir weiter in der Klasse.
149 Aber ich mache mir da keinen Druck, weil es zählt ja nicht im Zeugnis. Sie bekommt ja B02
150 keine Bewertung ins Zeugnis. Und von daher, da fehlt sie einfach und hat dort Löcher
151 und das macht gar nichts. Weder mache ich ihr Druck, noch mache ich mir den selber.
152 Sie macht einfach, was sie kann, wenn sie da ist. #13:33:86#

153 I: Wie fühlst du dich im Umgang mit ihr jetzt so im Schulalltag? #13:40:84#

154 B: Total entspannt.

155 Ich denke, sie ist ein sehr liebenswürdiges Kind, das sehr offen ist und zugänglich ist. B02
156 Mit dir von sich aus reden kommt und erzählt und dir Sachen zeigt und Bilder für dich
157 malt und für dich bastelt und ganz offen entgegenkommt. Und das macht es für mich
158 extrem viel einfacher auch ihr gegenüber. Ich bin zwar nicht die Knuddelmama,

159 überhaupt nicht. Aber für sie kann auch mal eine Umarmung drin liegen, weil sie das
160 vielleicht halt braucht. #14:14:10#

161 I: Wie nimmst du sie wahr? Gibt es vielleicht auch Unterschiede zu den anderen Kindern
162 oder überhaupt nicht? #14:21:29#

163 B: Doch, ich denke [*nennt Namen*] ist sicher für ihr Alter REIF. Reifer in gewissen
164 Überlegungen. Sie ist, würde ich sagen, auch relativ ruhig. Sie hat ihre Situation
165 angenommen, wie sie ist. Auch wenn sie vielleicht nicht weiss, was ihre Zukunft bringt,
166 wie lange sie da sein wird oder nicht. Mir scheint sie sehr zufrieden, wie es ist. Ich
167 glaube, sie ist froh, hier zu sein.

168 Aber sie sagt manchmal auch, dass sie sich Sorgen macht über das, was halt trotzdem A02
169 auch zu Hause passiert. Die Menschen, die sie zurückgelassen hat. Zum Beispiel
170 diese zwei Väter, der biologische und der andere, den sie später lange Zeit an der
171 Seite hatte. Und die zwei / Sie hat keine News, sie weiss es nicht. Ich glaube, das
172 beschäftigt sie schon auch, aber sie sagt es nicht so. Also sie spricht auch in der Klasse
173 nie darüber. Das ist kein Thema, auch mit den anderen nicht. Aber ich denke schon,
174 dass sie doch auch manchmal darüber nachdenkt. Wie ist es zu Hause? Auch wenn
175 sie es im Unterricht nicht zeigt. Aber gerade beim DaZ, bei der Kleingruppe oder in
176 dieser Kleingruppe, gab es am Anfang schon Momente, wo sie darüber gesprochen
177 hat. Aber im Kontext der Klasse, wo alle Kinder da sind, redet sie gar nicht darüber.
178 #15:51:67#

179 I: (...) Denkst du, dass die Erlebnisse, die sie hatte, bevor sie in die Schweiz gekommen
180 ist, dass sie dadurch traumatisiert ist bzw. war? Wie nimmst du das als Lehrperson
181 wahr? #16:15:56#

182 B: Also ich würde jetzt, das ist natürlich subjektiv, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass A02
183 [*nennt Namen*] traumatisiert ist. Ich würde sagen, dass [*nennt Namen*] geprägt ist. Das
184 sind ja zwei unterschiedliche Sachen. Ich glaube, Trauma in diesem Ausmass würde
185 ich jetzt sagen, hat sie nicht. Aber diese Prägung, wenn man aus einem Land fliehen
186 muss, wo jetzt Krieg ist, dieses Unwissen, wann kann ich wieder zurück, das prägt
187 auch ein Kind in ihrem Alter. Sie ist ja nicht mehr so klein. Sie versteht diese
188 Zusammenhänge. Es wird sicher zu Hause auch gesprochen darüber. Aber
189 traumatisiert würde ich jetzt nicht sagen. Also ich kann das nicht so bestätigen aus
190 dem Schulalltag, dass sie ein traumatisiertes Kind ist. #17:03:10#

191 I: (...) Die nächste Frage geht auch in diese Richtung. Ich stelle sie dir jetzt einmal
192 trotzdem. Und zwar: Verfügst du als Lehrperson eigentlich über Wissen bezüglich den

193 Aspekten von Kriegstraumatisierung und was das dann für pädagogische
194 Konsequenzen mit sich bringt? #17:30:05#

195 B: Die Antwort ist ganz einfach. Nein. Nein, für so etwas sind wir weder ausgebildet, noch
196 vorbereitet. Das ist wie bei ganz, ganz vielen Situationen im Schulalltag, dass wir nicht
197 dafür ausgebildet werden.

198 Weil ich glaube, es gibt so viele individuelle Probleme, die Kinder mitbringen. Da muss D03
199 man sich glaube ich als Lehrperson einfach mit seinem natürlichen / Ja, ich glaube, da
200 musst du einfach hinein in diese Situation und dir überlegen, wie könnte ich am besten.

201 Mit Kolleginnen vielleicht austauschen. Den Mut haben, Hilfe zu holen. Hilfe über B01
202 Schulleitungen, Schuldirektion, über Kolleginnen, vielleicht im Internet. Aber dafür
203 bereit war ich garantiert nicht. #18:24:58#

204 I: Glaubst du, dass Lehrpersonen dafür vorbereitet werden müssten? #18:31:31#

205 B: Nein, ich denke das ist, wenn man an die PH denkt, ist das ein Ding der Unmöglichkeit,
206 Lehrpersonen für alle möglichen Möglichkeiten vorzubereiten. Das wäre ja ein extrem
207 hoher Anspruch an die Ausbildung, die DREI Jahre dauert.

208 Ich denke eher, dass das eine Aufgabe des Teams ist. Das heisst, eine Aufgabe der B01
209 Schulleitung zum Beispiel. Eine Aufgabe für eine Berufseinsteigerin oder einen
210 Berufseinsteiger, dass die Person, die für die Berufseinsteiger zuständig ist zum
211 Beispiel, mit ihr solche Sachen anschaut. Dich unterstützt. Dass du wie eine Begleitung
212 hast nachher, wenn es dann soweit ist. Ganz konkret zu diesem Fall. Aber einfach mal
213 so ein bisschen alle, also das ist nicht möglich. #19:33:66#

214 I: Damit haben wir den ersten Bereich abgeschlossen. Wir kommen zum zweiten. Und
215 zwar: Welche Anforderungen stellt die Integration eines Flüchtlingskindes an dich als
216 Lehrperson? #19:33:66#

217 B: Die grösste Herausforderung ist für mich, weil ich habe zu wenig Einfluss, ist die A04
218 soziale Integration in der Klasse. Weil ich kann sie nicht wirklich extrem beeinflussen.
219 Weil ganz viele Sachen natürlich zwischen den Kindern läuft.

220 Und die Sprache muss ich jetzt nach einem halben Jahr sagen, ist doch eine grössere A01
221 Barriere, als ICH mir das vorgestellt hatte. Ich dachte immer bei Kindern, ja die können
222 zusammen spielen, dann ist das kein Thema. Aber jetzt in [nennt Namen] Fall, ist die
223 Integration schwierig. Die Kinder haben kein Problem mit ihr, ÜBERHAUPT nicht.
224 [nennt Namen] ist einfach [nennt Namen]. Aber wenn es darum geht, eine Arbeit zu
225 machen, die vielleicht ein Resultat erfordert, zum Beispiel ein Plakat herstellen, möchte
226 niemand mit ihr arbeiten, weil sie als eine Bremse sozusagen wahrgenommen wird.

227 Weil sie ja nicht mitarbeiten kann, auch wenn sie das will. Nicht sie wegen ihr als
228 Person, sondern weil sie einfach die Kenntnisse nicht mitbringt. Dann muss man es ja,
229 wenn man mit [nennt Namen] in der Gruppe ist, alleine machen. Das heisst also, dass
230 viele Kinder Gruppenarbeiten nicht mit ihr machen möchten. Und sie fühlt sich dann
231 natürlich ausgegrenzt und eine Last eher für die anderen. Und das ist nicht extrem
232 angenehm, weder für [nennt Namen], noch auch für die Klasse. Weil eigentlich
233 möchten sie das gar nicht. Und trotzdem ist es ein Effekt, weil man irgendwo so ein
234 bisschen egoistisch halt dann doch die eher aussucht in einer Gruppe, wo man halt
235 wirklich zusammen ein gutes Produkt machen kann. Und daher ist die Integration
236 schwieriger als das, was wir uns wünschen. Sie ist sehr akzeptiert, toleriert bei allen
237 Kindern. Aber es gibt einfach irgendwie diese unsichtbare Grenze irgendwo. Schwierig
238 zu erklären. #21:52:35#

239 I: Auf welche Herausforderungen bist du allgemein während des Integrationsprozesses
240 gestossen? Also das wäre ja jetzt zum Beispiel sicher eine mit diesen
241 Gruppenarbeiten. Gibt es sonst noch etwas, was dir dazu speziell in den Sinn kommt?
242 #22:10:84#

243 B: Also, ich denke, eine grosse Herausforderung ist, dass sie halt schon spezielle
244 Bedürfnisse hat.

245 Und manchmal hat man einfach die Kapazität nicht für sie und ihr noch einmal etwas A03
246 zu erklären, noch einmal einen Text zu übersetzen. Man überlässt sie sich selbst halt
247 doch auch sehr oft, weil man einfach auch mit allen anderen noch beschäftigt ist und
248 genug zu tun hat. Und ich muss mir dann selbst manchmal eingestehen, ich hatte
249 heute absolut keine Zeit, mich um sie zu kümmern. Das ist manchmal nicht sehr
250 befriedigend, aber es ist im Alltag einfach so. #22:49:86#

251 I: Wir haben schon einige Male das Thema der Sprache gestreift. Inwiefern waren die
252 Deutschkenntnisse von [nennt Namen] konkret eine Herausforderung? Einiges hast
253 du schon genannt. Vielleicht könntest du das noch einmal kurz zusammenfassen.
254 #23:09:52#

255 B: Also, was sicher für mich extrem von Vorteil war, ist dass sie schon wirklich mitgebracht B02
256 hat. Ganz basic Sachen. Dass sie mich Sachen fragen kann, die ganz wichtig sind.

257 Was einfach eine grosse Herausforderung ist, ist zum Beispiel das Fach NMG, wo A01
258 dann einfach ganz viele themenspezifische Wörter dazukommen. Wo man sich dann
259 nachher natürlich fragt, ist es nicht besser, dass sie zuerst einmal Alltagssprache lernt?
260 Wie Gegenstände in ihrem Alltag um sie herum und so weiter. Und nicht schon mit
261 Planeten und sich mit Dinosauriern beschäftigt. Weil das wie nicht wichtig ist in ihrem

262 Sprachniveau. Und doch ist es wichtig, damit sie im Schulalltag doch etwas
263 mitbekommt. Also das Challenge zwischen wo legt man Priorität. Zuerst auf basic
264 Sachen, Grundwortschatz, das um sie herum, sich ausdrücken können, ich heisse...
265 so ganz grundlegende Sachen, bevor ich mit dem Schulstoff loslege. Und doch ist das
266 eben auch wichtig. Also WO, auf was fokussiere ich mich? Das ist schwierig, zu
267 entscheiden. Weil alles kann man von ihr ja nicht erwarten. #24:31:43#

268 I: Inwiefern hast du Lösungen gefunden für diese angetroffenen Herausforderungen?
269 #24:41:01#

270 B: Ich muss ehrlich eingestehen, dass eigentlich [nennt Namen] von sich aus ganz viele B02
271 eigene Lösungen findet. Und sich sehr, sehr gut managed und mit dieser Problematik
272 umgehen kann. Sie kommt fragen von sich aus, wenn sie wirklich etwas wissen
273 möchte, kann aber auch damit umgehen und es akzeptieren, wenn sie halt das jetzt
274 nicht verstanden hat. Sie hat sich nicht zum Ziel gesetzt, immer alles verstehen zu
275 können und zu wollen, weil das wäre nicht möglich. Ich könnte ihr auch nicht genügend
276 helfen.

277 Und wenn sie dann wirklich etwas wissen möchte, was ihr wirklich am Herzen liegt, B04
278 können wir uns wirklich mit diesem Übersetzungsapp relativ gut verständigen. Man
279 kann auch ganze Texte fotografieren. Dann kann sie selber diesen Text nachlesen.
280 Und dann weiss sie wenigstens ungefähr, um was es geht.

281 Und andere Sachen, wie zum Beispiel wenn wir Klassenlektüre lesen, dann versteht A01
282 sie ja nicht wirklich, um was die Geschichte geht.

283 Aber wir schauen dann halt dafür den Film, wo sie dann halt im Nachhinein: «Ah, um B04
284 das ist es gegangen.» Und weiss dann auch, was ich eigentlich gelesen habe, halt
285 über Bild. Sie kann dann im Nachhinein die Geschichte sich über das Bild sozusagen
286 aneignen.

287 Und sie kann diesen Moment auch einfach aushalten. Das muss man ja auch B02
288 aushalten können, nichts zu verstehen. Und dann ist sie da, sie malt sehr viel und ist
289 da und hört zu auch wenn sie nicht alles verstehen kann. Das macht sie sehr, sehr gut.
290 Das ist eine Topleistung. #26:23:94#

291 I: Waren die Informationen, die du allgemein schon über sie bekommen hast, waren die
292 hilfreich, damit du die Herausforderungen, die sich dir gestellt haben, bewältigen
293 konntest. #26:39:16#

294 B: Jein. Ich hatte ja eigentlich wenig Informationen.
295 Ich würde sagen, die meisten Informationen habe ich schlichtweg von [nennt Namen] B02
296 selbst. Weil sie sagt, was sie braucht. Sie sagt, sie fragt, wenn sie das App haben

297 möchte. Und das hat mir eigentlich gereicht. Das hat für mich so gestimmt und ich
298 glaube für [nennt Namen] auch. #27:08:47#

299 I: Bedeutet die aktuelle Situation oder so wie die Situation vielleicht auch vorher war,
300 bedeutet das eine Belastung für dich? #27:18:25#

301 B: Nein. #27:20:42#

302 I: Dann kommen wir schon zum dritten Bereich. Und zwar: Inwiefern hast du in dieser
303 Situation mit anderen Personen zusammengearbeitet? #27:34:74#

304 B: Die grösste Zusammenarbeit findet sicher mit der DaZ-Lehrperson statt, weil [nennt
305 Namen] ja noch sechs Stunden bei ihr ist. Und sie schlussendlich wirklich sie
306 vorbereitet sprachlich. Ich habe mir dann manchmal auch die Freiheit genommen, zum
307 Beispiel ihr das Thema zu geben, das wir in der Klasse gerade behandeln, damit sie
308 ihr wirklich so kleine Schlüsselwörter halt trotzdem geben kann. Und sie war für mich
309 eigentlich in dieser ganzen Arbeit die grösste Unterstützung. Ich habe ihr auch die
310 Elternarbeit abgeben können. Das heisst, wenn es Probleme gab oder wichtige
311 Sachen, wie der Besuch der Sternwarte, Ausflüge, dann hat die DaZ-Lehrperson diese
312 Nachrichten verfasst und an die Eltern kommuniziert, dass wir davon ausgehen
313 konnten, dass die Eltern wissen, dass es einen Ausflug gibt am Abend. Da wurde ich
314 sehr entlastet und war sehr froh, dass sie die Verantwortung übernommen hat. Auch
315 das Organisieren der Elterngespräche liegt bei der DaZ-Lehrperson, weil beim
316 Elterngespräch ganz klar das Deutsch, das Deutschlernen im Vordergrund steht.
317 Sonst habe ich eigentlich mit niemandem zusammengearbeitet.

318 Es gab einfach ein Übergabegespräch von der Zweitklasslehrperson. Wie bei allen
319 Kindern AUCH. Wo sie sicher auch Sachen zu [nennt Namen] mir gesagt hat. Aber
320 sonst eine Zusammenarbeit in dem Sinn war das ja nicht. #29:09:96#

321 I: Inwiefern hast du Unterstützung bekommen in der Arbeit eben jetzt mit [nennt Namen]?
322 #29:19:08#

323 B: Keine. Ich habe sie aber auch nicht gesucht. #29:23:00#

324 I: Das heisst, du denkst, dass du Unterstützung in Anspruch hättest nehmen können,
325 WENN du sie gebrauch hättest? #29:33:36#

326 B: Ich muss ehrlich eingestehen, ich weiss nicht, was es gibt für Angebote, die ich
327 überhaupt in Anspruch hätte nehmen können. Wenn man natürlich irgendwo wie ein
328 Fenster hat, wo man weiss, ah da kann ich das nehmen oder das könnte helfen, hätte
329 ich es vielleicht gemacht. Aber ich wusste schlichtweg nicht, was es gibt.

- 330 Das einzige, was ich genutzt habe, ist im didaktischen Zentrum habe ich Material B03
331 gefunden, welches zweisprachig angeboten wird aus dem (sucht nach dem Namen)
332 Livre Echange. Dort gibt es Bücher, die zweisprachig ukrainisch-deutsch sind. Und da
333 hatte ich einige ausgeliehen. Ich habe dort für sie Bücher geholt mit so
334 Grundinformationen, Vokabular, das sie gelesen hat.
- 335 Aber sonst wusste ich wirklich nicht, was es gibt, wo ich fragen könnte. Und daher A03
336 habe ich mich damit abgefunden, einfach das selbst irgendwie zu managen.
337 #30:56:32#
- 338 I: Wie bist du darauf gekommen, dass du ja diese Bücher ausleihen kannst? #31:01:90#
- 339 B: Die stehen einfach gerade beim Eingang, eigentlich bin ich über sie drüber gestolpert.
340 Das war halt einfach DAS Thema, weil viele ukrainische Kinder gekommen sind. Und
341 Gratulation an das DZ. Die haben sofort sich darüber informiert und haben sich einfach
342 zehn solcher Bücher / die man nehmen kann an der PH in einem Korb.
343 Und ich bin wirklich über diese Bücher drüber gestolpert und habe sie genommen. Und B01
344 dann hat das eigentlich ziemlich schnell in unserem Schulhaus zirkuliert. Viele haben
345 davon profitiert und dann hat man es wieder zurückgebracht wie alle anderen Sachen
346 an der PH auch. #31:47:70#
- 347 I: War die Kooperation, die du ja jetzt in diesem Fall vor allem mit der DaZ-Lehrperson
348 hattest, war die hilfreich für dich? #31:58:46#
- 349 B: Ja. Also es war sicher eine Unterstützung, eine Entlastung, weil sie sich vor allem auch B01
350 wirklich für [nennt Namen] verantwortlich gefühlt hat. Und mir oft wirklich die Frage
351 gestellt hat: Was brauchst du? Was würde dir nützen? Manchmal sogar hat sie auch
352 Mathematik eingebaut in ihre Deutschlektionen, weil manchmal ja zwei Stunden nur
353 Deutsch ist ja manchmal auch für ein Kind, das Deutsch lernt eine lange Zeit. Sie hat
354 dann immer wieder auch gefragt, kann ich noch Mathe mit ihr machen, wo seid ihr
355 dran. Hat indirekt auch eine Nachhilfe natürlich angeboten. Ich habe das sehr als
356 entlastend und auch unterstützend erlebt. Vor allem auch diese Elternarbeit und
357 Kommunikation ist eine Entlastung für mich gewesen. #32:49:46#
- 358 I: Hat es für dich in irgendeiner Art und Weise eine Rolle gespielt, dass du gar nicht
359 weisst, wie lange [nennt Namen] in deiner Klasse bleiben wird? Weil ja der
360 Schutzstatus S rückkehrorientiert ist. #33:04:08#
- 361 B: Nein, überhaupt nicht.
362 Weil das wissen wir ja generell nie, wenn ein Kind geht oder kommt. Und wir gehen D03
363 einfach mal davon aus, dass [nennt Namen] sicher noch eine Weile bei uns ist. Ich

364 habe mir nie überlegt, ob das schon Thema sein könnte, dass sie wieder zurückgeht.
365 Von dem her werde ICH mal davon ausgehen, dass sie die dritte und die vierte Klasse
366 bei mir zu Ende machen wird. #33:28:74#

367 I: Dann sind wir schon bei der letzten Frage angelangt. Und zwar: Was würdest du dir
368 für zukünftige Situationen dieser Art wünschen? #33:41:56#

369 B: (...) Wenn jetzt [*nennt Namen*] ganz frisch zu mir gekommen wäre, würde ich mir C01
370 sicher jemanden wünschen, der sich damit auskennt, wie man so ein Kind empfängt.
371 Vor allem, wenn eventuell ein Trauma dahinterstehen würde. Dann würde ich
372 erwarten, zum Beispiel von meiner Schulleitung oder von anderen Diensten um die
373 Schule herum wie zum Beispiel die mobile Einheit und so weiter, dass sie uns
374 Möglichkeiten und Werkzeuge zur Verfügung stellen, wie wir mit so etwas umgehen
375 können. Oder auch gerade, dass wir Anlaufstellen haben, nicht für mich jetzt direkt,
376 sondern für das Kind. Wenn ich spüre, dass es dem Kind sehr schlecht geht, dass
377 Sozialarbeiterinnen dieses Fenster zur Verfügung stellen, wo sie empfangen werden
378 kann in Einzelsituationen, weil ich kann als Klassenlehrperson ihr das nicht bieten.
379 Aber dass ich wüsste im Falle der Fälle, wenn dieses Kind wirklich ein Trauma mit sich
380 bringt, vielleicht weint, wenn ein Flugzeug oben drüber fliegt unter den Tisch kriecht
381 und Panikattacken hätte, dass ich diesem Kind dann jemanden anbieten könnte, um
382 diese Momente zu besprechen, vielleicht auch zu bearbeiten, weil ich mich ganz klar
383 nicht kompetent genug fühle für solche psychologischen Traumata. Da müsste eine
384 Fachperson her, ganz klar.

385 Und bei anderen Sachen, sicher sprachlich zum Beispiel, wie weit kann uns Technik C03
386 zur Verfügung gestellt werden. Zum Beispiel finde ich, dass dann [*nennt Namen*] zum
387 Beispiel ihr eigenes Tablet haben müsste, das ihr jeden Tag zur Verfügung steht, das
388 sie immer gebrauchen kann. Und nicht einfach eines, das ich jetzt einfach in der Klasse
389 habe. Also ich finde, das müsste man vielleicht noch mehr technisch Sachen aufrüsten,
390 dass das das Kind nutzen kann. Ich habe mir auch schon überlegt, dass es so kleine
391 Aufnahmegeräte gibt, wo man ja etwas hineinsagen kann und man bekommt es auf
392 der anderen Seite sozusagen übersetzt gerade wieder raus. Wo sie solche
393 technischen Instrumente noch mehr zur Verfügung hätte. Dass das ganz klar vom
394 Staat, Kanton, keine Ahnung, bezahlt wird und zur Verfügung steht für das Kind selbst,
395 solange es das braucht. Das wäre SICHER ein Wunsch, den ich jetzt hätte...
396 technisch, was möglich ist. Oder bei Eltern vielleicht auch, dass wirklich dass
397 Übersetzungsmöglichkeiten, dass wir wirklich genau wissen, welche Person kann
398 Ukrainisch und kann auch im Alltag nicht nur für ein Elterngespräch, sondern generell
399 angefragt werden für alle Übersetzungsarbeiten. Das heisst: Elternbriefe,

400 Elternkommunikation. Da weiss ich, ich kann dieser Person diesen Brief einfach geben
401 und diese Person würde alles so übersetzen, dass ich davon ausgehen kann, dass die
402 Eltern genau wissen, da ist ein Ausflug, da ist Schwimmen, das ist Schlittschuhlaufen.
403 Alles, was halt so im Alltag drin ist.

404 Das gibt es nicht, sondern wir müssen relativ viel über Englisch oder irgendwie so. Das A01
405 ist schon eine grosse Herausforderung.

406 Das wäre cool, wenn wir wirklich jemanden hätten, von dem wir wüssten einfach C03
407 gerade mit Nummer und Mail, der würde das im Alltag auch tun. Das wären sicher so
408 diese drei Komponenten, die ich mir wünschen würde noch mehr. Die wahrscheinlich
409 auch, finde ich, möglich wären. #37:29:19#

10.1.4 Einverständniserklärung

Information über die Aufzeichnung personenbezogener Daten und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Lehrpersonen

Als Studentin der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersuche ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit die Frage, auf welche Herausforderungen Lehrpersonen aus Deutschfreiburg während des Integrationsprozesses von Flüchtlingskindern aus der Ukraine in Regelklassen antreffen. Dazu möchte ich das Interview mit Ihnen audiographisch aufzeichnen (kein Video). Das Interview wird unmittelbar nach der Aufzeichnung auf passwortgeschützten Speicherorten gespeichert, transkribiert (verschriftlicht) und zeitnah anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse mehr auf einzelne Personen möglich sind. Nur die anonymisierten Verschriftlichungen werden inhaltsanalytisch untersucht. Ich sichere Ihnen zu, dass die Daten lediglich für die Erstellung meiner Arbeit verwendet werden, und nur Daten in der Arbeit veröffentlicht werden, die keinen Rückschluss auf die Personen erlauben. Die Audioaufnahmen sowie alle personenbezogenen Daten werden nach Abschluss der Arbeit gelöscht. Ich bitte Sie daher, mit Ihrer Unterschrift der Aufzeichnung der beschriebenen Daten und deren Verwendung in meiner Arbeit zuzustimmen.

Ihre Einwilligung erfolgt auf freiwilliger Basis und Sie können diese jederzeit per E-Mail [lara.peissard@studentfr.ch] widerrufen.

Mit bestem Dank für Ihre Unterstützung und freundlichen Grüßen

Lara Peissard

Ort, Datum

Unterschrift der zu interviewenden Lehrperson

10.2 Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl

Inhaltlich-semantische Transkription

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).
15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

1. Die Partikeln „hm“ werden unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben (nicht: „hhhm“, „mhm“, „hmh“).
2. Zögerungslaute werden immer „ähm“ geschrieben (nicht: „äm“, „ehm“, „öhm“).
3. (Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z.B. Euro, Prozent, Meter.
4. Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z.B. „ät“, „Paragraf“.
5. Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden („etc.“ wird nur getippt bei gesprochenem „e te ce“).
6. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘“.
7. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
8. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
9. Personalpronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Personalpronomen der Höflichkeitsform (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
10. Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich wiedergegeben, z.B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).
11. Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, z.B. „wie Vogel mit V“.

12. Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen, wird ein großer Buchstabe ohne Klammer geschrieben, z.B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
13. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
 - a. Zahlen null bis zwölf im Fließtext als Wörter, größere in Ziffern.
 - b. Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
 - c. Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „ $4 + 5 = 9$ “ und „3,5“.
 - d. Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibt man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“.
 - e. Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolgt man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.

10.3 Kategoriensystem

A01-05 Herausforderungen

A01 Sprachbarriere

A02 Kriegsbedingte Konsequenzen

A03 Begrenzte Kapazität

A04 Hinderliche Umstände

A05 Kulturelle Prägung

B01-05 Unterstützung

B01 Zusammenarbeit

B02 Förderliche Umstände

B03 Material

B04 Technik

B05 DaZ

C01-04 Bedarfe

C01 Ausserschulische Angebote

C02 Sprachförderung

C03 Übersetzungshilfen

C04 Teamteaching

D01-03 Relativierung der Herkunft

D01 Ähnlichkeiten fremdsprachiger Kinder

D02 Kritik an herkunftsbedingten Sondermassnahmen

D03 Gleich wie bei anderen Kindern

10.4 Kategorienhandbuch

Name der Kategorie	A01 Sprachbarriere
Inhaltliche Beschreibung	Alle Herausforderungen, welche auf mangelhafte bzw. fehlende Sprachkenntnisse zurückgeführt werden können.
Beispiele für Anwendungen	Und bei mir war sehr schnell die Frage da, was tue ich, weil wir keine gemeinsame Sprache haben? Also weder Englisch, noch Deutsch. Wir konnten uns in keiner Drittsprache miteinander verständigen. Was kann ich tun, wenn sie irgendetwas von mir möchte und ich kann sie nicht verstehen? (I3, Z. 18-21)
Name der Kategorie	A02 Kriegsbedingte Konsequenzen
Inhaltliche Beschreibung	Alle Herausforderungen, die als kriegsbedingte Konsequenzen betrachtet werden.
Beispiele für Anwendungen	Bei [nennt Namen] war es so, das ukrainische Kind, die hat sehr wenig Eigeninitiative aufbringen können. Also eine sehr lange Zeit einfach nur da gesessen. Wir haben gesagt: Hausaufgaben. Hausaufgaben nicht eingepackt, nicht wiedergebracht, und so weiter. Das dauerte mindestens ein halbes Jahr. Und sie hat wirklich keine Motivation gezeigt. Wenigstens war es für uns so, dass es so erschienen ist, dass sie keine Motivation gezeigt hat. Aber das war es nicht. Sie war einfach kriegstraumatisiert. (I1, Z. 141-146)
Name der Kategorie	A03 Begrenzte Kapazität
Inhaltliche Beschreibung	Alle Herausforderungen, die durch die begrenzte Kapazität der Lehrperson oder anderer involvierter Personen entstehen.
Beispiele für Anwendungen	Für mich war es ein schwieriger Fall am Anfang, weil ich ihr wie nicht grossartig helfen konnte. Also ich hab mich so ein bisschen als Lehrperson schon nicht als Versager gefühlt, aber ich werde ihr nicht gerecht genug. Es ist ein Kind, das braucht mich zu 100 Prozent. Und ich kann ihr nicht 100 Prozent geben. So habe ich mich gefühlt. Sie war halt einfach auch sehr still. (I1, Z. 306-310)
Name der Kategorie	A04 Hinderliche Umstände
Inhaltliche Beschreibung	Alle Herausforderungen, welche durch hinderliche Umstände entstehen, die von den Beteiligten nicht in grossem Ausmass verändert werden können.
Beispiele für Anwendungen	In dieser Klasse war ja einfach das ein bisschen Mobbing-Thema noch da oder Streit allgemein: «Der hat, ich habe nichts gemacht.» Ein elendes, mühsames Thema gewesen. Wir haben alles integriert, was möglich war. Wir haben Hilfe von aussen auch dann geholt, weil die Eltern unbedingt wollten. Was überhaupt nicht viel

	gebracht hat, weil wir einfach schon die ganze Zeit Glücksunterricht hier drinnen gelebt haben. Aber einfach nicht viel gefruchtet hat. Es ist wirklich traurig für die Kinder, die einfach super sind in dieser Klasse. Die gehen einfach unter. Da war [nennt Namen] einfach noch ein Problemchen mehr. (I1, Z. 426-433)
Name der Kategorie	A05 Kulturelle Prägung
Inhaltliche Beschreibung	Alle Herausforderungen, die auf eine unterschiedliche kulturelle Prägung der Beteiligten zurückzuführen sind.
Beispiele für Anwendungen	Also syrische und ukrainische Kinder geniessen einen ganz anderen Lebensstil oder Erziehung von zu Hause. Das ist schon mal ganz ein riesiger Unterschied. Das kann man eigentlich fast von jedem Land so ein bisschen beobachten. Da hat jedes Land so ein bisschen typische Aspekte. Zum Beispiel schon nur, was man von der Schule hält oder wie wichtig Schule ist, wie wichtig Hausaufgaben sind, wie wichtig ein Mädchen in der Schule ist oder ein Junge in der Schule ist. Das gibt krasse Unterschiede. (I1, Z. 78-84)
Name der Kategorie	B01 Zusammenarbeit
Inhaltliche Beschreibung	Jegliche Form der Zusammenarbeit, die von den Lehrpersonen als Unterstützung erlebt wird.
Beispiele für Anwendungen	Und bin froh, dass es gibt in [nennt Ort] eine Familie, die für diese Familie wie zuständig ist. Das war die Familie, die sie als allererstes aufgenommen hat und auch bis heute noch, wenn es Fragen gibt, zur Verfügung steht und sich einsetzt. Und das finde ich etwas sehr, sehr Schönes und als Lehrperson bin ich froh, gibt es diese Leute, dass nicht ich das machen muss. Ich wüsste nicht genau, wie ich das tun müsste. (I3, Z. 56-60)
Name der Kategorie	B02 Förderliche Umstände
Inhaltliche Beschreibung	Alle Umstände, die für die Integration des Flüchtlingskindes als förderlich empfunden werden, durch die Beteiligten jedoch nicht in grossem Ausmass verändert werden können.
Beispiele für Anwendungen	Ansonsten, sie hat geliebt zu singen. Wir haben da gerade ein Musical einstudiert, die Bremer Stadtmusikanten. Und sie hat dann vor allem musikalische Teile übernommen. (I1, Z. 171-172)
Name der Kategorie	B03 Material
Inhaltliche Beschreibung	Jegliches Material, welches als unterstützend empfunden wurde.
Beispiele für Anwendungen	Wir haben Ukrainisch-deutsch-Kärtchen vom Staat eben bekommen. Was natürlich nicht schlecht war. (I1, Z. 118-119)
Name der Kategorie	B04 Technik

Inhaltliche Beschreibung	Jegliche technische Aspekte, die als unterstützend empfunden werden.
Beispiele für Anwendungen	Und jetzt mittlerweile hat er auch das Ipad, wo er oft braucht, wo er übersetzt. Er kann ja das Ipad/ Mit dem Übersetzer kann man das fotografieren und dann kann es das gerade alles zeigen. Das hat jetzt auch mega gut funktioniert. Das war auch so (...) eine Beruhigung von dem Ganzen. Das man auch eine Lösung hat dafür, dass er nicht immer alles erklärt haben muss, sondern dass er auch selber mal schauen kann. (I2, Z. 214-218)
Name der Kategorie	B05 DaZ
Inhaltliche Beschreibung	Alle Aspekte, welche als hilfreich empfunden werden und etwas mit dem DaZ-Unterricht zu tun haben.
Beispiele für Anwendungen	Dann kam relativ schnell Deutsch als Zweitsprache. Kamen die Sonderlektionen dazu. Ich glaube 36 Lektionen oder so hat er erhalten von Anfang an bis zum Sommer. Und da war er oft so glaube ich zwei oder drei Mal in der Woche hat er wirklich eine Lektion für sich. Wo er mit [nennt Namen], der DaZ-Lehrerin wirklich selbstständig gearbeitet hat. (I2, Z. 66-70)
Name der Kategorie	C01 Ausserschulische Angebote
Inhaltliche Beschreibung	Alle Aussagen der Lehrpersonen, welche mit dem Wunsch nach mehr ausserschulischen Angeboten in Verbindung stehen.
Beispiele für Anwendungen	Wenn jetzt [nennt Namen] ganz frisch zu mir gekommen wäre, würde ich mir sicher jemanden wünschen, der sich damit auskennt, wie man so ein Kind empfängt. Vor allem, wenn eventuell ein Trauma dahinterstehen würde. (i3, Z. 369-370)
Name der Kategorie	C02 Sprachförderung
Inhaltliche Beschreibung	Alle Aussagen der Lehrpersonen, welche mit dem Wunsch nach mehr oder anderer Sprachförderung in Verbindung stehen.
Beispiele für Anwendungen	Also mein Wunsch wäre es wirklich eine Intensivanfangszeit Deutsch. Ich finde es auch dem Kind gegenüber wäre das gerechter. Weil sie brauchen das. Gerade diese Kinder, die sehr clever sind, es ist ein mega grosser Frust für sie, wenn sie dahin kommen, nichts verstehen und nur so ein bisschen Deutsch angeboten bekommen. (I1, Z. 130-133)
Name der Kategorie	C03 Übersetzungshilfen
Inhaltliche Beschreibung	Alle Aussagen der Lehrpersonen, welche mit dem Wunsch nach zusätzlichen Übersetzungshilfen in Verbindung stehen.
Beispiele für Anwendungen	Und bei anderen Sachen, sicher sprachlich zum Beispiel, wie weit kann uns Technik zur Verfügung gestellt werden. Zum Beispiel finde ich, dass dann [nennt Namen] zum Beispiel ihr eigenes

	Tablet haben müsste, das ihr jeden Tag zur Verfügung steht, das sie immer gebrauchen kann. Und nicht einfach eines, das ich jetzt einfach in der Klasse habe. Also ich finde, das müsste man vielleicht noch mehr technisch Sachen aufrüsten, dass das das Kind nutzen kann. (I3, Z. 385-388)
Name der Kategorie	C04 Teamteaching
Inhaltliche Beschreibung	Alle Aussagen der Lehrpersonen, welche mit dem Wunsch nach zusätzlichen Lehrpersonen oder der Unterrichtsform des Teamteachings generell in Verbindung stehen.
Beispiele für Anwendungen	Das ist eine sehr herausfordernde Klasse und ich meine gerade bei solchen Klassen, aber wir haben viele solche Klassen, ist es halt einfach zu zweit Gold wert. Dann kann man auf all die Probleme eingehen oder viel besser eingehen. (I1, 423-425)
Name der Kategorie	D01 Ähnlichkeiten fremdsprachiger Kinder
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen, welche die Bedeutung der Herkunft der Flüchtlingskinder relativieren, in dem Ähnlichkeiten zu anderen fremdsprachigen Kindern aufgezeigt werden.
Beispiele für Anwendungen	Das ist eigentlich IMMER genau der gleiche Prozess. Also ob das jetzt ein Flüchtlingskind aus der Ukraine ist, oder ein syrisches Kind oder ein portugiesisches Kind, das kommt eigentlich gar nicht drauf an. (I1, Z. 10-12)
Name der Kategorie	D02 Kritik an herkunftsbedingten Sondermassnahmen
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen, welche die Sondermassnahmen für Flüchtlingskinder aus der Ukraine kritisieren, da diese für Kinder anderer Herkunft nicht umgesetzt wurden.
Beispiele für Anwendungen	Und das ist auch so ein Punkt, wo ich sagen muss, bei diesen ukrainischen Kindern wollte jetzt irgendwie die ganze Schweiz aktiv werden und helfen und tun und machen. Aber was eigentlich gemacht wurde, finde ich naja. Warum? Weil mit dem syrischen Kind, das kam auch aus dem Kriegsgebiet, konnte auch kein Wort Deutsch. Die Eltern konnten nicht kommunizieren, weder auf Englisch noch sonst irgendetwas. War genau der gleiche Fall und da hat kein Hahn danach gekräht. (I1, Z. 61-66)
Name der Kategorie	D03 Gleich wie bei anderen Kindern
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen, welche die Bedeutung der Herkunft sowie der Situation der Flüchtlingskinder für den Unterricht relativieren, in dem Ähnlichkeiten zu anderen Kindern aufgezeigt werden.
Beispiele für Anwendungen	Aber sonst, ich kenne nicht mehr Geschichten über die Geschichten der anderen Kinder. Ich nehme einfach die Kinder so, wie sie sind hier an und versuche, auf Auffälligkeiten zu reagieren.

	Wenn ein Kind sehr auffällig ist, dann würde ich von zu Hause versuchen, mehr Informationen zu bekommen. (I1, Z. 203-206)
--	---