



 **care**[®] **KIWI**

Unterrichtsmaterial KIWI kids „Kinder Willkommen“

Ein Handbuch zum Interkulturellen und Sozialen Lernen für Grundschulen



Unterrichtsmaterial KIWI kids „Kinder Willkommen“

Ein Handbuch zum Interkulturellen und Sozialen Lernen für Grundschulen

Fachliche und didaktische Überarbeitung & Neukonzeptionierung:

Claudia Wegener

Autor:innen:

Dr. rer. nat. Dipl.-Psych. Christoph Braukhaus – Leah Hanraths – Sara Hennes – Thomas Knoll – Leonie Kutz – Sophie Lauber – Mona Minas – Lasse Paetz – Laura Stella Sahm – Claudia Wegener

Illustrationen:

Sophie Meyerhoff

Redaktion:

Leah Hanraths, Leonie Kutz, Sophie Lauber, Simone Lellek

Lektorat:

Anne Wulff

Satz & Layout:

Katharina Schaarschmidt, Druckerei Franz Paffenholz GmbH

Druck:

Kalinski Mediendesign und Druck

Herausgeber:

CARE Deutschland e. V.

Siemensstraße 17

53121 Bonn

Tel.: + 49 (0)228 975 63 – 0

Fax: + 49 (0)228 975 63 – 51

vertreten durch den Vorstand (v.i.S.d.P.)

Vorwort

Liebe Pädagog:innen,

gegründet 1945 in den USA, half CARE Millionen von Menschen im Nachkriegseuropa mit den bis heute bekannten und geliebten CARE-Paketen. CARE Deutschland e. V. ist Teil des Netzwerkes von CARE International, einer der weltweit führenden Nichtregierungsorganisationen für Entwicklungs- und humanitäre Hilfe, die Armut und soziale Ungerechtigkeit bekämpft. Wir arbeiten in über 100 Ländern daran, Not zu lindern, nachhaltigen Wandel zu bewirken und dabei besonders Frauen und Mädchen zu beteiligen. Ihre Gesundheit, Sicherheit und Rechte stehen im Mittelpunkt der Arbeit von CARE.

Im Inland nutzt CARE die langjährigen Erfahrungen aus der internationalen Projektarbeit für Bildungs- und Integrationsarbeit. CARE Deutschland e. V. führt seit 2016 die Projekte KIWI „Kinder und Jugendliche Willkommen“ durch. KIWI steht für die Begriffe Kultur, Interkulturalität, Werte und Initiative. Ziel der KIWI-Projekte ist es, Grund- und weiterführende Schulen sowie weitere Bildungseinrichtungen deutschlandweit in ihrer interkulturellen Öffnung sowie diversitätssensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung zu unterstützen und diese außerdem in der Stärkung ihrer Inklusionspotenziale zu fördern und zu begleiten. Die KIWI-Projekte greifen auf langjähriges fachliches und methodisches Wissen aus der Projektarbeit von CARE auf dem Balkan zurück.

Die KIWI-Projekte bestehen aus den folgenden Bausteinen: 1. praxisorientierte Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Fachpersonal zum Interkulturellen Lernen, 2. Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal auf thematischer und methodischer Basis der Unterrichtsmaterialien, 3. Prozessbegleitung mit Schüler:innen zur Einbindung von KIWI an der Schule, 4. finanzielle Förderung und Begleitung von Schulprojekten zur Stärkung von Vielfalt und Begegnung.

Das vor Ihnen liegende Unterrichtsmaterial KIWI kids und KIWI kids+ für Grundschulen in zweiter überarbeiteter Auflage soll Ihnen ein praktischer Wegbegleiter für Ihre schulische Arbeit zur interkulturellen und diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung sein. CARE setzt dabei auf verschiedene pädagogische und fachliche Standards, insbesondere auf das Konzept des Empowerments, und nutzt dabei stärkenorientierte Methoden zur Förderung der Selbstwirksamkeit der Kinder.

KIWI kids ist ein lernendes Projekt. Deshalb ist es für uns besonders wichtig, von Ihnen Rückmeldung über Ihre Erfahrungen zu erhalten, um uns stetig verbessern zu können.

**Für Ihre Aufgabe in den Schulen wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg.
Möge Ihnen KIWI kids dabei von Nutzen sein.**



Karl-Otto Zentel
Generalsekretär



Stefan Ewers
Mitglied des Vorstands



Dank der Förderung unserer Partner und Zuwendungsgeber ist die Teilnahme an den Projekten KIWI kids und KIWI kids+ für alle Grundschulen, Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräfte und natürlich die Schüler:innen kostenfrei – vom KIWI kids-Unterrichtsmaterial über die Fortbildungen und Schulworkshops bis zum Zugang zu Fördermitteln für Ihre Schulprojekte.

Das KIWI kids-Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert:



EUROPÄISCHE UNION



Das KIWI kids-Projekt wird außerdem gefördert durch:



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Das Projekt KIWI kids+ wird außerdem gefördert durch:



Wofür steht KIWI?

K wie „Kultur“

Die Förderung einer inklusiven Schul- und Willkommenskultur und die Stärkung des interkulturellen Dialogs an Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung verschiedener Kulturen und diverser Lebensrealitäten.

I wie „Interkulturalität“

Die Vermittlung von interkulturellen und sozialen Kompetenzen für die Ausgestaltung diversitätssensibler Schul- und Klassengemeinschaften sowie die Stärkung ihrer Integrationspotenziale.

W wie „Werte“

Die Förderung einer gemeinsamen Wertebasis und der Diskriminierungsprävention.

I wie „Initiative“

Die Befähigung und Motivation von Kindern und Jugendlichen, für ihre Interessen einzutreten und eigene kreative Projekte an ihren Schulen partizipativ zu gestalten.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
CARE International	10
Die KIWI-Projekte	12
Flucht und Migration	15
Flucht, Migration und Traumata	24
Flucht und Traumata – Zum Umgang mit Traumasymptomen im Schulalltag	38
Der pädagogische Ansatz von KIWI kids	43
So arbeitet und wirkt das KIWI kids-Projekt	46
Module und Struktur von KIWI kids zum Einsatz im Unterricht	53
Methoden und Spiele zum flexiblen Einsatz	64
Vogel-Steckbriefe	82
Puzzle	86
Kapitel 1 – Identität	87
Geschichte: Kiwi findet ein neues Zuhause	95
1.1. LERNEINHEIT: WER BIN ICH?	99
Übungen rund ums Kennenlernen, um Namen und den sensiblen Umgang damit	99
Arbeitsbogen „Das ist mein Name“	102
Arbeitsbogen „Kiwi ist mein Name“	104
Geschichte: Wie Kiwi neue Freund:innen findet	107
1.2. LERNEINHEIT: WIE BIN ICH?	111
Übungen zu Personenbeschreibungen und Auseinandersetzung mit der Selbstwahrnehmung	111
Arbeitsbogen „Personen beschreiben: Was ist wichtig?“	113–114
Arbeitsbogen „So bin ich“	115
Arbeitsbögen „Freundschaftsbuch“	116–117
Geschichte: Auf zur Vogel-Olympiade	119
1.3. LERNEINHEIT: WAS BIN ICH?	123
Übungen zu den Themen Geschlechtliche Vielfalt und Stereotype	123
Arbeitsbögen „Geschlechter – was macht hier den Unterschied?“	126–127
Arbeitsbögen „Stimmt! Nicht! Oder?“	128–129
Arbeitsbogen „Verkehrte Welt?“	130
Arbeitsbögen „Weil ich ein * bin ...“	131–132

INHALTSVERZEICHNIS

Kapitel 2 – Werte und Gefühle	133
Geschichte: Von kleinen und großen Schätzen	139
2.1. LERNEINHEIT: WAS IST MIR WICHTIG?	143
Übungen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Werten	143
Arbeitsbogen „Mein Schatz“	146
Arbeitsbögen „Checkliste Gegenstände“	147–148
Geschichte: Eine Achterbahn der Gefühle	149
2.2. LERNEINHEIT: WIE FÜHLE ICH?	151
Übungen zum sensiblen Umgang mit Gefühlen	151
Arbeitsbogen „Gefühle zeigen“	155
Arbeitsbögen „Gefühle zeichnen“	156–157
Arbeitsbogen „Gefühle“	158
Arbeitsbogen „Situationen und Gefühle“	159
Arbeitsbogen „Gefühlsbarometer“	160
Kapitel 3 – Vielfalt von Familie und Ritualen	161
Geschichte: Wie Kiwi „Hallo“ sagt	169
3.1. LERNEINHEIT: WIE BEGRÜSSEN WIR UNS?	173
Übungen rund um das Thema Begrüßungen	173
Arbeitsbögen „Begrüßungsgesten“	176–177
Arbeitsbögen „Grußworte“	178–179
Geschichte: Was heißt hier Familie?	181
3.2. LERNEINHEIT: WER GEHÖRT ZU MIR?	185
Übungen zur Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienbildern	185
Arbeitsbogen „Familienbilder“	188
Arbeitsbögen „Meine Familienbilder“	188–189
Arbeitsbögen „Familientagebuch“	191–192
Geschichte: Ein Tag voller Traditionen und Rituale	193
3.3. LERNEINHEIT: WAS SIND UNSERE TRADITIONEN UND RITUALE?	197
Übungen zu den Themen Traditionen und Rituale	197
Arbeitsbögen „Traditionelle Feste“	200–209

INHALTSVERZEICHNIS

Kapitel 4 – Stärken und Gemeinschaft	211
Geschichte: Vom Teller-Balancieren und anderen Stärken	217
4.1. LERNEINHEIT: WAS KANN ICH?	221
Übungen zum Erkennen von Stärken (Selbstbild)	221
Arbeitsbogen „Stärken-Stern“	224
Arbeitsbögen „Tierisch gut“	225–226
Arbeitsbögen „Ich kann was!“	227–229
Arbeitsbögen „Meine Stärken – Sichtweisen“	230–232
4.2. LERNEINHEIT: WAS KANNST DU?	233
Übungen zur Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen (Fremdbild)	233
Arbeitsbögen „Du kannst was!“	235–237
4.3. LERNEINHEIT: WAS KÖNNEN WIR ZUSAMMEN?	239
Übungen zur Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden	239
Arbeitsbögen „Blitz-Reporter“	242–243
Arbeitsbogen „Wer kann hier was?“	244
Arbeitsbogen „Gemeinsam stark!“	245
Arbeitsbogen „Unser Filmteam!“	246
Arbeitsbögen „Vorlagen Legefilm“	247–248
Geschichte: Kiwi ist neu in der Schule	249
4.4. LERNEINHEIT: WO GEHT ES LANG?	253
Übungen zur Orientierung in der Schule und Hilfestellung	253
Arbeitsbogen „Schulstationen“	256
Kapitel 5 – Umgang mit Konflikten	257
Geschichte: Vom Streiten und Versöhnen – Teil 1 von 2	265
5.1. LERNEINHEIT: WARUM STREITEN WIR?	271
Übungen zur Auseinandersetzung mit Konfliktgründen	271
Arbeitsbögen „Konflikt-Situationen“	273–275
Arbeitsbögen „Konflikt-Situationen – Rollenkarten“	276–282
5.2. LERNEINHEIT: WIE LÖSEN WIR KONFLIKTE?	283
Übung zur Konfliktlösung	283
Arbeitsbogen „Streit zwischen Mo und Tea“	285
Arbeitsbogen „Friedenstreppe“	286

INHALTSVERZEICHNIS

Geschichte: Vom Streiten und Versöhnen – Teil 2 von 2	287
5.3. LERNEINHEIT: WIE MÖCHTEN WIR STREITEN?	289
Übungen zur Konfliktvermeidung und zu konstruktiven Auseinandersetzungen	289
Arbeitsbogen „Sag’s ehrlich!“	293
Arbeitsbögen „Konstruktiv streiten“	294–295
Kapitel 6 – Kinderrechte	297
Geschichte: Das ist doch ungerecht! – Kinderrechte – Teil 1 von 3	305
6.1. LERNEINHEIT: WAS IST UNGERECHT?	309
Übungen zu den Themen Ungerechtigkeiten und Grundbedürfnisse	309
Arbeitsbögen „(Un)gerecht!“	311–312
Arbeitsbögen „Kinder brauchen...“	313–314
Arbeitsbogen „Unsere Klassenrechte“	315
Geschichte: Das ist unser Recht! – Kinderrechte – Teil 2 von 3	317
6.2. LERNEINHEIT: WAS SIND UNSERE RECHTE?	321
Übungen zum Kennenlernen der Kinderrechte	321
Arbeitsbögen „Kinderrechte – Zuordnungsspiel“	323–324
Arbeitsbögen „Unsere Kinderrechte“	325–326
Geschichte: Wir kämpfen für unser Recht! – Kinderrechte – Teil 3 von 3	327
6.3. LERNEINHEIT: WAS KÖNNEN WIR GEGEN UNRECHT TUN?	329
Übungen zur Einforderung von Kinderrechten (Verstöße und Handlungsoptionen)	329
Arbeitsbögen „Hänsel und Gretel“ (Variante A)	332–334
Arbeitsbögen „Hänsel und Gretel“ (Variante B)	335–337
Arbeitsbögen „Kinderrechte: Was können wir dafür tun?“	338–343
Kapitel 7 – Zukunftswerkstatt	345
Geschichte: Das geht noch besser! – Zukunft und Teilhabe – Teil 1 von 4	353
7.1. LERNEINHEIT: WAS GEHT BESSER?	357
Übungen zur Identifizierung von gesellschaftlichen Problemlagen	357
Arbeitsbogen „Meine Welt – Checkliste: Das geht besser!“ (Variante A)	360
Arbeitsbögen „Meine Welt – Checkliste: Das geht besser!“ (Variante B)	361–362

INHALTSVERZEICHNIS

Geschichte: Mit Kiwi auf Traumreise – Zukunft und Teilhabe – Teil 2 von 4	363
7.2. LERNEINHEIT: WOVON TRÄUMEN WIR?	367
Übungen zu eigenen Zukunftsvorstellungen und -wünschen	367
Geschichte: Wie es besser werden kann – Zukunft und Teilhabe – Teil 3 von 4	369
7.3. LERNEINHEIT: WIE KÖNNEN WIR UNSERE WELT VERBESSERN?	373
Übungen zum Perspektivenwechsel und zu verschiedenen Handlungsoptionen	373
Arbeitsbögen „Wir machen Zukunft! – Ideenwerkstatt“	376–378
Kapitel 8 – Partizipation	379
Geschichte: Mit vereinten Kräften – Zukunft und Teilhabe – Teil 4 von 4	387
8.1. LERNEINHEIT: WIE ENTSCHIEDEN WIR MIT?	391
Übungen zur Partizipation bei Entscheidungen	391
Arbeitsbogen „Entscheidungen“	394
8.2. LERNEINHEIT: WIE GESTALTEN WIR MIT?	395
Übungen zur Partizipation in Projekten	395
Arbeitsbogen „Checkliste“	398
Arbeitsbögen „Kampagne“	399–401
Arbeitsbögen „Kampagne – Beispiel“	402–403
Abschlussgeschichte: Ein Jahr voller Abenteuer	405
Glossar	408
Antrag auf Förderung durch den KIWI kids-Fonds von CARE Deutschland e. V.	410–412
Literaturverzeichnis	413
Teilnahmezertifikat	418

CARE International

Gegründet 1945 in den USA, half CARE den Menschen im Nachkriegseuropa mit einer beispiellosen Hilfsaktion: 100 Millionen CARE-Pakete wurden in ganz Europa verteilt. Als direkte Antwort auf den herrschenden Hunger, die Kälte und Verzweiflung erreichten zehn Millionen Pakete mit Lebensmitteln, Kleidung und Werkzeugen Deutschland.



Heute ist CARE eine der größten privaten Hilfsorganisationen weltweit. Das Herzstück der Arbeit sind die Gleichstellung der Geschlechter und die besondere Förderung von Frauen und Mädchen, wo sie systematisch benachteiligt sind. CARE leistet humanitäre Hilfe und unterstützt mit seinen Entwicklungsprojekten Menschen, sich selbst aus der Armut zu befreien. Auch der Einsatz für den Klimaschutz und für Geflüchtete ist fester Bestandteil der Arbeit.

Seit über 25 Jahren setzt sich CARE auf dem Balkan für Friedensförderung und mehr Gleichberechtigung ein. So kommen in der „Young Men Initiative“ Jugendliche und junge Männer



zusammen, um gemeinsam traditionelle Rollenbilder zu hinterfragen, Stereotype abzubauen und Gewaltbereitschaft zu mindern.

Außerdem unterstützt CARE auf dem Balkan Roma und Romnja, da viele von ihnen nach wie vor am Rande der Gesellschaft leben und immer wieder Diskriminierung und sexualisierte Gewalt erfahren. Da Geflüchtete seit 2018 wieder über die sogenannte Balkanroute den Weg nach Europa suchen, versorgt CARE sie unter anderem mit Lebensmitteln, Schlafsäcken und Matratzen – Hilfsgüter, die gerade im Winter überlebenswichtig sind, da viele Geflüchtete unter freiem Himmel oder in Zelten schlafen müssen.

Im Nahen Osten führt CARE ebenfalls viele Hilfsprojekte durch. Unter anderem im seit 2015 vom Krieg geprägten Jemen, einem der ärmsten Länder des Nahen Ostens. CARE ist eine von wenigen aktiven Organisationen im Land und zugleich mit aktuell rund 400 Mitarbeitenden (Stand: Juni 2021) eine der größten vor Ort. Im Jemen wird die Bevölkerung mit sanitären Anlagen, Lebensmitteln, Trinkwasser, Hygieneeinrichtungen und Bildungsangeboten unterstützt. Im Irak hat CARE 2014 gemeinsam mit lokalen Partnern Programme ins Leben gerufen, um intern Vertriebene und Geflüchtete zu unterstützen. In Camps hält CARE sanitäre Einrichtungen instand, organisiert die Müllentsorgung und hilft insbesondere Frauen, ihr eigenes Einkommen zu erwirtschaften. Im Kampf gegen das Coronavirus und weitere

Krankheiten wurde das Gesundheitssystem mit medizinischen Geräten und Laborzubehör ausgestattet. Schwangere, Mütter und ihre Neugeborenen werden von Hebammen versorgt, die von CARE ausgebildet wurden. Groß ist auch die Not in Syrien. Seit Beginn des Konflikts vor über zehn Jahren konnte CARE mehr als sechs Millionen Geflüchtete im Land selbst und in den Nachbarländern mit überlebenswichtigen Hilfsgütern erreichen (Stand: Mai 2021). Auch im Libanon engagiert sich CARE unter anderem für Geflüchtete aus Syrien und hilft beim Wiederaufbau nach der verheerenden Explosion im Hafen von Beirut im August 2020.

CARE arbeitet auch auf dem afrikanischen Kontinent und engagiert sich in Ostafrika, der Sahelzone und im südlichen Afrika. Seit 30 Jahren werden beispielsweise die Menschen im kenianischen Dadaab – wo eines der größten Flüchtlingscamps der Welt beheimatet ist – nachhaltig unterstützt. Im Camp ist CARE unter anderem für die Trinkwasserversorgung, sanitäre Anlagen und weitere Hygienemaßnahmen zuständig. Im Südsudan, dem jüngsten Staat der Welt, fördert CARE die Trinkwasserversorgung in den Gemeinden und versorgt Kleinkinder mit medizinischer Kraftnahrung. Zudem werden Frauen dabei unterstützt, ihre Rechte zu stärken.

Im Niger hat CARE 1991 das Prinzip der Kleinspargruppen ins Leben gerufen, das bis heute Millionen Frauen eine sichere Möglichkeit bietet, Geld zu sparen und sich gegenseitig mit Darlehen zu unterstützen.

In Somalia und in Äthiopien engagiert sich CARE in Gemeinden, um diese widerstandsfähiger gegen extreme Wetterereignisse wie Dürren oder Überschwemmungen zu machen. Immer wieder von Naturkatastrophen betroffen ist auch das südliche Afrika. In Madagaskar hilft CARE deshalb im Katastrophenschutz, leistet Nothilfe und unterstützt beim Wiederaufbau nach Katastrophen. In den letzten Jahren wurde Mosambik vermehrt von heftigen Wirbelstürmen getroffen. CARE stellte Nahrung für die Bevölkerung bereit, baute Schulen wieder auf und stellte Hygienartikel und sanitäre Einrichtungen für Frauen und Mädchen zur Verfügung.

Taifune, Starkregen, Überschwemmungen – immer wieder richten Extremwetterereignisse, die durch den Klimawandel verstärkt werden, katastrophale Folgen im südostasiatischen Raum



an. Fünf Tropenstürme trafen im Herbst 2020 innerhalb von nur einem Monat auf die Philippinen. Vietnam wurde ebenfalls schwer von Unwettern getroffen und erlebte mit Molave einen der schwersten Stürme der letzten 20 Jahre. Nach derartigen Katastrophen hilft CARE mit Nahrungsmitteln, Trinkwasser, Küchenutensilien und Baumaterialien zum Wiederaufbau von Häusern. Auch in Bangladesch ist CARE aktiv. Nachdem hunderttausende Rohingya 2017 aus ihrer Heimat Myanmar nach Bangladesch geflohen sind, leben heute größtenteils Frauen und Kinder im Flüchtlingscamp in Cox's Bazar. Hier haben CARE-Teams unter anderem Gesundheitszentren errichtet und die Verteilung von Hygiene-Kits und den Bau von sanitären Einrichtungen übernommen. Außerdem erhalten Frauen und Mädchen in speziellen Schutzräumen psychosoziale Betreuung. COVID-19 hat viele Länder Südostasiens enorm stark getroffen. Gerade unter der zweiten Welle der Pandemie litten Länder wie Indien und Nepal besonders. In Indien hat CARE eigene Gesundheitszentren aufgebaut und dringend benötigte Sauerstoffflaschen bereitgestellt. Auch in Nepal unterstützt CARE das Gesundheitssystem mit Schutzausrüstung, Desinfektionsmitteln und dem Bau von Hygieneeinrichtungen sowie Quarantänezentren.

Die KIWI-Projekte

Wie ist KIWI entstanden?

Deutschland ist seit langer Zeit als vielfältige Migrationsgesellschaft zu beschreiben. Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg hat es zu allen historischen Zeiten und nahezu weltumspannend gegeben. Die aktuellen und vergangenen Entwicklungen zu internationaler Fluchtmigration zeigen, dass ein gutes und sicheres Leben an vielen Orten weltweit kaum noch möglich ist.¹ Die Gründe, weshalb Menschen ihre Herkunftsländer und Lebensorte verlassen, sind facettenreich: Kriege und Konflikte, Verfolgung, Diskriminierung, Perspektivlosigkeit und Armut, Klimawandel und so weiter.²

Für die schulische und außerschulische pädagogische Arbeit ergeben sich dadurch ebenfalls neue Handlungsfelder. Dabei ist es nicht nur das komplexe Themenfeld „Fluchtmigration“ als solches, sondern es sind auch die begleitenden gesellschaftlichen Debatten, die die pädagogische Praxis beeinflussen und herausfordern. Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte stehen somit

Die vermehrte Ankunft von Zuflucht suchenden Menschen seit Anfang 2015 hat die Gesellschaft in Deutschland vor besondere Herausforderungen gestellt – nicht zuletzt im schulischen Kontext und in pädagogischen Räumen. 2019 waren mehr als die Hälfte der Zuflucht suchenden Menschen Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter.³



vor der Aufgabe, möglichst allen Kindern und Jugendlichen mit ihren verschiedenen Lebensrealitäten im Schulalltag gerecht zu werden und auf unterschiedliche Bedürfnisse einzugehen.

CARE hat im Jahr 2015 unmittelbar auf die sich verändernde gesellschaftliche Situation reagiert und den KIWI-Ansatz entwickelt. Als internationale Hilfsorganisation verfügt CARE zum einen über umfassende Expertise sowohl in Bezug auf Herkunftsregionen vieler nach Deutschland zugewanderter Menschen als auch in der konkreten Zusammenarbeit mit Geflüchteten – sei es in Flüchtlingscamps, mit Menschen auf der Flucht oder bei der Arbeit für bessere Lebensbedingungen vor Ort. Der zweite Zugang erfolgte über langjährige Erfahrungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und im Globalen Lernen. CARE verfügt außerdem sowohl über pädagogische Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als auch über Methodenkenntnisse und Fachwissen über globale Zusammenhänge.

1 UNO Flüchtlingshilfe (2019): Flüchtlingszahlen. Zahlen & Fakten zu Menschen auf der Flucht

2 Medico International (2018): Fluchtursachen: Warum Menschen fliehen, online verfügbar unter: <https://www.medico.de/fluchtursachen>, zuletzt abgerufen am 01.08.2021.

3 BAMF (2021): Aktuelle Zahlen, Ausgabe Juni 2021, online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juni-2021.html;jsessionid=EDFFE4C87DC254EDF04B359D578C2125.internet531>, zuletzt abgerufen am 01.08.2021.

Das KIWI-Projekt für weiterführende Schulen

Bereits seit Anfang 2016 fördert CARE Interkulturelles Lernen an Sekundar- und Berufsschulen. Wie das KIWI kids-Projekt besteht das Projekt an weiterführenden Schulen ebenfalls zum einen aus umfangreichen Materialien zum Interkulturellen und Sozialen Lernen (dem KIWI-Handbuch), Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte sowie Prozessbegleitung u. a. zu Themenbereichen wie Kultur, Identität, Gender, Diskriminierung, Gewaltprävention und Teilhabe. Außerdem fördert CARE in diesem Rahmen Schüler:innen-Projekte von Jugendlichen mit bis zu 400 Euro/Projekt. Die

gelungensten Projekte werden jährlich mit dem KIWI-Preis für Vielfalt und Begegnung ausgezeichnet.

Mit dem KIWI-Ansatz für weiterführende Schulen haben wir seit 2016 bereits mehr als 2.400 Lehrkräfte und über 55.000 Schüler:innen von fast 1.000 weiterführenden Schulen erreicht. 70 Schulprojekte wurden bislang durch das KIWI-Projekt gefördert und von den Jugendlichen erfolgreich umgesetzt. Die Teilnahme am KIWI-Projekt ist für Schulen und weitere Bildungseinrichtungen kostenfrei.

Vorbild der KIWI-Projekte ist die „Young Men Initiative“ von CARE, welche seit 2006 in verschiedenen Ländern des Balkans umgesetzt wird. Das Projekt richtet sich an Jugendliche und arbeitet mit ihnen gegen geschlechtsspezifische Gewalt und hat das Ziel, Gendergerechtigkeit zu stärken.

Mit den KIWI-Angeboten unterstützt CARE Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in ihrer diversitätsorientierten Unterrichts- und Schulentwicklung sowie in der interkulturellen Öffnung von Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen. Dabei fördern und begleiten wir Schulen deutschlandweit im Ausbau ihrer Inklusionspotenziale und setzen insbesondere auf praxisorientierte Methoden, um Themen wie beispielsweise Vorurteile, Gender und Diskriminierung mit den Zielgruppen zu diskutieren und die Schüler:innen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Identität positiv zu bestärken.

Von KIWI zu KIWI kids

In vielen Gesprächen mit Schulen, zuständigen Behörden und zugewanderten Familien bestätigte sich in den vergangenen Jahren der These, dass der bisherige KIWI-Ansatz mit der Zielgruppe der Sekundar- und Berufsschulen sich zwar als sehr sinnvoll und wirksam erweist, in vielen Fällen aber auf Versäumnisse im Kindesalter reagieren muss. Daraus schlussfolgerte CARE, dass zusätzliche ähnliche Maßnahmen bereits im Grundschulalter erforderlich sind, um Schulen bei einer interkulturellen Öffnung und diversitätsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Dies gilt insbesondere, weil sich die meisten Angebote in den Bereichen des Sozialen und Interkulturellen Lernens bisher hauptsächlich oder ausschließlich an Schulen ab der Sekundarstufe richten. Mit KIWI kids konnte CARE auf die vielfältigen Erfahrungen aus der Zusammenarbeit

Mit Angeboten von KIWI kids konnte CARE seit Anfang 2019 bereits **ca. 500 Lehrkräfte von **220 Schulen** und etwa **6.000 Kinder** erreichen.**



mit weiterführenden Schulen aufbauen und somit erfolgreich ein Konzept, adaptiert an Bedürfnisse von Grundschulen, erarbeiten.

Das Projekt KIWI kids+

Mit dem Projekt KIWI kids+ hat CARE ein Programm geschaffen, das Grundschulen bundesweit nachhaltig in der Einbindung von Interkulturellem Lernen in Klassenkulturen unterstützt. **Grundschulen werden dabei von CARE über ein ganzes Schuljahr hinweg begleitet.** Die teilnehmenden Schulen können die Angebote von KIWI kids je nach Bedarf verwenden und in ihren Schulalltag einbeziehen. Damit verfolgt CARE einen besonders wirkungsorientierten Projektansatz.

Welche Rolle spielt der Kiwi-Vogel?

Der Kiwi-Vogel führt sprichwörtlich durch das KIWI-Programm. Der kleine Kiwi ist der Protagonist, der durch die Unterrichtsmaterialien führt und den Kindern alle dort behandelten Themen narrativ näherbringen soll. Kiwi erzählt den Kindern seine Geschichte, angefangen vom Verlust seines Heimatwaldes, über das Entstehen neuer Freundschaften sowie vieler kleiner Kiwi-Abenteuer und neuer Erfahrungen bis zum Schuljahresende an der neuen Vogelschule.



Kiwis gelten als die kleinsten Laufvögel weltweit, weichen aber auch aufgrund ihrer biologischen Merkmale und Verhaltensweisen stark von anderen Vögeln ab. Auch Kiwis müssen ihre Heimat häufig verlassen. Meist sind Waldbrände oder Rodungen der Grund dafür. Doch selbst wenn ihr Lebensraum vernichtet ist, bleiben die Kiwi-Pärchen noch so lange wie möglich dort. Erst wenn ihr Leben in größter Gefahr ist, zum Beispiel weil sie keine Nahrung mehr finden, verlassen sie ihr Revier, bleiben aber möglichst in der Nähe. Das KIWI kids-Projekt nutzt diese Parallelen, um auf eine sensible und diversitätsorientierte Art und Weise mit Schüler:innen über Themen wie z. B. Flucht, Migration, Identität, Gender, Diskriminierung und Konflikte zu sprechen. Den Kindern werden anhand der Erlebnisse des Kiwis Räume eröffnet, um sich spielerisch mit verschiedenen Lebensrealitäten und den damit einhergehenden Herausforderungen auseinanderzusetzen sowie ihre eigene Identität zu reflektieren.

Flucht und Migration

Migration ist eines der ältesten Phänomene der Menschheit. Bereits seit 12.000 Jahren leben Menschen in den Großräumen aller Kontinente der Erde – ein Ergebnis von Migration. Seitdem hat es unzählige Massennigrationsbewegungen wie etwa die Völkerwanderung ausgangs der Spätantike gegeben. Die ersten neuzeitlichen Wanderungsbewegungen gingen einher mit den europäischen Expansionsbewegungen und dem daraus resultierenden Kolonialismus – zunächst in die sogenannte Neue Welt nach Amerika, auf der Flucht vor Armut in der Heimat oder vor der irischen Kartoffelpest –, anschließend dann auch nach Asien und Afrika. In vielen afrikanischen Ländern verursachten neue Grenzziehungen massive Binnenwanderungen. Religiöse und ethnische Auseinandersetzungen unter der Herrschaft der britischen Krone führten zur Teilung Britisch-Indiens und zur Deportation von etwa 20 Millionen Menschen. Auch die jüngere Geschichte Deutschlands ist davon geprägt.

Die beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert und deren Folgen führten abermals zu Wanderungen unvorstellbaren Ausmaßes. Alleine zwischen 1939 und 1950 verließen rund 25 bis 30 Millionen Menschen ihre Heimat – darunter geflüchtete und vertriebene Menschen und Vertriebene, aber auch Zwangsarbeiter:innen, Soldat:innen und Überlebende von Konzentrationslagern. Ende des Zweiten Weltkriegs waren rund 14 Millionen Deutsche aus den Ostgebieten auf dem Weg nach Westen.

Schon immer hat es also weltweite Wanderungen im großen Ausmaß gegeben. Wann immer sich die Lebensbedingungen für die Menschen so sehr zum Schlechten verändert haben, dass eine Sicherstellung der elementaren Bedürfnisse auf Dauer nicht mehr gegeben war, machten sich Menschen in großer Zahl auf den Weg, auf der Suche nach Orten, die bessere Lebensbedingungen aufwiesen oder zumindest versprochen. Ohne



Migration würde es keine Städte geben und der Fortschritt, wie wir ihn kennen, wäre undenkbar. Damit ist Migration aber immer auch Ausdruck der globalen Verhältnisse – seien es ungleiche Lebenschancen oder klimatische Bedingungen und deren Auswirkungen, instabile politische Verhältnisse oder ungleiche Verteilungen von Macht, Handelschancen und dem Zugang zu Märkten.

Auch wenn sich die politische Migrationsdebatte hauptsächlich um „Flüchtlinge“ und Vertriebene dreht, macht ihr Anteil unter den Migrant:innen weltweit immer noch nur etwa ein Viertel aus – jedoch mit wachsender Tendenz. Ende 2020 verzeichneten wir nach Angaben des Flüchtlingswerks der Vereinten Nationen (UNHCR) mit 82,4 Millionen Menschen weltweit die höchste Zahl an Flüchtlingen und Vertriebenen seit Ende des Zweiten Weltkriegs.⁴ Verantwortlich dafür ist nicht zuletzt die Lage im Nahen Osten, insbesondere in den Kriegs- und Krisenregionen in und um Syrien und Irak, in Afghanistan, im Jemen, aber auch in vielen Regionen auf dem afrikanischen Kontinent, wie etwa in Somalia, im Sudan oder in der Demokratischen Republik Kongo sowie in Lateinamerika. Doch auch unabhängig von diesen aktuellen politisch bedingten Flucht- und Wanderungsbewegungen muss sich die Weltgemeinschaft auch zukünftig auf ansteigende Migrationsbewegungen einstellen.

4 UNHCR (2020): Statistiken, online verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken>, zuletzt abgerufen am 02.08.2021.

Wer ist ein „Flüchtling“?

Menschen auf der Flucht gab es schon immer, doch erst 1951, also einige Jahre nach Kriegsende, einigte sich die Weltgemeinschaft im Rahmen der Genfer Flüchtlingskonvention auf eine Definition des Begriffs „Flüchtling“, der bis heute internationale Gültigkeit besitzt. Demnach handelt es sich bei einem Flüchtling um eine Person, „[...] die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung aus Gründen der Rasse⁵, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“⁶ Der Flüchtlingsbegriff beschränkt sich also im juristischen Sinne auf Menschen, die in ihrer Heimat auf-

grund bestimmter Merkmale oder Einstellungen einer begründeten Angst vor Verfolgung ausgesetzt sind. Damit ist Krieg als allgemeines Kriterium zunächst nicht ausreichend, um im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention als geflüchtete Menschen zu gelten. In der Praxis allerdings ergeben sich diese Fluchtgründe sehr häufig aus Kriegssituationen. Nicht genannt sind außerdem weitere Fluchtursachen wie Naturkatastrophen oder Klimaveränderungen sowie persönliche Verfolgung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit oder der sexuellen Orientierung. Letztere werden gemäß diverser Zusatzvereinbarungen der Vereinten Nationen konkludent dem Fluchtgrund „Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ zugeordnet. Dies erlaubt beispielsweise den Schutz von Personen, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung verfolgt oder bedroht werden, wie etwa in Uganda, wo Homosexualität unter Strafe steht.

Neben der zur Anerkennung als „Flüchtling“ grundlegenden Ursachen und Gründe regelt die



Zum Flüchtlingsbegriff

Wir betrachten den Begriff „Flüchtling“ aus folgenden Gründen kritisch: Zum einen wird die Endung „-ling“ zwar nicht ausschließlich, aber sehr häufig für negativ konnotierte Begriffe verwendet, wie etwa der Sonderling oder Sträfling. Zweitens reduziert der Begriff als Substantiv die betroffenen Personen auf die Eigenschaft, geflohen zu sein. Hinter diesen Personen verbergen sich aber Menschen mit Biografien, Berufen, Talenten, Fähigkeiten und allen denkbaren anderen Eigenschaften. Die alternative Sprachregelung erlaubt es, von der „geflüchteten Anwältin“ oder dem „geflüchteten Bäcker“ etc. zu sprechen. Drittens schließlich unterliegen aus rechtlicher Sicht „Flüchtlinge“ den Kriterien der Genfer Flüchtlingskonvention. Der Terminus „Geflüchtete“ schließt also ausdrücklich all jene Menschen ein, die diese Kriterien nicht oder nicht vollumfänglich erfüllen, wie beispielsweise Binnenvertriebene. Sie werden im KIW kids-Handbuch dennoch beide Bezeichnungen finden, jeweils abhängig vom jeweiligen Sachkontext oder auch aufgrund der verwendeten Quellen. Grundsätzlich bevorzugen wir aus den hier genannten Gründen jedoch den Begriff „Geflüchtete“. In der Urfassung von 1951 beschränkte sich die Genfer Flüchtlingskonvention ausschließlich auf die Situation bis 1951 und räumlich auf Europa. Erst 1967 wurde die zeitliche und räumliche Beschränkung des Regelwerks aufgehoben. Nach wie vor gelten allerdings etliche Einschränkungen im Hinblick auf die Rechtsverbindlichkeit der Konvention, ferner bestehen auf der nationalstaatlichen Ebene Möglichkeiten, ihren Geltungsbereich einzuschränken.

5 Anmerkung: Der Wortlaut der Konvention beinhaltet tatsächlich den Begriff „Rasse“ und wurde seitdem auch nicht geändert. Im Deutschen würde man aufgrund der Verwendung des Begriffs „Rasse“ zur Zeit des Nationalsozialismus eher von „ethnischer Zugehörigkeit“ sprechen.

6 Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention, 1951, online verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.



Konvention insbesondere die Rechte, die sich aus dem Status als „Flüchtling“ ergeben. Diese beinhalten insbesondere den Schutz vor Diskriminierung wegen ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder dem Herkunftsland (Art. 3), die Freiheit der Religionsausübung (Art. 4), den freien Zugang zu Gerichten (Art. 16), die Ausstellung eines Reiseausweises für „geflüchtete Menschen“ (Art. 28), die Straffreiheit der illegalen Einreise, sofern flüchtende Menschen sich umgehend bei den Behörden meldet und er unmittelbar aus dem Fluchtland einreiste (Art. 31 Abs. 1), sowie den Schutz vor Ausweisung (Art. 33, Non-Refoulement-Prinzip – Grundsatz der Nichtzurückweisung). Insgesamt gewähren die Vertragsstaaten einem Flüchtling weitgehend die gleichen Rechte wie Ausländer:innen⁷ im Allgemeinen.

Es ist davon auszugehen, dass die nahe Zukunft eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage des Rechtsstatus von Menschen bringen wird, die aufgrund durch den Klimawandel bedingter Naturkatastrophen sowie dauerhafter Folgen des Klimawandels ihre Heimat verlassen müssen. Im Januar 2020 entschied der Menschenrechtsausschuss der Vereinten Nationen (Committee on Civil and Political Rights, CCPR) aufgrund der Klage eines Bewohners der Pazifikinsel Kiribati, dass wer vor lebensbedrohlichen Klimaereignissen flieht, ein Recht auf Asyl hat und nicht wieder dorthin zurückgeschickt werden darf, wo die Folgen dieser Ereignisse sein Leben gefährden. Sollte diese Rechtsprechung dauer-

haft in geltendes internationales Recht überführt werden, könnte dies Millionen Betroffenen das Grundrecht auf Asyl eröffnen und wäre mit noch unabsehbaren Folgen für die globale Flüchtlingspolitik verbunden. Über die Einhaltung der Genfer Konvention wacht das Hochkommissariat der Vereinten Nationen für „Geflüchtete“ (UNHCR) mit Sitz in Genf. Das UNHCR ist allerdings auch operativ tätig. So ist die transnationale Behörde unter anderem auch in vielen Kriegs- und Krisenregionen für die Koordination humanitärer Hilfsmaßnahmen zuständig. Ein weiteres wichtiges Aufgabengebiet des UNHCR ist die Begleitung

Fluchtursachen und Fluchtgründe:

- 1 Verfolgung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit⁸
- 2 Verfolgung aufgrund der religiösen Überzeugung⁺
- 3 Verfolgung aufgrund der politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer politischen Gruppierung⁺
- 4 Verfolgung aufgrund der Staatsangehörigkeit⁺
- 5 Kriege, Bürgerkriege und kriegsähnliche Zustände
- 6 Verfolgung aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung⁽⁺⁾⁹
- 7 Naturkatastrophen wie Erdbeben, Überschwemmungen oder Dürren
- 8 Dauerhafte Klimaveränderungen
- 9 Armut und wirtschaftliche Not

7 Die Verwendung des Begriffs „Ausländer:innen“ bezieht sich ausschließlich auf dessen formaljuristische Bedeutung.

8 + Fluchtgründe im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention

9 UNHCR (2021): FAQ Flüchtlinge. Geschlechtsspezifische Verfolgung sowie Verfolgung aufgrund der sexuellen Orientierung können nach herrschender Auslegung als Asylgrund aufgrund persönlicher Verfolgung angeführt werden, online verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-fluechtlinge>, zuletzt abgerufen am 02.08.2021.

und Organisation der Rückkehr von Geflüchteten in ihre Heimatländer. Außerdem unterhält das UNHCR in einigen Regionen Neuansiedlungsprogramme für Geflüchtete in Drittstaaten, die sogenannten Resettlements.

Europäische Asyl- und Migrationspolitik

Als anerkannter Geflüchteter im nationalstaatlichen Sinne gilt eine Person, die aufgrund eines oder mehrerer in der Konvention genannter Gründe erfolgreich Asyl beantragt hat. Auf EU-Ebene regeln die sogenannten Dublin-Verordnungen (Dublin I–III) die Verteilung und Zuordnung der „Flüchtlinge“ auf die Mitgliedsstaaten sowie die Abstimmung der Asylverfahren. Auch die Nicht-EU-Staaten Schweiz, Liechtenstein, Norwegen und Island haben sich dem Dublin-Übereinkommen angeschlossen. Die Dublin-Regelungen ergänzen das gemeinsame europäische Asylsystem, zu dessen weiteren Bestandteilen die zentrale Datenbank EURODAC sowie diverse Operationen der europäischen Agentur für die Grenz- und Küstenwache Frontex gehören. Ein wesentlicher Grundsatz des Dublin-Übereinkommens ist das Prinzip des Erstaufnahmelandes. Dieses besagt, dass der Mitgliedsstaat, in den die asylsuchende Person einreist, für die Durchführung des Asylverfahrens zuständig ist. Die anderen Mitgliedsstaaten können demnach Asylsuchende,

denen nachgewiesen werden kann, dass sie bereits europäischen Boden betreten haben, in das jeweilige Land zurücksenden. Einerseits soll auf diese Weise gewährleistet werden, dass jede:r Asylsuchende in einem EU-Staat Asyl beantragen kann. Demgegenüber sollen so aber auch Mehrfachantragstellungen verhindert werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt am Dublin-Übereinkommen gilt der geografischen Benachteiligung der Mittelmeeranrainer wie Italien oder Griechenland, die durch die dort ankommenden Menschen einen unverhältnismäßig hohen Anteil der Asylsuchenden aufnehmen müssen. Die Konsequenz ist, dass die Mittelmeerstaaten, die eine eher restriktive Asylpolitik verfolgen, zu vermeiden versuchen, dass überhaupt „Flüchtlinge“ an der eigenen Küste anlanden. Dementsprechend sind insbesondere die Einreisen nach Europa über Spanien, vor allem aber über Italien seit 2017 extrem zurückgegangen, während die Einreisen über Griechenland wieder zunehmen.

Die der Dublin-I-Verordnung nachfolgenden Verordnungen Dublin II sowie zuletzt 2013 Dublin III regeln insbesondere die Rahmenbedingungen für eine mögliche Inhaftnahme. Dies gilt besonders im Falle einer ungeklärten Identität, zum Zweck der Beweissicherung im Asylverfahren oder aufgrund der verspäteten Antragstellung. Auch aus Gründen der „öffentlichen Sicherheit und Ordnung“ können Asylbewerber:innen in Abschiebehaft genommen werden.





FLUCHT UND MIGRATION¹⁰

Daten und Fakten

Seit 2005 ist die Zahl der Geflüchteten weltweit **um über 100 % gestiegen** (von 40 Millionen im Jahr 2005 auf 82,4 Millionen 2020). Damit entspricht sie ungefähr der Gesamtbevölkerung Deutschlands. Würden Geflüchtete einen eigenen Staat bilden, wäre dieser auf Platz 20 der größten Staaten weltweit. **Etwa die Hälfte der Geflüchteten sind Minderjährige.**

Mehr als zwei Drittel der im Ausland registrierten „Flüchtlinge“ **stammen aus lediglich fünf Ländern**, angeführt von Syrien (6,7 Millionen), gefolgt von Venezuela (4 Millionen), Afghanistan (2,6 Millionen), Südsudan (2,2 Millionen) sowie Myanmar (1,1 Millionen).

Im Jahr 2019 waren **weltweit 138.600 unbegleitete Minderjährige auf der Flucht**. Das UNHCR geht jedoch von einer viel höheren Dunkelziffer nicht registrierter Kinder und Jugendlicher aus.

¹⁰ UNHCR Global Trends 2020, online verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.

Daten und Fakten

86 % der Geflüchteten halten sich unmittelbar in den **Nachbarländern ihrer Heimat** auf – in den meisten Fällen handelt es sich dabei um sogenannte Entwicklungsländer. **Etwa 90 % aller „Flüchtlinge“ leben nicht in der Europäischen Union.** Entgegen weit verbreiteter Meinungen tragen also nicht etwa die europäischen Länder die Hauptlast, sondern gerade diejenigen Regionen und Länder der Erde, die ohnehin von wirtschaftlicher Not und extremen klimatischen Bedingungen betroffen sind.

Weltweit beherbergt **die Türkei mit etwa 3,7 Millionen Menschen die meisten Geflüchteten**, gefolgt von **Kolumbien (1,7 Millionen), Pakistan (1,4 Millionen), Uganda (1,4 Millionen) und Deutschland (1,2 Millionen).**

Die Länder mit den **meisten Binnenvertriebenen** sind neben **Kolumbien (8,3 Millionen)** Länder wie **Syrien (über 6,7 Millionen)**, die **Demokratische Republik Kongo (5,2 Millionen)** sowie **Jemen (4 Millionen)** und **Somalia (3 Millionen)**. Die meisten der zehn Staaten mit der höchsten Anzahl an Binnenvertriebenen liegen auf dem afrikanischen Kontinent sowie im Nahen Osten.



Asyl in Deutschland

Vor dem Gesetz sind alle gleich – streng genommen gilt dieser Grundsatz nicht für „ausländische Mitbürger:innen“, insbesondere nicht für Asylsuchende. Das Grundrecht auf Asyl ist in Artikel 16a des Grundgesetzes festgeschrieben. Darüber hinaus unterscheidet das deutsche Recht etliche verschiedene Aufenthaltstitel. Die wichtigsten davon sind im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) geregelt, das auch das Prüfungsverfahren festlegt. Personen, die in der Bundesrepublik Asyl beantragen wollen, müssen sich möglichst unmittelbar bei oder nach der Einreise bei einer Behörde oder Polizeidienststelle melden. Sie erhalten dann den Status des oder der Asylsuchenden und werden nach dem Königsteiner Schlüssel einem Bundesland zugeteilt und dort einer Erstaufnahmeeinrichtung zugewiesen. Maßgeblich für die Verteilung im Bundesgebiet sind vorrangig das Steueraufkommen – also wirtschaftliche Kriterien –, um die Lasten möglichst gerecht zu verteilen. Zweitens kommen im Königsteiner Schlüssel auch die Bevölkerungszahlen der Bundesländer zum Tragen. Den eigentlichen Asylantrag stellen die Asylsuchenden bei einer Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Die Bearbeitungsdauer eines Antrages variiert sehr stark und lag zuletzt nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge bei etwa sechs Monaten, bei unbegleiteten Minderjährigen sogar bei durchschnittlich etwa acht Monaten.¹¹ Für die Dauer des Verfahrens erhalten die Asylsuchenden eine Aufenthaltsgestattung. Im Verfahren selbst unterliegen sie der sogenannten Mitwirkungspflicht. Asylsuchende unterliegen außerdem für die ersten drei Monate der sogenannten Residenzpflicht, das heißt, sie dürfen ohne vorherige Genehmigung eine von den zuständigen Behörden festgelegte Region nicht verlassen. Außerdem haben sie für die Dauer ihres Asylverfahrens nur eine eingeschränkte Arbeitserlaubnis. Wie bei Personen, die den Status der Duldung haben, muss die jeweils zuständige örtliche Arbeitsagentur der Beschäftigung zustimmen. Ausgenommen sind Personen aus als

sicher eingestuften Herkunftsländern sowie Personen, die verpflichtet sind, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen. In beiden Fällen besteht grundsätzlich keine Arbeitserlaubnis.

Ausschlaggebend für das Ergebnis der Antragsprüfung ist insbesondere die Anhörung beim BAMF. Dabei haben die Asylsuchenden Anspruch auf Unterstützung einer Dolmetscherin/eines Dolmetschers. Häufig werden für die Entscheidungen auch weitere Informationen, beispielsweise vom Auswärtigen Amt oder vom UNHCR, eingeholt. Gegen den abgelehnten Asylantrag können Asylbewerber:innen Klage einreichen. Bei einem positiven Bescheid erhalten die Bewerber:innen eine sogenannte Aufenthaltserlaubnis. Diese ist immer zeitlich befristet, häufig auf zunächst drei Jahre. Eine Aufenthaltserlaubnis kann nach Ablauf mehrfach verlängert oder in eine Niederlassungserlaubnis umgewandelt werden. Erst diese berechtigt zum unbefristeten Aufenthalt in der Bundesrepublik.

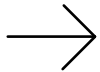
Während der Bearbeitungsdauer des Asylantrags erhalten die Asylsuchenden staatliche Unterstützung in Form von Sach- und Geldleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) sowie Zugang zu Gesundheitsdienstleistungen. Gesetzesreformen von 2015 zufolge soll insbesondere bei in zentralen Sammelunterkünften untergebrachten Geflüchteten verstärkt zu Sachleistungen anstelle von Geldzahlungen übergegangen werden. In der Summe liegen die Leistungen des AsylbLG deutlich unter denen der Sozialhilfe. Leistungsberechtigte können frühestens nach 18 Monaten eine Angleichung der Leistungen an das Niveau der Sozialhilfe erhalten. Im Falle der Anerkennung des Asylantrags besteht Anspruch auf Sozialhilfe und damit weitestgehend auf Angleichung an die Leistungen für Inländer:innen.

Die Bundesregierung hat am 31. Juli 2016 erstmals ein Integrationsgesetz erlassen. Wesentliche Änderungen sind die Möglichkeit der Lockerung der Wohnsitzauflage, insbesondere auf der Grundlage der jeweiligen regionalen Arbeitsmarktsituation, sowie der Vorrangprüfung für deutsche

¹¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Das Bundesamt in Zahlen 2019. Asyl, Migration und Integration, online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.

Bewerber:innen. Diese Erleichterungen gelten aber vorrangig für Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive. Die Aussicht auf eine dauerhafte Niederlassungserlaubnis wird stärker an verschiedene „Integrationsleistungen“ der Geflüchteten gekoppelt.¹²

Da sich die herrschende Rechtslage durch häufige Anpassungen und Änderungen in der Gesetzgebung ständig verändern kann, sollten Sie sich in Rechtsfragen einen möglichst aktuellen Überblick verschaffen.



Zusätzliche Informationen und Unterrichtsmaterialien erhalten Sie unter anderem hier:

www.bamf.de Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

www.bmi.bund.de Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat

www.integrationsbeauftragte.de Integrationsbeauftragte der Bundesregierung

www.dav-migrationsrecht.de Arbeitsgemeinschaft Migrationsrecht des Deutschen Anwaltvereins (DAV)

www.migrationsrecht.net

www.einwanderer.net

i

Die wichtigsten Aufenthaltsregelungen hier im Überblick

Aufenthaltsgestattung: Dieser Status erteilt das Recht, sich zum Zweck und für die Dauer eines Asylverfahrens in einem Staat aufzuhalten. Auch das Dokument, mit dem Asylsuchende nachweisen, dass sie einen Asylantrag gestellt haben, nennt sich Aufenthaltsgestattung.

Aufenthaltserlaubnis: Nach einem positiven Asylbescheid erhalten die Asylsuchenden eine zweckgebundene und zeitlich befristete Aufenthaltserlaubnis. Die Aufenthaltserlaubnis berechtigt unter anderem zum freien Zugang zum Arbeitsmarkt sowie zu staatlichen Sozialleistungen.

Subsidiärer Schutz: Subsidiär Schutzberechtigte sind in der Europäischen Union Personen, die zwar nicht als „Flüchtlinge“ im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention eingestuft werden, denen jedoch im Falle der Abschiebung in ihr Herkunftsland ernsthafte Folgen oder Schäden drohen. Dazu zählen unter anderem eine schwerwiegende Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit, Folter oder die Todesstrafe. Subsidiär Schutzberechtigte erhalten nach dem Aufenthaltsgesetz zunächst eine auf ein Jahr befristete Aufenthaltserlaubnis, die im Anschluss gegebenenfalls um zwei weitere Jahre zu verlängern ist.

Duldung: Bei der Duldung handelt es sich um keinen Aufenthaltstitel im eigentlichen Sinne, sondern um eine vorübergehende Aussetzung der Abschiebung. Diese erfolgt bei abgelehnten Asylsuchenden, die aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen nicht in ihr Heimatland abgeschoben werden können. Duldungsgründe sind unter anderem fehlende Ausweisdokumente, Reiseunfähigkeit aufgrund von Schwangerschaft oder Erkrankung oder Krieg im Heimatland. Geduldete haben nur begrenzten Zugang zum Arbeitsmarkt, für sie gilt die Vorrangprüfung inländischer Bewerber:innen. Außerdem unterliegen sie der Residenzpflicht.

Niederlassungserlaubnis: Die Niederlassungserlaubnis berechtigt zum unbegrenzten Aufenthalt in der Bundesrepublik. Sie wird in der Regel erst nach vorherigem fünfjährigem Besitz der Aufenthaltserlaubnis erteilt. Weitere Kriterien sind unter anderem die Fähigkeit zur selbstständigen Sicherung des Lebensunterhalts, Straffreiheit sowie ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache.¹³

¹² BAMF: www.bamf.de; BMI: www.bmi.bund.de.

¹³ Aufenthaltsg; Flüchtlingsrat Niedersachsen: Aufenthaltsrechtliche Situation, online verfügbar unter: <https://www.nds-fluerat.org/leitfaden/23-fluechtlings-mit-humanitaeren-aufenthaltstiteln/aufenthaltsrechtliche-situation/>, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.

Besonderheiten bei (unbegleiteten) minderjährigen Geflüchteten

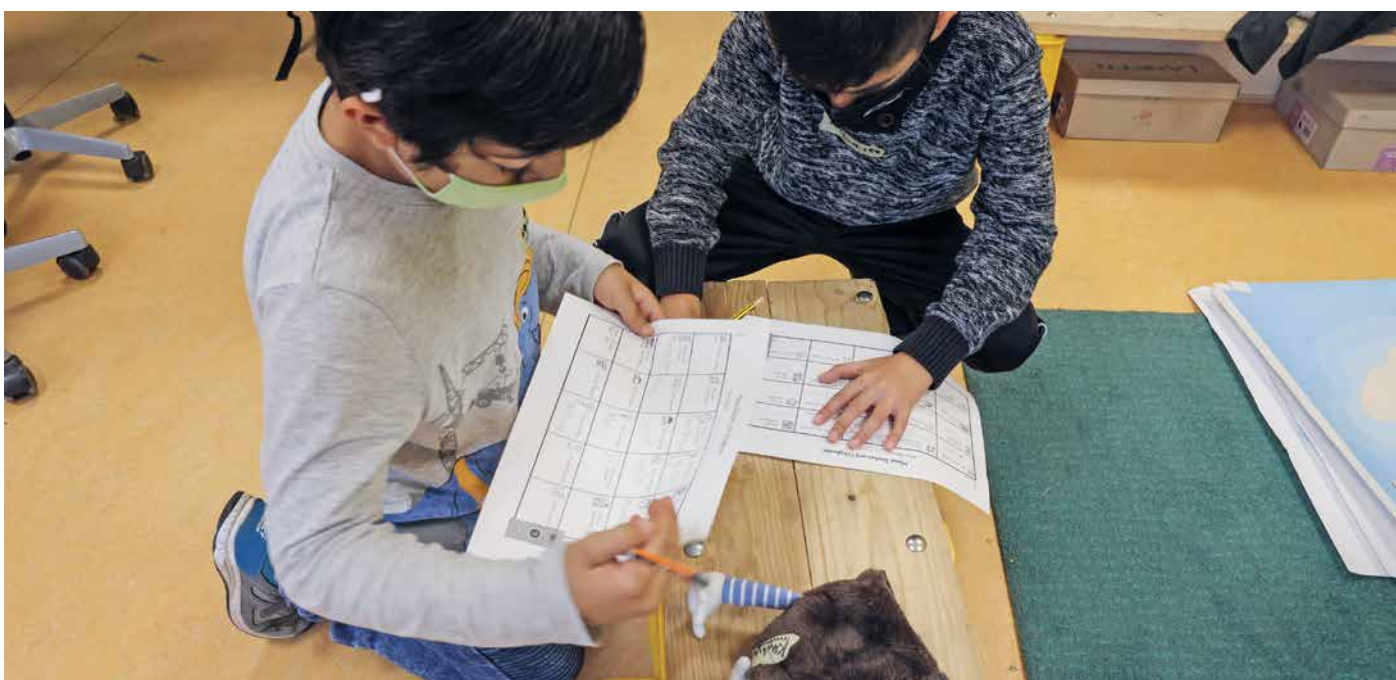
Für minderjährige unbegleitete „Flüchtlinge“ gelten einige besondere rechtliche Regelungen. Die UN-Kinderrechtskonvention gewährt diesen Kindern und Jugendlichen in Artikel 22 „angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte“.

Auch die Artikel 18 und 19 der EU-Aufnahmerichtlinie verlangen einen besonderen Schutz und im Falle von unbegleiteten Minderjährigen die Begleitung im Asylverfahren. In Deutschland ist die rechtliche Situation von elternlosen Kindern außerdem im Sozialgesetzbuch VIII geregelt. Aus dem Ausland eingereiste unbegleitete Minderjährige unterliegen zunächst der „vorläufigen Inobhutnahme“ durch das örtliche Jugendamt. Ende 2019 waren bei den Jugendämtern 29.900 unbegleitete minderjährige „Flüchtlinge“ gemeldet. Gegenüber 2015 bedeutete dies einen Rückgang von mehr als 50 %.

Die vorläufige Unterbringung erfolgt in Jugendhilfeeinrichtungen, in sogenannten Clearinghäusern oder bei Verwandten oder Pflegefamilien. Im Rahmen des Erstscreensings werden der Gesundheitszustand sowie das Alter der Kinder und Jugendlichen bestimmt. Außerdem wird geprüft, ob Verwandtschaftsverhältnisse zu im Bundesgebiet lebenden Personen und Möglichkeiten der Familienzusammenführung bestehen. Die weitere

Inobhutnahme erfolgt nach einem bundesweiten Verteilungssystem, verantwortlich ist dann weiterhin das örtliche Jugendamt, das auch die Unterbringung der Jugendlichen bei Verwandten, Pflegefamilien oder Jugendhilfeeinrichtungen prüft. Im Anschluss erfolgen die Prüfung einer Vormundschaft und gegebenenfalls die Bestellung eines Vormunds oder einer Vormundin. Außerdem wird die Klärung des Aufenthaltsstatus und ergebnisabhängig die etwaige Asylantragstellung veranlasst.

Unbegleitete Minderjährige benötigen einen Vormund insbesondere für die Durchführung des Asylverfahrens, da sie im rechtlichen Sinne als nicht handlungsfähig gelten. Eigentliche Antragsteller:innen sind dann die Vormundin/der Vormund oder das zuständige Jugendamt. Mit Vollendung des 18. Lebensjahres müssen die Asylsuchenden den Antrag selbst stellen, können aber weiterhin von der Vormundin/vom Vormund begleitet werden. Im Verfahren selbst werden in der Regel sogenannte Sonderbeauftragte eingesetzt, die speziell für die Begleitung besonders Schutzbedürftiger geschult sind. Sie tragen unter anderem Sorge dafür, dass in die Prüfung miteinfließt, ob besondere „kinderspezifische Fluchtgründe“ vorliegen. Als solche gelten unter anderem Zwangsverheiratung, Genitalverstümmelung oder Zwangsrekrutierung als Kindersoldat:innen.





Flucht, Migration und Traumata

Das Thema des Unterrichtens von Kindern und Jugendlichen mit Traumabelastungen erfährt seit der ansteigenden Zuwanderung insbesondere junger Menschen vor allem in den Jahren 2014 bis 2017 deutlich mehr Beachtung – relevant war es allerdings schon immer. Zwar denken wir im Kontext von schulischer Integration vor allem an kriegs- und fluchtbedingte Belastungen. Ganz grundsätzlich aber sind wir Menschen insbesondere im Kinder- und Jugendalter – also in einer Lebensphase, in der enge familiäre Bindungen eine besonders große Rolle spielen und elementare Prozesse der Persönlichkeitsbildung ablaufen – besonders vulnerabel bei Störungen und Unterbrechung verlässlicher Beziehungen, Strukturen und Abläufe. Potenziell traumatisch bedingte Belastungen verschiedenster Ursachen und Auslöser, Hintergründe und Ausprägungen können also jederzeit im Kindheits- und Jugendalter auftreten und spielen damit zwangsläufig im schulischen Alltag eine durchaus bedeutende Rolle. Unbestritten ist jedoch, dass die Relevanz in den vergangenen Jahren im Kontext von Flucht und Migration sowohl im Hinblick auf die Häufigkeit des Auftretens als auch in vielen Fällen in der Stärke und Nachhaltigkeit der individuellen Belastungen deutlich zugenommen hat.

Dieses Kapitel soll Ihnen eine erste Orientierung und Hilfestellung für den Umgang mit dieser zusätzlichen und gestiegenen Herausforderung im schulischen Alltag geben.

Was dieser Beitrag nicht leistet, ist eine Vermittlung von (psycho-)therapeutischen Kompetenzen. Weder verfügen wir über die Kompetenzen noch über das Mandat dazu. Außerdem entspricht dies nicht der Rolle und Aufgabe, die Sie als Lehrkraft innehaben. Weiterhin gilt: Angesichts der Komplexität, Ernsthaftigkeit und Relevanz der Thematik einerseits und der Bandbreite der KIWI-Themen andererseits können wir Ihnen an dieser Stelle nur einen ersten Zugang und Einblick in das Themenfeld anbieten. Sobald Sie den Eindruck gewonnen haben, dass Sie in Ihrer schulischen Arbeit häufig mit dieser Thematik konfrontiert werden oder zukünftig konfrontiert werden könnten, empfehlen wir Ihnen dringend eine ausführlichere Qualifizierung und/oder das Heranziehen zusätzlicher pädagogischer und therapeutischer Unterstützung.

Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil vermittelt Basisinformationen und führt in den allgemeinen Umgang mit potenziellen Trau-

In folgenden Aspekten werden Sie unterstützt:

- Wie Sie mögliche Traumabelastungen erkennen
- Wie Sie Ihren Unterricht traumasensibel gestalten und das Auslösen potenzieller traumatischer Erinnerungen vermeiden können
- Wie Sie angemessen auf traumatisch bedingte Erinnerungen und Ereignisse reagieren
- Wie Sie Kinder mit möglicher Traumaerfahrung stärken und fördern können
- Wie Sie Ihre eigene Rolle als Lehrkraft finden und sich abgrenzen
- Wann Sie weitere Hilfe und Unterstützung suchen sollten und wie Sie sie finden

mabelastungen im Schulalltag ein. Der zweite Teil besteht aus einem vertiefenden Fachbeitrag des Psychologen Dr. Christoph Brauckhaus, der insbesondere die medizinischen und biologischen Prozesse erläutert und diese konkret auf schulische Situationen herunterbricht.



Hinweis: Wenn Sie aktuell bereits in Ihrer schulischen Arbeit mit dieser Thematik konfrontiert sind, empfehlen wir Ihnen auf jeden Fall die Lektüre des gesamten Kapitels.



Was ist ein Trauma?

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert ein Trauma als „ein belastendes Ereignis oder eine Situation mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmaß (kurz oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde.“¹⁴ Der Begriff „Trauma“ kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet Verletzung oder Wunde. Dementsprechend stellen andere Definitionen die individuelle Belastung beziehungsweise das persönliche Erleben des Traumas in den Mittelpunkt: „Das vitale Diskrepanzerleben zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit, schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Welt- und Selbstverständnis bewirkt.“¹⁵

Man unterscheidet Traumata des Typus 1 für singuläre, also zeitlich begrenzte und einmalige Ereignisse vom Typus 2, der sich auf chronische, anhaltende Einflüsse oder mehrfach auftretende, verbundene Ereignisse bezieht.

Eine weitere, im bestehenden Kontext wichtige Unterscheidung ist die zwischen akzidentellen beziehungsweise apersonalen gegenüber personalen Traumata. Ersteres bezeichnet Ereignisse, die nicht unmittelbar von anderen Personen ausgelöst werden. Typische Beispiele hierfür sind Naturereignisse, Krankheiten oder Unfälle ohne Fremdeinwirkung. Demgegenüber stehen personale Traumata – auch man-made disaster genannt –, die unmittelbar und direkt von Mitmenschen verursacht werden. Dies betrifft insbesondere alle Formen physischer und auch psychischer Gewalt. Sehr häufig geht mit menschengemachten Traumata ein Vertrauensverlust in die Mitmenschen und eine Erschütterung des Welt- und Selbstbildes einher. Im Kontext von Migration und insbesondere Flucht wirkt häufig der Effekt der sequenziellen Traumatisierung zusätzlich traumaverstärkend. In einem solchen Fall endet das Traumaerleben nicht mit dem Ende des initial ursächlichen Ereignisses, etwa dem Kriegserlebnis, sondern wird durch anschließende, traumaverstärkende Ereignisse oder Erlebnisse oder weitere Traumatisierung chronifiziert. Führt man sich die Vielzahl der möglichen negativen Erfahrungen und Erlebnisse für Menschen auf der Flucht beziehungsweise mit Fluchtgeschichte vor Augen, wird deutlich, wie sehr sich häufig die erlebte dauerhafte Belastungssituation

¹⁴ WHO 2000, ICD-10, F 43.1.

¹⁵ Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie

manifestiert. Für die konkrete schulische Arbeit ist es von großer Bedeutung, sich vor allem die aktuelle Lebenssituation von zugewanderten Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen.

Zum einen fördert dies das eigene Verständnis für die besonderen Herausforderungen, mit denen viele dieser Kinder und Jugendlichen konfrontiert sind. Zweitens und vor allem hilft es dabei, den eigenen Handlungsspielraum zu bestimmen.

Auf die früheren Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen haben Sie keinen Einfluss. Das gilt zwar auch für viele Herausforderungen hier in Deutschland, wie etwa für die rechtlichen politischen Rahmenbedingungen, die persönliche, familiäre oder auch die materielle Situation ihrer Schüler:innen. Dennoch verfügt die Schule als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen in dieser Lebensphase über einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Lebenswelt und

deren Wahrnehmung und Deutung bei Kindern und Jugendlichen. Mit anderen Worten: Schule kann zumindest dazu beitragen, den Prozess der sequenziellen Traumatisierung hier in Deutschland zu bremsen und ihm entgegenzuwirken.

Ungeachtet der sehr häufig vorliegenden Mehrfachbelastung verfügen aber selbstverständlich auch Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchtgeschichte über ein Spektrum an Ressourcen und Kompetenzen, die als Schutzfaktoren wirksam sein können. Im Gegenteil kann sogar die erfolgreiche Bewältigung einer herausfordernden Situation wie etwa der Flucht zu einem psychischen Wachstum beitragen. Diese Erfahrung kann sich unter Umständen positiv auf die Belastbarkeit und Widerstandsfähigkeit und nicht zuletzt auf das Selbstbild der Kinder und Jugendlichen auswirken. Die Resilienz, also die Fähigkeit, Krisen und herausfordernde Situationen zu meistern, wird dadurch gestärkt.

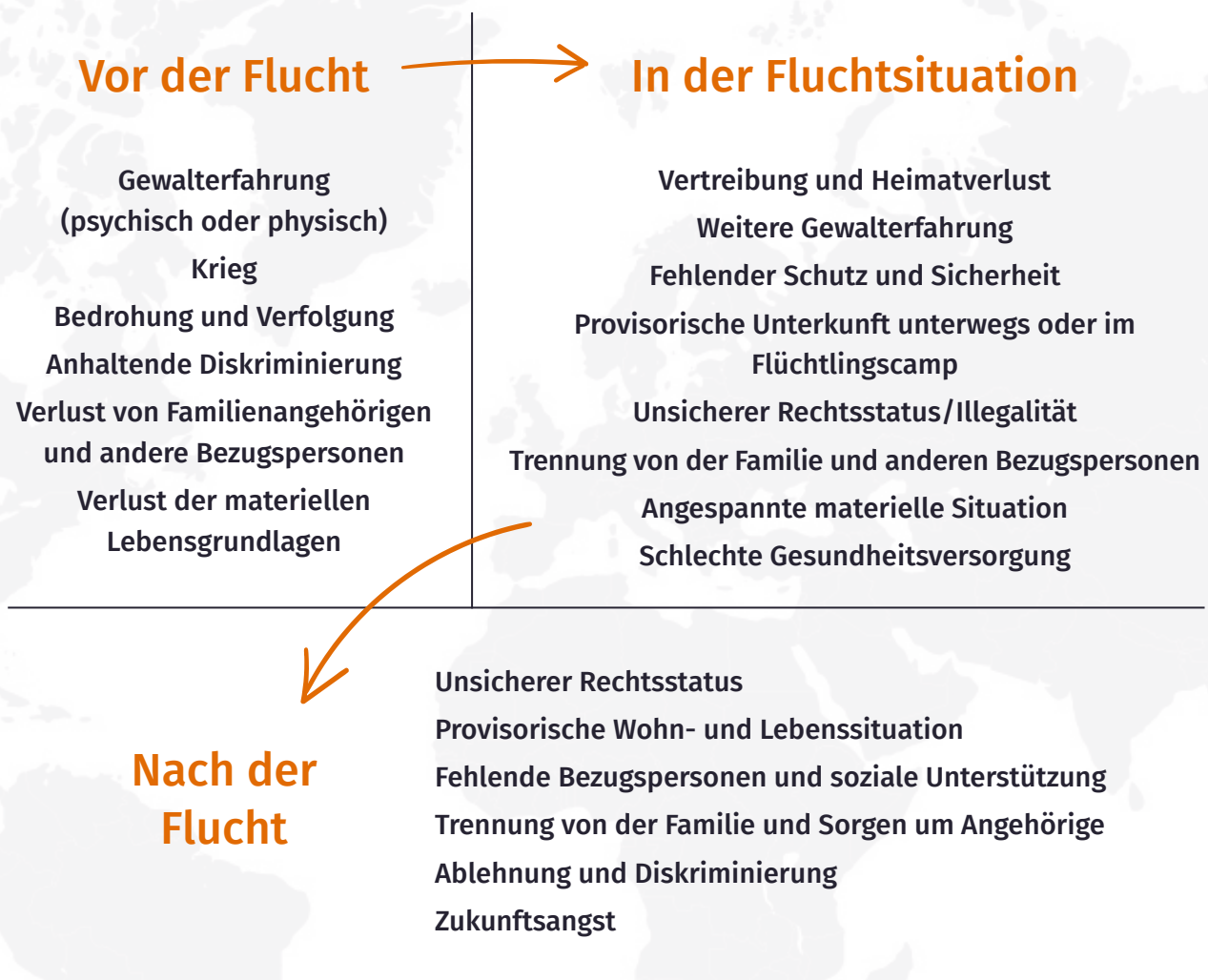


Schaubild 1: Sequenzielle Traumatisierung. Adaptiert nach: Mannhart & Freisleder, 2017, übernommen aus Sukale, Fetzer, Pfänder, Kohl, 2018.



Unterschiedliche Konzepte von Krankheit und Heilung

Im Zusammenhang mit Migration und Integration ist häufig von Herausforderungen die Rede, die aus kulturellen Unterschieden resultieren. Das ist auf der einen Seite angemessen und wichtig. Auf der anderen Seite wird dabei häufig kulturellen Gemeinsamkeiten zu wenig Beachtung geschenkt, das Trennende gegenüber dem Verbindenden überbetont. Im medizinischen und therapeutischen Kontext hingegen finden kulturelle Aspekte in der Tendenz immer noch zu wenig Beachtung. Gerade hier kann das Wissen um unterschiedliche Konzepte von Krankheit und Heilung dazu beitragen, den Umgang mit Krankheit im Einzelfall richtig zu deuten und einen individuell angemessenen Umgang zu finden. In Anbetracht der häufigsten Herkunftsländer der in den vergangenen Jahren nach Deutschland zugewanderten neuen Mitbürger:innen stehen sich häufig unterschiedliche Vorstellungen von Gesellschaft und sozialem Zusammenleben gegenüber.¹⁶

Insbesondere in vielen afrikanischen Ländern und großen Teilen der arabischen Welt überwiegen – in unterschiedlichen Ausprägungen und Erscheinungsformen – eher *kollektivistische Gesellschaftsmodelle* gegenüber *individualistischen Konzepten*, wie sie in vielen westlichen Industrie-

nationen wie Deutschland vorherrschen. Zentrales Merkmal eher kollektivistischer orientierter Gesellschaften ist, dass das Gruppeninteresse weit über dem persönlichen Einzelinteresse steht. Dies drückt sich unter anderem in sehr stabilen und starken Solidargemeinschaften aus, beispielsweise im familiären Zusammenhalt. Damit verbunden sind aber auch die Verpflichtung, die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen, sowie die Bereitschaft, alles für das Wohl und den Bestand der Gruppe zu investieren.

Im Krankheitsfall führt dies häufig dazu, das eigene Befinden herunterzuspielen, die mögliche Ernsthaftigkeit von Erkrankungen nicht anzuerkennen oder sie kleinzureden. Gegenüber der Gruppe soll der Eindruck der Leistungsfähigkeit aufrechterhalten werden. Wenn dies nicht gelingt, wird es oft von den Betroffenen selbst als persönliche Schwäche ausgelegt. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer Schamkultur. In einigen Gesellschaften wird Krankheit zudem auch auf mögliches eigenes Fehlverhalten zurückgeführt.

Speziell bei psychischen Erkrankungen kommen diese Konzepte zum Tragen und führen zu Herausforderungen insbesondere in der

16 König, Elisa (2018): Kulturelle und sprachliche Hintergründe. In: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, online verfügbar unter: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>, zuletzt abgerufen am 13.08.2021.

psychotherapeutischen Behandlung. Zum einen ist Psychotherapie als Behandlungsansatz nicht in allen Gesellschaften gleichermaßen akzeptiert und anerkannt, teilweise auch schambesetzt. Zum anderen kann der wie oben dargestellt erlernte Umgang mit Krankheit vor allem dazu führen, dass die Konfrontation mit therapeutischer Behandlung zunächst einmal befremdlich wirkt. Obwohl die Symptome meist mehrheitlich

körperlich wahrgenommen werden, wird in der Psychotherapie hauptsächlich gesprochen.

Die aktive Mitarbeit gilt als zentrale Gelingensbedingung psychotherapeutischer Behandlung. Im Gegenzug kann dies aber dazu führen, dass die Kompetenz der Behandelnden angezweifelt wird und damit die Sinnhaftigkeit und das Heilungspotenzial der Therapie in Frage gestellt werden.



Individuelle Belastungsfaktoren

Psychosoziale Situation:

- Traumatisierung
- Zukunftsangst, Existenzangst
- Einsamkeit, Heimatverlust
- Unsicherheit im sozialen Umgang
- Versagensangst

Mangelnde Ressourcen:

- Geringe Belastbarkeit und Resilienz
- Gesundheitliche Beeinträchtigungen
- Fehlende soziale Anbindung und Unterstützung
- Fehlende Bestätigung und Erfolgserlebnisse
- Geringe Selbstwirksamkeitserwartung
- Fehlende Zuversicht, Zweifel
- Mangelndes Vertrauen in Mitmenschen



Externe Belastungsfaktoren

Strukturelle Rahmenbedingungen:

- Unsicherer Rechts-/Aufenthaltsstatus
- Unklare Zuständigkeiten, fremde Institutionen
- Unsicherheit über Rechte und Pflichten
- Unsichere/provisorische Wohnsituation
- Finanziell prekäre Situation
- Fremde Umwelt (Infrastruktur, Klima, Stadtbild, Verkehr)

- Andere Regeln und Normen
- Stereotypisiertes Verhalten und Vorurteile im Aufnahmeland
- „Willkommenskultur“

Schulische Rahmenbedingungen:

- Fremde Schulkultur und fremdes Schulsystem
- Hohe Anforderungen, geringe Vorbildung
- Hohe eigene und familiäre Erwartungen, Leistungsdruck
- Fehlende lerngerechte Umgebung

Soziale Rahmenbedingungen:

- Fremdes soziales Umfeld
- Unklare, wechselnde Bezugspersonen
- Sprachbarriere
- Fehlender Freundeskreis, Isolation
- Eingeschränkte Freizeitgestaltung
- Ablehnungserlebnisse, Ausgrenzung, Diskriminierung

Familiäre Rahmenbedingungen:

- Fehlende familiäre Anbindung (insb. bei unbegleiteten Geflüchteten)
- Sorgen um Angehörige, Verlust von Angehörigen
- Hohe Erwartungen der Eltern in Bezug auf Schule und Beruf
- Erwartungshaltung, Familie in der Heimat zu unterstützen
- Statusverlust der Eltern durch soziale Ausgrenzung
- Hohes Maß an Verantwortung in der Familie (Dolmetschen etc.)

Kulturelle Rahmenbedingungen:

- Kulturelle Unterschiede und Heterogenität
- Abweichende Rollenbilder
- Neue Abläufe, Rituale, fremdes Essen

Schaubild 2: Mögliche Belastungsfaktoren für Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte im Aufnahmeland.

Erschwerend kommt hinzu, dass Psychotherapie langfristig angelegt ist, Verbesserungen sich erst mit der Zeit und nicht unmittelbar einstellen.

All diese Faktoren erschweren den Prozess, Vertrauen in die Behandlung und deren Erfolg aufzubauen und sich auf die Methode einzulassen. Gelingt dies nicht, wird es häufig den Patient:innen angelastet und als Undankbarkeit oder mangelnde Geduld interpretiert. Zwar darf und muss auch von jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung in der Therapie erwartet werden. Es gilt jedoch anzuerkennen, dass es für diesen Personenkreis häufig eine noch viel größere Herausforderung darstellt, sich auf den therapeutischen Behandlungsprozess einzulassen, als dies ohnehin der Fall ist. Die Zusammenarbeit mit Kulturmittler:innen kann unter Umständen dazu beitragen, Vorbehalte gegenüber Therapie und Behandlung abzubauen. Sie sind besonders gut für den psychoedukativen Einsatz geeignet, also dafür, den Betroffenen die Folgen ihrer Krankheit und die Behandlungsansätze zu erklären, weil sie eine kulturelle Brücke bauen können. Auch diese Entwicklung ist allerdings als Prozess zu sehen und wird in den seltensten Fällen mit wenigen Gesprächen erreichbar sein.

Im Durchschnitt warten Geflüchtete drei bis vier Jahre auf einen Therapieplatz. Das Ausbleiben therapeutischer Behandlung kann zu schweren Spätfolgen und zur Chronifizierung führen. Zum einen verfestigen sich häufig die Symptome bei Ausbleiben der Behandlung. Findet die Auseinandersetzung mit traumatischen Situationen dauerhaft außerhalb eines professionellen therapeutischen Rahmens statt, droht zum anderen die Gefahr der Retraumatisierung und damit der Verstärkung der Symptome. Sind die Betroffenen weiterhin dauerhaft Belastungen oder Traumaeinwirkungen ausgesetzt und fehlen Rückzugsmöglichkeiten, kommt es häufig zur sekundären Traumatisierung. Auch die (unbewusste) Weitergabe von Traumatisierung, beispielsweise von den Eltern an die Kinder, tritt bei Familien mit Fluchtgeschichte durchaus häufig auf. Dieser Generationeneffekt bleibt häufig unerkannt und damit unbehandelt.

Trauma aufgrund von Rassismuserfahrungen

Traumata sind nicht immer auf Fluchterfahrungen zurückzuführen, sondern können auch aufgrund kontinuierlicher Diskriminierungserfahrungen, wie etwa Rassismus, entwickelt werden.



Literaturtipp: Diletta Sequeira

„Gefangen in der Gesellschaft“:

<https://www.dileta-sequeira.com/publikationen/gefangen-in-der-gesellschaft/>

Mögliche Schutzfaktoren und Ressourcen sind^{17 18 19}:

- eine positive und optimistische Lebenseinstellung,
- ein stabiles, sozial unterstützendes persönliches Umfeld (Familie, Freundeskreis),
- soziale Unterstützung und Bestätigung,
- Halt und Orientierung durch Religiosität oder Spiritualität,
- Ressourcen und Strategien für Ausgleich und positives Erleben wie Kreativität (Kunst und Musik), Sport und Bewegung,
- frühere Erfolgserlebnisse und überwundene Krisen,
- das Erleben von Selbstwirksamkeit durch Engagement für andere,
- die Fähigkeit, Ereignisse kohärent und sinnhaft in Zusammenhänge einzuordnen,
- das Wissen um die eigene Traumabelastung und die Fähigkeit, Symptome zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken,
- hohes Bildungsniveau, soziale Kompetenzen,
- die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen sowie
- Offenheit und Aufgeschlossenheit.

17 Demir, Serfiraz (2015): Beratung nach Flucht und Migration – Ein Handbuch zur psychologischen Erstbetreuung von Geflüchteten, WeltTrends; 1. Edition (1. Dezember 2015) S. 42; 128.

18 Sukale, Thorsten; Fetzer, Stefanie, Pfänder, Carmen; Kohl, Anna (2018): Grundlagen von Traumatisierung. In: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, online verfügbar unter: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.

19 Sukale, Thorsten; Fetzer, Stefanie, Pfänder, Carmen; Kohl, Anna (2018): Umgang mit Belastungsfaktoren und Traumatisierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: KJPP, Universitätsklinikum Ulm, online verfügbar unter: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>, zuletzt abgerufen am 08.08.2021.



Kognitive Symptome

- Konzentrationsschwierigkeiten
- Geschwächtes Erinnerungsvermögen
- Verminderte Reaktionsfähigkeit
- Blockaden, Aussetzer
- Plötzliche Erinnerungen, Flashbacks, „Als-ob-Erleben“
- Alpträume
- Antriebsschwäche, Desinteresse



Verhaltenssymptome

- Rückzug von der Familie, von Freund:innen, Mitschüler:innen, Vereinzelung
- Rast- und Ruhelosigkeit
- Unsoziales Verhalten, unkontrollierte Bewegungen
- Überempfindlichkeit, Reizbarkeit
- Aggressives und auto-aggressives Verhalten
- Fehlende Reaktion auf Belohnungen oder Sanktionen
- Ablehnende Haltung gegenüber Eltern/Erwachsenen
- Auflehnung gegen die Schule, Schulverweigerung
- Ablehnung von Werten, Normen, Institutionen
- Erhöhte Risikobereitschaft
- Suchtverhalten, Drogen-/Alkohol-/Medikamentenmissbrauch



Emotionale Symptome

- Furcht, Angst, Gefühl von Bedrohung
- Unsicherheit, Beklemmung
- Gefühl von Hilflosigkeit/ Machtlosigkeit
- Niedergeschlagenheit, Hoffnungslosigkeit
- Reizbarkeit, Ärger, Wut
- Scham- und Schuldgefühle
- Panik
- Trauer, Depression
- Suizidgedanken
- Plötzliche Stimmungsschwankungen



Körperliche Symptome

- Beschleunigter Herzschlag
- Höhere Atemfrequenz
- Schwindel
- Erschöpfung/Müdigkeit
- Übelkeit
- Muskuläre und neurologische Reaktionen
- Unruhe/Rastlosigkeit
- Hunger/Appetitlosigkeit
- Schlafstörungen
- Ohrgeräusche/Tinnitus
- Rücken- und Kopfschmerzen
- Schweißausbrüche

Schaubild 3: Symptome für eine mögliche Traumabelastung. Adaptiert und ergänzt nach: Demir, 2015.

Das Wissen um diese Schutzfaktoren ist für den schulischen Alltag von besonderer Bedeutung, weil sie, wie im Folgenden dargestellt wird, etliche Anknüpfungspunkte dafür bieten, Kinder und Jugendliche mit Traumabelastungen zu stärken und ihnen Halt zu geben.

Erkennen von Traumabelastungen

Auch wenn Lehrkräfte keine therapeutische Rolle im schulischen Alltag einnehmen (sollen), ist das Wissen um die vielfältigen Erscheinungsformen traumabedingten Verhaltens wichtig und

hilfreich, um das Verhalten und die Reaktionen der Schüler:innen möglichst richtig zu deuten und angemessen zu reagieren. Erschwert wird dies durch den Umstand, dass nicht wenige der am häufigsten auftretenden traumabedingten Verhaltens- und Reaktionsmuster – wie etwa Reizbarkeit, Stimmungsschwankungen, Konzentrationsschwächen oder die Tendenz der Auflehnung gegenüber Erwachsenen – generell auch als durchaus typisch für die Phase der Adoleszenz gelten. Daraus folgt, dass jedes beobachtete Verhalten in letzter Konsequenz nie als eindeutig traumabedingt gedeutet werden kann, sondern immer unter dem Vorbehalt der Wahrscheinlich-



keit steht. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sich Traumafolgen auf ganz unterschiedlichen Ebenen zeigen können. Die Aufmerksamkeit muss also gleichermaßen auf die emotionale und die Verhaltensebene, aber auch auf kognitive und physische Symptome gerichtet sein. Die vorherige Übersicht umfasst daher nur die wichtigsten und am häufigsten auftretenden Symptome und dient vor allem der ersten Orientierung und Einordnung.

Vermeiden traumatischer Erinnerungen

Eine besondere Herausforderung in der Deutung potenziell traumabedingten Verhaltens von Schüler:innen besteht darin, dass etliche aus unserer Perspektive völlig unbedenkliche und harmlose Gegenstände, Geräusche oder Ereignisse plötzliche Erinnerungen an traumatische Ereignisse hervorrufen und teils drastische Reaktionen bei Kindern auslösen können. Man spricht in diesem Zusammenhang von Triggern. Eine Lehrkraft einer Gesamtschule berichtete in einer Fortbildung von einem Schüler:in, der völlig aufgelöst und in Panik forderte, sofort die Feuerwehr zu rufen. Zunächst war vollkommen unklar, worauf die/der Schüler:in sich bezog und was sie/ihn so sehr in Panik versetzte. Es war nahezu unmöglich, sie/ihn zu beruhigen. Mit der Zeit stellte sich heraus, dass im Gebäude gegenüber zwei Jugendliche im Fenster saßen. Offenbar erinnerte dieses Bild den Schüler:in an eine Situation, in der Menschen in Not Häuser durch die Fenster verlassen mussten. Die meisten Lehrkräfte, die Schüler:innen mit Fluchtgeschichte unterrichten, können von solchen oder ähnlichen Vorfällen berichten.

In diesen Situationen geht es nicht nur um die richtige Deutung und eine angemessene Reaktion, sondern vor allem darum, sogenannte Trigger zu vermeiden. Folgende Faktoren können besonders häufig traumatische Erinnerungen insbesondere bei Kindern und Jugendlichen auslösen:

- Laute Geräusche und Lärm, Knallgeräusche, z. B. Feuerwerke
- Großflächige rote Farbe
- Feuer
- Uniformen, wie z. B. militärische/kriegerische Verkleidungen, Spielzeugwaffen
- Menschenansammlungen, unübersichtliche Situationen
- Schreie, Durcheinanderrufen
- Sauerstoffmangel, enge Räume
- Gerüche von Grillgut
- Bilder aus der Heimat, Kriegsdarstellungen
- Konkrete/bohrende Nachfragen

Die Betroffenen können aber auch, wie oben dargestellt, auf ganz individuelle, völlig harmlos erscheinende Auslöser reagieren. Die Beispiele zeigen, dass es durchaus sinnvoll oder gar erforderlich sein kann, den schulischen Alltag an der einen oder anderen Stelle zu verändern und Prozesse anzupassen. Das kann beispielsweise den Umgang in der Klasse, die Klassenregeln oder die Sitzordnung betreffen. Genauso müssen gegebenenfalls klassenübergreifende Standards überdacht werden, wie etwa die Pausengestaltung oder der Umgang mit Festen und Veranstaltungen, wie beispielsweise Karneval. Hilfreich ist es außerdem – sofern zeitlich und organisatorisch möglich –, alle Schüler:innen auf diese Situation vorzubereiten, bevor Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte an der Schule aufgenommen werden.

Kinder mit Traumabelastungen stärken und fördern

So gut wie jedem Verhalten liegt ein Bedürfnis zugrunde (Konzept des „guten Grundes“).²⁰ Bestimmte elementare menschliche Grundbedürfnisse, die wir alle kennen und versuchen sicherzustellen, sind bei traumabelasteten Menschen besonders ausgeprägt oder durch die Traumaerfahrung verstärkt. Das gilt insbesondere für Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse. Wer schweren Bedrohungen und Gefahren ausgesetzt war, wird besonders dafür Sorge tragen wollen, derartige Erlebnisse zukünftig zu vermeiden. Daraus resultiert der Impuls, sich fortwährend zu schützen und sich schwer kontrollierbaren Situationen zu entziehen. Die daraus resultierende Grundhaltung ist daher häufig geprägt durch ein übervorsichtiges und auf Vermeidung ausgerichtetes Verhalten und ein starkes Kontrollbedürfnis. Elementar ist demzufolge für den schulischen Alltag, den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Sicherheit und Schutz zu geben und zu zeigen, dass keine Gefahren drohen. Wichtig ist also, die Schule als sicheren Raum zu erleben.

Ein Gefühl von Sicherheit entsteht insbesondere aber auch dann, wenn die Gewissheit besteht, eine Situation unter Kontrolle zu haben. Dies ist umso mehr der Fall, je verlässlicher die Erwartungen an das Umfeld erfüllt werden.

Neben der faktischen Sicherheit geht es also in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen auch darum, stabile Strukturen und Verhaltenssicherheit zu schaffen. Klare und regelmäßige Abläufe, feste Ansprechpersonen, konsistentes Verhalten und verbindliche Regeln sind Grundpfeiler dieses sicheren Rahmens, den Schule bereitstellen sollte. Demgegenüber haben aber auch traumatisierte Kinder und Jugendliche das Bedürfnis, wie alle anderen Schüler:innen behandelt und nicht aufgrund des Traumas oder ihrer Fluchtgeschichte stigmatisiert zu werden. Die Schule als sicherer Raum sollte also möglichst von allen Beteiligten als Selbstverständlichkeit und Normalität wahrgenommen und gestaltet werden. Grundelemente der Schule als sicherer Raum sind:

- Geduld, Empathie und Gesprächsbereitschaft, feste Bezugspersonen,
- feste Strukturen, Abläufe und Regeln,
- Normalität und Selbstverständlichkeit,
- Raum für Rückzug und Ruhe,
- Rituale, Einbeziehung von Alltagshandlungen sowie
- Raum und Anlässe für Kreativität und Bewegung.



²⁰ Scherwath, Corinna; Friedrich, Sibylle (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung., S. 67.



Das sollten Sie beherzigen:

- Schaffen Sie ein sicheres schulisches Umfeld durch feste und regelmäßige Abläufe und Strukturen. Sorgen Sie für einen festen Rhythmus durch kleine Rituale.
- Reduzieren Sie Komplexität, schaffen Sie möglichst einfache und verständliche Strukturen und klare Regeln.
- Bieten Sie geschützte Räume für Rückzug oder Gespräche an.
- Fördern Sie das Vertrauen in Sie als Bezugsperson, indem Sie Gesprächsbereitschaft und Empathie ausstrahlen.
- Schaffen Sie Erwartungssicherheit: Agieren Sie konsistent, vermeiden Sie widersprüchliches Verhalten.
- Vermeiden Sie ständig wechselnde Bezugspersonen.
- Machen Sie Bewegungs-, Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen mit den Kindern.
- Arbeiten Sie konsequent ressourcenorientiert. Betonен Sie Kompetenzen und Stärken, weisen Sie die Kinder regelmäßig auf ihre Fortschritte hin. „Feiern“ Sie kleine Erfolge.
- Kündigen Sie an, was als nächstes folgt. Beziehen Sie die Kinder in die Planung von Abläufen und Entscheidungsprozessen ein.
- Setzen Sie realistische Ziele, äußern Sie realistische Erwartungen an die Kinder.
- Begründen Sie Ihr Handeln und machen Sie Ihre Entscheidungen transparent.
- Sorgen Sie für Normalität. Behandeln Sie Kinder mit Fluchtgeschichte so gut es geht wie alle anderen Schüler:innen.
- Ermöglichen Sie das Lernen durch Gleichaltrige (Peer Learning) durch Gruppenarbeit, Spiele und kleine Projekte.
- Sorgen Sie für Bewegung/Sport und kreative Ausdrucksmöglichkeiten.
- Schaffen Sie Erfolgserlebnisse und Anlässe für Selbstwirksamkeitserfahrungen.



Das sollten Sie vermeiden:

- Fragen Sie nicht aktiv nach potenziell traumatisierenden Erlebnissen – die direkte Konfrontation kann retraumatisieren.
- Bemitleiden Sie die Kinder nicht, um Stigmatisierung und das Entstehen von Abhängigkeiten zu vermeiden.
- Vermeiden Sie Verallgemeinerungen, insbesondere in Bezug auf Herkunft, Religion oder den Status als „Flüchtling“. Auch dies kann stigmatisieren, Stereotype begünstigen und die betroffenen Personen ausgrenzen.
- Bieten Sie nicht zu viel Unterstützung an oder bevormunden Sie die Kinder nicht. Das verstärkt die Opferrolle, hemmt die Kinder in ihrer Entwicklung und behindert selbstbestimmtes Handeln und Selbstwirksamkeitserleben.
- Wecken Sie keine unrealistischen Erwartungen und machen Sie keine Versprechen, die Sie nicht halten können. Das löst neue Enttäuschungen aus, belastet Ihre Beziehung und schwächt das Vertrauen in Sie als Bezugsperson.
- Konfrontieren Sie die Kinder nicht mit zu hohen Erwartungen an ihre (schulischen) Leistungen, um weitere Negativerlebnisse und Enttäuschungen zu vermeiden.
- Seien Sie zurückhaltend und vorsichtig mit Körperkontakt. Fragen Sie in jedem Fall vorher um Erlaubnis.

Der KIWI kids-Ansatz als Beitrag zur Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Kindern

Aus den Erkenntnissen der Traumaforschung und -psychologie, aber auch der Grundlagen der Entwicklungspsychologie folgen einige pädagogische und didaktische Grundprinzipien, die CARE im KIWI kids-Ansatz durchgängig verfolgt:

- ✔ **Wir betonen nicht Defizite und Schwächen, sondern Ressourcen und Stärken.**

Das gilt nicht nur für die Grundhaltung der KIWI-Schulcoaches und der Lehrkräfte, sondern auch für die Förderung eines wertschätzenden Umgangs und einer positiv verstärkenden Feedbackkultur der Kinder und Jugendlichen untereinander. Da Kindern die Akzeptanz in der eigenen Gruppe besonders viel bedeutet, ist die positive Verstärkung durch das Feedback der Mitschüler:innen besonders förderlich für die Stärkung der Ich-Identität und des Selbstbewusstseins.

- ✔ **Wir fördern das Selbstbewusstsein durch gemeinsames Peer Learning.**

Viele KIWI kids-Übungen sind so aufgebaut, dass nicht Einzelarbeit, sondern Gruppenprozesse in unterschiedlichen Konstellationen gestaltet werden. In vielen Übungen geht es darum, als Gruppe Aufgaben zu lösen oder einen Konsens zu finden. Diese sind so gestaltet, dass dabei auch Schüler:innen leitende oder unterstützende Aufgaben übernehmen, denen diese Rolle im schulischen Alltag eher selten zukommt.

- ✔ **Wir stärken die Selbstwirksamkeit der Kinder durch Partizipation und Erfolgserlebnisse.**

Einer der erfolgreichsten Mechanismen zur Überwindung von Traumata ist das Erleben, wieder Kontrolle über die eigene Situation und Einfluss auf deren Verbesserung zu erlangen. Dabei ist von hoher Bedeutung, sich – beziehungsweise Sie als Lehrkraft den Schüler:innen gegenüber – das auch regelmäßig bewusst zu machen. Im Kleinen dienen dazu unter anderem die Teamspiele im allgemeinen Teil des Handbuchs.

Eine Schlüsselrolle im Hinblick auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit kommt nach unserer

Überzeugung den Schulprojekten zu, die CARE als ein Pfeiler des KIWI kids-Projektes mit bis zu 250 Euro je Projekt fördert. Entscheidend ist, dass nicht nur die Vorschläge und Ideen der Schüler:innen ernstgenommen und aufgegriffen werden, sondern sie ihre Projektideen auch ganz wesentlich selbst umsetzen und gestalten. Insbesondere die Schüler:innen mit Migrationsgeschichte werden so von eher passiven Adressat:innen von Hilfe und Unterstützung zu aktiv Gestaltenden der Klassen- und Schulkultur und fördern damit schulische Begegnung und Integration. Besonders positiv kann der Effekt sein, wenn sich das Engagement nicht nur auf die eigene Lage, sondern auch auf die Verbesserung der Situation anderer richtet – die Schüler:innen wachsen am eigenen Engagement. Eine Reihe von Übungen insbesondere in den Kapiteln 7 und 8 helfen ihnen bei der Umsetzung eines eigenen KIWI-Projektes.

Ihre Rolle als Lehrkraft

Der Beruf der Lehrkraft ist sowohl fachspezifisch als auch vor allem im Hinblick auf die täglichen pädagogischen und didaktischen An- und Herausforderungen ungemein komplex und anspruchsvoll. Jede einzelne Gruppe oder Schulklasse verfügt über eine ganz eigene und heterogene Zusammensetzung. Die Lehrkraft muss sowohl auf jedes einzelne Mitglied der Klasse mit den persönlichen Ressourcen, aber auch Herausforderungen und Lebensumständen eingehen, aber auch die gesamte Klasse, deren Gefüge und Dynamik im Blick behalten.





Auch wenn Vielfalt nicht erst seit einigen Jahren verbreitete und selbstverständliche Realität in Klassen und Schulen ist, so hat die Komplexität der Rolle einer Lehrkraft durch ansteigende Zuwanderungszahlen eher noch zugenommen, nicht zuletzt auch durch die potenziell und tatsächlich hohe Traumabelastung vieler Kinder und Jugendlicher. Insbesondere bezüglich traumapсихологischer und psychoedukativer Kenntnisse, aber auch zusätzlicher Herausforderungen, waren die Schulen und ihre Lehr- und Fachkräfte auf die veränderte Situation Mitte des vergangenen Jahrzehnts weitestgehend unvorbereitet. Im laufenden Schulbetrieb ist der zusätzliche Bedarf an Information, Kompetenzerwerb und Hal- tungsarbeit allerdings nur schwer aufzuarbeiten.

Auch das KIWI-Projekt kann an dieser Stelle nur unterstützen, aber nicht alle Bedarfe in der gebotenen fachlichen Tiefe decken. Deshalb ist es unabdingbar, dass Sie als Lehrkraft über ein stabiles Unterstützungssystem und Netzwerk verfügen. Dazu gehört der regelmäßige, idealerweise struk- turierte und gegebenenfalls begleitete fachliche Austausch mit den Kolleg:innen. Darüber hinaus könnten Sie über ein regelmäßiges Coaching oder Supervision nachdenken, besonders, wenn Sie viele potenziell betroffene Schüler:innen unter- richten. Idealerweise sollten diese Strukturen in- stitutionalisiert und konsequent genutzt werden.

Das gilt insbesondere auch präventiv. Wenn Unterstützung erst nachgefragt und/oder an- geboten wird, wenn es zu ernstern Zwischen- fällen oder Eskalationen kommt, ist es meist zu spät oder macht es die Intervention ungleich schwieriger. Ein stabiles persönliches Umfeld und ausreichend Unterstützung außerhalb der Schule

ist für Sie besonders wichtig. Dafür ist zunächst einmal von Bedeutung, dass Sie sich als Lehrkraft eigene Grenzen setzen und sich diese regelmäßig vergegenwärtigen. Nur so ist es möglich, diese Abgrenzung auch nach außen zu kommunizieren und einzuhalten. Klären Sie auch mit sich selbst ab, welche Erwartungen Sie an sich und Ihre Rolle, aber auch an die Schule und die Kolleg:in- nen sowie die Schüler:innen haben.

Besonders wenn Sie als Lehrkraft häufig oder dauerhaft mit traumatischen Erlebnissen Drit- ter konfrontiert werden, besteht auch für Sie die Gefahr einer sekundären Traumatisierung. Konsequente Selbstfürsorge und Selbstachtsam- keit sind unerlässlich dafür, ihren Schüler:innen eine dauerhafte und verlässliche Stütze sein zu können. Nur wenn Sie selbst gesund und leis- tungsfähig bleiben, können Sie diese Rolle über einen längeren Zeitraum einnehmen. Etablieren Sie ein Frühwarnsystem, achten Sie auf Fehl- entwicklungen oder eigene, potenziell Ihre Gesundheit gefährdende Symptome. Sorgen Sie für regelmäßigen Ausgleich und Ablenkung in möglichst schulfernen Kontexten, entlasten Sie sich von anderen zusätzlichen Aufgaben. Beden- ken Sie, dass Sie für diese zusätzliche Belastung an anderer Stelle Ressourcen freisetzen müssen. Scheuen Sie sich nicht, im Bedarfsfall – für die betroffenen Schüler:innen oder für sich selbst – Hilfe und Unterstützung von außen einzufordern und zu organisieren. Zum richtigen Zeitpunkt Dritte hinzuzuziehen, ist kein Ausdruck von Schwäche, sondern zeugt von Rollenklarheit und Verantwortungsbewusstsein. Wichtig dabei ist, dass Sie diese Unterstützungsangebote parat ha- ben und nicht erst im Ernstfall anfangen müssen, zu suchen und zu recherchieren. Gehen Sie diesen Schritt im Zweifel eher zu früh als zu spät.

Achten Sie im Unterricht darauf, Schüler:innen mit Fluchtgeschichte genauso wie alle anderen zu behandeln und wegen ihrer persönlichen Geschichte nicht zu stigmatisieren. In aller Regel wollen die Schüler:innen wie alle anderen sein, dementsprechend sollten für sie so weit wie irgend möglich dieselben Regeln gelten wie für den Rest der Klasse.



Über das Portal <https://porta-refugees.de> können Sie Zugang zu einem ausführlichen Online-Screeningverfahren für sozialpädagogische Fachkräfte erhalten.

Ein bewährtes webbasiertes Therapieangebot in arabischer Sprache ist das von Misereor unterstützte Projekt ILAJNAFSY: <https://ilajnafsy.bzfo.de/portal/>.

Passen Sie gegebenenfalls im Dialog mit der Klasse die Klassenregeln an die veränderte Situation oder Konstellation an. Seien Sie geduldig mit den Schüler:innen, setzen Sie sich nicht unter Druck und betrachten Sie die Arbeit mit traumatisierten Kindern als Prozess. Das gilt auch für die Anpassungsprozesse innerhalb der gesamten Klasse. Versuchen Sie sich in der direkten Konfrontation mit traumatischen Erlebnissen, beispielsweise in Erzählungen, als Zuhörer:in anzubieten – allerdings nur im Rahmen Ihrer eigenen Grenzen. Bieten Sie Ihre eigenen Gefühle als Referenz an, suchen Sie aber nicht von sich aus das aufdeckende Gespräch.

Zwar suchen traumatisierte Menschen häufig das Gespräch, weil Sie Zeug:innen und Bestätigung dafür benötigen, nicht selbst am Geschehenen Schuld zu sein. Dennoch sollten die Betroffenen selbst den Impuls dafür geben, wann und ob diese Themen angesprochen werden. Seien Sie mutig, laufende Prozesse zu unterbrechen. Störungen, die auf eine Traumabelastung hinweisen können, sollten immer Vorrang haben. Suchen Sie gemeinsam nach Lösungen oder stellen Sie gegebenenfalls einzelne Schüler:innen frei, wenn eine Auszeit erforderlich erscheint. Lassen Sie traumabelastete Jugendliche in solchen Situationen aber niemals allein, sondern sorgen Sie für eine Betreuung oder Begleitung. Vermeiden Sie Überraschungen oder unerwartete Reaktionen, indem Sie frühzeitig ankündigen, was als nächstes folgt oder was Sie beabsichtigen, im Unterricht zu thematisieren. Im Hinblick auf die KIWI-Übungen ist es ratsam, die Schüler:innen nicht nur über anstehende Themen zu informieren, sondern sie besser bereits in die Auswahl und Entscheidung miteinzubeziehen.

Unterstützungsbedarf erkennen und Hilfe anfordern

Fachliche Unterstützung erhalten Sie in erster Linie vom zuständigen schulpsychologischen Dienst, beispielsweise in Form von Beratung, Fortbildungsangeboten, Informationsveranstaltungen sowie in der Weitervermittlung und im Aufbau ihres Unterstützungsnetzwerks. Allerdings ist der schulpsychologische Dienst in den einzelnen Bundesländern und Regionen ganz unterschiedlich gut ausgestattet und häufig überlastet.

Wenn Sie einen konkreten therapeutischen oder medizinischen Bedarf vermuten, hängt die angemessene Reaktion in erster Linie davon ab, wie akut sich die Situation Ihrer Einschätzung nach darstellt. Ziehen Sie zu dieser Einschätzung gegebenenfalls auch erfahrene Kolleg:innen zurate. Im Falle der Gefahr einer Selbst- oder Fremdgefährdung sollten Sie sich unmittelbar an die Ambulanz einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Ihrer Region wenden und eine notfallmäßige Einweisung veranlassen. Inzwischen werden vermehrt auch niedrigschwellige Online-Therapieangebote geschaffen, einige auch in arabischer Sprache. Etliche weitere Angebote finden Sie unter anderem über <https://www.therapie.de/psyche/info/index/therapie/online-therapie/liste-online-therapie-angebote/>. Empfehlenswert ist auch der Weg über die bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer e. V. (www.baff-zentren.org), der aktuell 37 regionale psychosoziale Behandlungszentren angeschlossen sind.²¹ Bei Selbst- oder Fremdgefährdung



²¹ Gravelmann, Reinhold (2018): Zusammenarbeit mit Institutionen, Helfersystemen und Bezugspersonen, Pädagogische Perspektive. In: Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie (KJPP) des Universitätsklinikums Ulm, online verfügbar unter: <https://elearning-refugeekids-nrw.de>, zuletzt abgerufen am 12.11.2021.

sollten Sie sich unmittelbar an die Ambulanz einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Ihrer Region wenden und eine notfallmäßige Einweisung veranlassen. Wenn Ihre Region über keine Klinik mit dieser Spezialisierung verfügt, wenden Sie sich an eine allgemeine Psychiatrie oder allgemeinmedizinische Klinik. Auf der Suche

nach einem Therapieplatz oder einem ärztlichen Vorstellungstermin unterstützen beispielsweise der Terminservice der kassenärztlichen Vereinigung (www.kvno.de) und die Psychotherapeutenkammer (www.bptk.de) oder die Kammern der jeweiligen Bundesländer (bspw. für Nordrhein-Westfalen: www.ptk-nrw.de).



Einschätzung der Belastungssituation



- Kein geregelter Tagesablauf mehr, nur noch sporadischer Schulbesuch
- Fortgeschrittener sozialer Rückzug
- Wut und Aggression, häufige Konflikte
- Gestörte Impulskontrolle
- Alkohol- Drogen oder Medikamentenmissbrauch



Reaktion/Intervention

- Vorstellung der/des Jugendlichen in einer Klinik für Jugendpsychiatrie oder bei einer Jugendtherapeutin/ einem Jugendtherapeuten
- Einbeziehung von Kulturmittler:innen



- Schulverweigerung bzw. unregelmäßiger Schulbesuch
- Sozialer Rückzug, Vereinzelung
- Geringe Motivation
- Wenig Beteiligung an Gruppenaktivitäten
- Reizbarkeit

- Tagesablauf strukturieren, Komplexität reduzieren
- Stärkere Einbindung in Gruppenaktivitäten
- Aktivierung (Freizeitangebote, Sport, Kunst)
- Vorstellung in einer therapeutischen Beratungsstelle



- Regelmäßiger Schulbesuch, aktive Teilnahme am Unterricht
- Der/die Jugendliche strahlt Zuversicht aus und ist motiviert
- Strukturierter Tagesablauf
- Ausreichend Sozialkontakte, insb. zu Gleichaltrigen
- Der/die Jugendliche ist in der Lage, sich auf neue Situationen anzupassen und angemessen zu reagieren
- Angemessene Emotionsregulation

- Die Ressourcen der/des Jugendlichen stärken
- Positives Feedback geben, auf erworbene Kompetenzen hinweisen
- Auf Erreichtes hinweisen, Erfolgserlebnisse ermöglichen
- Weitere Betätigungsfelder finden (Sport, Kunst, Musik)
- Das Engagement für andere fördern

Schaubild 5: Situationen richtig einschätzen und angemessen reagieren nach dem Ampelsystem (adaptiert nach Sukale, Fetzer, Pfänder, Kohl, 2018).

Flucht und Traumata – Zum Umgang mit Traumasymptomen im Schulalltag

Dr. rer. nat. Dipl.-Psych. Christoph Braukhaus

Es ist davon auszugehen, dass ca. 40 bis 50 % aller Geflüchteten schwere Traumatisierungen in ihrem Heimatland oder auf der Flucht erlebt haben. Man kann drei Mechanismen im Umgang mit Bedrohungen definieren: sich wehren (Angriff), flüchten/ausweichen (Flucht) oder erdulden (Schockstarre/Dissoziation). Wir alle machen im Laufe unseres Lebens mehr oder weniger schreckliche Erfahrungen, die wir anschließend aber gesund verarbeiten können. Es gibt also einen natürlichen (Trauma-)Bewältigungsmechanismus, den es zu aktivieren gilt.

Wenn wir als Opfer dem oder der Täter:in jedoch wehrlos ausgeliefert sind, ist oft die Schockstarre die einzige Abwehralternative. Sie kann zu schwerwiegenden psychischen Verarbeitungsproblemen führen. Studien haben gezeigt, dass Traumatisierungen, die von Menschen ausgehen (man-made disasters) deutlich schwerer zu verarbeiten sind als Traumatisierungen durch Naturkatastrophen (Tsunami, Erdbeben etc.). Dem Schriftsteller und Überlebenden des Nationalsozialismus Jean Améry folgend erscheint es so, als ob bei zwischenmenschlicher Gewalt Mit-Menschen zu Gegen-Menschen werden und ein grundsätzlicher Verlust von Vertrauen und dem Gefühl von Sicherheit erfolgt. Im Folgenden soll dargestellt werden, was wir unter einem Trauma verstehen und welche biologischen Mechanismen zugrunde liegen. Die Verarbeitung eines Traumas hängt entscheidend von der Verknüpfung verschiedener Gedächtnisinhalte ab, was anhand von Beispielen erklärt werden soll. Zum Abschluss sollen Hinweise gegeben werden, wie man im Schulalltag mit Traumaerinnerungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern umgehen kann und wie die natürliche Traumaverarbeitung unterstützt werden sollte.

Was passiert, wenn es passiert?

Folgende Bedingungen werden zumeist als Voraussetzungen für ein Trauma definiert: Wenn eine Person erlebt oder beobachtet, dass die eigene Person oder andere durch tatsächlichen oder drohenden Tod oder durch eine ernsthafte Verletzung oder Gefahr der körperlichen Unversehrtheit bedroht wird und instinktiv Furcht, Hilflosigkeit und Entsetzen folgen, kann man von einer Traumatisierung ausgehen.²²

Im Rahmen einer traumatischen Situation kommt es zu einer massiven Stressreaktion, die hirnganisch vor allem durch eine Aktivierung der Amygdala im limbischen System verstanden werden kann. Das limbische System gilt als „Hexenküche der Gefühle“ im Gehirn. Hier sind alle instinktiven Basisemotionen biologisch verankert. Über die Stresshormonachse werden verschiedene Hormone angesteuert, wobei vor allem das Adrenalin eine deutliche Aktivierung des gesamten Körpers herbeiführt. Berking (2007) postuliert, dass vermutlich das ebenfalls als Stresshormon geltende Cortisol, das deutlich langsamer als Adrenalin seine Wirkung entfaltet, im zeitlichen Verlauf dann dafür sorgt, dass hemmende Strukturen im Gehirn aktiv werden und die Erregung der Amygdala eindämmen. Eine normale Stressreaktion stellt also eine autonome Aktivierung und anschließende Drosselung dar. Wir regen uns auf und wieder ab. Hierbei werden verschiedene Körperreaktionen ausgelöst (Herzschlag erhöht sich, Atmung vertieft sich, Muskulatur spannt an etc.). Unser Körper ist für Kurzzeitstress konstruiert. Dauererregungen mit langanhaltend massiver Adrenalin- und Cortisolausschüttung scheinen jedoch letztlich Gedächtnisprozesse zu beeinträchtigen, sodass anzunehmen ist, dass dauerhafter massiver Stress,

22 Vgl. American Psychiatric Association (APA) (2013): DSM-5.

zum Beispiel ausgelöst durch eine traumatische Kriegssituation, neurotoxisch wirkt. Letztlich heißt das, dass Gedächtnisprozesse durch damit verbundene massive Ausschüttung von Adrenalin beeinträchtigt werden und verschiedene, normale Verarbeitungsprozesse nicht mehr routiniert ablaufen können.

Nicht jede Traumatisierung erzeugt automatisch eine psychische Traumafolgestörung. Häufig gelingt die günstige nachträgliche Verarbeitung der traumatisierten Situation, vor allem, wenn der oder die Traumatisierte soziale Unterstützung erlebt. Neben hilfreichen Gesprächen ist es wichtig, sich als Betroffene:r selbst zu engagieren und zu versuchen, aus dem Trauma ein psychisches Wachstum zu entwickeln (z. B. „Es ist gut, dass ich geflohen bin, weil ich hier in Sicherheit leben kann.“). Wir wissen heute, dass vor allem die Unterdrückung von Traumaerinnerungen, zusätzliches Katastrophendenken sowie Schuld- und Schamgefühle die Entwicklung von Traumafolgestörungen begünstigen. Es ist damit zu rechnen, dass 20 bis 30 % der geflüchteten Menschen, die Traumatisierungen erlebt haben, im weiteren Verlauf an diesen Traumafolgestörungen erkranken werden. Neben möglichen depressiven Symptomen, Angsterkrankungen und Schlafstörungen sind vor allem Posttraumatische Belastungsstörungen sowie die Persönlichkeitsveränderungen nach Traumatisierung zu nennen. Die Posttraumatische Belastungsstörung als Hauptform ist gekennzeichnet durch Wiedererleben der Traumatisierung in Form von „Als-ob-Erleben“, Flashbacks und Alpträumen.

Zudem kommt es zu Vermeidungsverhalten und es zeigt sich eine ständige Übererregung (Schreckhaftigkeit). Diese Symptome können auch bei jungen Geflüchteten auftreten und sollten beobachtet und gegebenenfalls behandelt werden. Es ist falsch anzunehmen, dass an der Traumaverarbeitung nur eine Gehirnstruktur beteiligt ist. Wir müssen uns stets vor Augen halten, dass unser Gehirn ein sehr komplexes Organ ist. Ganz simpel gesprochen handelt es sich sogar um ein „Anbau“-Organ: Entwicklungsgeschichtlich „ältere“ Gehirnteile befinden sich im Zentrum und reagieren fast instinktiv auf äußere Schlüsselreize mit Aktivierung der Basisemotionen. Diese Schlüsselreize können biologisch veran-

kerte Stressoren (z. B. Spinnen oder Schlangen), aber auch individuell gelernte Auslöser (genannt Trigger, z. B. Geräusche, Gerüche, Worte etc.) sein. Der äußere Gehirnteil, unser Neocortex, stellt das „moderne“ Gehirn dar. Aufgrund dieser Struktur kann es zwischen den „alten“ und „neuen“ Gehirnstrukturen zu Kommunikationsschwierigkeiten kommen. Diese ähneln Kompatibilitätsproblemen zwischen Computern mit unterschiedlichen Betriebssystemen.²³

Wie das Gehirn Traumatisierung (nicht) verarbeitet

Erinnerungen werden typischerweise abgespeichert, indem wir faktisches bzw. biografisches Wissen mit emotionalen Informationen verknüpfen. Die gesunde Gedächtnisablage ist ein Zusammenspiel des Limbischen Systems mit dem Neocortex und sie ermöglicht uns so eine emotional gefärbte, sachlich adäquate Erinnerung an schöne oder schwere Erlebnisse. Die Narrative Expositionstherapie (NET, Infos unter www.vivo.org) beschäftigt sich genau mit dieser Verknüpfung von Gedächtnisinhalten und stellt mit ihrer psychologisch fundierten Theorie ein gutes Modell für Traumaverarbeitung dar. Es wird davon ausgegangen, dass sich faktisch biografische Erinnerungen (Cold Memory) und emotionale Erinnerungen (Hot Memory) bei starker Traumatisierung nicht verknüpfen und es zu Störungen im Verarbeitungsprozess im Gedächtnis kommt. Beide nicht verknüpften Gedächtnisinhalte tauchen dann getrennt voneinander als Hot-Memory-Erinnerungen (Alpträume, Heul- und Angstkrämpfe, Als-ob-Erleben, unerklärliche Furcht) oder als Cold-Memory-Erinnerungen (gefühlloses Wiedergeben drastischer Situationen, zynisches Berichten, Zeigen von Handybildern oder Malen der Traumatisierung ohne emotionale Regung) wieder auf. Hot-Memory-Inhalte werden häufig durch Trigger ausgelöst, die für Außenstehende unbedeutend erscheinen. Cold-Memory-Inhalte werden häufig in Situationen präsentiert, in denen die Betroffenen versuchen, Zeugnis über das Geschehene abzulegen. Die Erinnerungen verstören die Beobachter:innen oft durch ihre faktische Klarheit und gleichzeitig fehlende Emotionalität.

23 Vgl. Hüther, G. (2010).



„Cold Memory“ =
faktisch biografische Erinnerungen

Fiktives Fallbeispiel 1:

Cold-Memory-Erinnerungen bei Doaa:

Doaa hat Vertrauen zu Ihnen gefasst. Sie zeigt Ihnen nach einer Schulstunde unvermittelt Handybilder von offensichtlich wütenden Schlepper:innen, die ein Loch in ein altes Fischerboot rammen. Sie berichtet nüchtern, dass ihr Freund Bassem da noch gelebt habe. Sie schaut Sie emotionslos an und wartet auf eine Reaktion.



„Hot Memory“ =
emotionale Erinnerungen

Fiktives Fallbeispiel 2:

Hot-Memory-Erinnerungen bei Ibrahim:

In der Schulklasse wird umgeräumt, Schulbücher werden zusammengeklappt und Tische hin und her geschoben. Sie beobachten, dass Ibrahim vor sich hinstarrt. Er zuckt. Ihnen fällt sein schmerzverzerrtes Gesicht auf. Er kann Sie kaum anschauen.

Im Fallbeispiel von Ibrahim sind Hot-Memory-Anteile durch Geräusche unverknüpft aktiviert worden. Der Junge zeigt instinktiv erlebte Todesängste, er erstarrt wie zum Zeitpunkt der Traumatisierung und erlebt erneut die Schmerzen der alten Situation. Im Fall von Doaa kann es sein, dass sie Handybilder zeigt, um ihre eigene Gedächtnisverarbeitung zu aktivieren. Diese Erzählungen können äußerst abgeklärt und kühl wirken, weil keine adäquate Verknüpfung mit Hot-Memory-Inhalten erfolgt ist. Es handelt sich oft um den vitalen Versuch, die selbst nicht erlebbaren emotionalen Anteile wenigstens bei anderen zu erleben und das Grauen bestätigt zu bekommen.

Spontane Hot-Memory-Erinnerungen stören oft und werden deshalb leicht übergangen. Cold-Memory-Erinnerungen können als faktische Berichte ohne emotionale Verknüpfung leicht als Lügen missverstanden werden.

Soziale Unterstützung wird aufgrund von fehlender Erfahrung mit Traumaerinnerungen manchmal nicht angeboten. Traumatherapeutisch wird mittels verschiedener Strategien versucht, Hot- und Cold-Memory-Erinnerungen zu verknüpfen.

Hierfür werden zunächst stabilisierende Strategien geübt, dann aber auch immer wieder die belastenden Erinnerungen gezielt abgerufen und verknüpft. Zudem werden in der Therapie Schuld- und Schamgefühle („Ich bin selber Schuld ...“, „... Mensch zweiter Klasse ...“) bearbeitet und Neigungen zum Katastrophisieren („Ich werde nie mehr glücklich werden ...“, „Für immer geschändet ...“) diskutiert.

Zu Fallbeispiel 1

(In Anlehnung an die Geschichte von Ibrahim aus Nigeria: *Lebendig begraben und gerettet*, www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtling-erzaehlen.html): Nach einer gelungenen Verbindung von Hot- und Cold-Memory-Inhalten stellt sich Ibrahim's Geschichte wie folgt dar: Boko Haram greift das Dorf an. Ich, Ibrahim, renne mit meinem Vater. Ich höre Schüsse und habe große Angst. Mein Vater wird getötet. Ich sage noch: „Vater, Vater!“ Er sagt, ich soll rennen. Sie schlagen auf mich ein. Ich sehe ihre Macheten und sie schlagen mich auf den Kopf. Sie denken, ich sei tot. Sie graben ein Loch und werfen mich hinein. Ich habe starke Schmerzen. Meine Schwester gräbt mich aus. Später fliehe ich mit den anderen Kindern an die Grenze nach Kamerun.

Zu Fallbeispiel 2

(In Anlehnung an die Geschichte von Doaa: *Flucht über das Mittelmeer*, <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtling-erzaehlen.html>): Doaa's Geschichte ist folgende, wenn sich Hot- und Cold-Memory verbinden: Ich liebte Bassem. Bassem gab sein ganzes Erspartes für die Flucht. Ich dachte, wir werden alle ertrinken. Am vierten Tag kam ein verrostetes Boot auf uns zu. Ich bekam große Angst. Die Passagiere weigerten sich, in das seeuntaugliche Boot umzusteigen. Es gab ein Riesengeschrei. Wütende Schlepper:innen rammen ein Loch in unser Fischerboot. Ich rief: „Hilfe, Hilfe!“ Das Boot sank. Das letzte, was ich zu ihm sagte, war: „Bassem, nein, nicht untergehen!“



Was kann ich als Lehrkraft im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen leisten?

Grübeln, Wiedererleben und hohe Anspannung sind bei Menschen mit Traumaerfahrung ganz normale Folgeerscheinungen und sollten auch als solche bewertet werden. Traumatisierung ist kein Freifahrtschein für dissoziales Verhalten. Doch das Berücksichtigen von Traumatisierungen kann bei der Bewertung von auffälligem Verhalten hilfreich sein. Für Traumatisierte ist es wichtig, Zeug:innen zu haben. Es gibt also ein hohes und vermutlich auch gesundes Bedürfnis, über Erlebnisse zu sprechen. Es macht wenig Sinn, Traumainhalte außerhalb einer Traumatherapie durch aufdeckende Gespräche gezielt zu thematisieren. Sie sollten aber gegebenenfalls am Ball bleiben und soziale Unterstützung anbieten, wenn Traumaerinnerungen von selbst aktiv werden.

Wenn ein Kind Hot-Memory-Inhalte zeigt, wenden Sie sich ihm ruhig und in angemessener Distanz zu. Achten Sie in diesem Fall auf Ihre Atmung. Atmen Sie ruhig und langsam. Sie sollten Ihrem Gegenüber „Hier und jetzt“ Informationen anbieten bzw. diese erfragen, z. B. „Hallo Ibrahim, kannst du mich einmal anschauen? Weißt du noch meinen Namen? Weißt du noch, wo wir hier sind?“ Zudem erscheint es günstig, Sicherheitsformeln vorzugeben: „Wir sind hier in Deutschland, du bist sicher!“ Diese Sicherheitsformel sollte mehrfach wiederholt werden. Falls das Kind sich wieder beruhigt, können Sie gegebenenfalls gemeinsam die Gefühle zuordnen und wertschätzen: „Das Gefühl, das du gerade gefühlt hast, das war vermutlich ein altes Gefühl aus der Zeit deiner Flucht. Die Situation war ja sehr bedrohlich. Jetzt bist du in Deutschland, hier bist du sicher!“


Wenn Ihnen mit Cold-Memory-Erinnerungen begegnet wird, sollten Sie zunächst prüfen, ob Sie sich überhaupt auf eine Thematisierung einlassen möchten oder ob Sie im Sinne des Selbstschutzes ein etwaiges Gespräch abbrechen oder ablehnen wollen. Falls Sie sich einlassen, sollten Sie das Gesprächstempo drosseln und sich Zeit nehmen. Schauen Sie sich z. B. nicht schnell mehrere Handybilder hintereinander an, sondern verweilen Sie bei einem Bild und geben Sie dem oder der Traumatisierten die Möglichkeit, etwaige Gefühle (Hot Memory) aufkommen zu lassen. Falls Gefühle angesprochen werden, können Sie diese bestätigen und wertschätzen: „Ja, Doaa, dass du da Angst hattest, kann ich verstehen.“ Gegebenenfalls können Sie auch eigene Gefühle als Referenz anbieten: „Also Doaa, das macht mich ganz furchtbar traurig, wenn ich das sehe. Ich hätte in der Situation sehr viel Angst gehabt.“

Traumatisierten Menschen im Alltag zu begegnen, erfordert eigene Stabilität. Sie als Lehrkraft werden hier eine Schlüsselfunktion übernehmen müssen, die vermutlich nur mit Engagement und Mut zu bewältigen sein wird. Holen Sie sich Informationen z. B. zu Herkunftsländern und regionalen Versorgungsmöglichkeiten ein. Achten Sie aber auch auf den Selbstschutz. Nehmen Sie selbst als soziale Unterstützung Hilfe von Freund:innen und Partner:innen an. Fokussieren Sie bewusst auf positive Seiten des Lebens. Definieren Sie eigene Grenzen.

*Dr. rer. nat. Dipl.-Psych. Christoph Braukhaus,
Psychologischer Psychotherapeut, Verhaltenstherapie
www.dr-braukhaus.de*



Tipps für den Schulalltag mit traumatisierten Kindern

- Eine normalisierende und entspannte Grundhaltung gegenüber den Kindern („Ich darf sein, wie ich bin“) ermöglicht ihnen (vermutlich) selbst, eigene Belastungen zu akzeptieren und zu überwinden.
- Geben Sie den Kindern gezielte Unterstützung, damit sie sich geborgen und sicher fühlen:
 - Ermutigen
 - Hervorheben von Stärken
 - Loben
 - Hilfe geben, um Freundschaften zu schließen (Gruppenarbeit)
 - Benennen von klaren Regeln und Umgangsformen
 - Einführen von Ritualen
- Stigmatisieren Sie betroffene Kinder nicht, sondern schaffen Sie über eine allgemeine, nicht auf konkrete Fälle bezogene Aufklärung eine empathische und achtsame Klassenatmosphäre.
- Die Vermeidung von Themen löst die Probleme nicht. Jedoch sollten Sie achtsam mit Themen und Ereignissen umgehen, die ein Trigger für das Kind sein könnten, z. B. bei einer Brandschutzübung in der Schule oder bestimmten Unterrichtsmethoden (siehe auch  Hinweise in den folgenden Lerneinheiten).
- Erzählt oder malt ein Kind Traumaerinnerungen, bieten sie ein Gespräch in Ruhe an (z. B. nach der letzten Stunde) und hören Sie gut zu – bohren Sie aber nicht nach. Holen Sie ggf. weitere Unterstützung für das Kind oder sich selbst hinzu.
- Aggressives Verhalten aufgrund von Traumata sprechen Sie in einer ruhigen Situation mit dem Kind an. Zeigen Sie Verständnis für die Schwierigkeiten, machen Sie aber auch Grenzen und Konsequenzen klar.



Tipps zum Verhalten bei Flashbacks und traumabedingten Erinnerungen

1. Strahlen Sie Ruhe aus, achten Sie auf langsame, ruhige Atmung.
2. Schaffen Sie einen Gegenwartsbezug (Datum, Ort, Gegenstände).
3. Sprechen Sie das betroffene Kind persönlich an, stellen Sie Blickkontakt her.
4. Bieten Sie soziale Unterstützung und konkrete Hilfe an.
5. Bieten Sie „Hier und jetzt“-Informationen und Sicherheitsformeln an.
6. Leisten Sie Hilfestellung, die Gefühle richtig zuzuordnen und zu deuten.
7. Bieten Sie eigene Gefühle als Referenz an.
8. Verlangsamen Sie die Berichte und Erzählungen, verweilen Sie bei Bildern, lassen Sie sie wirken.
9. Bieten Sie Gegenstände an, um sich festzuhalten (bspw. Igelball).
10. Richten Sie die Aufmerksamkeit durch Spiele oder Wahrnehmungsübungen auf die Gegenwart.



Der pädagogische Ansatz von KIWI kids

CARE setzt in den KIWI-Projekten auf verschiedene pädagogische Standards, insbesondere auf das Konzept des Empowerments, und nutzt dabei speziell ressourcen- und stärkenorientierte Methoden zur Förderung der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins von Kindern.

Dabei fühlen wir uns einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz verpflichtet. In der Praxis der vergangenen KIWI-Jahre konnten wir zudem feststellen, dass Bildungsarbeit in einem komplexen und diversen gesellschaftlichen Umfeld immer auch Haltungsarbeit bedeutet – und diese beginnt mit unserer eigenen Haltung z. B. als externe Partner:innen der Schulen, Lehr- und pädagogischen Fachkräfte und nicht zuletzt der Kinder und Jugendlichen. *Wie stehen wir selbst zu Fragen von Vielfalt, (Anti-)Diskriminierung und Kultur? Was braucht es für ein gutes Zusammenleben?*

Wie identifizieren wir uns selbst?

Diese Überlegungen führen uns zur Formulierung einiger Grundsätze, die wir als Grundlage unserer Arbeit ansehen.

— Wir folgen dem Ansatz der Global Citizenship Education.

Ein Ansatz, der die Grenzen verschiedener Lernansätze wie der politischen Bildung, dem Globalen und Interkulturellen Lernen, der Menschenrechtsbildung und Demokratiepädagogik überwindet, ist der der Global Citizenship Educa-

tion. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass diese Bereiche unter den Rahmenbedingungen einer globalisierten Welt in Beziehung zueinander stehen. So ist beispielsweise keine wirklich erschöpfende Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Fragestellungen möglich, wenn kulturelle Aspekte nicht miteinbezogen werden. Ein wichtiges Element des Ansatzes ist es außerdem, Teilhabechancen aufzuzeigen und damit eine aktive Rolle als Weltbürger:in zu fördern. Dementsprechend definiert die UNESCO Global Citizenship Education als „[...] politische Bildung im globalen Maßstab. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden.“²⁴

— Integration meint Inklusion.

Häufig geht mit dem Begriff Integration die Vorstellung eines einheitlichen, „normalen“ Ganzen einher, in das sich ein Mensch einzufügen oder an das er sich anzupassen hat. In diesem Sinne bedeutet Integration also eher ein Angleichen an die sogenannte „Mehrheitsgesellschaft“ (Assimilation) und stellt eine klare Forderung an die neu hinzukommenden Menschen. Doch woran genau sollen sie sich anpassen? Das einheitliche Ganze ist ein Konstrukt und beinhaltet unterschiedliche Vorstellungen davon, wie jemand sein oder sich verhalten sollte, um als normal zu gelten. Diese Vorstellungen sind in Gemeinschaften aber stets divers und ebenso wandelbar wie umkämpft. Wer also kann entscheiden, was normal ist und was integriert bedeutet? Deutlich wird hier, dass Gruppen oder Kategorien von Menschen gebildet werden, die von einer Norm abzuweichen scheinen und sich zu integrieren haben. Dies ist insofern problematisch, als dass damit häufig Ausgrenzungsprozesse und Abwertungen einhergehen. Im Gegensatz zu diesem Verständnis

von Integration kann der Begriff auch weiter gefasst und im Sinne von Inklusion verstanden werden. Das Konzept von Inklusion erkennt an, dass eine Gemeinschaft oder Gesellschaft immer aus vielfältigen Individuen besteht und hat zum Ziel, dass alle entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten an der Gesellschaft teilhaben können.²⁵

Dabei werden Forderungen nicht einseitig an bestimmte Individuen gestellt, sondern auch die Gesellschaft ist gefragt, Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen, Entfaltungsräume zu eröffnen und Barrieren für Chancengerechtigkeit abzubauen. Integration in diesem Sinne bedeutet auch für Kinder mitreden, mitbestimmen und mitgestalten zu können und sich nicht passiv (in eine vermeintlich homogene Gemeinschaft) eingliedern zu müssen. **Für Grundschulen ergibt sich daraus die besondere Verantwortung, Barrieren abzubauen und alle Kinder in ihrer Individualität als gleichberechtigt anzuerkennen und wertzuschätzen. Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten sowie Aushandlungsprozesse sollten für alle gleichberechtigt zugänglich sein. Eng damit verknüpft sind auch die Reflexion und der aktive Abbau von Diskriminierungen.**

Insgesamt möchten wir uns allerdings von der Integrationsdebatte – und damit der Konjunktur aktueller Zuwanderung nach Deutschland – emanzipieren, denn:

— Wir leben in einer diversen Migrationsgesellschaft.

Die Lebensentwürfe von Menschen werden vielfältiger, die Gesellschaft wird immer diverser und fluider. Wir müssen von unserer Gesellschaft – und damit auch von ihren Institutionen – erwarten können, diesen Veränderungen Rechnung zu tragen und nicht mehr von normativen und linearen Verläufen auszugehen. Das gilt insbesondere auch für Bildungsverläufe. Nur wenn uns das gelingt, ist diskriminierungssensible Bildungsarbeit möglich.

24 Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Global Citizenship Education, online verfügbar unter:

<https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education>, zuletzt abgerufen am 01.08.2021.

25 Informations- und Dokumentationszentrum für Antidiskriminierungsarbeit e. V. (IDA e.V.) (2016): Was heißt eigentlich ... Integration?, online verfügbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Flyer/2016_IDA_Flyer_Integration.pdf, zuletzt aufgerufen am 31.07.2021.

— Der interkulturelle Dialog ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Wenn wir Diversität und kulturelle Vielfalt als gesellschaftliche Realität anerkennen, folgt daraus zwingend, dass wir über kurz- bis mittelfristige Integrationsbemühungen hinaus unabhängig von aktueller Zuwanderung den interkulturellen Dialog sowie Antirassismus- und Antidiskriminierungsarbeit als gesellschaftliche Aufgabe und strukturelle Problemdimensionen ansehen und anerkennen müssen. Dem Konzept der Transkulturalität folgend sind Kulturen nicht in sich geschlossen, homogen und klar voneinander abgrenzbar.²⁶ Individuen wachsen nicht in einer einzigen Kultur auf, sondern sind von einer Vielzahl verschiedener kultureller Bezüge geprägt.

— Wir betonen Gemeinsamkeiten statt Unterschiede.

Zugehörigkeiten können aus Gemeinsamkeiten entstehen – das Gemeinsame verbindet. Das können gemeinsame Eigenschaften, Interessen, geteilte Erfahrungen, aber auch das gemeinsame Erleben sein. Die Betonung von Unterschieden begünstigt Ausgrenzung und bildet die Grundlage für Tendenzen und Entwicklungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in jedweder Ausprägung, wie etwa Rassismus, Antisemitismus und weitere Erscheinungsformen. Wenn wir gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken wollen, müssen wir Gemeinsamkeiten und Verbindendes in radikaler Vielfalt erkennen, dies wertschätzen lernen und Räume für Dialog schaffen.

— Wir wertschätzen Unterschiede.

Das bedeutet nicht, dass wir nicht anerkennen müssen, dass wir verschieden sind und Individuen verschiedenste Bedürfnisse haben. Das, was mein Gegenüber mitbringt, bereichert mich, eröffnet mir neue Perspektiven sowie Erfahrungshorizonte und schafft Möglichkeiten, die vorher nicht gegeben waren – und umgekehrt.

Unterschiede können Irritationen und Verunsicherung herbeiführen, was wiederum Anlässe für



Gespräche, Austausch, Abbau von Barrieren und Dekonstruktion von Vorurteilen und Stereotypen ermöglicht.

— Wir setzen auf Stärken und Ressourcen.

Das Kindes- und Jugendalter ist von vielen Herausforderungen und weitreichenden Entwicklungen und Veränderungen geprägt. Wir verändern uns und die Erwartungen an uns verändern sich auch. Enttäuschungen und Selbstzweifel bleiben dabei kaum aus. Menschen benötigen Erfolgserlebnisse für ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Wir müssen Räume und Anlässe schaffen, in denen sich (junge) Menschen ausprobieren und eigene Ideen kreativ umsetzen können. Das setzt zunächst einmal voraus, dass wir sie wahr- und mit ihren Meinungen, Vorstellungen und Perspektiven ernstnehmen. Nur so können sie die Erfahrung eines selbstwirksamen Handelns machen. Dazu gehört zweitens eine Anerkennungs- und Wertschätzungskultur, die Erfolge, aber auch schon der Ernsthaftigkeit der Verfolgung eines Vorhabens Rechnung trägt und diese wertschätzt. **Entscheidend dabei ist, dass es gelingt, gemeinsam mit den Kindern eine solche Kultur auch untereinander zu entwickeln.**

²⁶ Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna et al. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript Verlag, S. 39–66.

So arbeitet und wirkt das KIWI kids-Projekt

Das KIWI kids-Angebot für Grundschulen

Das KIWI kids-Projekt besteht aus den folgenden Bausteinen:



Das sind unsere Grundsätze:

- Die Teilnahme an KIWI kids ist für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Schulen kostenfrei.
- Wir betonen Stärken und Gemeinsamkeiten statt Defizite und wertschätzen Unterschiede
- Wir schaffen Erfolgserlebnisse für Kinder und Jugendliche.
- Integration heißt für uns Inklusion, nicht Anpassung.
- Die KIWI kids-Themen gehen alle Kinder und Jugendlichen etwas an.
- Alle können mitmachen: pädagogische Lehr- und Fachkräfte und Sozialarbeitende, Kinder und Jugendliche, Eltern und Ehrenamtliche.

Die Angebote sind für alle Grundschulen kostenfrei. Diese können einzeln genutzt oder miteinander kombiniert werden. Gerne gehen wir bei den gemeinsamen Planungen auf spezifische Bedürfnisse und besondere Gegebenheiten ein. Wenden Sie sich bei Interesse an KIWI kids einfach an kiwi@care.de. Wir freuen uns auf einen Austausch mit Ihnen!

Die KIWI kids-Schulcoaches

Das KIWI-Projekt wird bundesweit mit unseren rund 40 freiberuflichen KIWI-Schulcoaches umgesetzt. Sie bringen viel Erfahrung und Fachwissen mit, zum Beispiel aus der Antirassismusbearbeitung, aus dem Globalen oder dem Interkulturellen Lernen oder aus der Gewaltprävention. Einige sind auf die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter spezialisiert. Im Wesentlichen haben die Schulcoaches die folgenden Aufgaben:

- Sie führen (meist im Tandem) die Fortbildungen für Pädagog:innen durch.
- Sie besuchen unsere KIWI kids-Schulen, um dort gemeinsam mit den Lehrkräften Workshops oder Projekttag durchzuführen.
- Sie unterstützen die Kinder dabei, ihre Schulprojekte gut zu planen und erfolgreich umzusetzen.

Förderung von Schulprojekten

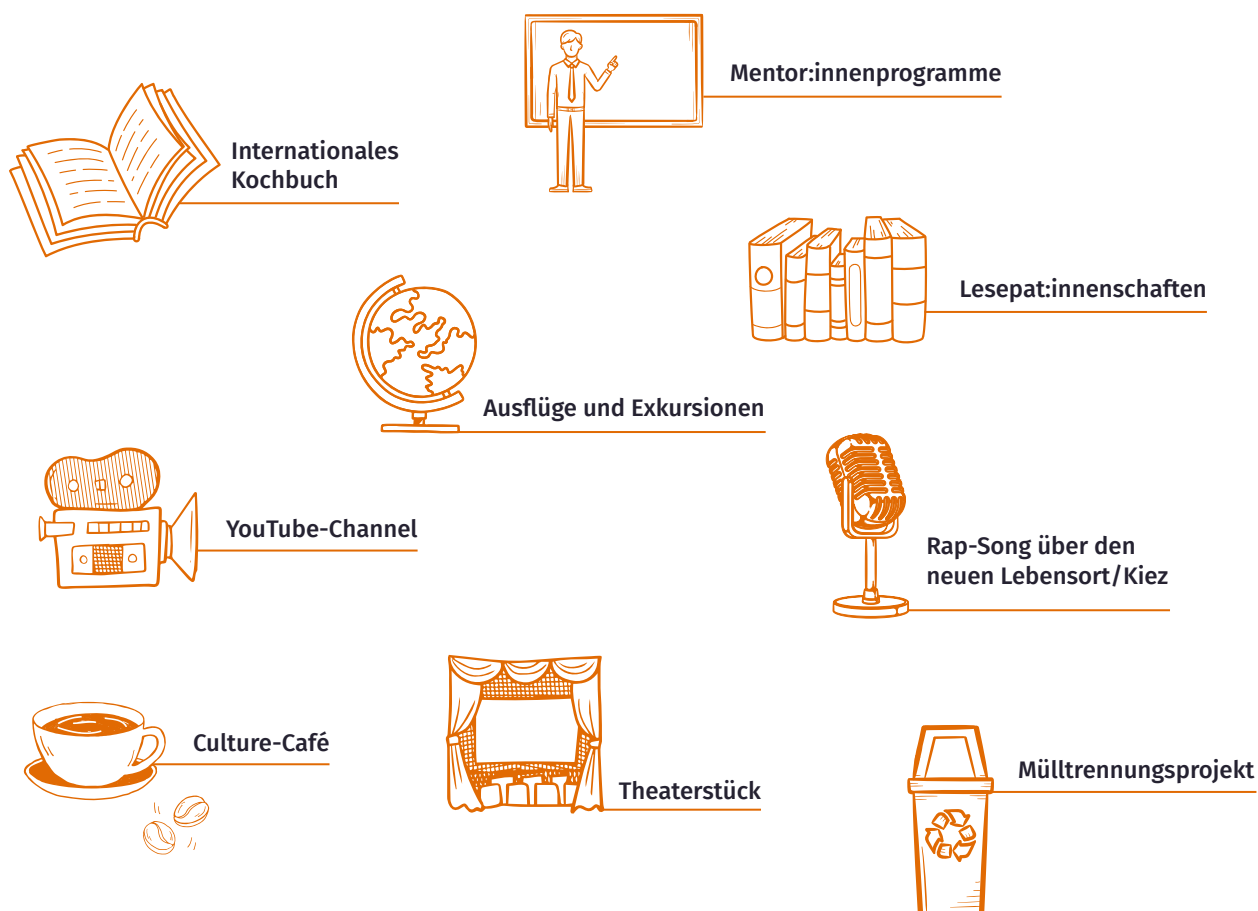
Jede Klasse oder Schüler:innengruppe kann bei CARE die Förderung eines eigenen kleinen Projektes in Höhe von maximal 250 Euro pro Projekt beantragen. Dafür gibt es ein sehr einfaches Antragsformular, das Sie gemeinsam mit Ihren Schüler:innen ausfüllen können. Danach wird zwischen der Grundschule und CARE ein kleiner Vertrag geschlossen. Danach werden den Schulen die Projektgelder als Vorschuss zur Verfügung gestellt. Im Anschluss besteht ausreichend Zeit, das beantragte Projekt an der Schule zu planen, zu gestalten und umzusetzen. Nach Projektende muss die Schule einen kleinen Abschlussbericht über das Projekt bei CARE einreichen. Die gelungensten Projekte qualifizieren sich jährlich automatisch für den KIWI kids-Preis für Vielfalt und Begegnung.

Welche Schulprojekte sind förderfähig?

Für die Förderung eines Schulprojektes sind uns folgende Kriterien wichtig:

- Das Projekt sollte darauf abzielen, Begegnung zu fördern, gemeinsame (Erfolgs-)Erlebnisse zu ermöglichen und Vielfalt wertschätzend zu gestalten.
- Die Kinder sollen über die Projektidee gemeinsam entscheiden und an der Planung und Durchführung des Projektes aktiv beteiligt sein.

Hier finden Sie einige Projektbeispiele:



Der Kreativität Ihrer Schüler:innen sind keine Grenzen gesetzt.
Wir freuen uns auf spannende Projektvorhaben. Melden Sie sich bei Interesse bei kiwi@care.de!



Stärkung von Teilhabe in der Grundschule durch KIWI kids

Die Förderung der Mitbestimmung und Mitgestaltung von Kindern ist – wenn auch von Schule zu Schule durchaus unterschiedlich in der Reichweite und Umsetzung – fester Bestandteil der Schulkultur. Das Grundprinzip, an Entscheidungen mitzuwirken, die die Schüler:innen selbst betreffen, sollte verlässlich und verbindlich an jeder Schule verankert sein. Die meisten Kinder, die auch ihre Vorschulzeit in Deutschland verbracht haben, bringen bereits erste Partizipationserfahrungen aus dem Kindergarten oder der Kita mit. Anders ist dies bei vielen Kindern mit Zuwanderungserfahrung. In den Bildungstraditionen der Herkunftsländer können sich diese Mitgestaltungsmöglichkeiten nicht ganz unwesentlich von denjenigen in Deutschland unterscheiden.

Die ohnehin häufig ungleich verteilten Teilhaberressourcen in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder, des Erziehungsstils in der Familie sowie des Herkunftsmilieus werden durch diesen Befund noch verstärkt. Zu den abweichenden oder gar fehlenden Vorerfahrungen der Kinder kommen gerade in den ersten Jahren sprachliche Herausforderungen hinzu.

Kindern mit neuerer Flucht- oder Migrationserfahrung stehen also nicht selten deutlich eingeschränkte Teilhabeoptionen zur Verfügung. Dies gilt insbesondere für Instrumente wie zum Beispiel die Schüler:innenmitverwaltung oder Klassenräte, die häufig ein hohes Maß an Sprach- und Sozialkompetenz sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung voraussetzen. Gerade bei Kindern aus Kriegs- und Krisenregionen ist letzteres selten gegeben. Ferner sind neu zuge-

wanderte Kinder im Regelfall Empfangende schulischer Helfer:innensysteme wie z. B. Mentor:innen- oder Buddy-Programme. Unter anderem aus den genannten Gründen setzt der KIWI kids-Ansatz vor allem auf die Förderung und Begleitung eigens durch die Schüler:innen gestalteter Schulprojekte. Zwar gehören Projekte zu den eher komplexen und anspruchsvolleren Mitwirkungsoptionen, dennoch zeichnet sich Projektarbeit dadurch aus, dass sehr unterschiedliche Kompetenzen verlangt und eingebracht werden. Die Arbeit im Team fördert unter anderem analytische Fähigkeiten, das Erkennen von Zusammenhängen, zielorientiertes Handeln, Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft. Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit, dass alle Kinder einen Beitrag zum Gelingen des Projektes leisten können, sehr viel höher.

Ganz wesentlich ist bei der Projektarbeit in der Grundschule die Präsentation der Ergebnisse. Dadurch erhalten die Kinder Anerkennung und Wertschätzung. Insbesondere Kinder mit eigener Flucht- oder Migrationsgeschichte werden häufig sehr einseitig mit ihren (vermeintlichen) Defiziten konfrontiert, aber zu selten mit ihren bereits vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten. **Methodisch unterstützen insbesondere die Spiele und Übungen in Kapitel 7 „Zukunftswerkstatt“ und Kapitel 8 „Partizipation“ die Projekt- und Teamarbeit. Dem Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung tragen wir Rechnung, indem die gelungensten Projekte mit dem KIWI kids-Preis für Vielfalt und Begegnung ausgezeichnet werden.**

Einbindung von KIWI kids in den schulischen Alltag

Das KIWI kids-Handbuch nutzt insbesondere stärkenorientierte Methoden zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Kindern. Ihre Klasse wird durch die Verwendung der Lerneinheiten bei einer nachhaltigen, diversitätssensiblen Öffnung unterstützt, wodurch Diversität als Mehrwert erfahrbar gemacht wird. Die Anwendung der Übungen in Ihren Klassen/Gruppen kann Ihnen die Möglichkeit eröffnen, Ihre Schüler:innen – außerhalb der vorgegebenen Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe – aus einer anderen, vielleicht für Sie neuen Perspektive wahrzunehmen. Dies eröffnet Chancen für die Beziehungsarbeit zu Ihren Schüler:innen. **Es gibt von CARE keine expliziten Anforderungen oder Vorgaben an die Umsetzung des KIWI kids-Ansatzes – bei allen Instrumenten handelt sich immer um Unterstützungsangebote an Sie.** Wie Sie die Methoden des Handbuchs und die anderen Angebote des KIWI kids-Projektes, wie etwa die Projektförderung, in ihren Schulalltag konkret einbinden, entscheiden also Sie selbst je nach Bedarf und nach Möglichkeit unter Einbindung Ihrer Schüler:innen. Überlegen Sie kreativ mit Ihren Kolleg:innen und Ihren Schüler:innen, inwiefern Sie das Angebot von KIWI kids in ihren Schulalltag und ihre Unterrichtspraxis einbinden möchten. Orientieren Sie sich an den aktuellen Themen und Herausforderungen, aber auch an den Interessen Ihrer Schüler:innen. Die hier aufgeführten Empfehlungen resultieren aus der Erfahrung in der Anwendung der KIWI-Methoden seit 2016 und den seitdem regelmäßig ermittelten Evaluationsergebnissen. Sie können die Übungen und Inhalte sowohl in Ihren Fachunterricht einbringen als auch außerhalb des Unterrichts nutzen. Ideen und Anregungen, in welchen Fächern Sie die Übungen und Themen in Ihren Unterricht einbinden können, finden Sie auf S. 54 in einer detaillierten Übersicht zu den Lehrplänen aus verschiedenen Bundesländern. Wenn Sie die Lehrpläne mit den KIWI kids-Methoden abgleichen, werden Sie etliche Anwendungsmöglichkeiten finden. Orientieren Sie sich dabei immer an den Lernzielen, die eingangs der Übungen formuliert sind.

Diversitätsorientiertes und diskriminierungssensibles Arbeiten



Vermutlich verfügen Sie über viel Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit heterogenen Gruppen. Dann wird dieser Abschnitt Ihnen vielleicht wenig Neues bieten. Vielleicht aber ist auch für Sie die eine oder andere hilfreiche Anregung dabei.

Was häufig zu kurz kommt, ist, dass Diversität sehr viel mehr umfasst als ausschließlich Herkunft und Religion. Die überwiegende Mehrzahl der im (Schul-)Alltag wirksamen Dimensionen von Vielfalt und Heterogenität sind nicht migrationsbedingt. Dies gilt unter anderem für naheliegende Aspekte wie das Alter und Geschlecht, vor allem aber die in Teilen weniger offensichtlichen Dimensionen wie der sozioökonomische Status, das kulturelle oder subkulturelle Milieu, der Bildungsstand oder auch unterschiedliche Familientraditionen und Erziehungsstile. Mit anderen Worten: Heterogenität und Diversität sind gesellschaftliche Realität und eröffnen viele Chancen. Erschwert wird der Umgang mit Diversität allerdings dadurch, dass sich viele der sich im Hinblick auf Chancenungleichheit auswirkenden Dimensionen überlagern und gegenseitig verstärken. Aktuelle Migrationserfahrungen gehen häufig einher mit sozialräumlicher Segregation, ungleichen Bildungschancen, geringerem sozioökonomischen Status oder begrenztem Zugang zum Arbeitsmarkt und Erwerbsleben.

Was aber, wenn sich ein Kind selbst zurückzieht und somit eine Ausgrenzung entsteht?

- Ermutigen Sie das Kind öfter.
- Fokussieren Sie auf Stärken des Kindes und loben Sie Erfolge.
- Helfen Sie dem Kind, Kontakte zu knüpfen, beispielsweise durch gezielte Gruppenarbeiten.
- Versuchen Sie in einem bilateralen Gespräch herauszufinden, was das Kind dazu bewegt, sich zurückzuziehen. Bieten Sie dabei lediglich das Gespräch an – bohren Sie aber nicht nach. Holen Sie hierzu bei Bedarf die Schulsozialarbeiter:innen oder -psycholog:innen hinzu oder auch die Eltern.



Tipps zum Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzungen in der Schule

Die Themen und Methoden der KIWI kids-Unterrichtsmaterialien können Ihnen dabei helfen, für eine vorurteils- und diskriminierungsfreiere Atmosphäre in der Klasse zu sorgen. Wenn es konkret zu Verletzungen oder Ausgrenzungen kommt, helfen folgende Überlegungen:

- Die Situation immer ernst nehmen! Sollten andere Erwachsene, wie zum Beispiel die Eltern, etwas verharmlosen nach dem Motto „Es sind ja nur Kinder!“, verdeutlichen Sie ihnen die Gefühlslage des verletzten Kindes und mögliche langfristige Folgen.
- Dem ausgegrenzten Kind beistehen! Machen Sie deutlich, dass das betroffene Kind nicht allein ist.
- Machen Sie allen Kindern die Verletzung klar. Wie kommen Worte oder Handlungen bei dem verletzten Kind an? Verdeutlichen Sie es über einen Perspektivenwechsel: „Wie würdet ihr euch fühlen, wenn ...“.
- Beschämen Sie die ausgrenzenden Kinder nicht. Gehen Sie erst einmal davon aus, dass das Verhalten durch Unwissenheit oder fehlende Sensibilisierung verursacht wurde.
- Entschuldigen Sie das Verhalten der ausgrenzenden Kinder nicht, sondern stellen Sie eindeutig klar, dass es nicht in Ordnung ist und dass Sie es nicht tolerieren.
- Erklären Sie sachlich, warum das Verhalten nicht in Ordnung ist und wie alternativ mit der Situation umgegangen werden kann, zum Beispiel über sensible und gewaltfreie Kommunikation.
- Setzen Sie Regeln nicht alleine, beziehen Sie die Schüler:innen mit ein. Wenn Sie gemeinsam mit der Klasse Regeln für die Zusammenarbeit vereinbaren, ist es den Kindern besonders wichtig, diese einzuhalten.
- Störungen haben Vorrang: Unterbrechen Sie die Übungen, wenn Spannungen oder Konflikte entstehen. Brechen Sie die Übungen notfalls ab. Versuchen Sie vor allem bei älteren Kindern, im Fall von Störungen gemeinsame Lösungen zu finden.
- Beziehen Sie die Kinder bei der Themenfindung oder bei Entscheidungen mit ein. Achten Sie darauf, dass Konsens entsteht oder Kompromisse gefunden werden. Achten Sie darauf, dass „Minderheitsmeinungen“ oder Besonderheiten einzelner Schüler:innen ebenso wie Beeinträchtigungen berücksichtigt werden. Orientieren Sie sich an den Schwächeren.
- Zeigen Sie sich aufmerksam und interessiert an den Themen der Kinder. Dies gilt besonders für wichtige Ereignisse, Feste oder Feiertage. Ermutigen Sie die Kinder dazu, diese Themen mit den anderen zu teilen, geben Sie ihnen Raum.
- Setzen Sie Übungen und Spiele, die Berührungen beinhalten (wie zum Beispiel das „Wimmel-Spiel: Begrüßungsgesten“ auf den Seiten 171/172) oder sehr persönliche Themen betreffen können, vorsichtig ein. Bitten Sie die Kinder im Zweifel um ihr Einverständnis, bevor die Übung durchgeführt wird.
- Vermeiden Sie Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen wie zum Beispiel „alle Jungen“ oder „alle Mädchen“.
- Schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre, bieten Sie geschützte Räume an. Sorgen Sie für feste Abläufe, seien Sie in Ihrem Verhalten konsistent und verlässlich. Insbesondere Kinder mit sehr belastenden oder gar traumatisierenden Erfahrungen benötigen eine stabile Vertrauensbasis und sollten die Schule als sicheren Ort erleben.
- Kritisieren Sie die Kinder nicht zu sehr und vor allem nicht wiederholt vor anderen. Viele Kinder fühlen sich in solchen Situationen bloßgestellt.
- Bestärken Sie und ermutigen Sie, loben sie die Kinder häufig. Gerade Kinder aus Kriegs- oder Krisengebieten sind auf positive Verstärkung angewiesen und benötigen Anerkennung und Wertschätzung. Ermöglichen Sie Erfolgserlebnisse.
- Vermeiden Sie Vergleiche untereinander. Erkennen Sie die individuellen Leistungen gemessen an den vorhandenen Ressourcen an. Betonen Sie nicht die Defizite, sondern die Ressourcen der Kinder.
- Achten Sie auf methodische Abwechslung und Rhythmisierung. Halten Sie anstrengende Konzentrationsphasen kurz, streuen Sie Entspannungs- und Spielformen ein. Setzen Sie auf soziale, kommunikative und kooperative Lernformen.
- Vergeben Sie einzelne kleine Aufgaben an die Kinder, wie die Zeitnahme oder die Beachtung der Reihenfolge von Wortmeldungen.
- Fragen Sie nach, wenn Sie nicht sicher sind, wie ein bestimmtes Verhalten zu deuten ist, sichern Sie sich ab, bevor Sie sich festlegen.
- Ziehen Sie bei Bedarf weitere Personen mit hinzu, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter:innen oder -psycholog:innen, Konfliktschlichter:innen an der Schule, die Schulleitung, Eltern oder weitere Vertrauenspersonen.



Zum Thema Traumata lesen Sie auch unsere ausführlichen Hinweise auf den Seiten 24-42).



Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes bietet weiterführende Informationen zum Thema Diskriminierung an Schulen an:

Leitfäden und Studien: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/schule/schule-node.html>

Verweise auf Beratungsstellen und Netzwerke: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/schule/hinweise_und_kontaktmoeglichkeiten/Ansprechpartner_innen_neu_2020.html?nn=335940#Anker%202

Suchmaschine, mit der Sie unter anderem nach Ort und Diskriminierungsmerkmal sortieren und eine passende Beratungsstelle finden können: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Beratungsstellensuche/Beratungsstellensuche_Formular.html?ambit_distance=20&ambit_distance.GROUP=1

Tipps zum sprachsensiblen Arbeiten mit Kindern

Zwar liegt der Schwerpunkt von KIWI kids vor allem auf Sozialem und Interkulturellem Lernen, dennoch ist auch dieser Bereich von Kompetenzerwerb immer auch in Teilen Spracherwerb. Umgekehrt gilt aber auch: Scheitern die Schüler:innen an der sprachlichen Hürde, so erschließen sich ihnen die eigentlichen Inhalte auch nur in Bruchteilen oder sogar überhaupt nicht. Bei der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien, Gestaltung und Formulierung der Geschichten haben wir viel Wert darauf gelegt, möglichst einfache Sprache zu wählen. Bestimmt werden jedoch einige Ihrer Schüler:innen verschiedene Wörter noch nicht kennen. Das ist auch nicht der Anspruch – jeder Text, jede Übung soll auch dazu dienen, neue Vokabeln oder Wendungen zu lernen. Nur sollte dies nicht im Vordergrund stehen, die Kinder sollten den wesentlichen Inhalt schnell erfassen können.

Falls Sie an der einen oder anderen Stelle an Grenzen stoßen, geben wir Ihnen die folgenden Empfehlungen mit auf den Weg:

- Sprechen Sie langsam und deutlich, mit kräftiger Stimme, intonieren Sie Ihre Sprache bewusst. Vermeiden Sie Dialekte, Redewendungen, Sprache, die für ein Verstehen kulturelles Wissen erfordert, und Fachbegriffe.
- Bilden Sie kurze Sätze. Formulieren Sie Arbeitsaufträge klar und kurz. Ein Satz sollte nicht mehr als eine Arbeitsaufgabe beinhalten.
- Besonders beim Einsatz der Geschichten gilt: Lesen Sie die Geschichte mindestens einmal, vielleicht mehrmals langsam vor. Besprechen Sie mit den Kindern, ob Begriffe vorkommen, die sie nicht kennen. Sammeln Sie diese gemeinsam und erklären Sie sie. Die Schüler:innen können zu diesem Zweck gemeinsam einen Wortspeicher in der Klasse erstellen oder in einem Heftchen bisher unbekannte Wörter mit Erläuterungen sammeln.
- Setzen Sie unterstützende Materialien ein, insbesondere Fotos und Abbildungen, Karten, Atlanten, Symbole und Piktogramme. Achten Sie hierbei darauf, keine Stereotype und Kulturalisierung zu reproduzieren.
- Nutzen Sie akustische Signale wie eine Glocke oder Klangschale.
- Seien Sie kreativ, setzen Sie weitere Methoden ein, wie Zeichnen oder Pantomime. Setzen Sie bewusst Gestik und Mimik ein.
- Geben Sie den Kindern ausreichend Zeit, sich auszudrücken. Lassen Sie sie aussprechen, unterbrechen Sie sie nicht.
- Unterstützen Sie die Beiträge der Kinder. Vergeben Sie das „Rederecht“ zum Beispiel mit der Kiwi-Handpuppe.

- Nutzen Sie personelle Unterstützung, beispielsweise von mehrsprachigen Eltern oder Ehrenamtlichen.
- Nutzen Sie Peer Learning, bilden Sie gemischte Tandems oder Gruppen mit Schüler:innen unterschiedlicher Sprachniveaus. Lassen Sie Mehrsprachigkeit zu. Sie bildet eine wichtige Ressource, um schwierige Inhalte oder Passagen zu überbrücken und hilft, sich auf die Inhalte von Texten und Aufgaben zu konzentrieren.
- Unsere Übungsanleitungen bilden nur einige von vielen Optionen, einen Sachverhalt oder Lerninhalt zu vermitteln. Variieren Sie die Übungen, vereinfachen Sie sie, setzen Sie zusätzliche Materialien ein.
- Zwar bauen die Geschichten und Übungen aufeinander auf, sie bilden aber eigenständige Einheiten. Lassen Sie schwierige Übungen aus oder verschieben Sie sie auf einen späteren Zeitpunkt.

Wirkungsorientiertes Arbeiten mit KIWI kids

Zu Beginn jeder Übung oder jedes Spiels ist ein Lernziel formuliert. Am Ende der Übung finden Sie Reflexionsfragen dafür, wie Sie die Erreichung des Ziels einfach überprüfen können. Sie können natürlich selbst jederzeit eigene Fragen zur Zielerreichung hinzuziehen. Außerdem finden Sie darüber hinaus auf den Seiten 72–75 auch einige einfache Reflexionsmethoden.

Einbindung von Eltern und Familien in das KIWI kids-Projekt

Was für die Kinder mit aktueller Migrations- oder Fluchterfahrung gilt, gilt auch für deren Eltern und Familien: Je unterschiedlicher die Bildungs- und Lerntraditionen ihrer Heimatländer sind, umso schwieriger kann sich der Sprung in hiesige Systeme darstellen. Wie bei den Kindern gilt dies insbesondere auch für die Mitwirkungs- und Partizipationsangebote der Schule. Viele der Eltern sind mit Angeboten wie Elternabenden, Elternsprechtagen oder Fördervereinen nicht vertraut und kennen ggf. die Bedeutung für die Schullaufbahn ihrer Kinder nicht. Zudem verfügen sie auch manchmal über geringere Sprachkenntnisse als ihre Kinder. Sehr viel einfacher ist es, Anlässe zu schaffen, um die Eltern und Familien ins Schulleben und in die Gestaltung der Klassenkultur einzubinden.

Zu solchen Anlässen tragen viele Familien sehr gerne etwas bei und freuen sich, zum Beispiel kulturelle Elemente oder kulinarische Spezialitäten beizusteuern. Neben den Schüler:innenprojekten regen auch einige der Übungen und Geschichten dazu an, Eltern und Familien stärker einzubeziehen oder gemeinsam zu Hause etwas vorzubereiten und in die Schule mitzubringen. Auch die Schulprojekte bieten die Möglichkeit, die Eltern miteinzubinden, wenn beispielsweise im Rahmen des Projektes an der Schule Veranstaltungen oder Aufführungen stattfinden sollen. Sinnvoll und hilfreich kann es zum Beispiel sein, den Eltern eine bestimmte Rolle anzubieten oder sie um Beiträge zu bitten. Achten Sie bei der Einladung der Eltern und Familien auf die Verwendung einfacher Sprache, sofern diese Herausforderungen mit der deutschen Sprache haben.



Module und Struktur von KIWI kids zum Einsatz im Unterricht

Mit den KIWI kids-Unterrichtsmaterialien stellen wir Ihnen folgende Materialien zur Verfügung:

- Dieses Handbuch für Lehrkräfte in Form eines Ordners mit einleitenden Informationen sowie 23 Lerneinheiten mit Arbeitsblättern
- Eine Kiwi-Handpuppe zum Einsatz rund um die Kiwi-Geschichten
- Das Kiwi-Geschichtenheft für Kinder
- Eine Wimpelkette (zum Einsatz innerhalb der Lerneinheit 1)
- Ein Wimmelbild-Plakat (zum Einsatz innerhalb der Lerneinheiten 3, 12 und 19)
- Plakat „Hier geht es lang“ (zum Einsatz innerhalb der Lerneinheit 12)
- Plakat „Friedenstreppe“ (zum Einsatz innerhalb der Lerneinheit 14)
- Plakat „Kinderrechte“ (zum Einsatz innerhalb der Lerneinheit 17)
- CD mit Hörspiel der KIWI kids-Geschichten

Der Aufbau der Lerneinheiten

Die **23 Lerneinheiten** sind in **acht Kapitel** gegliedert, denen jeweils eine Einleitung zur Relevanz des Themas für Gesellschaft, Schule und Unterricht vorangestellt ist inklusive den konkreten Lehrplanbezügen der entsprechenden Lerneinheiten.

Die Lerneinheiten sind gegliedert in:

- Kiwi-Geschichte mit Reflexionsfragen
- Kurze Einleitung zum Thema der Lerneinheit
- Lernziele
- Aufgaben mit differenzierten Methoden
- Reflexionsfragen
- Ideen und Vorschläge zur Einleitung und Weiterarbeit



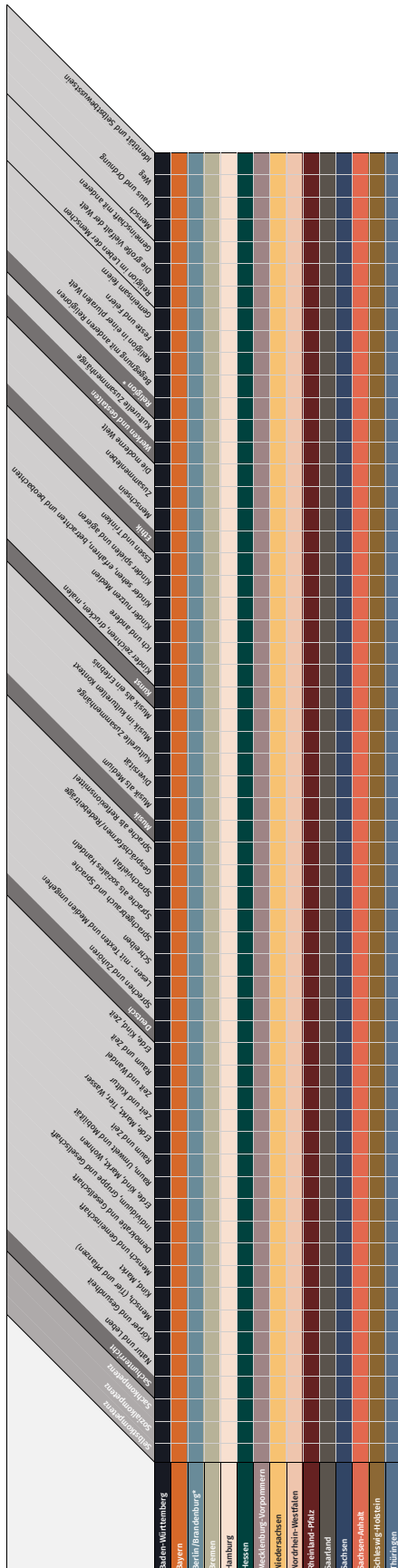
Beachten Sie die übergeordneten Methoden zum Kennenlernen, Aktivieren, Kooperieren und Kommunizieren, Reflektieren, zum Wortschatzaufbau sowie Ideen zur sensiblen Gruppenbildung auf den Seiten 64-71.

Beachten Sie bitte unsere Achtung-Hinweise in den Lernübungen. Hier haben wir besonders sensible Themen oder Methoden gekennzeichnet, die sich nicht für alle Lerngruppen eignen.

Beachten Sie bitte, dass wir auch auf den Arbeitsblättern für die Kinder mit dem Doppelpunkt gendern.

Bitte beachten Sie bei Übungen, in denen Film- und Fotoaufnahmen verwendet werden sollen, die aktuellen Datenschutzbestimmungen:  <https://www.datenschutz.org/schule/>.

Lehrplanbezüge



Übersicht über die einzelnen Lehrplanbezüge

- Kapitel 1**
Identität Seiten 88 und 89
- Kapitel 2**
Werte & Gefühle Seiten 132 und 133
- Kapitel 3**
Vielfalt & Familien Seiten 160 und 161
- Kapitel 4**
Gemeinschaft Seiten 210 und 211
- Kapitel 5**
Konflikte Seiten 256 und 257
- Kapitel 6**
Kinderrechte Seiten 296 und 297
- Kapitel 7**
Zukunft Seiten 344 und 345
- Kapitel 8**
Partizipation Seiten 378 und 379

Erläuterung der Icons

Allgemeine Icons



Tipps und Materialhinweise



Allgemeine Tipps



Wichtige Hinweise zu den Inhalten der Lerneinheit



Aufgabe auf einem Arbeitsbogen

Icons der Lerneinheiten



Zeitaufwand



Abstand



Materialhinweise



Digital



Verweise auf Arbeitsbögen oder andere Module



Verknüpfung mit Lerneinheit 1 und 2



Informationen zur Relevanz des Themas



Schwierigkeitsgrad (von 1 bis 3)



Ziele der Lerneinheit



Reflexionsfragen/Verständnisüberprüfung der Kiwi-Geschichte



Ideen und Vorschläge zur Weiterarbeit



Verlinkung zum Hörbuch



Achtung: Bitte bedenken Sie, dass diese Geschichte bei Kindern mit Fluchtgeschichte negative Erinnerungen und traumatisierende Erfahrungen auslösen kann. Überspringen Sie die Geschichte, wenn Sie denken, dass die Geschichte ein Trigger sein könnte.

Kiwi findet ein neues Zuhause

„Hallo? Hallo – ist da wer? Gibt es hier auch Vögel?“, ruft Kiwi.
„Natürlich gibt es hier Vögel, wir sind doch im Wald!“, ruft jemand von weit oben aus den Bäumen. „So einen Vogel wie dich habe ich hier noch nie gesehen. Ich heiße übrigens Tea und bin eine Taube.“
Tea flattert vom Baum herab und setzt sich neben Kiwi. Sie hat wunderschöne graue Federn, nur unter einem Flügel blitzt eine einzelne schwarze Feder hervor.

„Also, mein Name ist Kiwi und ich bin ein Kiwi“, antwortet Kiwi.
Tea wundert sich: „Das ist aber seltsam. Hast du keinen richtigen Namen?“ „Kiwi ist doch ein richtiger Name!“, sagt Kiwi. „So möchte ich gerne genannt werden. Meine Eltern haben mir den Namen Cooper gegeben. So heißt auch mein Opa. Aber mit dem Namen habe ich mich nicht wohlfühlt. Ich finde, Kiwi passt viel besser zu mir. Daher nennen mich zu Hause auch alle so.“ „Wo ist denn dein Zuhause?“, fragt Tea. „Ich komme von ziemlich weit her“, erzählt Kiwi. „Bei uns zu Hause gab es eine große Überschwemmung. Die Höhle meiner Familie wurde zerstört. Unser schöner Wald war plötzlich ein riesengroßer See mit Bäumen. Meine Familie und meine Freunde haben es ans Ufer geschafft. Ich bin in eine andere Richtung getrieben. Darum bin ich allein hier. Tja, und jetzt muss ich mir erst mal eine neue Höhle bauen, irgendwo muss ich ja schlafen.“

Kiwi-Geschichte zur Einführung des Themas

„Oh, noch etwas Neues, an das ich mich gewöhnen muss. Zu Hause sind wir nämlich nachtaktive“, sagt Kiwi nachdenklich. „Mach dir keine Sorgen“, gurrte Tea freundlich, „Ich helfe dir dabei, hier alles kennenzulernen. Aber jetzt sind wir erstmal fleißig und danach essen wir gemeinsam, ja? Willkommen in unserem Wald, Kiwi!“

Reflexionsfragen der Kiwi-Geschichte



Verständnisüberprüfung und Reflexion der Geschichte

„Na, liebe Kinder, wie gefällt euch denn mein Name?“

- Könnt ihr zusammenfassen, was mir in der Geschichte passiert ist?
- Wart ihr schon mal allein an einem fremden Ort? Wie ist das für euch gewesen? Was habt ihr da gefühlt?
- Wie könnt ihr anderen Kindern helfen, wenn sie sich allein und ängstlich fühlen?
- Welche Wörter fallen euch zu dieser Geschichte ein?
- Tea fand meinen Namen „seltsam“ und dass ich nicht fliegen kann, fand sie „komisch“. Diese Worte haben mich etwas traurig gemacht. Ich bin doch nicht seltsam oder komisch. Was meint ihr, warum hat sie das so gesagt? Sagt mal, findet ihr vielleicht andere Worte dafür?
- Was könnt ihr aus dieser Geschichte lernen?

So, und jetzt möchte ich gerne mehr über eure Namen erfahren!“

Verlinkung zum Hörbuch



Die Kiwi-Geschichten als Hörbuch

Das Hörbuch zu den Kiwi-Geschichten finden Sie hier:



➔ <https://hoerbuch-kiwi-kids.podigee.io/>

Beispiel-Lerneinheit

Seite 3 von 6

Zeitaufwände **Materialhinweise** **Verweise auf Arbeitsbögen oder andere Module**

IDENTITÄT | KAPITEL 1

1.1. WER BIN ICH?

30-60 Min. Papier, Pappe, Schere, Kleber, Schnüre, Stifte „Das ist mein Name“ / „Kiwi ist mein Name“

Informationen zur Relevanz des Themas

Inhalt der Lerneinheit

Der Name eines Menschen gehört zu seiner Identität. Wie andere mit diesem Namen umgehen, kann insbesondere bei Kindern einen starken Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben. Hier können sich aus unterschiedlichen Gründen Problemlagen entwickeln. Beispielsweise, wenn der Name falsch ausgesprochen wird oder ein ungewöhnlicher Name einfach abgeändert wird. Auch eine sprachliche Verniedlichung des Namens kann verletzend wirken. Zudem gibt es diverse vorurteilsbehaftete Zuschreibungen von Namen – zu Geschlechtern, Kulturen oder Religionen, einem Sozialstatus oder bestimmten Charaktereigenschaften. Ein Kind, welches schlechte Erfahrungen mit dem Namen macht, kann sich ein Leben lang isoliert und unverstanden fühlen. Eine Reflexion in der Klasse zu den Namen und zum Umgang damit hilft Ihren Schüler:innen und auch Ihnen dabei, solche Schieflagen zu reflektieren und zu lösen.

Die Lernziele der Lerneinheit

Lernziele

Die Kinder beschäftigen sich mit dem eigenen Namen und ihrer damit verbundenen Identität. Sie erlernen einen vorurteilsbewussten Umgang mit den Namen von Kindern und Familien.

Übungsvorbereitung

Sollte sich Ihre Klasse ganz neu gebildet haben, führen Sie optional vorab eine Kennenlernübung mit den Namen der Kinder durch (siehe Seite 64/65).
Erklären Sie dann, wie der Arbeitsbogen „Das ist mein Name“ ausgefüllt werden soll:

- anhand von Angaben zu Ihrem eigenen Namen oder
- anhand der Angaben von Kiwi (Arbeitsbogen „Kiwi ist mein Name“)

Übungen

- Erschließen des eigenen Namens sowie dessen Hintergründen: Die Kinder können nun als Hausaufgabe den Arbeitsbogen ausfüllen. Die Familien oder weiteren Bezugspersonen sollen dabei, wenn möglich, miteinbezogen werden, damit die Kinder auch mehr zur Bedeutung und Auswahl ihres Namens erfahren. „Was war bei eurer Namensgebung wichtig, als ihr als Babys benannt wurdet: die Bedeutung, der Klang, eine Familientradition oder wurdet ihr nach einer bekannten Person benannt – vielleicht aus einem Film oder Buch?“ ●●●
- Einordnen und Einüben der Namen von Mitschüler:innen: Mit den gesammelten Ergebnissen führen Sie nun einen Gesprächskreis durch, sodass alle Kinder von ihren Mitschüler:innen erfahren, wie man die Namen ausspricht, woher sie kommen, was sie bedeuten und ob es (Spitz-)Namen gibt, die einzelne Kinder nicht mögen. Besprechen Sie daraus entstehende Konsequenzen, z. B. das Einüben schwieriger Aussprachen, die Vermeidung von Spitznamen oder auch die Akzeptanz von selbstgewählten Namen, wenn sich das Kind damit wohler fühlt. ●●●

99

Nummeriert sind verschiedene Übungen, die nacheinander oder auch einzeln durchgeführt werden können.

Beispiel-Lerneinheit

Seite 4 von 6

Dieses Icon verweist auf den Schwierigkeitsgrad der Übung bzw. der Methode:

1 Punkt: für die 1. + 2. Klasse geeignet

2 Punkte: für die 3. + 4. Klasse geeignet

3 Punkte: für die 5. + 6. Klasse geeignet

Selbstverständlich handelt es sich hierbei nur um grobe Orientierungen.

KAPITEL 1 | IDENTITÄT



Achtung: Damit diese Übung keinen gegenteiligen Effekt erzielt, indem offene Aussagen der Kinder von anderen als Vorlage zum Ärgern oder gar Mobbing genutzt werden, sprechen Sie ausführlich über die verletzenden Auswirkungen – z. B. durch einen Perspektivenwechsel: „Wie würdet ihr euch fühlen, wenn ...“

3. Kreative Visualisierung der Ergebnissammlung: Halten Sie die Arbeitsergebnisse für alle Kinder sichtbar und nachhaltig fest und schmücken Sie damit den Klassenraum aus: ●●●

 - a. Gestaltung einer Wimpel-Kette. Nutzen Sie dafür die mit dem KIWI kids -Unterrichtsmaterial gelieferte Vorlage. Jedes Kind kann einen Wimpel gestalten mit Bild und Vornamen (ggf. Aussprache ergänzen). Vielleicht bleibt ja auch noch Platz für die Lehrkräfte und später neu hinzukommende Schüler:innen.
 - b. Gestaltung einer Plakatwand mit Bild und Vornamen (ggf. mit Aussprache) von jedem Kind und bestenfalls auch jeder Lehrkraft, die in der Klasse unterrichtet
 - c. Basteln von individuellen Namensschildern mit den o. g. Angaben
 - d. Digitale Variante: Legen Sie mit Ihren Schüler:innen Profile in einem digitalen Tool an. ●●●

4. **Optional:** Herausarbeiten und kritisches Auseinandersetzen von Namenszuschreibungen: Beschäftigen Sie sich tiefergehend mit Vorurteilen zu bestimmten Namen. ●●●

Aufzählungen mit Buchstaben enthalten unterschiedliche, alternative Methoden zur Umsetzung der Übung, z. B. für unterschiedliche Kompetenzstände oder Lerntypen.

Die so gekennzeichneten Übungen und Methoden sind auch digital anwendbar.



Achtung: Bei dieser Übung werden zunächst bewusst Stereotype reproduziert, um diese anschließend in der Übung aufzubrechen. Sorgen Sie hier für eine umfassende Reflexion.

Lassen Sie die Kinder überlegen, ob sie mit bestimmten Namen bestimmte Eigenschaften oder anderes verbinden. Dazu können sie auch Internetrecherchen oder Interviews mit Freund:innen, der Familie und weiteren Bezugspersonen führen. Bringen Sie beispielsweise die Namen Kevin und Chantal ins Gespräch. Nachdem Namen und Vorurteile identifiziert sind, diskutieren Sie mit den Kindern:

- „Woher kommen diese Meinungen und Zuschreibungen?“ (Bekannte mit diesen Namen, Film- oder Buchfiguren, Witzfiguren etc.)
- Perspektivenwechsel: „Was wäre, wenn das dein Name wäre? Hättest du dann diese Eigenschaften? Wie fühlt es sich an, wenn andere eine Meinung über dich haben, nur aufgrund eines Namens?“
- „Ist das fair/gerecht für die Menschen mit solchen Namen?“



Hinweis: Weitere Informationen zum „Chantalismus“ und „Kevinismus“ finden Sie unter <https://bit.ly/Chantalismus-Kevinismus> und zum Thema Klassismus und Namen unter <https://bit.ly/Klassismus>.

Beispiel-Lerneinheit

Seite 5 von 6

Reflexionsfragen und Abschluss der Lerneinheit

Weitere Tipps und Hinweise für die Einführung, Vertiefung bzw. Weiterführung des Themas

IDENTITÄT | KAPITEL 1



Reflexion und Diskussion

- Was habt ihr über eure Namen Neues gelernt?
- Welche Bedeutung können Namen/ Spitznamen für Menschen haben?
- Was hat euch überrascht?
- Werden eure Namen immer richtig ausgesprochen? Wie fühlt es sich an, wenn euer Name falsch ausgesprochen wird?
- Was meint ihr: Habt ihr vielleicht mal jemand anders traurig gemacht, indem ihr einen Spitznamen gegeben oder den Namen falsch ausgesprochen habt?
- Wie könnt ihr das in Zukunft vermeiden?



Ideen und Vorschläge zur Weiterarbeit

Um an dem Themenbereich Identität weiterzuarbeiten, bieten sich nun folgende Übungen an:

- Personenbeschreibungen, siehe Übung „So bin ich“
- Geschlechtsidentitäten, siehe Übung „Was bin ich?“
- Werte, siehe Übung „Das ist mir wichtig“

Tipps und Materialhinweise



Hinweis: Weitere Informationen zum „Chantalismus“ und „Kevinismus“ finden Sie unter <https://bit.ly/Chantalismus-Kevinismus> und zum Thema Klassismus und Namen unter <https://bit.ly/Klassismus>.

Beispiel-Lerneinheit

Seite 6 von 6

Arbeitsbögen als Kopiervorlage nutzbar

KAPITEL 1 | IDENTITÄT 1.1. Lerneinheit: Wer bin ich?

Arbeitsbogen „Das ist mein Name“

Wie ist/sind dein/e Vorname/n?

Wie wird das ausgesprochen?

Wie ist dein Nachname?

Wie wird dein Nachname ausgesprochen?

In welcher Reihenfolge werden deine Namen genannt?

Wer hat dir deine/n Namen gegeben?

Was bedeutet dein Vorname?

102



Die Kiwi-Geschichten

Zu jeder Lerneinheit gibt es eine einleitende Geschichte rund um den Kiwi und seine Freund:innen, um den Kindern den Einstieg in die Thematik zu vereinfachen. Danach können Sie mit den Übungen beginnen. Alle Lerneinheiten sind so

konzipiert, dass sie modular eingesetzt werden können. Sofern Sie nicht mit den Geschichten 1 bis 3 beginnen, lesen Sie bitte vor Ihrer ersten Kiwi-Geschichte folgendes erklärendes Intro vor (dazu können Sie die Handpuppe verwenden):



„Hallo, liebe Kinder! Ich freue mich, dass ihr da seid. Mein Name ist Kiwi. Ich bin ein Vogel, der Teller balancieren, aber nicht fliegen kann. Ihr habt mich bestimmt noch nie gesehen, denn ich komme von weit her. Mein früheres Zuhause musste ich wegen einer Überschwemmung verlassen. Nun habe ich ein neues Zuhause gefunden. Hier ist alles ganz neu und aufregend für mich. Habt ihr euch auch schon mal so gefühlt? Vielleicht bei der Einschulung? Ich erlebe jeden Tag kleine Abenteuer und lerne etwas Neues dazu. Meine neuen Freund:innen sind auch dabei: Tea, die Taube, Mo, die Blaumeise und Robin, der Rotkardinal. Möchtet ihr unsere Geschichten hören?“

Danach können Sie die jeweilige Geschichte vorlesen und anschließend bei den Reflexionsfragen wieder mit der Handpuppe arbeiten und in die direkte Ansprache der Kinder gehen. Wenn Ihre

Schüler:innen die Vorstellung von Kiwi bereits einmal gehört haben, können Sie vor dem Lesen weiterer Geschichten ein verkürztes Intro mit der Handpuppe vorschalten, wie zum Beispiel:



„Guten Morgen
liebe Kinder! Da bin
ich wieder. Habt ihr Lust, heute
eine neue Geschichte über mich
zu hören?“

Ausführliche Steckbriefe von Kiwi und seinen Freund:innen mit weiterführenden biologischen Merkmalen finden Sie als Kopiervorlagen auf den Seiten **XY**. Diese Steckbriefe können Sie auch als „Rollenkarten“ für Rollenspiele, Theaterstücke oder Trickfilme verwenden (siehe auch Hinweise in den entsprechenden Lerneinheiten).

Das Kiwi-Hörspiel finden Sie auf einer separaten CD in Ihrem KIWI kids-Unterrichtsmaterial. Dort sind die Geschichten des kleinen Kiwi und seinen Freund:innen kreativ eingesprochen. Binden Sie es gerne in Ihre Arbeit mit den KIWI kids-Unterrichtsmaterialien ein.



Zum Abschluss der von Ihnen durchgeführten Lerneinheiten mit Kiwi können Sie den Kindern noch die Abschlussgeschichte auf den Seiten 54, 82-85 und 403 vorlesen.

Die Lerneinheiten und Übungen

Die 23 Lerneinheiten enthalten Unterrichtsimpulse und erlebnisorientierte Übungen rund um die Themen:

1. Identität
2. Werte und Gefühle
3. Vielfalt von Familien und Ritualen
4. Stärken und Gemeinschaft
5. Umgang mit Konflikten
6. Kinderrechte
7. Zukunftswerkstatt
8. Partizipation

Jedes Kapitel des KIWI kids-Handbuches für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte beinhaltet jeweils **eine inhaltliche Einführung in die einzelnen Kapitel unter Darstellung der Ziele**

der Lerneinheiten. Die Lerneinheiten beinhalten jeweils **praktische Unterrichtsmethoden**, welche Sie für ihre diversitätsorientierte Unterrichtsgestaltung gerne nutzen können. Inhaltlich bieten sich reichliche **Querverbindungen und Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lehrpläne** in den einzelnen Bundesländern. Eine Übersicht dazu finden Sie auf den Seiten **XY**.

Alle Übungen in einer Lerneinheit können aufeinander aufbauend durchgeführt werden, aber dennoch für sich stehen. Sie können also auch einzelne Übungen auswählen. Die Übungen enthalten differenzierte Methoden in verschiedenen Schwierigkeitsstufen und für verschiedene Lern-typen, aus denen Sie eine oder mehrere individuell für Ihre Schüler:innen auswählen können.

Zu jeder Lerneinheit gibt es Reflexionsfragen für einen anschließenden Erzählkreis, um das Erlebte zu besprechen und auszuwerten sowie Ideen für die Weiterarbeit und hilfreiche Links, Literatur-tipps etc.

Im Anschluss an die Lerneinheit finden Sie die zur Lerneinheit zugehörigen Kopiervorlagen und Arbeitsblätter.

Mit diesem Themenspektrum und einem vielfältigen Methodenmix erreicht KIWI kids sehr viele in der Grundschule elementare Kompetenzbereiche. Neben den erwähnten Sozial- und Methodenkompetenzen fördert KIWI kids mit der Stärken- und Ressourcenorientierung auch die Selbstkompetenz der Kinder. Zwar steht der Spracherwerb nicht im Vordergrund des Programms, dennoch lernen die Kinder durch Übungen und Spiele flankierend neue Wörter.





Methoden und Spiele zum flexiblen Einsatz

Die folgenden Übungen eignen sich themenübergreifend für den flexiblen Einsatz im Unterricht, wenn die Schüler:innen ...

- ... sich erst einmal kennenlernen sollen.
- ... eine Auflockerung bzw. Aktivierung vor oder während einer Lerneinheit benötigen.
- ... die kooperative Zusammenarbeit üben möchten.
- ... Gruppen bilden sollen.

Außerdem geben wir Ihnen verschiedene Methoden zum Wortschatzaufbau an die Hand. Sie können hier jeweils eine Methode auswählen, die Sie durchgängig anwenden oder Sie wechseln die Methoden je nach Lerneinheit bzw. wählen sie differenziert nach Lerntypen und Kompetenzen der Schüler:innen aus.

Kennenlernen



15-30 Min.

Soziometrische Aufstellung

- Die Kinder stellen sich nach verschiedenen Kriterien auf:
 - Sortierungen in einer Reihe: Vorname A-Z, Geburtstag nach Datum, T-Shirt-Farbe von hell nach dunkel usw.
 - Sortierungen in Gruppen: Lieblingsfarben, -tiere, -fächer
- Sie können das Spiel noch schwieriger gestalten, wenn Sie den Kindern das Reden untersagen. Sie sollen dann die nötigen Informationen durch Zeigen, Zeichensprache oder Gebärden herausfinden.
- Alternative: Aufstehen oder bei digitaler Durchführung Kamera an- bzw. ausschalten/abdecken, wenn Aussagen (nicht) zutreffen: „Wer mag Katzen?“ (aufstehen) / „Wer hat eine Katze zu Hause?“ (die, die keine Katze zu Hause haben, setzen sich wieder hin) etc. ↔ ↗

Spinnennetz



Material: 1 Woll- oder Paketschnur-Knäuel

- Aufstellung im (Stuhl-)Kreis
 - Ein Kind bekommt ein Wollknäuel und stellt sich vor: „Mein Name ist ... und ich mag gerne ... (Spaghetti, meinen Hund, Fahrradfahren ...).“
 - Dann wirft es das Wollknäuel zu einem anderen Kind, behält aber den Anfangsfaden. Nun stellt sich dieses Kind vor und wirft das Knäuel weiter, behält aber auch den Faden in der Hand.
 - Das geht so lange weiter, bis alle vernetzt sind und sich vorgestellt haben, dann geht es wieder rückwärts, die Kinder wiederholen ihren Namen und sagen noch etwas, was sie mögen. Dabei wird das Knäuel wieder aufgewickelt.
 - Höhere Schwierigkeitsgrad: Auf dem Rückweg nennen die Kinder den Namen des Kindes, dem sie das Knäuel zurückwerfen, und was es gerne mag.
-

Der kichernde Kiwi

- Aufstellung im (Stuhl-)Kreis
 - Reihum stellen sich die Kinder mit ihrem Namen und einem ergänzenden Adjektiv vor, dass mit dem gleichen Buchstaben anfängt wie der Name, z. B. kichernder Kiwi, müder Mo, tanzende Tea, ruhiger Robin.
 - Als Hilfestellung können Sie eine Wortsammlung für jeden Buchstaben vorab in einem Themenspeicher (Plakat oder (digitale) Tafel) für alle sichtbar notieren. Die Sammlung können Sie auch gemeinsam mit den Kindern erstellen – das ist gleichzeitig eine gute Übung für den Aufbau des Wortschatzes. Achten Sie bei der Übung auf sensible Sprache und positive Konnotation (Vermeidung von Wörtern wie blöd, dumm etc.).
-

Wirbelsturm

- Jedes Kind schreibt seinen Namen auf einen Zettel und schreibt oder malt dazu, was es gerne mag (Farben, Tiere, Sport, Essen etc.).
 - Anschließend wird der Zettel zusammengeknüllt.
 - Dann „wirbelt ein Sturm durch die Klasse“, alle werfen die Zettelbälle durcheinander, sammeln sie auf, werfen sie wieder hoch.
 - Auf Ihr Zeichen hin hebt jedes Kind einen Zettel auf und sucht das Kind, dem der Zettel gehört. Sie unterhalten sich kurz dazu, was auf dem Zettel steht oder gemalt ist und was es bedeutet.
 - Anschließend stellt jede:r Schüler:in die Person auf dem Zettel den anderen kurz vor mit Namen und was das Kind gerne mag.
-

Mein Dingsda

- Jedes Kind bringt einen für sich wichtigen Gegenstand mit oder hält ihn in die Kamera (Teddy, Lieblingsshirt, Süßigkeit, Buch etc.) und erzählt etwas dazu. So können die Kinder gegenseitig etwas übereinander erfahren und jedes Kind erzählt nur das, was es gerne mit den anderen teilen möchte.
- Erweiterung: Anschließend werden die Gegenstände weggepackt und ein Quiz daraus gemacht, z. B.: Die Kinder sollen den/die Namen des Kindes/der Kinder rufen, das/die einen Teddy gezeigt hat/haben oder sie sollen nennen, was ein bestimmtes Kind gezeigt hat.

Auflockerung und Aktivierung



5-10 Min.

Die Klatschwelle

- Alle Kinder stellen sich in einem Kreis auf.
 - Kind B geht in die Hocke, Kind A klatscht mit beiden Händen an die Hände von Kind C (über Kind B hinweg). So geht es im Kreis weiter.
 - Probieren Sie, immer schneller zu werden. Auf Zuruf (z. B. „Andersherum!“) kann auch die Richtung gewechselt werden.
-

Gekippter Stuhlkreis

- Alle Kinder bilden einen Stuhlkreis und stellen sich hinter ihren Stuhl, der nach hinten gekippt werden muss, sodass er nur auf zwei Beinen steht.
 - Der Stuhl darf nur mit einer Hand gehalten werden.
 - Nun sollen sich die Kinder in eine Richtung von Stuhl zu Stuhl bewegen, ohne dass ein Stuhl auf seine vier Beine zurückkippt.
 - Kippt ein Stuhl, müssen alle zu ihrer Ausgangsposition zurückgehen. Das Ziel ist erreicht, wenn alle Kinder den Kreis einmal umrunden haben und wieder an ihrem ursprünglichen Stuhl ankommen.
 - Je größer die Gruppe ist, desto schwieriger ist das Spiel.
-

Die Menschmaschine

- Ein Kind steht auf und denkt sich ein Geräusch und eine einfache Bewegung aus (z. B. in die Hände klatschen und dazu „Ha!“ rufen).
 - Nach und nach stellen sich weitere Kinder dazu und denken sich ebenfalls ein Geräusch und eine Bewegung aus. Sie sollten dabei mit dem ersten Kind im Takt bleiben.
 - Schließlich bilden alle Kinder eine Maschine. Sie sollen nun versuchen, den Takt zu beschleunigen bzw. zu verringern und dennoch alle im Einklang zu bleiben.
-

Lava!

- Die Kinder sitzen auf einem Stuhl am Tisch. Füße auf dem Boden, Arme auf dem Tisch.
- Sie sagen laut an, was „Lava“ ist und daher nicht berührt werden darf:
 - Der Boden ist Lava: Die Kinder heben die Beine an.
 - Der Tisch ist Lava: Die Kinder nehmen die Arme vom Tisch.
 - Der Stuhl ist Lava: Die Kinder stehen auf.
- Kombinieren Sie auch zwei Lavastellen. Mal schauen, was den Kindern einfällt, wenn Stuhl und Boden Lava sind (auf dem Tisch setzen, hochspringen).

Das Ballrennen



Material: zwei unterschiedlich farbige Bälle

- Teilen Sie die Kinder in zwei Teams.
 - Alle setzen sich so in einen Stuhlkreis, dass jeweils immer ein Kind neben einem Kind aus dem anderen Team sitzt.
 - Ein Kind aus jedem Team bekommt einen Ball. Sie sollten sich ungefähr gegenüber sitzen.
 - Nach dem Startsignal gibt jedes Kind den Ball im Uhrzeigersinn weiter zu seiner/seinem Teampartner:in. Die Bälle werden so lange weitergegeben, bis ein Team das andere mit dem Ball überholt und somit die Runde gewinnt. Dabei dürfen weder der andere Ball noch das andere Team selbst bei der Weitergabe behindert werden. Verliert ein Kind den Ball, muss er/sie ihn sich selbst wiederholen.
 - Je nach Schwierigkeitsgrad können Kommandos hinzugefügt werden:
 - Richtungswechsel: Beide Bälle müssen in die entgegengesetzte Richtung weitergegeben werden.
 - Wirbel: Das Kind, welches zum Zeitpunkt des Kommandos den Ball hat, muss einmal aufstehen, sich im Kreis drehen, wieder hinsetzen und den Ball dann erst weitergeben.
 - Tunnel: Das Kind, welches zum Zeitpunkt des Kommandos den Ball hat, gibt den Ball unter den Beinen hindurch an die/den Nächste:n weiter.
-

Mach nach!

- Ein Kind steht auf und macht eine Bewegung vor (z. B. auf einem Bein stehen).
 - Alle anderen machen es nach.
 - Dann macht ein anderes Kind etwas vor (z. B. Hände über den Kopf zusammenschlagen). Alle anderen machen auch das nach. Das geht solange weiter, bis alle dran waren.
 - Höherer Schwierigkeitsgrad: In der zweiten Runde wird der Name des Kindes aufgerufen und alle müssen sich erinnern, was das Kind vorgemacht hat (das Kind selbst wartet ab und löst dann auf).
-

Body Percussion

- Teilen Sie die Klassen in Gruppen auf:
 - Fußstampfer:innen
 - Klatscher:innen
 - Schnippser:innen
 - auf-den-geöffneten-Mund-Klopfer:innen
- Geben Sie einen Rhythmus vor (z. B.: lang-kurz-kurz-kurz, lang-kurz-kurz-kurz, lang-kurz-kurz-kurz).
- Erst sind die einzelnen Gruppen nacheinander dran und machen ihr Geräusch in diesem Rhythmus.
- Dann lassen Sie die Gruppen in einem Kanon nach und nach in den Rhythmus einsteigen.

Kooperation und Kommunikation



10-30 Min.

Die Eisscholle



Material: eine Decke

- Alle Kinder stellen sich auf eine Decke. Diese ist die Eisscholle. Die Kinder sollen während der Übung alle auf der Eisscholle bleiben und dürfen sie nicht verlassen oder übertreten.
 - Nun müssen die Kinder versuchen, die Decke umzudrehen, ohne diese zu verlassen. Daher sollte die Decke nicht allzu groß sein.
 - Geben Sie den Kindern kurz Zeit, um zu planen, wie sie das Problem lösen wollen.
 - Wurde die Decke umgedreht, ist das Spiel gewonnen.
 - Sie können den Schwierigkeitsgrad erhöhen, indem einigen/allen Kindern die Augen verbunden werden oder sie auf einem Bein stehen müssen.
-

Die Flussüberquerung



Material: Kreppband für Markierung von Start und Ziel, maximal eine ausgeschnittene Pappe pro Kind (in Fußgröße)

- Die Gruppe soll einen „reißenden Fluss“ überqueren (Mindestlänge: Anzahl der Kinder in Metern plus 5 Meter). Dazu hat jedes Kind ein Plättchen, das betreten werden kann und nicht versinken darf.
 - Ziel des Spiels ist es, dass die Kinder den reißenden Fluss gemeinsam mit den zur Verfügung stehenden Plättchen überqueren. Folgende Regeln gelten:
 - Bei mehr als zwei Füßen auf den Plättchen gehen diese unter und sind verloren.
 - Liegt das Plättchen frei auf dem Wasser, kommt das Krokodil und frisst es. Diese Rolle können Sie als Lehrkraft einnehmen.
 - Wer das Wasser mit dem Fuß berührt, geht zurück zum Start.
 - Erst wenn alle das Ziel erreichen, ist die Aufgabe gelöst.
-

Der Zollstock



Material: ein Zollstock

- Bilden Sie zwei Gruppen. Sie sollen sich in einer Reihe gegenüberstehen, sodass jede:r ein Gegenüber hat. Falls Sie eine ungerade Anzahl Kinder haben, spielen Sie mit oder setzen Sie ein Kind als Schiedsrichter:in ein.
- Jeder streckt nun die Zeigefinger seiner Lieblingshand nach vorn aus.
- Ein Zollstock wird über die Fingerreihe gelegt und zunächst festgehalten. Er muss die ganze Zeit alle Zeigefinger berühren.
- Ziel der Übung ist, den Zollstock (ohne die Zeigefinger loszulassen) mit der ganzen Gruppe gemeinsam auf den Boden zu bringen.

Labyrinth (Vertrauens- und Kommunikationsübung)



Material: 4 Tücher, um Augen zu verbinden

- Stellen Sie die Stühle im Klassenraum beiseite oder vor die Tür. Die Tische ordnen Sie nun kreuz und quer im Raum an.
 - Bilden Sie vier Gruppen, die sich jeweils an einer Ecke des Tisch-Labyrinths aufstellen. Ein Kind pro Gruppe bekommt die Augen verbunden.
 - Die anderen Kinder in der Gruppe sollen das Kind mit den verbundenen Augen nun durch das Tisch-Labyrinth führen, ohne dass es gegen andere Tische oder Kinder läuft. Die Kinder dürfen aber nicht sprechen, sie einigen sich auf Geräusche oder Berührungen für bestimmte Richtungen etc. und navigieren so ihre Mitspieler:innen.
 - Ziel ist es, am schnellsten die gegenüberliegende Ecke zu erreichen. Wird etwas berührt, muss das Kind wieder von vorne beginnen.
-

Murmelbahn



Material: Pappe, Papprollen, Papier, Tetrapacks, Hölzer, Plastikabfälle, eine Glasmurmel pro Gruppe

- Stellen sie so viele Materialkisten zusammen, wie es Gruppen gibt. Eine Gruppe sollte aus 4 bis 6 Kindern bestehen. Wichtig ist bei der Zusammenstellung des Materials, dass jede Gruppe die gleichen Materialien erhält, sodass alle die gleichen Voraussetzungen haben.
 - Erklären Sie, dass jede Gruppe nun die Aufgabe hat, aus dem Material eine Murmelbahn zu bauen – innerhalb einer festgelegten Zeit (z. B. 30 Minuten).
 - Nach der vereinbarten Zeit werden die Murmelbahnen, ob fertig oder nicht, den anderen Gruppen vorgestellt. Betonen Sie dabei nicht unbedingt die Funktionsfähigkeit, sondern auch kreative Elemente und Besonderheiten der jeweiligen Gruppenarbeit.
-

Seil-Maler:innen ↔



Material: lange Seile (z. B. aus dem Sportunterricht)

- Teilen Sie die Kinder in Kleingruppen mit je einem Seil ein. Die Seile sollten möglichst lang sein, so dass jedes Kind das Seil anfassen kann und dabei in einem Abstand zum nächsten Kind steht. Sind die Seile nicht lang genug, verwenden Sie mehrere Seile pro Gruppe.
- Nun sollen die Seile auf Ihren Ruf hin in eine Form gebracht werden (z. B. Herz, Dreieck, Quadrat etc.).
- Spielvarianten:
 - Die Kinder in einer Gruppe dürfen miteinander reden.
 - Die Kinder in einer Gruppe dürfen nicht miteinander reden.

Die Erfinder:innen-Werkstatt



Material: Flipcharts oder große Pappen und dicke Stifte je Gruppe

- Teilen Sie die Klassen in mehrere Kleingruppen auf.
- Erklären Sie den Gruppen, dass sie für die nächsten 30 Minuten ein Erfinder:innenteam sind. Ihnen liegen Anfragen von drei Kindern mit unterschiedlichen Anliegen und Bedürfnissen vor.
- Bevor Sie die drei Anfragen (siehe unten) vorlesen, teilen Sie den Kindern mit, dass sie sich im Team für eine der Anfragen entscheiden müssen.
- Jede Gruppe soll sich dann ein Produkt, zum Beispiel ein Gerät oder eine Maschine, ausdenken, um die Probleme des Kindes zu lösen.
- Nach der Entwicklungsphase soll eine Präsentation vorbereitet werden, um den anderen Gruppen die Erfindung vorzustellen:
 - Bild der Erfindung
 - Name
 - Funktionsweise

Die Anfragen:

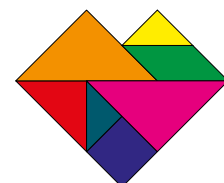
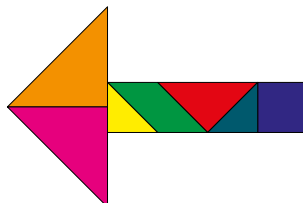
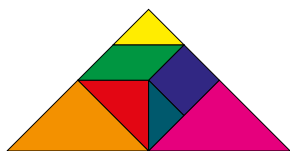
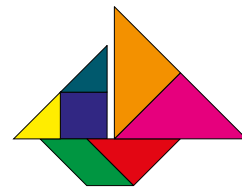
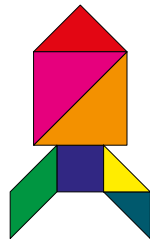
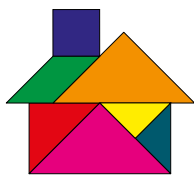
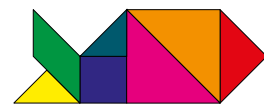
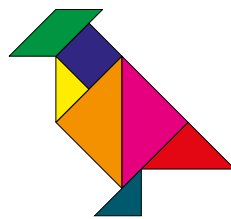
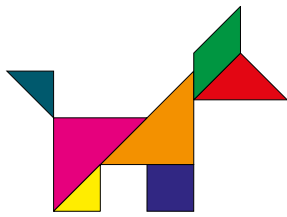
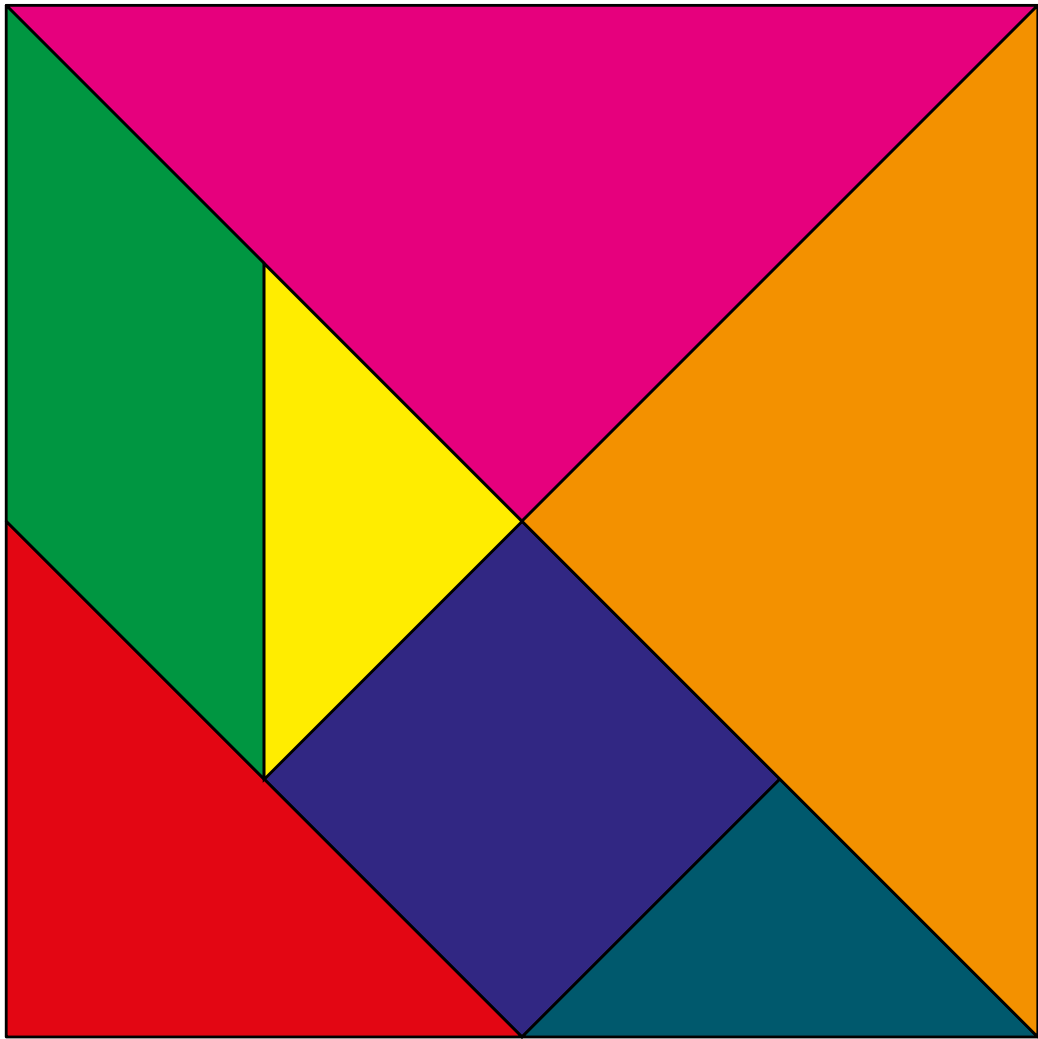
Tom hat nach der Schule immer viel zu tun: Hausaufgaben machen, mit dem Hund Gassi gehen, Zimmer aufräumen, mit anderen Kindern draußen spielen, Brot beim Bäcker kaufen, Oma anrufen und ein Computerspiel zocken. Tom möchte aber auch mal gar nichts tun und einfach tagträumen. Könnt ihr etwas erfinden, damit Tom Zeit für sich hat? (mögliche Ideen: Zeitmaschine, Verdopplungsmaschine, Roboter).

Amira muss heute zur Schule sehr viel mitnehmen: den Ranzen, den Sportbeutel, einen Geburtstagskuchen und auch noch die Boxhandschuhe, damit Amira nach der Schule direkt zum Training gehen kann. Könnt ihr etwas erfinden, damit Amira das schafft? (mögliche Ideen: Verdopplungsmaschine, Multifunktions Taschen, Trage-Maschine, Roboter).

Lou spielt Schlagzeug in einer Band. Heute ist der große Auftritt auf dem Schulfest. Aber die anderen Kinder aus der Band sind erkältet und können nicht spielen. Könnt ihr etwas erfinden, damit Lou gleichzeitig Schlagzeug, Gitarre und Flöte spielen und dabei auch noch singen kann? (mögliche Ideen: Arm-Ergänzungen und Mundersatz, Multifunktionsinstrument, Musikroboter)

Das Tangram

- Bilden Sie Kleingruppen.
- Jede Gruppe bekommt ein Tangram-Blatt. Die einzelnen Formen werden auseinandergeschnitten.
- Nun bekommen die Gruppen die Aufgabe, in einer festgelegten Zeit (z. B. 3–5 Minuten) eine bestimmte Form zu legen.
- Diese Übung ist auch digital in Breakout-Räumen mit ausgedrucktem Tangram oder auf Realtime-Boards wie Padlet oder ähnlichen Tools möglich.
- Schwierigkeitsstufen: Formen, Gegenstände, Tiere (siehe Abbildungen)



Reflexion



10-20 Min.

Gesprächskreise mit Redestab

Der Redestab kommt aus der Kultur der nordamerikanischen indigenen Bevölkerung und wurde jahrhundertlang bei wichtigen Zeremonien, Gesprächsrunden und Versammlungen zur Förderung der Gesprächskultur eingesetzt. Gesprächsrunden wurden vom Oberhaupt mithilfe des Redestabes eröffnet. Erst wenn das Oberhaupt, oftmals eine Frau, ausgesprochen hatte, durften andere Teilnehmer:innen um den Redestab bitten und konnten anschließend – nur, solange sie den Stab in der Hand hielten – ihre Meinung kundtun. So wurde der Stab weitergereicht, bis alle, die etwas zu sagen wünschten, gesprochen hatten. Am Ende bekam das Oberhaupt den Redestab zur Aufbewahrung zurück. Verziert war er mit einer Adlerfeder, um den Sprechenden Weisheit zu schenken. Ein Stück Hasenfell sollte dafür sorgen, dass das Gesprochene aus dem Herzen kommt und eine Muschel stand symbolisch für Veränderung. Es gab vier Perlen am Redestab, welche die vier Himmelsrichtungen darstellten und den Sprechenden die Macht, die sie in Händen hielten, verdeutlichen sollten. Das angehängte Büffelhaar übertrug die Kraft des Tieres auf die/den Sprecher:in. Auch heute dient der Redestab der Erzeugung von Aufmerksamkeit, der Strukturierung von Gesprächen und der Etablierung wichtiger Regeln der Kommunikation. Die Kinder lernen, dass sie niemanden unterbrechen müssen, da jeder zu Wort kommt. Damit der Redestab innerhalb der Gruppe eine gewisse Bedeutsamkeit erlangt, ist es sinnvoll, zuvor mit den Kindern in der Natur nach einem geeigneten Redestab und möglichen Verzierungen zu suchen (Nüsse, Blätter, Federn etc.). Dies ist zum Beispiel bei Gruppen ratsam, die sich noch nicht so gut kennen oder bei Gruppen mit jüngeren Kindern.



Material: Stock oder gewundener Zweig, Federn, Perlen, Knöpfe oder andere kleine dekorative Gegenstände

- Erklären Sie den Kindern, was ein Redestab ist und welche Regeln er mit sich bringt. Basteln Sie ihn gemeinsam oder bringen Sie ihn bereits fertig mit.
- Der Stab wird in die Mitte des Kreises gelegt. Ein Thema für den Gesprächskreis wird festgelegt (siehe Übungen und Reflexionsfragen in den Lerneinheiten).
- Wer etwas sagen möchte, nimmt sich den Stab und legt ihn nach Beendigung der Äußerung wieder in die Mitte zurück. Jetzt erst ist die/der Nächste dran. Die Person, die den Stab hat, darf nicht unterbrochen werden.

Anonym



Material: Karton mit Schlitz, Notizpapier, Stifte

- Geben Sie den Kindern die Möglichkeit, die Übung/das Kapitel/das Thema anonym zu bewerten.
- Stellen Sie einen Karton mit Schlitz im Klassenzimmer auf und legen Sie Zettel bereit, auf die die Kinder ihre Gedanken und ihr Feedback aufschreiben können.
- Werten Sie die Zettel aus und fassen Sie die Ergebnisse ggf. in der Klasse zusammen.

Aufstellung

- Die Kinder stellen sich nach verschiedenen Fragestellungen auf. Sie stehen auf, wenn Sie die Frage bejahen können bzw. schalten ihre Kamera an (bei digitaler Durchführung).
 - „Wer hat etwas Neues über sich gelernt?“
 - „Wer hat etwas Neues über andere gelernt?“
 - „Wer hatte Spaß?“
 - „Wer weiß jetzt mehr?“
 - „Für wen war die Übung/das Thema schwierig?“
 - „Wem hat die Übung/das Thema nicht gefallen?“
 - Wenn die Kinder dann stehen oder sitzenbleiben, können Sie detaillierter nachfragen (siehe auch Reflexionsfragen innerhalb der Lerneinheiten).
-

Fünf-Finger-Reflexion

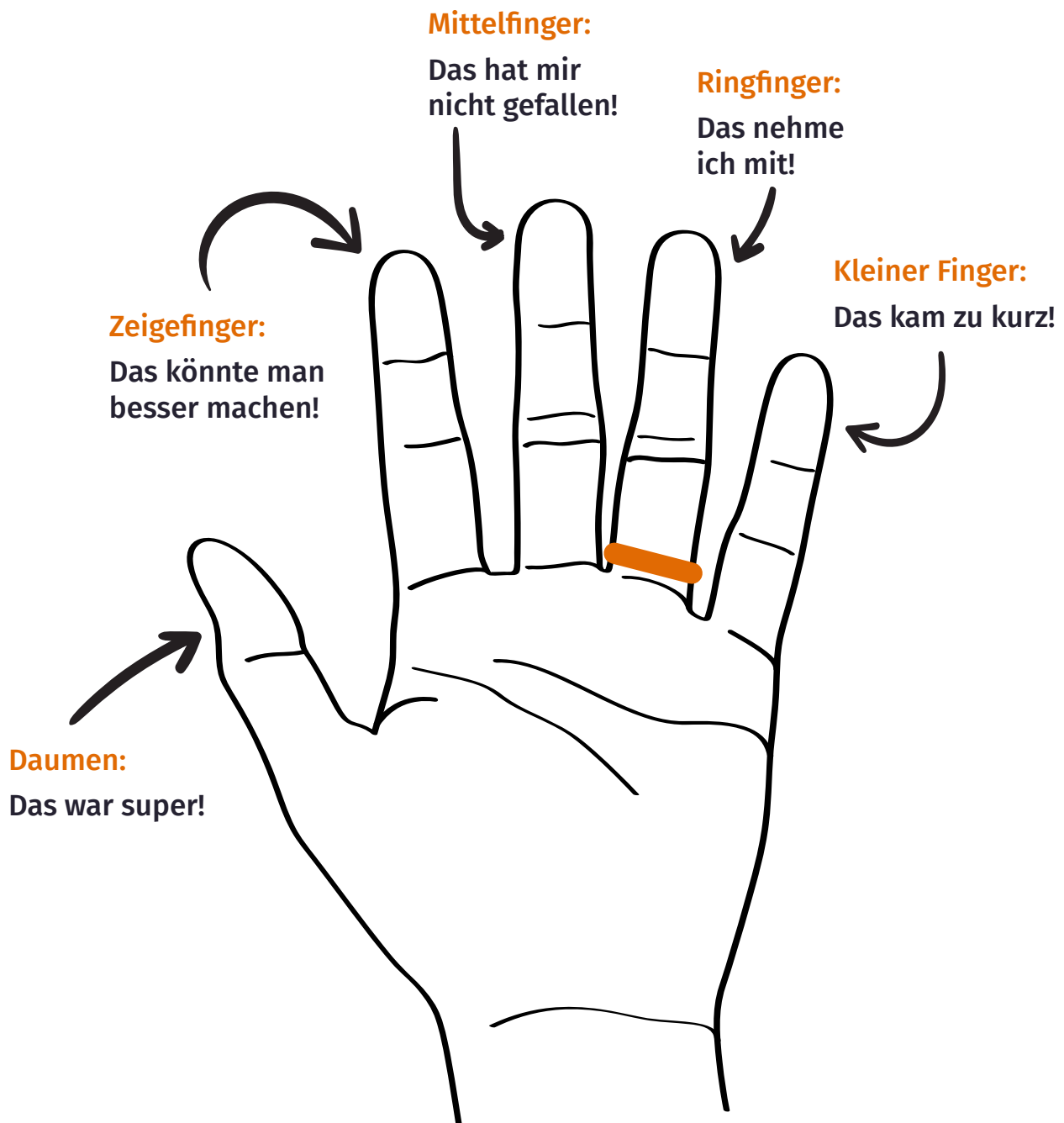


Material: Arbeitsblatt „Fünf-Finger-Meinung“ für Schüler:innen, die bereits schreiben können

Bei dieser Reflexionsmethode stehen die fünf Finger der eigenen Hand für fünf Satzanfänge.

- Alle Kinder halten nacheinander ihre Hände in die Höhe und teilen ihre Gedanken mit. Dabei stehen die Finger für folgende Sätze:
 - Daumen: „Super fand ich ...“
 - Zeigefinger: „Darauf will ich hinweisen ...“
 - Mittelfinger: „Nicht gut fand ich ...“
 - Ringfinger: „Am Herzen liegt mir ...“
 - Kleiner Finger: „Das kam zu kurz ...“

Arbeitsblatt „Fünf-Finger-Meinung“



Sonst noch was?

Log-Buch

- Die Kinder führen ein persönliches (analoges oder digitales) Logbuch und tragen nach jeder Lerneinheit ihre Gedanken ein, z. B. anhand der Fragestellungen:
 - „Das habe ich heute gelernt“
 - „Das finde ich ganz besonders wichtig“
 - „Das fand ich nicht gut“
 - „Das fand ich toll“
 - „So fühle ich mich jetzt“
 - Alternative: ein Bild malen zu den o. g. Fragen
-

Applaus-O-Meter / Trampel-O-Meter oder Ähnliches

- Die Kinder, die den folgenden Fragen zustimmen, klatschen, trampeln oder wedeln mit den Armen.
 - Alternative Smile!: Die Kinder halten entsprechende Smileys hoch, die sie vorher für „Stimme zu“ (Lächeln), „Weiß nicht“ (Strich) oder „Stimme nicht zu“ (Mundwinkel unten) gebastelt haben.
 - Alternative Daumen hoch!: Die Kinder machen den „Daumen hoch“ bei Zustimmung, den „Daumen runter“ bei Ablehnung und den „Daumen quer“, wenn sie sich nicht ganz sicher sind.
 - „Wer hat etwas Neues über sich gelernt?“
 - „Wer hat etwas Neues über andere gelernt?“
 - „Wer hatte Spaß?“
 - „Wer weiß jetzt mehr?“
 - „Für wen war die Übung/das Thema schwierig?“
 - „Wem hat die Übung/das Thema nicht gefallen?“
-

Flüstergruppen

- Die Kinder tauschen sich in Kleingruppen zu den Reflexionsfragen (siehe Lerneinheiten) in Flüstergruppen oder geschlossenen Chats aus.
-

Einsteigen, Türen schließen, Erzählen!



- Fünf bis sechs Kinder sitzen in sich in Dreierreihen gegenüber in einem „Zugabteil“ (Stuhlgruppe) und unterhalten sich über ihre Erlebnisse und Gefühle aus der letzten Übung/Lerneinheit für jeweils eine Station (Zeitraum: 5–10 Minuten).
- Die anderen Kinder hören dem Gespräch „von außen“ zu oder bilden eigene Abteile.
- Helfen Sie bei Bedarf mit Impulsfragen nach (siehe Reflexionsfragen in den Lerneinheiten).

Gruppenbildung

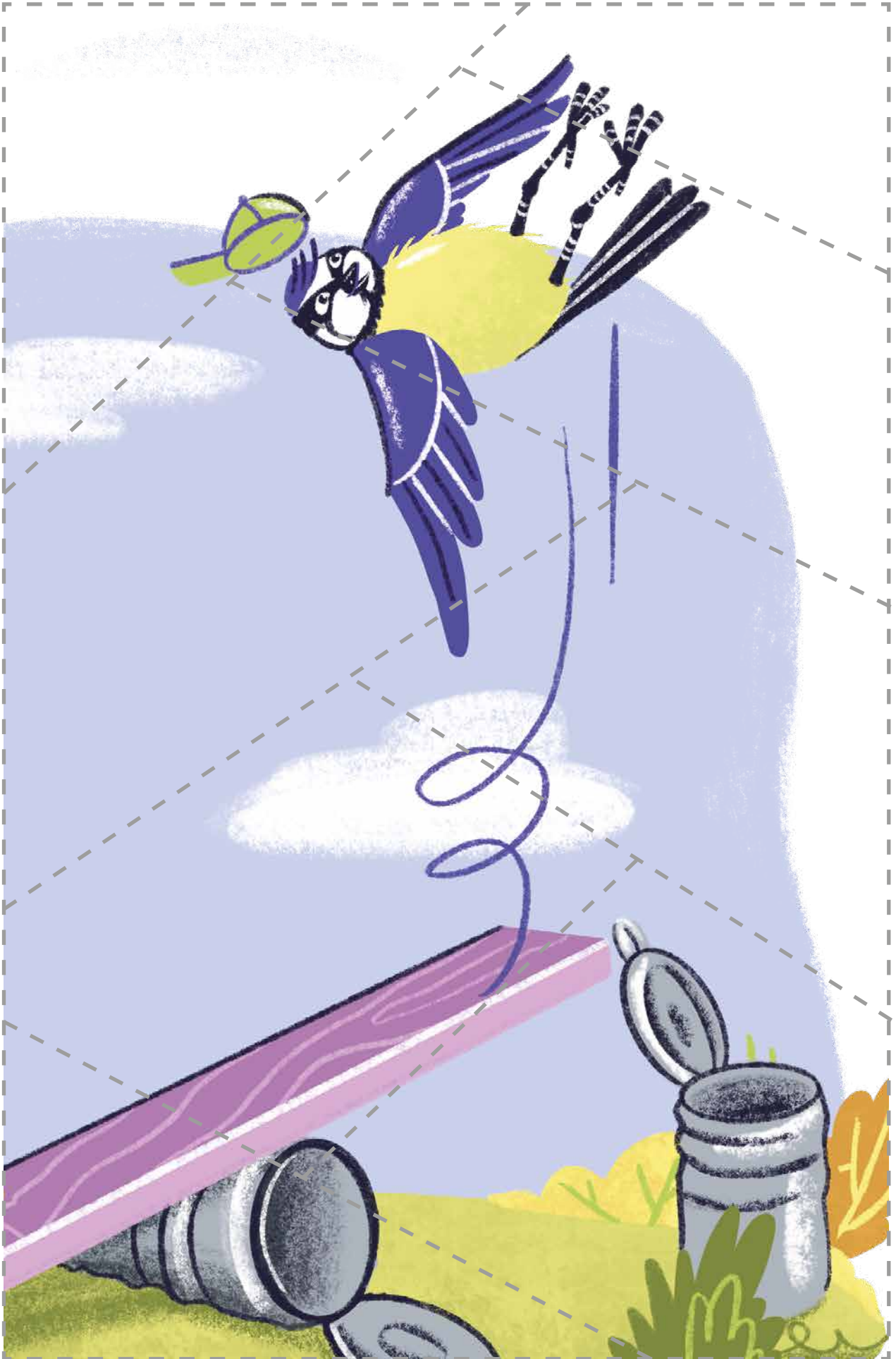


1-5 Min.

Kleingruppenbildung in den Klassen können eine unsensible, ausgrenzende oder diskriminierende Wirkung haben, z. B. über eine binäre Geschlechteraufteilung oder von den Schüler:innen selbst gewählte Gruppen. Um dies zu vermeiden, möchten wir ihnen folgende Methoden vorschlagen:

- Sortieren Sie die Gruppen alphabetisch nach Vornamen. 
- Kleben Sie verschiedenfarbige Klebepunkte unter die Stühle der Kinder.
- Digitale Variante: Verteilen Sie die Schüler:innen auf zufällige Breakout-Rooms. 
- Mischen Sie Spielkarten und lassen die Kinder verdeckt eine Karte ziehen: Es entstehen Gruppen durch Farbsortierung (Herz, Karo, Pik und Kreuz) oder nach Bube, Dame, König etc. Sie können auch ein Quartett-Kartenspiel nutzen.
- Lassen Sie die Kinder verschiedenfarbige Murmeln o. ä. aus einem Beutel oder verschieden lange Wollfäden aus Ihrer Hand ziehen.
- Gruppen-Puzzle: Drucken Sie mehrere Bilder aus (idealerweise passend zum Thema) und zerschneiden diese in Teile (analog den gewünschten Gruppengrößen). Die Kinder ziehen die Teile verdeckt und sollen anschließend das Puzzle wieder zusammenfügen – so finden sich die Gruppen. Sie können hierzu auch unsere Arbeitsblätter „Kiwi-Puzzle“ auf Seite 86 verwenden. Zur langfristigen Verwendung können Sie die Puzzleteile auch laminieren.









Wortschatzaufbau



flexibel nach Bedarf

Jede Lerneinheit bringt neu gelernte Worte mit sich. Begleitend zu den Lerneinheiten bietet sich somit die kontinuierliche Durchführung von Übungen zum Wortschatzaufbau an, die Sie – je nach Bedarf – in differenzierten Schwierigkeitsstufen und Umfängen wie folgt umsetzen können:

- Individuelle Wortfibel/Wortkartei: Die Kinder schreiben zu jeder Lerneinheit die Worte auf, die sie neu gelernt haben. Alternative: Die Worte werden auf die Vorderseite von Karteikarten geschrieben. Und auf der Rückseite können die Kinder die Wortbedeutung bzw. Anwendungsmöglichkeiten oder auch Übersetzung in ihre Erstsprache notieren.
- Wortspeicher: Erstellen Sie einen Wortspeicher, den Sie nach jeder Lerneinheit um die Wörter erweitern, die neu hinzugekommen sind. Der Wortspeicher sollte für alle durchgehend sichtbar bzw. greifbar sein (z. B. auf einem Flipchart, einem Plakat oder einer (digitalen) Tafel im Klassenraum).
- Wortkarten:
 - Alle neuen/schwierigen Worte innerhalb der Lerneinheit werden auf große Karten geschrieben.
 - Am Ende der Lerneinheit oder zwischendrin verfestigen Sie diese mit folgender Übung:
 1. Lesen Sie die Karte vor und zeigen Sie sie gleichzeitig allen Kindern.
 2. Lesen Sie die Karte anschließen nur vor.
 3. Dann zeigen Sie nur die Karte, ohne zu lesen.
 4. Zuletzt wiederholen Sie den ersten Schritt.
- Themen-Mindmaps: Legen Sie zu jeder Lerneinheit eine Mindmap an – mit neuen und/oder wichtigen Begriffen sowie weiteren Wortassoziationen, die Ihnen gemeinsam mit den Kindern einfallen. Fragen Sie dazu z. B. nach jeder Kiwi-Geschichte, welche Worte den Kindern dazu einfallen.
- Comics als Wortspeicher: Die Kinder können nach jeder Lerneinheit einen kleinen Comicstrip erstellen unter Nutzung von wichtigen Begriffen. Diese können sie analog als Bilder umsetzen oder digital anlegen.
- Als komplexere Übung können Sie aus einzelnen oder allen Kiwi-Geschichten auch ein Hörspiel, ein Theaterstück oder ein Trickfilm mit den Kindern erstellen. Das fördert neben der inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung das betonte Lesen und Sprechen sowie die Medienkompetenz.



Tipps

- ▶ **Tipps zur Comic-Methode:** <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/comics>
Erfahrungsbericht zur Comic-Erstellung in der Grundschule: <https://www.grundschulchnueffler.de/index.php/unterrichten/tabletklasse-comic/>
- ▶ **Tipps zur Methode Theaterstück:** <https://www.netzwerk-lernen.de/Darstellendes-Spiel/Theater-spielen-mit-Grundschulern::25404.html>
- ▶ **Tipps zur Methode Hörspiel:** <https://mia.phsz.ch/Medienbildung/HoerSpiel>
- ▶ **Tipps zur Methode Trickfilm:** <http://www.eduapps.at/wir-erstellen-einen-trickfilm/>

Vogel-Steckbriefe



- Lieblingsfarbe:** Rot
- Lieblingsessen:** Regenwurm-Spaghetti
- Kann ich gut:** Teller auf dem Schnabel balancieren, tagträumen
- Mache ich gerne:** Vogelball, mit meinen Freund:innen unter der großen Eiche sitzen, lesen
- So bin ich:** immer neugierig, manchmal etwas unsicher

Biologische Merkmale

Art: Kiwi

Größe: 35 cm

Gewicht: 2 kg

Federfarbe: braun

Lebensraum: feuchtes Klima, viele Pflanzen

Verbreitung: Neuseeland

Ernährung: Früchte, Insekten, Würmer

Besondere Merkmale:

- kann nicht fliegen
- lebt im Familienverband
- baut Höhlen statt Nester
- macht keine typischen Vogellaute, sondern grunzt
- nachtaktiv

Vogel-Steckbriefe



- Lieblingsfarbe:** Grün (wie seine Kappe)
- Lieblingsessen:** Insekten-Gulasch
- Kann ich gut:** basteln, singen
- Mache ich gerne:** basteln, Sport, Vogelball
- So bin ich:** selbstbewusst, fröhlich, manchmal etwas ungeduldig

Biologische Merkmale

Art: Blaumeise

Größe: 11 cm

Gewicht: 8 g

Federfarbe: gelb, blau und weiß

Lebensraum: Wälder

Verbreitung: Asien, Nordafrika,
Europa

Ernährung: Beeren, Nüsse, Insekten

Besondere Merkmale:

- Einzelgänger, aber auch in großen Gruppen mit anderen Meisen unterwegs

- glockenhelles Trillern und Gezeter bei Aufregung

Vogel-Steckbriefe

Name:
Tea



- Lieblingsfarbe:** alle Farben, die hell leuchten
Lieblingsessen: Körnerkekse
Kann ich gut: mich orientieren, anderen etwas erklären
Mache ich gerne: tanzen, Vogelball, unter der Eiche sitzen und quatschen
So bin ich: freundlich, nachdenklich, ruhig

Biologische Merkmale

Art: Taube

Größe: 28 cm

Gewicht: 300 g

Federfarbe: grau, schwarz

Lebensraum: überall

Verbreitung: weltweit

Ernährung: Körner, Samen

Besondere Merkmale:

- in Gruppen unterwegs
- gute Orientierung

- gurr

Vogel-Steckbriefe



- Lieblingsfarbe: keine
Lieblingsessen: Käferkuchen
Kann ich gut: Geschichten erzählen, zuhören
Mache ich gerne: lesen, lesen, lesen und Vogelball
So bin ich: ich kümmere mich viel um andere,
manchmal bin ich etwas kritisch

Biologische Merkmale

Art: Rotkardinal

Größe: 22 cm

Gewicht: 50 g

Federfarbe: rot und braun mit einer schwarzen Gesichtsmaske

Lebensraum: Parks, Gärten, Feldränder

Ernährung: Samen, Früchte, Insekten

Besondere Merkmale:

- Männchen und Weibchen haben ein unterschiedliches Federkleid
- kann die Federhaube aufstellen
- Flöt- und Pfeiflaute
- lebt im Schwarm

