



Integration meistern

Kommentare, Tipps, Praxisbeispiele



Liebe Lehrkräfte,

um eine Willkommenskultur für Flüchtlingskinder in Deutschland aufzubauen, braucht es Ihr Engagement als Unterrichtende, Erziehende und Gestaltende. Damit Sie sich den neuen Herausforderungen Ihres Schulalltages gewachsen fühlen, wünschen Sie sich die Unterstützung sowohl von Experten als auch von Praktikern.

In dieser Broschüre erhalten Sie deshalb:

- Kommentare zur aktuellen Situation der Schulen in Deutschland
- Erfahrungsberichte aus dem Unterricht mit Flüchtlingskindern
- zahlreiche Tipps für einen guten Unterricht
- Hinweise für den Umgang mit auch traumatisierten Kindern

Damit Sie die Integrationsaufgabe meistern!

Ihre Redaktion Grundschule

Inhaltsverzeichnis

<i>Interview mit Prof. Dr. Fthenakis</i>	
Bildungspolitik und Integration von Kindern Asylsuchender	S. 3
<i>Uwe Sandfuchs/Peter Wendt</i>	
Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – eine Herausforderung für unsere Schulen	S. 6
<i>Verena Cornely Harboe/Melanie Hinzke/Mirka Mainzer</i>	
Zum Umgang mit traumatisierten Kindern	S. 11
<i>Cordula Brückner</i>	
Integration beginnt in den Willkommensklassen	S. 15
Praxistipps für den Unterricht	S. 17
Unterrichtsprinzipien für den DaZ-Unterricht	S. 25
Schüler-Aufnahmebogen für Willkommensklassen	S. 31
Kopiervorlagen Wortschatz „Schulsachen“	S. 32
Didaktische Hinweise zu den Kopiervorlagen	S. 33

Interview mit Prof. Dr. Fthenakis



Herr Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis ist Präsident des Didacta Verbands und der World-didac Association. Sein Forschungsgebiet umfasst die Pädagogik der frühen Kindheit, die Familienforschung und hier vor allem die Vaterforschung. Er gilt als der Initiator der neueren Bildungspläne und als Reformator des Bildungssystems.

Professor Fthenakis studierte Anthropologie und Molekulargenetik an der Naturwissenschaftlichen Fakultät und Psychologie an der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er promovierte zum Dr. rer. nat. zum Dr. phil. und erhielt das Diplom in Psychologie. Ferner promovierte er in der Fakultät für Biologie und habilitierte sich im Fach Sozialanthropologie. Er ist (Mit-)Verfasser bzw. Herausgeber von über hundert Büchern, von denen etliche in die russische und chinesische Sprache übersetzt wurden.

Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis, Präsident des Didacta Verbands und der Worlddidac Association

Herr Professor Fthenakis: Die Bildungspolitik beschäftigt sich nicht erst seit dem sogenannten Flüchtlingsstrom mit der Frage, wie die Kinder von Asylsuchenden in das deutsche Schulsystem und damit in die Gesellschaft integriert werden können. Wie schätzen Sie den aktuellen Stand ein?

Ich stelle eine wachsende Sensibilität für die Bedürfnisse von Kindern, deren Eltern in Deutschland um Asylrecht ersucht haben, fest. Dennoch fehlt es an geeigneten Konzepten, wie dieser Herausforderung kindgerecht und politisch korrekt begegnet werden kann. Bisherige Ansätze, diesen Kindern den Zugang zu den Bildungsinstitutionen zu ermöglichen und geeignete Angebote für sie bereitzustellen, blieben weitgehend im Programmatischen stecken. Vereinzelt konkretisierungsversuche beschränkten sich lediglich auf die Vermittlung von Sprachkompetenz, d. h. auf den Erwerb der deutschen Sprache.

Welche konkreten Angebote halten Sie für geeignet?

Eine kritische Reflexion bisheriger Ansätze und vorliegender Befunde legt nahe, eine breitere Konzeptualisierung des Spracherwerbsangebots vorzunehmen und dieses durch Stärkung auch anderer Kompetenzbereiche zu ergänzen. Dazu müssten neuere didaktische Ansätze herangezogen werden, so dass der Spracherwerbsprozess in einen parallel laufenden Integrationsansatz eingebettet werden kann, der eine soziale und kulturelle Orientierung und Integration dieser Kinder erleichtert, ja sogar erst ermöglicht. Nicht zuletzt ist eine aktive Einbeziehung der Familie vonnöten.

Was genau meinen Sie mit einer „breiteren Konzeptualisierung des Spracherwerbsangebots“?

Bisherige Bemühungen, den Erwerb von Sprachkompetenz zu stärken, fokussierten vorwiegend auf grammatikalische und syntaktische Aspekte, auf den Erwerb von Vokabular und auf aktive Verwendung der erworbenen Sprachkompetenz, um kommunizieren zu können, Probleme zu lösen und dem Unterricht in der Schule zu folgen. Ein bekannter und beliebter Ansatz, der Verwendung fand, war z. B. die „Phonologische Bewusstheit“.

Damit skizzieren Sie ein bewährtes Konzept zum Aufbau von Sprachkompetenz ...

Richtig, ich will es auch nicht infrage stellen. Aber solche an sich notwendigen Angebote erweisen sich allein als nicht ausreichend, um hohe Sprachkompetenz, insbesondere kommunikative Kompetenz zu sichern. Bereits in den 80er-Jahren wurden Materialien entwickelt, die helfen sollten, eine bilinguale Entwicklung des Kindes in Bildungsinstitutionen zu stärken. Diese wiederum basieren auf einem respektvollen Umgang mit der Herkunftssprache und Kultur der Kinder. Mit lingualer und kultureller Diversität sollte so umgegangen werden, dass alle Kinder sich als wertgeschätzt und deren Kultur und Sprache als Bereicherung erleben. Der Ansatz fokussiert auf die Stärken eines jeden Kindes und zieht jene Bildungsbereiche heran, in denen das Kind seine Stärken am ehesten entfalten kann, und verbindet mit diesen Sprachangebote, so dass die Kinder sich nicht defizitär erleben. Dabei sollte auch der Ansatz des bereichsübergreifenden Lernens Anwendung finden, der es erlaubt, Sprachkompetenz in allen Bildungsbereichen angemessen einzubetten. Schließlich sollte der Spracherwerb an die Alltagserfahrungen des Kindes anknüpfen und diese systematisch nutzen.

In der europäischen und internationalen Forschung werden seit geraumer Zeit neuere didaktische Konzepte implementiert. Was zeichnet sie Ihrer Meinung nach aus?

Zu den neueren didaktischen Konzepten zählt beispielsweise das selbstorganisierte Lernen, aber auch und vor allem die Ko-Konstruktion, weil diese alle Kinder in Diskurse einbettet, die mit hohem Respekt und unter aktiver Einbeziehung eines jeden Kindes diskursiv gestaltet werden. Ko-Konstruktion ermutigt jedes Kind, seine eigenen Ideen und Lösungsansätze zu entwickeln, diese zu äußern, sie mit den anderen Kindern und der Fachkraft zu diskutieren, und ermöglicht auf diese Weise eine diskursive Atmosphäre, die den Spracherwerb in hohem Maße begünstigt.

Ein weiteres Beispiel: Es wird bislang häufig die Vorlesemethode umgesetzt, die zwar ihre Berechtigung hat, die sich jedoch, wenn man eine hohe Sprachkompetenz erreichen möchte, anderen Ansätzen gegenüber, wie z. B. dem „dialogischen Lesen“, bei Weitem als unterlegen erweist. Das „dialogische Lesen“ erweist sich vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund als besonders geeignet und kann, auch bei kurzfristiger Anwendung, messbare Erfolge liefern.

Generell gilt es, das „dialogische Prinzip“ stärker und systematischer einzuführen, neuere Ansätze, wie z. B. „geteilte Aufmerksamkeit“, Ansätze zur Gestaltung fachlich begründeter Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, geteilte Denkprozesse, reflexive und metakognitive Elemente u.a.m. stärker zu nutzen. Schließlich werden neuere Erkenntnisse herangezogen, die nahelegen, beim Spracherwerbsprozess auch neue Technologien zu nutzen.

Sie sprachen auch davon, dass neben der Sprachkompetenz weitere Kompetenzen gestärkt werden müssten. Welche sind das Ihrer Meinung nach?

Ein sicheres Selbstkonzept und Selbstwertgefühl erleichtert es dem Kind, seine eigenen Gedanken zu entwickeln, diese anderen Kindern mitzuteilen, mit ihnen darüber zu diskutieren oder in Diskursen den eigenen Standpunkt zu vertreten. Meta-emotionale Kompetenz unterstützt nicht nur sozialen Austausch,

sondern auch Kommunikation zwischen den Akteuren und eröffnet zudem die Möglichkeit, auch über Emotionen zu sprechen bzw. den eigenen emotionalen Haushalt zu regulieren – ein bei teilweise traumatisierten Flüchtlingskindern sicherlich ganz wesentlicher Aspekt.⁰

Das Ziel ist eine holistische Stärkung der kindlichen Kompetenzen. Diese umfassen individuelle Kompetenzen und solche, die es dem Kind erlauben, an der Gesellschaft teilzuhaben und diese mitzugestalten; außerdem lernmethodische Kompetenzen und den kompetenten Umgang mit Belastungen und Risikosituationen. Besondere Bedeutung gewinnen dabei nonverbale Ausdrucksformen bzw. Ansätze, die kommunikative Kompetenz unter Nutzung unterschiedlicher Ausdrucksweisen unterstützen.

Beim Spracherwerb stellen Sie die Bedeutung der sozialen und kulturellen Umgebung heraus. Nun wird ja gerade diese Umgebung für die Kinder von Asylsuchenden erst über den Integrationsprozess zugänglich. Wie lässt sich dieser Konflikt auflösen?

Es sollte parallel zum Spracherwerbsprozess von Schulen und Lehrkräften ein Programm umgesetzt werden, das den Lern- und Erfahrungsraum für die Kinder erweitert und ihn mit einer Willkommenskultur verbindet. Das Stichwort lautet hier „außerschulische Lernorte“. Dafür mag ich ein paar Beispiele nennen: Die neue Lebensumgebung der Kinder kann mit sog. „cognitive maps“ erschlossen werden. Diese können die Kinder aktiv und in Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen entwerfen. Die Kinder sollten zudem an die im Ort vorhandenen Bildungsressourcen, wie z. B. Bibliotheken, Museen und deren Nutzung herangeführt werden.

Auch Freizeit- und Erholungsangebote, wie z. B. Parks, Spielplätze und Sportmöglichkeiten, gehören dazu. Ein kultureller Austausch zwischen Familien kann durch Einladungen stattfinden. Dies kann zu Patenschaften führen wie auch zur Entstehung sozialer Netze, die den Integrationsprozess auch langfristig unterstützen können.

Wie sollte es konkret erfolgen?

Ich möchte noch einmal betonen, dass Integrationsprobleme allein über einen Bildungsansatz nicht bewältigt werden können. In vergleichbaren Situationen sollte sogar dem Integrationsansatz Priorität eingeräumt werden. Deshalb bin ich derzeit mit meinem Team dabei, diese Herausforderung technologisch zu bewältigen.

Wir möchten neue Technologien nutzen, um eine Kartographierung der Ressourcen von Dörfern oder Stadtteilen zu erreichen. Dies erfolgt mit Blick auf soziale und kulturelle Ressourcen, auf Lernorte, die Bildungsangebote bereitstellen und auf das Verständnis des Funktionierens des Systems. Nicht zuletzt werden Möglichkeiten zur Etablierung sozialer Kontakte, individuell wie in Gruppen (Sportgruppe etc.), aufgezeigt. Es ist von zentraler Bedeutung, die kognitive Orientierung in der neuen Umgebung zu erreichen, diese als unterstützend und angstfrei zu erleben, zu erkennen, dass man auf Ressourcen zurückgreifen kann. Und wenn diese Erfahrungen mit einer Willkommenskultur korrespondieren, bieten wir die Grundlage für eine gelungene Integration an, wovon alle profitieren können.

⁰ Siehe hierzu auch den Beitrag zu Traumata ab Seite 11

Uwe Sandfuchs/Peter Wendt

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – eine Herausforderung für unsere Schulen

Der starke Anstieg der Flüchtlingszahlen führt zu einer schnell steigenden Zahl von Kindern und Jugendlichen, die in die Schulen aufgenommen und mit ihren individuell sehr unterschiedlichen Lern- und Lebensbedürfnissen angenommen und gefördert werden müssen. Lern- und Lebensrhythmus von Schulen sind wiederum von den Klassenbildungen zu Beginn eines Schuljahres und der mit ihr verbundenen Lernorganisation bestimmt. Der Zugang neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher durchbricht dieses Organisationsmodell. Das betrifft nicht nur Städte oder Gemeinden, die für eine Erstaufnahme zuständig sind. Auch Schulen in Landkreisen und damit in kleinen Gemeinden stehen vor der Aufgabe, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche über das Schuljahr verteilt in das Schulleben zu integrieren.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die **aktuellen Zahlen** neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland: Von 2012 bis 2014 war die Zahl der zugewanderten 6- bis 18-Jährigen von 49.315 auf 99.472 gestiegen.¹ Wie stark die Schulen in den einzelnen Bundesländern von der aktuellen Zuwanderung betroffen sind, ist aber bislang statistisch nicht vollständig erfasst, denn es liegen „keine fundierten Angaben über Anzahl, Herkunftsländer, Sprachkenntnisse oder weitere Merkmale neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler im Bundesvergleich vor.“²

Zahlen und Trends können hingegen aus **regionaler Berichterstattung** entnommen werden. Über Niedersachsen berichtet die Zeitung „Die Welt“ am 01.09.2015: „Niedersachsen rechnet 2015 mit 30.000 schulpflichtigen Flüchtlingen“. Im Berliner Tagesspiegel wird berichtet: „Mehr als 300 Willkommensklassen gibt es an Berliner Schulen – und es werden immer mehr. Seit 2012 hat sich die Zahl verdreifacht, und jede Woche kommen neue Schüler dazu.“³ Aus Schleswig-Holstein berichtet das Ministerium für Schule und Bildung per Pressemitteilung am 18.12.2015, dass mit Stand vom 09.12.2015 in einer Basisstufe der allgemeinbildenden Schulen (Deutsch als Zweitsprache/DaZ) 5.019 Schülerinnen und Schüler in 367 DaZ-Klassen unterrichtet wurden – davon 2.428 in der Primarstufe und 2.591 in der Sekundarstufe.

Die Angaben der zu erwartenden Schülerzahlen differieren. Bei der für 2015 prognostizierten Zahl von ca. 800.000 Flüchtlingen schätzt die Kultusministerkonferenz, dass dazu 20 – 30 % schulpflichtige Kinder und Jugendliche gehören. Die Mercator-Stiftung hingegen hat für die vergangenen Jahre nur einen Anteil von 9 – 13 % der 6- bis 18-Jährigen ermittelt.⁴ Dabei macht der Anteil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen an der Gesamtschülerschaft in Deutschland genau 1,02 % aus. Es muss auch eine Konzentration in den Stadtstaaten und in Ballungsräumen berücksichtigt werden.⁵ Doch egal, ob man von einem dauerhaft hohen oder von einem rückläufigen Flüchtlingsstrom ausgeht – die **Integration** dieser Kinder ist gleichwohl eine enorme Herausforderung, vor allem auch für die Entwicklung angemessener Förderstrukturen. Hierbei stehen Schulen und Bildungsverwaltungen vor folgenden **zentralen Problemen**:

¹ Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache – Zentrum für Lehrer/innenbildung der Universität zu Köln (Hg.): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln 2015 (nachfolgend: Mercator 2015): S. 18

² Mercator 2015: S. 5 | ³ zitiert nach Mercator 2015: S. 8 | ⁴ Mercator 2015: S. 18 | ⁵ Mercator 2015: S. 20 f

- Empfohlene Gruppengrößen – acht bis zehn Kinder und Jugendliche im Basiskurs – werden mit Gruppengrößen von teilweise 30 Kindern und Jugendlichen nicht eingehalten. Zielführende Lernprozesse können so nur mit großer Mehrbelastung der Lehrkraft arrangiert werden.
- Die durch Neuaufnahmen und Umzug entstehende Fluktuation führt zu einer Verunsicherung von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften. Spracheinführung kann so nicht kontinuierlich und zielgerichtet erfolgen.
- Einführungsklassen mit regionaler Beschulung führen mit den damit verbundenen Problemen der Schülerbeförderung und den oft erheblichen Fahrzeiten zu einer Verunsicherung der Kinder und deren Familien.
- Es fehlen Fachkräfte für Deutsch als Zweitsprache. Ressourcen für die Einführung fachfremder Lehrkräfte in das neue Arbeitsfeld der Sprachpädagogik müssen vorbereitend und unterrichtsbegleitend zur Verfügung gestellt werden.

Die Lehrkräfte beschreiben, dass ihre Neuankömmlinge heute aus Krisengebieten kommen, die bisher nicht im Zentrum interkultureller Arbeit standen, darunter Syrien, Naher Osten, Afghanistan und afrikanische Staaten. Viele von ihnen sind durch Krieg und/oder Flucht traumatisiert.⁶ Zudem bringen die Kinder die Prägung anderer Kulturen mit und erleben unsere Kultur deshalb zunächst als fremd. Schnell kristallisieren sich auch unterschiedliche Schulsozialisations-Erfahrungen heraus: Einige haben in ihrem Herkunftsland noch keine Schule besucht oder sie nur sehr unregelmäßig besuchen können. Und selbst wenn sie in ihrem Herkunftsland alphabetisiert worden sind, müssen sie in unser lateinisches Schriftsystem häufig völlig neu eingeführt und in diesem Schriftsystem erneut alphabetisiert werden. Die Lehrkräfte stellen zudem häufig fest, dass eine dritte Sprache als Verständigungsmittel zwischen der Herkunftssprache und Deutsch zu Hilfe genommen wird, z. B. Englisch oder auch Französisch.

Diese Hintergründe geflüchteter Kinder und Jugendlicher stellen Lehrkräfte vor neue Aufgaben. Um Verständigung und damit Integration zu ermöglichen, wird an Schulen zunächst häufig der Fokus auf den Erwerb der deutschen Sprache gelegt. Die sprachliche Erstförderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aber muss auch im Kontext der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 05.12.2013 erfolgen. Denn Schule ist nicht nur ein „zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“.⁷ Schule nimmt zugleich „die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit“.⁷ Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist „eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft“ und somit eine grundlegende Bildungsaufgabe von Schulen. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen darf also nicht auf Fragen der sprachlichen Förderung begrenzt werden, sondern erfordert neue inhaltliche Schwerpunkte interkultureller Arbeit.

Wie kann diesen Herausforderungen nun begegnet werden? Es liegt nahe, dass die sächlichen und die personellen Voraussetzungen seitens der Bildungspolitik geschaffen werden müssen. Dazu würde der

⁶ Siehe hierzu auch den Beitrag zu Traumata in dieser Broschüre ab Seite 11

⁷ Kultusministerkonferenz: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013): S. 2 – 6

Gewinn eines „breiteren Personenkreises für den schulischen Sprachförderunterricht von Flüchtlingskindern“ zählen. Das Bundesland Niedersachsen beispielsweise spricht hierfür gezielt pensionierte Lehrkräfte für einen stundenweisen Einsatz an.⁸ Ebenso sind geeignete Fortbildungsangebote für das pädagogische Personal im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vonnöten.

In den einzelnen Bundesländern sind unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Beschulung neu zugewanderter Kinder geschaffen worden. Der Schulzugang richtet sich jeweils nach der landesgesetzlich geregelten Schulpflicht. Angesichts der aktuellen Situation wird eine sofortige Beschulung ohne Wartezeit nach der Ankunft angestrebt, auch wenn nicht in allen Bundesländern bei Kindern und Jugendlichen, die über keinen aufenthaltsrechtlichen Status verfügen, automatisch eine Schulpflicht besteht. Anknüpfungspunkt für die Schulpflicht ist der „gewöhnliche Aufenthalt“, in einigen Bundesländern der „Wohnsitz“ bzw. die Wohnung.

Willkommensklasse, Einführungs-klasse, Sprachlernklasse, DaZ-Klasse, Internationale Förderklasse, Basisstufenkurs usw. (die Bezeichnungen sind einsehbar über die Bildungsserver der Bundesländer) – dies sind, abhängig vom Bundesland, unterschiedliche Bezeichnungen speziell eingerichteter Klassen, die sich auf die folgenden schulorganisatorischen Grundmodelle zurückführen lassen:

- Submersives Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in eine Regelklasse der Schule eingeschult, nehmen dort am Unterricht teil und werden in ihrer Beteiligungsfähigkeit und ihrem Leistungsvermögen nach differenziert gefördert und nehmen an zusätzlichen Förderangeboten teil.
- Integratives Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nehmen vom ersten Schultag an am Unterricht einer Regelklasse teil und erhalten additive Sprachförderung.
- Teilintegratives Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden einer Regelklasse zugewiesen, nehmen aber nur in einigen Fächern am Unterricht dieser Klasse teil. Sie werden zunächst überwiegend in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet. Ihrem Leistungsstand nach wechseln sie in zunehmendem Stundenanteil in die Regelklasse über.
- Paralleles Modell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in vollem Stundenumfang in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, die parallel zu den regulären Klassen besteht. Sie wechseln nach dem Besuch dieser Klasse in eine Regelklasse.
- Paralleles Modell Schulabschluss: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer parallel geführten Klasse unterrichtet, verbleiben in ihr bis zum Ende ihrer Schulzeitpflicht und erwerben in dieser Klasse ggf. einen Schulabschluss.⁹

Das parallele Modell Schulabschluss lässt allerdings – wie Erfahrungen mit ähnlich segregativen Modellen gezeigt haben – wenig Erfolg erwarten. Leitlinie für die Wahl eines Modells muss sein, dass sowohl die nötige spezifische Förderung als auch eine schnelle Integration gelingen kann. Diese Grundmodelle geben verpflichtende Strukturen vor, sie haben aber auch angesichts der Bandbreite unterschiedlicher

⁸ www.mk.niedersachsen.de

⁹ Mercator 2015: S. 7, S.43 ff.

Beschulungserfordernisse – Beschulung in kleinen Landschulen, in Städten, in „Brennpunktgemeinden“ – Orientierungswerte für die Entwicklung eines auf die eigene Schule bezogenen Konzepts. Dafür sollte die Schule vorhandene Gestaltungsräume eigenverantwortlich nutzen und gegebenenfalls Strukturvorgaben modifizieren.

Eine von der Mercator-Stiftung in mehreren Bundesländern durchgeführte Bestandsaufnahme zeigt eine Vielfalt von unterstützenden Maßnahmen auf, für die durchgängig die **Bildung von Netzwerken** leitend ist.¹⁰ Diese Netzwerke umfassen je nach Konzept und Aufgaben unterschiedliche Akteure, wie Ministerien, Schulämter, Landesinstitute für Lehrerbildung, Schulpsychologische Dienste, Kinder- und Jugendhilfe, kommunale Bildungseinrichtungen, Universitätsinstitute, Migrantenorganisationen und Elterninitiativen. Neben solchen Institutionen und Organisationen können interessierte Personen einbezogen und qualifiziert werden, die als Elternmoderatoren, Elternbegleiter, Sprachmittler, Stadtteilmütter usw. tätig werden. Lehrkräfte sollten entsprechende Möglichkeiten zur Qualifizierung erhalten und als Multiplikatoren eingesetzt werden. Das Spektrum der Maßnahmen umfasst dann interkulturelle Schulnetzwerke, diverse Beratungs- und Koordinierungsstellen, Fort- und Weiterbildung, Eltern-Lehrer-Tandems, didaktische Handreichungen sowie außerunterrichtliche Angebote wie z. B. Ferienschulen.

Tipp

Diskutieren Sie im Rahmen kollegialer Entwicklungsarbeit folgende Aspekte:

- Wie muss die **Schul- und Unterrichtsorganisation** den neuen Herausforderungen angepasst werden?
- Welche **Teamstrukturen** sind zu entwickeln und zu fördern, damit eine zu starke Belastung und Beanspruchung einzelner Lehrkräfte vermieden werden kann?
- Welche Möglichkeiten der Kooperation mit **außerschulischen Partnern** bestehen?
- Welche **personellen und sächlichen Verstärkungen** sind einzufordern?
- Wie können Transparenz und Verlässlichkeit für **regionale Organisationsstrukturen** hergestellt werden?
- Welche Zuständigkeiten gibt es für Konflikt- und Krisensituationen und wie ist im **Konflikt- oder Krisenfall** zu verfahren?
- Wie kann eine prozessbegleitende Beratung und **Supervision** sichergestellt werden?

Weitere Informationen zu dem Thema finden Sie auch in der Zeitschrift Grundschule:

- Heft 10/Dezember 2014, Westermann: Multikulturunterbunt. Wie Einwandererkinder die Schule verändern.
- Heft 10/Dezember 2015: Flüchtlingskinder unterrichten! Aktuell, informativ und praxisnah

¹⁰ Mercator 2015: S. 53 ff.

Verena Cornely Harboe/Melanie Hinzk /Mirka Mainzer

Zum Umgang mit traumatisierten Kindern

Erlebnisse wie ein Verkehrsunfall, ein Überfall, Naturkatastrophen, das Erleben von Krieg und Verfolgung und körperliche und/oder sexualisierte Gewalt können für einen Menschen traumatisch sein. Während einer traumatischen Situation ist ein Mensch einer von ihm als lebensbedrohlich erlebten Situation ausgeliefert, aus der er nicht fliehen kann und in der seine bisherigen Bewältigungsmechanismen nicht ausreichen, die Situation zu beenden. Das Erleben einer solchen Situation ist in der Regel mit Gefühlen von Hilflosigkeit und Ohnmacht verbunden; das Selbst- und Weltverständnis werden erschüttert. Es entsteht das Gefühl, die Welt nicht mehr als sicher zu erleben, und die eigene Verletzbarkeit wird erkannt.¹ Das Trauma bezeichnet dabei also nicht das einschneidende Erlebnis selbst, sondern die Reaktion des betroffenen Menschen auf die Belastung, die abhängig von der individuellen Ausstattung des Betroffenen – z. B. vorangegangene Belastungen, Stärken, Ausmaß der soziale Unterstützung – sehr unterschiedlich sein kann. Eine mögliche Folgereaktion traumatischer Erlebnisse ist die sog. „**posttraumatische Belastungsstörung**“. Diese ist eine anerkannte psychische Erkrankung. Sie kann unmittelbar nach oder mit einer zeitlichen Verzögerung zum traumatischen Geschehen entstehen und ist durch folgende Symptome gekennzeichnet:

- belastende, sich aufdrängende Gedanken und Erinnerungen an das traumatische Erlebnis (sog. „Intrusionen“), Gefühl des **Wiedererlebens** eines vergangenen Erlebnisses oder früherer Gefühlszustände (sog. „Flashback“)
- Übererregungssymptome: vermehrte Schreckhaftigkeit und Reizbarkeit, Konzentrationsstörungen, Schlafstörungen
- Vermeidungsverhalten: Situationen, Gedanken und Gefühle, die an das Trauma erinnern, werden vermieden
- emotionale Taubheit: Rückzug, Interessenverlust, innere Teilnahmslosigkeit

Im Kindes- und Jugendalter können traumatische Erfahrungen darüber hinaus die kognitive, emotionale und auch körperliche Entwicklung auf vielfältigste Art und Weise beeinträchtigen.

Während der traumatischen Reaktion reagiert das Gehirn mit einem sogenannten „Überlastungsschutz“. Hierbei wird das unerträgliche Erlebnis in seinen unterschiedlichen Qualitäten (Gefühle, Gedanken, Sinesindrücke, Körperempfindungen) getrennt vom traumatischen Gesamtgeschehen abgespeichert. Dieser Mechanismus kann später dazu führen, dass durch einen auslösenden Reiz, den man „**Trigger**“ nennt, ungewollt einzelne, vom Gesamtgeschehen losgelöste Erinnerungsfragmente abgerufen werden und zu einem Wiedererleben, dem sogenannten „**Flashback**“ führen. Dabei können sehr unterschiedliche Hinweisreize (z. B. Geruch oder Geräusch, Geschmack, Geste, Farbe oder eine ähnelnde Situation) als „Trigger“ wirken. Die Verbindung zur ursprünglich traumatischen Situation ist dem Betroffenen nicht bewusst. Die Erinnerungen erfolgen meist plötzlich und werden in einer Art und Weise erlebt, als ob die traumatische Erfahrung sich im Hier und Jetzt noch einmal ereignen würde. Nicht alle Menschen, die ein potenziell traumatisierendes Ereignis erleben, entwickeln eine posttraumatische Belastungsstörung.

¹ Vergleiche hierzu: Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4. erw. u. akt. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 84.

Aber Kinder und Erwachsene, die an einer posttraumatischen Belastungsstörung oder einer anderen psychischen Folgeerkrankung nach einer Traumatisierung leiden, sollten im Rahmen einer speziellen Psychotherapie (sog. „Traumatherapie“) behandelt werden. Ärztinnen/Ärzte und Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten mit entsprechender Zusatzausbildung findet man z. B. über die Deutsche Gesellschaft für Psychotraumatologie (www.degpt.de).

Trauma und Lernen

Die mit posttraumatischen Belastungsstörungen häufig verbundenen Symptome haben Einfluss auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Der schulische Kontext kann in diesem Zusammenhang ein Stressor, aber auch eine Ressource für traumatisierte Kinder und das Lernen sein.

Schule als möglicher Stressor:

- Anstehende Prüfungen und Lernerfolgskontrollen können von den Schülerinnen und Schülern als sehr belastend erlebt werden und u. a. zu Anstrengungsverweigerung führen, da die Kinder das erneute Erleben von Ohnmachtsgefühlen, wie sie es in der traumatischen Situation erlebt haben, vermeiden wollen.
- In Kontakt mit anderen Kindern in der Klasse kann es dazu kommen, dass traumatisierte Kinder aufgrund von häufig gezeigten Verhaltensmustern wie Rückzug, Überaktivität oder gesteigerte Reizbarkeit von den Mitschülern ausgegrenzt werden. Diese Erfahrung kann eine zusätzliche Belastung für diese Kinder darstellen, da insbesondere funktionierende soziale Beziehungen als wichtige Ressource gelten.
- Auf der Ebene der Unterrichtsthemen gilt es zu beachten, dass es Themen gibt, die für traumatisierte Kinder als „Trigger“ wirken können, wie z. B. die Auseinandersetzung mit dem Thema Krieg, wenn kriegstraumatisierte Kinder in der Klasse betreut werden.

Schule als mögliche Ressource:

- Schule kommt als Ort, der durch Rhythmen und Regeln strukturiert wird, eine wichtige stabilisierende Funktion zu. Unterrichtsabläufe, die durch Transparenz, Vorhersagbarkeit und Wiederholungsstrukturen von den Lehrkräften gestaltet werden, erlauben es traumatisierten Kindern, ein Gefühl von Kontrolle und Sicherheit zu erleben. Dies stellt ein zentrales Bedürfnis traumatisierter Menschen dar, da das traumatische Erlebnis durch Gefühle von Unkontrollierbarkeit und mangelnder Sicherheit gekennzeichnet war. Erfahrungen von Sicherheit und Kontrolle helfen den Kindern in der Regel, sich besser auf die Unterrichtsinhalte konzentrieren zu können, wohingegen Überraschungen (auch positive!) von traumatisierten Kindern häufig als bedrohlich erlebt werden.
- Eine durch Respekt und Akzeptanz getragene Beziehung zwischen Lehrkraft und Kindern stellt für traumatisierte Kinder eine wichtige Ressource dar. Auch das Gefühl, in einer Gruppe aufgehoben zu sein, stellt einen förderlichen Aspekt dar, sofern sich die Kinder in ihren Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern geborgen und akzeptiert fühlen.

Wenn man die Vermutung hat, dass eine Traumatisierung vorliegt, was kann man dann tun?

Kompetente Ansprechpartner sind Beratungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiater oder Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, an die man die Erziehungsberechtigten vor Ort verweisen kann. Häufig bieten sie auch Lehrkräften eine erste, anonyme Beratung an, wenn sie sich noch unsicher sind, ob sie die Eltern des betroffenen Kindes ansprechen wollen.

Traumatisierung kann auf die Lehrkraft zurückspiegeln – darüber sollte man sich bewusst sein und nicht in Betroffenheit versinken (Stichwort: Selbstschutz!)

Die Arbeit mit traumatisierten Menschen, v.a. mit Kindern, kann u. U. für die Lehrkraft selbst sehr belastend sein. Man spricht auch von „sekundärer Traumatisierung“, wenn die Beschäftigung mit den traumatischen Erlebnissen anderer Menschen traumatische Reaktionen beim Helfenden selbst verursacht. Mögliche Symptome können Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit, Schuldgefühle, Reizbarkeit, Wut, Rückzug oder ein zynischer Umgang mit dem Erlebten sein. Es ist wichtig, die Mechanismen zu kennen und für die eigene Psychohygiene zu sorgen (z. B. auf einen Ausgleich zwischen Beruf- und Privatleben achten, private Beziehungen pflegen, Unterstützung durch Supervision suchen etc.)

Was kann ich als Lehrkraft konkret tun?

Gestalten Sie Ihr eigenes Tun für die Kinder transparent und seien Sie zuverlässig.

- Halten Sie den Stresspegel im Alltag für die Kinder dadurch möglichst gering, dass Sie äußere Sicherheit herstellen, körperlicher Erschöpfung bei den Kindern vorbeugen (ausreichend Pausen), Rituale einführen wie z. B. einen immer gleichen Tagesbeginn, Sie den/die jeweils nächsten Schritt(e) ankündigen und den Tag klar strukturieren, z. B. mit einem sichtbaren Tages- und Wochenplan und indem sie den Kindern Informationen über den Ablauf der geplanten Aktivitäten geben.
- Sorgen Sie dafür, dass die Kinder ein Gefühl von Kontrolle erhalten können, zum Beispiel durch das Angebot von Wahlmöglichkeiten. Konkret kann dies so aussehen: „Wir werden in den nächsten zehn Minuten die Aufgaben auf Seite XY rechnen. Mit welcher Aufgabe möchtest du anfangen, Asri?“
- Fördern Sie das Erleben von Selbstwirksamkeit, um dem erlebten Gefühl der Hilflosigkeit etwas entgegenzusetzen und eine Könnens-Erfahrung zu vermitteln. Dies kann über die Reflektion und Sichtbarmachung von Lernerfolgen bis hin zu ermutigendem Feedback reichen.
- Fördern Sie die Resilienz der Kinder durch eine Beschäftigung mit ihren Stärken, Fähigkeiten und positiven Eigenschaften.
- Fördern Sie Wahrnehmungen der Kinder, die mit positiven emotionalen Zuständen zusammenhängen, z. B. in einem Freudetagebuch: Was hat Freude gemacht? Fragen Sie nach bisherigen positiven Erfahrungen in unterschiedlichen Sinnesbereichen. Arbeiten Sie mit den Ressourcen der Kinder und nutzen Sie körperliche Fähigkeiten, die als angenehm erfahren werden. Sammeln Sie mit den

Kindern in ruhigen Situationen Tätigkeiten, die in einer Stresssituation guttun und beruhigen. Die Kinder sollten in diese Überlegungen aktiv und ressourcenorientiert eingebunden werden („Was hat dir in einer ähnlichen Situation schon einmal geholfen?“)

- Haben Sie den Eindruck, dass Kinder von traumatischen Erinnerungen eingeholt werden, wenn sie z. B. sehr unkonzentriert oder wie „abwesend“ wirken, sollten Sie das Kind unterstützen, wieder ins Hier und Jetzt zurückzukehren. Dabei sind kurze, einfache Übungen oft sehr wirksam: einfache Körperübungen, wie z. B. kräftig mit den Beinen auf den Boden zu stampfen, oder Übungen, die kurz die Aufmerksamkeit fokussieren und Konzentration erfordern (mehrere Dinge gleicher Farbe im Raum benennen, rückwärts zählen etc.). Dies hilft ihnen, sich wieder in der Gegenwart zu orientieren und das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle zurückzuerlangen.
- Es ist sinnvoll, solchen Situationen vorzubeugen, indem Sie die Orientierung der Kinder im Hier und Jetzt regelmäßig fördern z. B. durch kurze Achtsamkeitsübungen zu Beginn des Tages oder einer neuen Unterrichtseinheit.
- Vermeiden Sie „Trauma-Talk“, also das ausführliche Gespräch über traumatische Erlebnisse. Reden Sie mit den Kindern nur dann über das traumatisch Erlebte, wenn dies vom Kind gewünscht wird; auch dann sollte die Lehrkraft jedoch darauf achten, dass die emotionale Belastung in einem tolerablen Bereich bleibt. Das genaue Berichten von traumatischen Erlebnissen wirkt nicht entlastend, sondern, gerade wenn dies außerhalb eines therapeutischen Rahmens und unstrukturiert passiert, im Gegenteil belastend und sollte dann von der Lehrkraft aktiv beendet werden und beispielsweise an einen anderen Ansprechpartner verwiesen werden. Es ist wichtig, das Kind dabei dennoch in seiner Belastung anzuerkennen („Du erzählst mir von vielen schlimmen Dingen, die du erlebt hast. Das war sicher sehr schwer für dich. Aber ich glaube, dass es dir nicht gut tut, wenn du davon nun so ausführlich erzählst. Lass uns nun etwas tun, das uns zeigt, dass das Schlimme vorbei ist.“ Gegebenenfalls auch: „Lass uns gemeinsam überlegen, mit wem du darüber sprechen kannst.“).
- Entwerfen Sie gemeinsam im Kollegium und im Austausch mit Expertinnen und Experten im Vorfeld einen Notfall- und Krisenplan.

Tipp

Ein Merksatz zum Schluss:

Traumatisierte Kinder sind Kinder mit ganz normalen kindlichen Bedürfnissen, Stärken, Schwächen, Wünschen und Träumen. Sie brauchen Menschen, die auftretende Schwierigkeiten (auch) als Folge ihrer traumatischen Erfahrungen verstehen und adäquat darauf reagieren können. Sie brauchen jedoch v. a. Menschen, die in ihnen mehr sehen als ein „traumatisiertes Kind“ – und immer wieder von Neuem den Blick auf das richten, was „trotz allem“ gelingt.

Literatur

Ding, U. (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. Bausum et al. (2013), Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4. erw. u. akt. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 84.

Krüger, A. (2007). Erste Hilfe für traumatisierte Kinder. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 56 – 67.

Cordula Brückner

Integration beginnt in den Willkommensklassen

Als Lehrerin an einer Grund- und Werkrealschule mit fünf Willkommensklassen¹ erlebe ich den aktuellen Zuwachs an Kindern von Flüchtlingen als große Herausforderung für die Schule, das Kollegium und für mich höchstpersönlich. Das Ziel steht von Anfang an klar vor Augen: Möglichst rasch soll die Integration von der anfänglichen Willkommensklasse in die Regelklasse gelingen. Was sind die Herausforderungen?

Viele der Kinder kommen mit **emotionalen und sozialen Problemen** an die Schule, die sich auch auf ihr Lernverhalten auswirken. Manche Kinder erscheinen mir einfach nur froh und glücklich, endlich (wieder) in der Schule sein zu dürfen. Andere Kinder müssen sich erst (wieder) daran gewöhnen, dass es für das Zusammenleben in der Schule gewisse Regeln braucht. Dies fällt nicht immer leicht, wenn es in den letzten Monaten nur darum ging, irgendwie zu überleben. Manchmal frage ich mich, ob ein Kind traumatisiert ist und womöglich professionelle Hilfe braucht.² Natürlich ist auch die Angst vor Abschiebung in den Köpfen vieler Kinder präsent. Oft sind die Familien unvollständig – da sind Geschwister oder ein Elternteil noch in einem anderen Land, möglicherweise dort in Gefahr oder gar verstorben.

Wenn in meiner Willkommensklasse soziale Probleme auftreten, versuche ich nach den Ursachen zu forschen. Möglicherweise werden Konflikte aus dem Heimatland (zwischen Familien oder zwischen ethnischen oder religiösen Gruppen) in die Klassen hineingetragen und dort fortgeführt. Auch intrafamiliäre Konflikte können in die Klassen hineingetragen werden, wenn beispielsweise Geschwisterkinder zusammen unterrichtet werden. Die unterschiedlichen **Wohn- und Lebensumstände** schüren möglicherweise Konflikte. Dies kann allein durch den Umstand geschehen, dass die Kinder sich in vielen Flüchtlings- und Asylbewerberunterkünften, die als vorübergehende Lösungen eingerichtet und dann zur länger dauernden Lösung wurden (Turnhallen, Containerdörfer, Zelte) nicht austoben oder spielen können. Die überschüssige Energie werden die Kinder dann manchmal durch Streitereien oder Unterrichtsstörungen los.

Insbesondere der Umstand der ständigen **Fluktuation** – es können täglich neue Kinder ankommen und Kinder aus verschiedensten Gründen die Klasse verlassen – stellt die Schule vor große organisatorische Herausforderungen. Manchmal (und aufgrund der aktuellen Situation immer häufiger) kommt es vor, dass mitten im Schuljahr eine neue Unterkunft für Flüchtlingsfamilien eröffnet wird und dann viele Kinder auf einmal einen Schulplatz brauchen. Wenn es in der Nähe noch keine Willkommensklasse gibt, muss schnell eine gebildet werden, sofern die Raumsituation dies zulässt und Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Teilweise müssen auch schon recht junge Kinder mit öffentlichen Verkehrsmitteln den Weg zu einer Schule zurücklegen, die über eine Willkommensklasse verfügt. Ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache stellt dies eine besondere Herausforderung für sie dar.

Über die Lebensumstände und Hintergründe der Kinder nachzudenken, hilft mir, ihre Probleme zu verstehen und in der Schule professionell damit umgehen zu können. Es hilft auch dabei, als Lehrkraft und als

¹ „Willkommensklasse“ steht hier als Bezeichnung für eine speziell eingerichtete Klasse von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Abhängig vom Bundesland werden sie auch Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen etc. genannt.

² Siehe hierzu auch den Beitrag zu Traumata ab Seite 11

Schule eine Haltung einzunehmen, die wohl am besten mit dem Begriff der Willkommenskultur beschrieben werden kann. Für eine gute Integration sollten die Kinder schon in den Willkommensklassen vorrangig und möglichst rasch die deutsche Sprache erlernen. Sie lernen dabei Deutsch als Zweitsprache.

Was verstehen wir unter DaZ?

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Der Spracherwerb folgt bestimmten Erwerbsstufen³, jedoch in großen Teilen ungesteuert, da die zu erlernende Sprache zugleich die Unterrichtssprache und die Sprache des Landes ist, in dem gelernt wird. Die Kinder lernen also in Deutschland die Sprache Deutsch, wobei auch auf Deutsch unterrichtet wird und Deutsch die Sprache ist, die zur Alltagsbewältigung entscheidend ist. Einerseits wird der Spracherwerb gemäß der Erwerbsstufen im Unterricht der Willkommensklassen⁴ gesteuert unterstützt, andererseits verläuft der Spracherwerb außerhalb des Unterrichts im „Sprachbad“ im Kontakt mit Deutsch sprechenden Personen ungesteuert. Manche Kinder haben eine negative Einstellung zur zu erlernenden deutschen Sprache, wenn sie z. B. ihr Heimatland gar nicht verlassen wollten. Die Erstsprache wird kaum als Hilfe zum Erwerb der Zweitsprache genutzt. Wechseln die Kinder in den Regelunterricht, wird oft verlangt, dass Deutsch wie bei erstsprachigen Kindern beherrscht wird. Es bedarf jedoch dringend weiterer Förderung.

Deutsch als Fremdsprache (DaF)⁵ – Der Spracherwerb erfolgt gesteuert im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Ausland. Die Lernenden sind in der Regel schon ältere Schüler und haben ihre Erstsprache sicher erlernt. Der Deutschunterricht findet im Rahmen der Schule statt, die erworbenen Kenntnisse werden in der Lebenspraxis (vorerst) nicht gebraucht. Instruktionssprache ist im Fremdsprachenunterricht zum Großteil die Erstsprache. Es gibt speziell ausgebildete Lehrer, Lehrwerke und Bildungspläne und die Lernenden haben sich in der Regel freiwillig für das Erlernen der neuen Sprache entschieden.

Im Folgenden möchte ich gern von meinen Erfahrungen mit Kindern in Willkommensklassen berichten und Grundschullehrkräften Tipps geben, wie sie an ihrer Schule eine Willkommenskultur aufbauen und Deutsch als Zweitsprache in den Willkommensklassen unterrichten können.

In den Fortbildungen, die ich seit einiger Zeit in diesem Bereich gebe, höre ich immer wieder von Kollegen, dass es ihnen ähnlich geht wie mir: Bei aller Herausforderung ist die Arbeit mit den Kindern in den Willkommensklassen doch eine ganz besonders schöne Arbeit. Kinder und Familien können sehr eng und vertrauensvoll begleitet werden, wir sehen Erfolge und (oftmals) sehr motivierte Kinder, die sich wunderbar entwickeln und Deutsch lernen. Auch wenn sie längst in die Regelklassen wechseln, bleibt doch ein ganz besonderes Vertrauensverhältnis zu ihnen bestehen.

³ Prof. Wilhelm Grießhaber bezeichnet die Erwerbsstufen (Profilstufen) 0 bis 6. siehe: Grießhaber (Hrsg.), Heilmann: Diagnostik & Förderung – leicht gemacht; Klett Verlag, 2012, S.13 ff.

⁴ Für Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind und ebenfalls Deutsch als Zweitsprache sprechen, gibt es leider immer noch kaum Sprachfördermöglichkeiten und -konzeptionen in unserem Bildungssystem.

⁵ Siehe: Heidi Rösch: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Akademie Verlag, Berlin 2011, S. 15 ff.

So möchte ich Ihnen als Leserinnen und Lesern Mut machen, sich dieser anspruchsvollen, aber bereichernden Aufgabe zu stellen. Vielleicht können meine Erfahrungen und Ideen Ihnen ein wenig dabei helfen.

Praxistipps für den Unterricht in Willkommensklassen

Das 4-Phasen-Modell

Ich habe beobachtet, dass die Kinder im Laufe des Unterrichts in einer Willkommensklasse eine emotionale Entwicklung durchlaufen. Diese emotionale Entwicklung lässt sich trotz aller Individualität, auch abhängig von der jeweiligen Verweildauer der Kinder in der Klasse, in vier Phasen beschreiben. Die vier Phasen lassen sich in Anlehnung an den sächsischen Bildungsplan für „Deutsch als Zweitsprache“ erklären. Der Bildungsplan führt zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache drei Förder-Etappen auf dem Weg von der Willkommensklasse in die Regelklasse auf:⁶

Etappe	Förderziel
1. Etappe	Vorbereitung auf die schrittweise Integration in die Regelklassen
2. Etappe	Vorbereitung auf die vollständige Integration in die Regelklasse
3. Etappe	Weitere Förderung der Deutschkenntnisse nach der vollständigen Integration in die Regelklasse

Bei dem von mir entwickelten **4-Phasen-Modell** der Integration der Deutschlerner in den Regelunterricht handelt es sich um eine Ausdifferenzierung der ersten und zweiten Etappe des sächsischen Bildungsplans. Das Modell soll der Lehrkraft helfen, ausgehend von der emotionalen Befindlichkeit des Kindes Konsequenzen für seine individuelle Förderung zu ziehen.



⁶ „Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten Deutsch als Zweitsprache“, 2000/2009 Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Phase 1: Ankommen

... beginnt mit der ersten Begegnung des Neuankömmlings mit der Schule. Die Ankunft sollte zunächst durch eine freundlich gestaltete Aufnahmesituation gelingen. Das Kind kommt mit Eltern und wenn möglich mit einem Dolmetscher zu einem Aufnahmegespräch. Dabei sollte es die neue Lehrkraft kennenlernen sowie alles organisatorisch Wichtige wie den Stundenplan, die Räumlichkeiten etc. Für das Aufnahmegespräch kann der Lehrkraft ein vorstrukturierter Aufnahmebogen nicht nur als Dokumentationshilfe, sondern auch als Leitfaden für das Gespräch nützlich sein.⁷ An Schulen mit mehreren Willkommensklassen kann auch eine Lehrkraft zentral die Aufnahmegespräche führen und dann versuchen, die Kinder der passenden Klasse zuzuordnen. Ein Kind, das schon schreiben kann, trägt auf diesem Bogen möglicherweise selbst seinen Namen ein. Während sich die Erwachsenen unterhalten, kann das Kind vielleicht etwas ausmalen. So kann sich die Lehrkraft bereits zu diesem Zeitpunkt ein Bild über die feinmotorische Entwicklung des Kindes machen. Mathematische Vorkenntnisse können anhand von wenigen und einfachsten Grundrechenaufgaben oder vorgelegten Zahlen, die (auch gern in der Muttersprache und durch einen Dolmetscher übersetzt) vorgelesen werden, vorerfasst werden. Aus einer Fibel können Kinder, unabhängig von ihrem Alter, aufgefordert werden, etwas vorzulesen, damit der Grad der Alphabetisierung eingeschätzt werden kann. Es sollte hierbei jedoch darauf geachtet werden, dass nicht die einschüchternde Atmosphäre einer Prüfungssituation entsteht. Wenn ein Kind in dieser Situation die Aufgaben nicht machen möchte, ist das aus meiner Sicht völlig in Ordnung. Denn es scheint doch wichtig, dass die Familien den ersten engeren Kontakt mit dem deutschen Schulsystem als sehr offen und persönlich erleben, und zwar in einer Atmosphäre, die den Eltern und Kindern mögliche Sorgen nimmt. Es kann im Aufnahmegespräch auch geklärt werden, ob das Kind noch einen Schulranzen benötigt. An einigen Schulen gibt es einen Fundus gespendeter Schulranzen, aus dem sich das Kind einen aussuchen darf.

Kurze Zeit später, vermutlich nicht am selben Tag, kommt das Kind dann offiziell zum ersten Mal in die neue Schule und in die neue Klasse. **Ritualisierte Begegnungen** der Klasse mit neuen Mitschülern können helfen, die Situation für alle Beteiligten entspannt zu gestalten. So können Begrüßungs- und Kennlernspiele gespielt werden, Steckbriefe oder Klassensymbole (z. B. ein Puzzleteil für jedes Kind) hergestellt werden, Paten oder Helfer zugeteilt und ein Schulhausrundgang gemacht werden. Nicht jedes Kind möchte allerdings, dass alle Aufmerksamkeit in der neuen Klasse auf ihm liegt. Hier braucht es also das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft, für jede Situation die Bestandteile der Rituale passend auszuwählen.

Das Kind lernt in dieser Phase **wichtigste Redewendungen** für den deutschen Schulalltag kennen, die z. B. für den Gang zur Toilette notwendig sind. Viele Kinder wollen diese aber noch nicht selbst äußern und verständigen sich deshalb per Zeichensprache oder mithilfe Dritter.

Die erste Phase kann erst dann als abgeschlossen gelten, wenn das Kind nicht nur körperlich angekommen ist, sondern sich auch von der Klasse angenommen fühlt. Das kann bei vielen Kindern sehr schnell, nämlich im Verlauf des ersten Schulvormittags geschehen, bei anderen Kindern kann dies Wochen oder sogar Monate dauern.

⁷ siehe auch Kopiervorlage in dieser Broschüre

Phase 2: Eingewöhnung

... umfasst die Zeit, die das Kind braucht, sich in der neuen schulischen und sprachlichen Situation zu-rechtzufinden. Die Kinder lernen allmählich den **Tages- und Wochenablauf** sowie Pausensituationen kennen und gewöhnen sich an die **Unterrichts- und Arbeitsformen** in der Klasse, die sich teilweise sehr stark von den aus dem Herkunftsland bekannten unterscheiden. Auch Fachlehrer, Lernbegleiter oder ehrenamtliche Unterrichtshelfer werden immer mehr zu bekannten Personen.

Das Kind gewinnt erste Kenntnisse in der deutschen Sprache, versteht einfachste – durch Mimik, Gestik oder Bilder unterstützte – Arbeitsanweisungen, benennt zunehmend selbst die wichtigsten Schulsachen, Farben und Zahlen. Je nach Alter und Alphabetisierungsgrad geschieht dies nur mündlich oder auch in schriftlicher Form. Mit den Mitschülern kommt das Kind zunehmend in Kontakt. Die Lehrkraft verschafft sich allmählich einen Überblick über den Leistungsstand in Mathematik und im Lesen und Schreiben. Diese Phase dauert bei Grundschulkindern in der Regel mindestens einige Tage, häufig Wochen. Phase zwei wird häufig durch Phase drei abgelöst.

Phase 3: Sicherheit

... tritt oft dann ein, wenn ein weiteres neues Kind in die Klasse kommt und sich die Klassenkonstellation sowie die Rollenverteilung wieder verschieben. Jetzt nämlich ist ein anderes Kind der/die neu Hinzugekommene und die bereits Eingewöhnten können die Rolle des Helfers übernehmen.

In dieser Phase werden üblicherweise, unterstützt durch das Gefühl der Sicherheit, große **Lernfortschritte im Deutschen** erzielt. Die Kinder äußern sich selbstständig und können sich nun auch bei Problemen sprachlich an die Lehrkraft wenden. Der Wortschatz erweitert sich systematisch, der Satzbau entwickelt sich. In Mathematik sollte an möglichst altersspezifischen Inhalten gearbeitet werden.

In dieser Phase bietet sich die **Teilintegration** in eine Regelklasse in Fächern wie Musik, Sport, Kunst an. Später kann dann auch die Integration in Mathematik und Sachfächern erfolgen. Hierbei sollten die beteiligten Lehrkräfte einen (leider oft arbeitsintensiven) Austausch pflegen, damit das Kind optimal gefördert und integriert werden kann. Diese Phase dauert in der Regel mehrere Monate.

Phase 4: Öffnung und/oder Abschied

Hier müssen verschiedene Fälle unterschiedlich behandelt werden. Im Idealfall steht hier die **vollständige Integration in die Regelklasse** und damit der Abschied von der Willkommensklasse an. Dies kann von manchen, aber nicht von allen Kindern innerhalb eines Jahres bewältigt werden. Allerdings braucht das Kind nach dem Wechsel in die Regelklasse immer noch individuelle Förderung, vor allem im sprachlichen Bereich. War ein älteres Kind vor dem Schulbesuch in Deutschland noch nie in der Schule, wird die Integration in eine altersadäquate Regelklasse zur Herausforderung. Oft ergeben sich hier sehr große Diskrepanzen zwischen Alter und schulischem Wissensstand, auch nach einer langen Zeit in einer Willkommensklasse. Es ist hier die nicht gerade einfache Aufgabe, für jedes Kind einen passenden Schulplatz zu finden.

Phase vier in Form des Abschieds kann aber auch sehr plötzlich, unerwartet und schmerzlich kommen, wenn das Kind mit der Familie umzieht, in eine andere Unterkunft verlegt wird, freiwillig ins Herkunftsland zurückkehrt oder gar abgeschoben wird. Besonders in letzterem Fall muss die Situation auch mit den in der Klasse verbleibenden Kindern gut aufgearbeitet werden. Sie müssen Gelegenheit haben, sich zumindest symbolisch von ihrem Mitschüler verabschieden zu können – auch wenn das persönlich vielleicht nicht mehr möglich war. In meiner Klasse wurden auch schon Bilder für ein Kind gemalt, nachdem es plötzlich abgeschoben worden war und die Kinder sich nicht persönlich verabschieden konnten. Mir war vor allem auch für die anderen von **Abschiebung** bedrohten Kinder wichtig, dass sie wissen, dass man ihrer nach ihrer möglichen Abreise gedenken und sie nicht vergessen würde.

Wenn ein **angekündigter Abschied** ansteht, sollte die Lehrkraft den Abschied der Kinder aus der Willkommensklasse – ob in die Regelklasse oder ein neues Zuhause – zur emotionalen Entlastung aller Beteiligten möglichst ritualisiert gestalten. Es können zum Beispiel Bilder gemalt und zu einem Buch geheftet werden, dessen Titelblatt ein Klassenfoto oder gemeinsame Unterschriften zieren. Auch ein Fotoalbum mit fotografischen Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse wäre als Abschiedsgeschenk denkbar, ebenso wie eine Glücksbringersammlung der Klasse (Steinchen mit Unterschriften beispielsweise). Das Kind sollte sich am letzten Tag noch einmal ein Lied und/oder ein Spiel wünschen dürfen. Manche Kinder, vor allem beim Wechsel in die Regelklasse, wünschen sich eine Party und steuern Kuchen und Getränke bei. Andere möchten lieber „still und heimlich“ gehen. Die Lehrkraft sollte dies vorab mit dem einzelnen Kind absprechen und ihm hilfreiche Vorschläge unterbreiten.

Wechselt das Kind in eine Regelklasse, sollte zudem ein ausführliches Übergabegespräch mit der neuen Klassenlehrerin erfolgen, das am besten auch dokumentiert wird.

Neben der Beachtung dieser vier Phasen helfen zur Integration der geflüchteten Kinder in unsere Schulen und Klassen häufig bereits bekannte didaktische und organisatorische Hilfsmittel und Methoden. Mit der folgenden Auflistung will ich Ihnen die von mir erprobten und sich bewährenden Hilfsmittel und Methoden für den Einsatz in Willkommensklassen empfehlen.

Methodisch-didaktische Hilfsmittel und organisatorische Tipps

Rituale

Rituale haben gerade im Unterricht mit Kindern ohne Deutschkenntnisse, die in sich in einem neuen Land in einem neuen Schulsystem mit seinen Regeln zurechtfinden müssen, große Bedeutung. **Ein ritualisierter Tagesablauf** kann einen Halt und Sicherheit gebenden Gegenpol zur Fluktuation in der Klasse und zur persönlichen Lebensgeschichte darstellen.

Zusätzlich bieten sich viele Gelegenheiten zur Sprachförderung durch chorisches Sprechen von Versen (z. B. vor dem gemeinsamen Frühstück) oder durch das Singen von Begrüßungs- und Abschiedsliedern.

Warum sind Rituale so wichtig?

- Rituale bieten Sicherheit und Struktur, auch in schwierigen Situationen.
- Rituale erleichtern die Orientierung.
- Rituale stärken das Gemeinschaftsgefühl und das Selbstbewusstsein.
- Rituale können Kindern ohne Deutschkenntnisse das selbstständige Handeln in Unterricht und Klassenraum ermöglichen.
- Rituale dienen der Sprachförderung (wenn die Rituale selbst versprachlicht sind).
- Rituale erleichtern die Unterrichtsorganisation.
- Rituale können eine positive Lernatmosphäre schaffen.

So könnte ein **typischer, ritualisierter Tag in der Willkommensklasse** aussehen:

- Er beginnt mit einem Begrüßungs- oder Morgenritual: Ein Lied oder ein gemeinsam gesprochener Vers steht am Anfang. Dadurch werden bereits alle Kinder sprachlich aktiviert und beteiligt.
- Es folgen ritualisierte Handlungen wie z. B. der Blick auf den Kalender. Hierbei wird die Sprech- und Schreibweise des Datums geübt. Wochentage, Begriffe wie „gestern“, „heute“, „morgen“, die Monatsnamen, die Jahreszeiten und das Wetter lassen sich sprachlich einbinden.
- Eine Strukturhilfe bietet auch der, an der Tafel durch Bildkarten sichtbar gemachte, geplante Tagesverlauf. Bespricht man den Tagesablauf mit den Kindern, werden dabei zudem Tag für Tag die Bezeichnungen für Schulfächer bzw. bestimmte Tätigkeiten in der Schule gehört und durch die Verknüpfung mit den Bildern auch verstanden. Wortschatz wird so rasch aufgebaut. Auch Situationen wie die Überprüfung der Anwesenheit aller Kinder sollten sprachlich genutzt werden („Wer fehlt heute?“ – „Arjan fehlt.“).
- Im weiteren Tagesverlauf können Rituale in verschiedenen Unterrichtssequenzen eine wichtige Rolle spielen:
 - Stillarbeitsphasen können z. B. durch Musik untermalt werden.
 - Arbeitet die Lehrkraft nur mit einem oder wenigen Kindern und will dabei nicht gestört werden, kann sie dies zum Beispiel durch das Tragen einer gut sichtbaren Warnweste oder ein an der Tafel aufgehängtes Stoppschild signalisieren. Die anderen Kinder wissen dann, dass sie allein arbeiten müssen.
 - In offenen Unterrichtsphasen ist eine Ritualisierung natürlich besonders wichtig. Fragen wie „Wo ist mein Material und wo kommt es nach der Bearbeitung hin?“ oder auch „Wie kann ich mir Hilfe holen?“ sollten durch wenige einfache Regeln und einen gut strukturierten Klassenraum mithilfe von Bildern (wie z. B. das Bild der Haltestelle für Kinder, die bereits fertig sind) regelhaft beantwortet werden.

- Bei Regelverstößen bieten sich alle möglichen einfachen visualisierten Formen an, wenn möglich mit positiver Verstärkung, wie z. B. Ampeln, die Sammlung von Smileys, etc. Vorsicht ist geboten bei der Formulierung von Regeln bzw. den Konsequenzen bei Regelverstößen: Zu viele Bedingungen oder Ausnahmen, z. B. durch komplexe „wenn-dann-Satz“-Konstruktionen, können von Neuankömmlingen sprachlich nicht verstanden werden.
- Pausen und Aufräumphasen sowie der Wechsel der Sozialform in den Arbeitsphasen brauchen ebenso Regeln und deren Ritualisierung. Mit Sprüchen, aber auch akustischen Signalen kann jedem Kind das Verständnis für die anstehende Aufgabe erleichtert werden. Neu hinzugekommene Kinder schauen zudem häufig bei den anderen ab.

Der Tag sollte mit einem Abschlussritual enden, Hausaufgaben werden gestellt, der Raum aufgeräumt und alle Kinder sollten noch einmal durch einen Vers oder ein Lied zum Sprechen oder Singen animiert werden.

Tipp

Mögliche Sprechverse

Zur Begrüßung:

Hallo und guten Morgen,
jetzt sind wir alle da!
Wir stampfen mit den Füßen
(wir klatschen in die Hände/
wir schnipsen mit den Fingern ...)
und rufen laut „Hurra“!

Zum Abschied:

Kinder,
Tschüs ihr,
heut' war's schön!
Morgen wollen wir uns
alle wieder seh'n.

Zum Essen:

Hast du Hunger?
Das ist toll!
Jetzt gibt es Essen,
der Bauch wird voll.

Die Kinder denken sich dazu gern Bewegungen aus!

Kontakt zu Eltern

Auch in den Willkommensklassen ist eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften zum Wohl der Kinder unabdingbar. Viele Eltern scheinen aber Scheu zu haben, den Lehrkräften und überhaupt dem System Schule zu begegnen. Dafür gibt es vielerlei Gründe. Die mangelnden Deutschkenntnisse spielen eine immense Rolle, dazu kommen auch bei den Eltern die teils traumatischen Fluchterfahrungen. Immer wieder begegnen wir auch Eltern(-teilen), die selbst nie eine Schule besucht haben und Analphabeten sind.

Es ist daher sehr wichtig, den Eltern – genauso wie den Kindern – von Anfang an zu zeigen, dass sie in der Schule willkommen sind. Im **direkten Gespräch** – mit Unterstützung von Mimik, Gestik und eventuell Anschauungsmaterial – gelingt dies viel besser als am Telefon. Beide Seiten verstehen so oft viel mehr, als man für möglich halten würde.

Wichtig ist es gleich zu Anfang, den Eltern niederschwellige Angebote zu machen. Wenn die Klasse ein paar Lieder gelernt hat, können die Eltern z. B. die ersten zehn Minuten des Unterrichts als Gäste eingeladen werden, um zuzuhören. Auch gemeinsame Feiern bieten eine schöne Möglichkeit sich kennenzulernen. Häufig freuen sich die Eltern, wenn sie einen kleinen kulinarischen Beitrag im eigenen Ermessen leisten können. In meiner Klasse habe ich auch schon Elternabende durchgeführt, besonders wenn ich viele Schulanfänger hatte. Sie wurden erstaunlich gut besucht. Elternabende können eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit schaffen, Elterngespräche mit den einzelnen Eltern aber nicht ersetzen. In diesen Gesprächen muss die Lehrkraft oft auch Hilfestellung in ganz praktischen Dingen geben, wie zum Beispiel dem Ausfüllen von Anträgen. Manche Schulen richten zudem ein Elterncafé ein. Hier können sich v. a. Mütter in zwangloser Atmosphäre treffen, ein wenig Deutsch lernen und Hilfestellungen in Alltagssituationen bekommen. Gerade für Mütter, die noch keinen Sprachkurs besuchen, bietet sich hierüber die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, die die Integration erleichtern.

Methodenvielfalt

Die Heterogenität der Kinder hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse und schulischen Vorbildung erfordert nicht nur eine klare Struktur im Unterricht, sondern auch, dass er abwechslungsreich gestaltet wird. Gerade bei Kindern, die noch nicht über eine ausreichende Alphabetisierung verfügen, sollten zu Anfang die Mündlichkeit und das Sprechen im Vordergrund stehen. Hier sollten sich Unterrichtsphasen in der Großgruppe mit Kleingruppen-, Partner- oder Einzelarbeitsphasen abwechseln. Arbeitsblätter können Sprechansätze bieten, die die Lehrkraft dann in der Arbeit mit dem einzelnen Kind nutzt.⁸ Spiele in der Kleingruppe, die bestimmte mündliche Äußerungen erfordern, werden ebenfalls durch die Lehrkraft begleitet, die von Gruppe zu Gruppe wandert. Es gibt auch die Möglichkeit, verschiedene Stationen im Klassenzimmer aufzubauen, die die Kinder durchwandern. An einer Station, an der bestimmte mündliche Äußerungen erwartet werden, sollte die Lehrkraft sitzen und als Sprachvorbild mit den Kindern spielen. Der Stationswechsel erfolgt dann auf ein akustisches Signal der Lehrkraft hin.

Heterogenität fordert differenzierten und individualisierten Unterricht, weshalb die Kinder so bald wie möglich an die Arbeit mit **Tages- oder Wochenplänen** bzw. Vorformen davon gewöhnt werden sollten. Zu Anfang eignet sich meiner Erfahrung nach eine Eckspannermappe, die jeweils zu Wochenbeginn durch die Lehrkraft mit neuen Aufgaben für die Woche gefüllt wird, wie z. B. Arbeitsblättern oder Arbeitsheften, bei denen die zu bearbeitenden Seiten am Anfang mit Haftnotizzetteln gekennzeichnet sind. Mit dieser Variante handelt es sich dann um eine Art „Wochenplan ohne Plan“ und zunächst ohne Freiarbeitsmaterial. Am besten wählt man wirklich einfachste Aufgaben, wenn die Kinder unabhängig von ihrem Alter Schulneulinge sind, damit sie an das selbstständige Arbeiten gewöhnt werden. So lernen sie auch von Anfang an, dass nicht immer alle Kinder mit denselben Dingen beschäftigt sind. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus dieser Arbeitsform für die Lehrkräfte, denn so haben die Kinder spontan Arbeitsmaterial zur

⁸ siehe auch Kopiervorlage in dieser Broschüre

Hand, falls es einmal zu Vertretungssituationen kommen sollte. In den Wochenplanstunden gewinnt die Lehrkraft zudem Zeit, sich intensiv mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen zu beschäftigen.

Bei aller individualisierten und differenzierten Arbeit erscheint es aber wichtig, dass die Klasse auch ein gemeinsames Thema, einen **gemeinsamen roten Faden** hat. Das kann ein Bilderbuch sein, das in dieser Woche vorgelesen und dann auf differenzierten Stufen bearbeitet wird. Es kann auch ein jahreszeitliches Thema sein, das mit allen Kindern erarbeitet und z. B. künstlerisch umgesetzt wird. Ebenfalls denkbar ist ein Wortschatzbereich, der für alle Kinder der Klasse neu ist, oder auch ein Projekt, z. B. mit der Schulsozialarbeit oder anderen außerschulischen Kooperationspartnern. Denn auf diese Weise wird der Zusammenhalt innerhalb der Klasse gestärkt.

Raumplanung

Es ist selbstverständlich schwierig, ein Klassenzimmer einzurichten, wenn man nicht weiß, wie viele Kinder im Laufe des Schuljahres Platz darin finden müssen. Bei einem Klassenteiler von 24 Kindern ist es vielleicht nicht ideal, schon Tische und Stühle für 24 Kinder hineinzustellen, wenn gerade erst 12 unterrichtet werden. Es sollte aber auf jeden Fall Platz genug vorhanden sein, um die Klasse bis zum Teiler auffüllen und jedem Kind einen Platz bieten zu können. **Flexibilität** ist bei der Raumplanung das oberste Gebot.

Viele Kinder sind aus ihren Herkunftsländern frontale Sitzordnungen gewohnt. Diese bieten sich aber nur bedingt an, vor allem wenn die Kinder auch viel voneinander und in Kleingruppen lernen sollen. Gruppentische oder andere kommunikativ und kooperativ orientierte Sitzordnungen erweisen sich dann als geeigneter. Es kann allerdings auch Klassenzusammensetzungen geben, z. B. bei sehr vielen oder traumatisierten Kindern, zu denen eine frontale Sitzordnung aufgrund des übersichtlichen Aufbaus besser passt. Idealerweise plant die Klasse dies gemeinsam und nach einem großen Wechsel (viele Zu- oder Abgänge) auch immer wieder neu.

Im Klassenzimmer sollte es Bücher, wenn möglich in mehreren Sprachen, geben, die die Kinder thematisch oder ästhetisch ansprechen sowie eine Spielecke, denn dem Freispiel kommt insbesondere bei jüngeren Kindern, die noch keinen Kindergarten besucht haben, eine wichtige Rolle zu. In Freispielphasen kann die Lehrkraft leicht den aktuellen Sprechstand einzelner Kinder beobachten. In Rollenspielen, die z. B. durch einen Kaufladen, eine Kostümkiste oder ein Puppenhaus angeregt werden können, erproben die Kinder erlernte Sprachmuster. Gesellschaftsspiele bieten ebenfalls ein großes Potenzial an Sprachanregungen, auch und gerade für das Erlernen von Zahlen, da sie häufig zum Zählen auffordern.

Der Klassenraum sollte für die Kinder klar gegliedert sein, Beschriftungen – mit Bildern unterstützt – helfen bei der Orientierung und beim Erlernen der Sprache. Ein Computer oder Laptop, versehen mit Lernprogrammen, kann bei der individuellen Förderung zudem hilfreich sein und bietet natürlich einen hohen Aufforderungscharakter. Wenn es räumlich möglich ist, sollten auch Arbeitsplätze eingerichtet werden, an denen die Kinder für sich in Ruhe arbeiten können.

Materialien

In der akuten Situation, viele Kinder, häufig unterschiedlichen Alters, ohne Deutschkenntnisse, auf unterschiedlichen Sprachniveaus und mit unterschiedlicher Vorbildung in einer Klasse in Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, fällt das Auffinden eines passgenauen Lehrwerks schwer.

Immerhin aber lässt sich auflisten, mit welchem – meist vorhandenen **Materialfundus** einer Grundschullehrkraft – zumindest der anfängliche Unterricht in einer Willkommensklasse gestaltet werden kann:

- Material zu Alphabetisierung/Schriftspracherwerb, wie es auch in der 1. Klasse benutzt wird
- Bildkarten, eventuell aus dem Englischunterricht der Grundschule und Bildwörterbücher
- Freiarbeitsmaterial zur individuellen Förderung (z. B. von LÜK)
- Lieder (z. B. die CD „Raps für kleine Racker“, die Lieder zu einigen Wortschatzbereichen anbietet)
- Materialien zu den verschiedenen Wortschatz- und Grammatikbereichen (z.B. bei Xa-Lando)
- einfache, möglichst selbsterklärende Materialien für Mathematik (gut geeignet sind hier die PC- Lernprogramme zu Flex und Flo)
- Anschauungsmaterial (Puppenhausmöbel, Tierfiguren, Kaufladensortiment, gefüllte Schultasche ...), auch zu jahreszeitlichen Themen

Unterrichtsprinzipien für den DaZ-Unterricht

Egal ob Sie ausgebildete DaZ-Lehrkraft sind oder als eine von vielen Lehrkräften, die derzeit Deutsch als Zweitsprache unterrichten, ohne sich dafür ausgebildet zu fühlen. Die folgenden, kurz von mir skizzierten Prinzipien können Ihnen helfen, DaZ-Unterricht in Willkommensklassen zu erteilen. Dabei sollten Sie als Lehrkraft nicht vergessen, dass Sie selbst den lernenden Kindern immerzu als Sprachvorbild dienen!

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist an den meisten Schulen Alltag. Allerdings scheint das gerade in Willkommensklassen nicht immer einfach, wenn Konflikte aus dem Herkunftsland in die Klassen hineingetragen werden (z. B. wenn Kinder aus sich bekriegenden Ländern oder Volksgruppen dieselbe Klasse besuchen). Häufig ist es für die Lehrkraft nicht zu überblicken, welche Ursache die Konflikte haben. Hier können gemeinsam aufgestellte Regeln für das Miteinander in der Klasse, die dann auch von allen eingefordert werden sollten, weiterhelfen. Diese Regeln können auch gut nonverbal, z. B. durch Fotos, dargestellt werden, damit die eventuelle Formulierungsproblematik entfällt. Meiner Erfahrung nach hilft die Schulsozialarbeit – sofern an der Schule vorhanden – gerne bei solchen Prozessen mit. Auch der aus den Regelklassen bekannte Klassenrat kann gut in Willkommensklassen eingerichtet werden.

Die Beherrschung der Erstsprache stellt nachweislich die Basis für alles weitere Sprachenlernen dar. Nicht nur deshalb werden die Herkunftssprachen der Kinder für alle als Bereicherung wahrgenommen und sollten deshalb zum integralen Bestandteil des interkulturellen Unterrichts gemacht werden. Hier heißt das oberste Prinzip: **Die Herkunftssprache würdigen!** Dies kann durch Aufforderungen geschehen, wie z. B.: „Wie heißt das in deiner Sprache?“

Auch die unterschiedlichen Schriften können aktiv in den Unterricht einbezogen werden und als Gesprächsanlass dienen. Einen verbindenden Charakter hat es auch, wenn sich die internationale Zusam-

mensetzung der Klasse und damit auch der Schule in irgendeiner Form im Klassenzimmer, z. B. anhand einer Weltkarte oder im Schulhaus, widerspiegelt.

Alltagsrelevante Sprechhandlungen

Am Anfang des Deutschlernens sollten Themenfelder und Formulierungen erarbeitet werden, die eine Relevanz für den unmittelbaren (Schul-)Alltag der Kinder haben. Dazu gehören allem voran Farben und Zahlen, die das Spielen von Gesellschaftsspielen z. B. erst ermöglichen.

Die zu erlernenden Begriffe und Wendungen sollten von der Lehrkraft auf ihre **Relevanz** hin überprüft werden. Im Wortschatzbereich Tiere wird „der Hummer“ sicher nicht als erstes Tier gelernt, wohl aber in deutschen Haushalten lebende Tiere. Mehrdeutige Begriffe sollten nur in der zunächst wichtigsten Bedeutung Verwendung finden, zum Beispiel ist „die Seite“ zunächst einfach die Seite in einem Buch, später dann auch die Seite einer geometrischen Form etc.

Wichtige Redewendungen

Um den Kindern das Ankommen zu erleichtern und ein rasches Verstehen im Unterricht zu ermöglichen, kann es hilfreich sein, sich als Lehrkraft direkt zu Anfang eine Liste mit ca. 10 – 15 Redewendungen zusammenzustellen, die im Unterricht der Klasse unbedingt verstanden werden sollten. Das Verständnis dieser Redewendungen, wie z. B.: „Wir bilden einen Stuhlkreis.“ oder „Du brauchst dein Mäppchen,“ wird zu Beginn spielerisch geübt. Wichtig ist es für den allerersten Beginn, sich möglichst genaue Formulierungen zu überlegen, um die Kinder nicht zu verwirren, indem man von diesen Wendungen abweicht. Viele dieser Redewendungen lassen sich auch visualisieren, indem sie durch die Kinder dargestellt werden und dann ein Foto von dieser Situation gemacht wird. So kann zur Anwendung der passenden Formulierung auch immer wieder das Bild hinzugezogen werden.⁹

Gleiches gleich benennen

Zu Beginn sollten die Dinge stets gleich benannt werden. Es ist also Aufgabe der Lehrkraft, sich vorab zu überlegen, ob in der Klasse eher das Wort „die Toilette“ oder „das Klo“, eher „die Schultasche“ oder „der Schulranzen“ verwendet werden soll. Diese Wörter unterscheiden sich auch im Artikel, was die Kinder zu Beginn sehr verwirren kann. Auch die Frage „Wie heißt du?“ oder „Wer bist du?“ sollte mit Sprachanfängern immer gleich formuliert werden, damit das Kind bald darauf reagieren kann. Selbstverständlich lernen die Kinder im Laufe der Zeit (und viele sehr schnell) auch durch Kontakte zu deutschsprachigen Kindern Formulierungs-Variationen und Synonyme.

Visualisieren

Die Begriffe und Wendungen, die die Kinder zu Beginn lernen, lassen sich häufig einfach visualisieren. Für einen schnellen Lernerfolg und ein sicheres Verständnis ist dies unerlässlich. Wo immer möglich, sollten

⁹ Eine Liste wichtigster Redewendungen findet sich bei Heidi Rösch, Deutsch als Zweitsprache, Schroedel Verlag

reale Gegenstände in den Unterricht einfließen, die die Kinder konkret in die Hand nehmen können. Gut geeignet sind auch Spielzeugvarianten beispielsweise von Tieren. Dadurch kommt es fast schon von selbst zu vielfältigen **Sprechanlässen**.

Mit **Bildkarten**, auf denen die Bilder unbedingt eindeutig und gut zu erkennen und groß genug sein sollten, lässt sich auf vielfältigste Weise spielen.



Spielideen mit Bildkarten

KIM-Spiele

Die Bildkarten liegen auf dem Boden oder hängen an der Tafel. Die Kinder prägen sich die Karten ein, schließen die Augen und die Lehrkraft oder ein Kind entfernt eine oder mehrere Karten. Es wird die Frage gestellt „Was fehlt?“ und mit den entsprechenden Redemitteln geantwortet.

Stopptanz

Die Bildkarten werden im Klassenzimmer verteilt. Die Kinder bewegen sich zur Musik im Raum. Wenn die Musik stoppt, nennt die Lehrkraft einen Begriff und die Kinder bilden möglichst schnell einen Kreis um diese Karte.

Fliegenklatschen

Zwei Kinder spielen gegeneinander. Jedes Kind hat eine Fliegenklatsche in der Hand, auf dem Boden liegen die Bildkarten. Die Lehrkraft nennt einen Begriff und wer zuerst mit der Klatsche auf die richtige Bildkarte haut, bekommt einen Punkt. Auch als Mannschaftsspiel ist dies möglich mit wechselnden „Klatschern“. Aber Achtung: Die Kinder sollten sich natürlich nicht gegenseitig schlagen!

Kartenfächer

Die Lehrkraft (oder ein Kind, das z. B. ganz neu ist und die Begriffe noch nicht kennt!) hat viele (den Kindern bekannte) Bildkarten wie einen Kartenfächer in der Hand, sodass die Kinder nur die Rückseite sehen. Die Kinder dürfen nun der Reihe nach eine Karte ziehen und das Bild benennen. Alternativ können sie auch das Gegenteil nennen oder auf den Gegenstand im Raum zeigen.

Ratespiele

Es gibt viele Möglichkeiten, kleine Ratespiele zu den Bildkarten mit den Kindern zu erfinden. Hierbei kann man die stärkeren Kinder fördern, indem sie Rätsel formulieren, bei Tieren zum Beispiel: „Mein Tier hat vier Beine und einen Rüssel. Es ist grau.“ Die schwächeren Kinder raten das Tier. Die Bildkarten sollten dabei immer präsent sein. Man kann auch einem Kind eine Bildkarte auf den Rücken kleben. Dann rät das Kind, um welche Karte es sich handelt; je nach Leistungsstand durch Umschreibung oder durch einfaches Benennen.

Alltags- und Bildungssprache

Die ersten Schritte zum Erwerb der Alltagssprache lassen sich also in konkreten Situationen und im aktuellen Umfeld beschreiten. Dabei weisen die sprachlichen Mittel der „Alltagssprache“ vornehmlich Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs auf. Dazu gehören z. B. der Gebrauch des Perfekts als Vergangenheitsform, der unterstützende Einsatz von Mimik und Gestik, der Gebrauch von hinweisenden Wörtern wie „die da“ usw. Im weiteren Schulleben der Kinder wird aber auch die Beherrschung der sogenannten „Bildungssprache“ erwartet werden, die die Merkmale der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ auch durchaus in mündlichen Äußerungen wie bei Präsentationen und Referaten aufweist. Hierzu zählen der Gebrauch des Wortes „man“, des Präteritums als Vergangenheitsform sowie abstrahierende Ausdrücke und komplexe Satzgefüge.¹⁰

Schon in Willkommensklassen kann die Bildungssprache z. B. mithilfe von Themen und später auch Texten aus dem Sachunterricht angebahnt werden. Kinder können der Vergangenheitsform Präteritum auch durchaus schon in einfachen Bilderbüchern oder Reimen begegnen und auch ganz einfache Präsentationen üben. Jedoch bleibt dies eine große Förderaufgabe für Lehrkräfte in den Regelklassen – und diese Erkenntnis gilt nicht bloß für die Zweitsprachlerner.

Vom Hören zum Sprechen – Vom Lesen zum Schreiben

Deutsch als Zweitsprache umfasst, wie auch der Fremdsprachenunterricht, die folgenden Kompetenzbereiche:

mündlich	
Hörverstehen – passive Sprachkompetenz	Sprechen – aktive Sprachkompetenz
schriftlich	
Lesen – passive Sprachkompetenz	Schreiben – aktive Sprachkompetenz

Es gelten im Fremdsprachen – und so auch DaZ-Unterricht zwei Prinzipien: **mündlich vor schriftlich** sowie **passiv vor aktiv**. Wie lassen sich diese Prinzipien konkretisieren?

Neue Wortschatz- und Grammatikbereiche werden zunächst im mündlichen Bereich erlernt und angewendet, hier ebenfalls zunächst im passiven Bereich des Hörverstehens. Dann erst folgt der schriftliche Bereich. Beim **Wortschatzbereich „Schule“** z. B. würde man so vorgehen: Die Kinder hören zunächst immer wieder bestimmte Wörter zum Wortschatzbereich „Schule“, stets in Verbindung mit den konkreten Gegenständen oder Handlungen. Hat über Auge und Ohr die Semantisierung stattgefunden, werden die neuen Begriffe im Chor gesprochen (und damit wieder gehört). Für eine gute Memorisierung des neu

¹⁰ Die Anfänge der Begriffe „Alltagssprache“ und „Bildungssprache“ finden sich in der Interdependenzhypothese von Cummins. Nähere Ausführungen dazu sind z. B. nachzulesen in: „Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule, Cornelsen Verlag, 2015, S. 44 ff.“

Gelernten sollten die Begriffe und Redewendungen imitierend und sprechend wiederholt werden, z. B. in Form von Reimen, Sprechversen und Liedern in der Gruppe, später auch einzeln. Damit wird zugleich die Aussprache geschult.

Es folgt erst jetzt die Begegnung mit dem Wortbild (z. B. als Wortkarte), d. h. das Kind erhält zu der Bedeutung eines Wortes das geschriebene Wort. Danach kann das Kind das Wort selbst zu einem Bild durch Abschreiben ergänzen. Erst später wird man darauf achten, dass das Kind das Wort auch frei schreiben kann.

Hat das Kind also das Wort „Tisch“ verinnerlicht, kann es das gesprochene oder gehörte Wort „Tisch“ mit dem Gegenstand oder einer Abbildung verbinden, ergänzt man zur Bildkarte die Wortkarte „der Tisch“ und erliest sie. Es können einfache Zuordnungsübungen Bild/Wort auf einem Arbeitsblatt erfolgen, dies selbstverständlich gleich mit mehreren Wörtern. Im nächsten Schritt beschriftet das Kind dann die Abbildung eines Tisches. Erst im letzten Schritt wird frei geschrieben. Diese Schritte können je nach Leistungsstand der Lerner auch sehr schnell nacheinander erfolgen und rasch ineinander übergehen. Bei nicht sicher alphabetisierten Kindern und absoluten Neulingen empfiehlt sich aber ein langsames Tempo, möglicherweise sollte auch der Bereich der Schriftlichkeit zunächst noch nicht geschult werden.

Vor der Auswahl der passenden didaktischen Mittel zur Schulung der schriftlichen Kompetenzen sollte die Lehrkraft den Alphabetisierungsgrad des Deutsch lernenden Kindes ermitteln.


 Tipp

Alphabetisierungsgrade

Es gibt Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die – obwohl dem Alter des Schulanfängers entwachsen – über keinerlei oder bestenfalls rudimentäre Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen. Zum Beispiel können sie ihren Namen „schreiben“, nehmen aber die einzelnen Buchstaben nicht in Form von Graphem-Phonem-Zuordnungen wahr. Hier sollte dann zur Alphabetisierung wie mit Erstklässlern beim Schriftspracherwerb gearbeitet werden. Ideen und Methoden finden sich in Fibeln und entsprechenden Lehrerhandbüchern, die Relevanz des dort verwendeten Wortschatzes sollte allerdings vorab untersucht werden.

Kinder und Jugendliche, die **in einer anderen** als der lateinischen **Schrift alphabetisiert** sind, lernen unsere Schrift durch ihre vorhandene Lernerfahrung normalerweise recht rasch, wenn sie erst einmal die Lese- und Schreibrichtung sowie die ersten Buchstaben gelernt haben. Manche können sogar zweisprachige Wörterbücher nutzen (dies fordert vor allem ältere Schülerinnen und Schüler).

Viele Kinder, die im Prinzip in unserer Schrift alphabetisiert wurden, haben noch Defizite in Bezug auf die speziellen deutschen Buchstabenverbindungen – z. B. sp, st, ä, ö. Auch die ggf. von der Herkunftssprache abweichende Aussprache der einzelnen Buchstaben – z. B. wird das „ch“ im Spanischen anders ausgesprochen als im Deutschen oder das „i“ wird im Englischen anders ausgesprochen als im Deutschen – muss häufig noch gefördert werden. Diese Förderaspekte werden leider oft unterschätzt, da die Lehrkraft häufig bereits erleichtert und zufrieden über die schriftliche Alphabetisierung des Kindes ist.

Erste Themen für Ihre DAZ-Lerner

Folgende Übersicht zeigt Themen aus den Bereichen Wortschatz und Grammatik für die Kinder, die neu in unsere Willkommensklassen kommen und sich aufgrund der zuerst anstehenden Mitteilungsbedürfnisse ganz besonders eignen.

Wortschatz	Grammatik ¹¹
landestypische Redewendungen zur Begrüßung und Vorstellung	Nomen mit bestimmtem/unbestimmtem Artikel
Schule, das Abc	Verben im Präsens (zunächst 1./3.Person)
Farben und Zahlen	Sätze ohne Verbklammer ¹²
Redewendungen für die Unterrichtsabläufe („Classroom Phrases“)	Artikelfarben, wenn von der Lehrkraft gewünscht
Landeskunde (beinhaltet auch Jahreszeiten!)	Pluralbildung
Familie, Wohnen, Essen ...	einfache W-Fragen verstehen
	Akkusativ vor Dativ
	Bei Wechselpräpositionen, die auf die Fragen „Wo?“ oder „Wohin?“ mit Dativ bzw. Akkusativ antworten (in, an, neben, zu etc.) ist die Dativform „im“, „am“, „zum“ zunächst einfacher zu erlernen als die Akkusativform.

¹¹ Entsprechend der Zweitsprachentwicklung in Erwerbsstufen. Siehe Grießhaber, a.a.O.

¹² Also Sätze in der Abfolge Subjekt – Verb, wie zum Beispiel: „Flora malt.“ oder „Sie malt.“ oder auch in der Abfolge Subjekt – Verb – Objekt: „Flora malt ein Bild.“ Jedoch noch nicht: „Flora malt das Bild aus.“ oder „Flora darf ein Bild malen.“

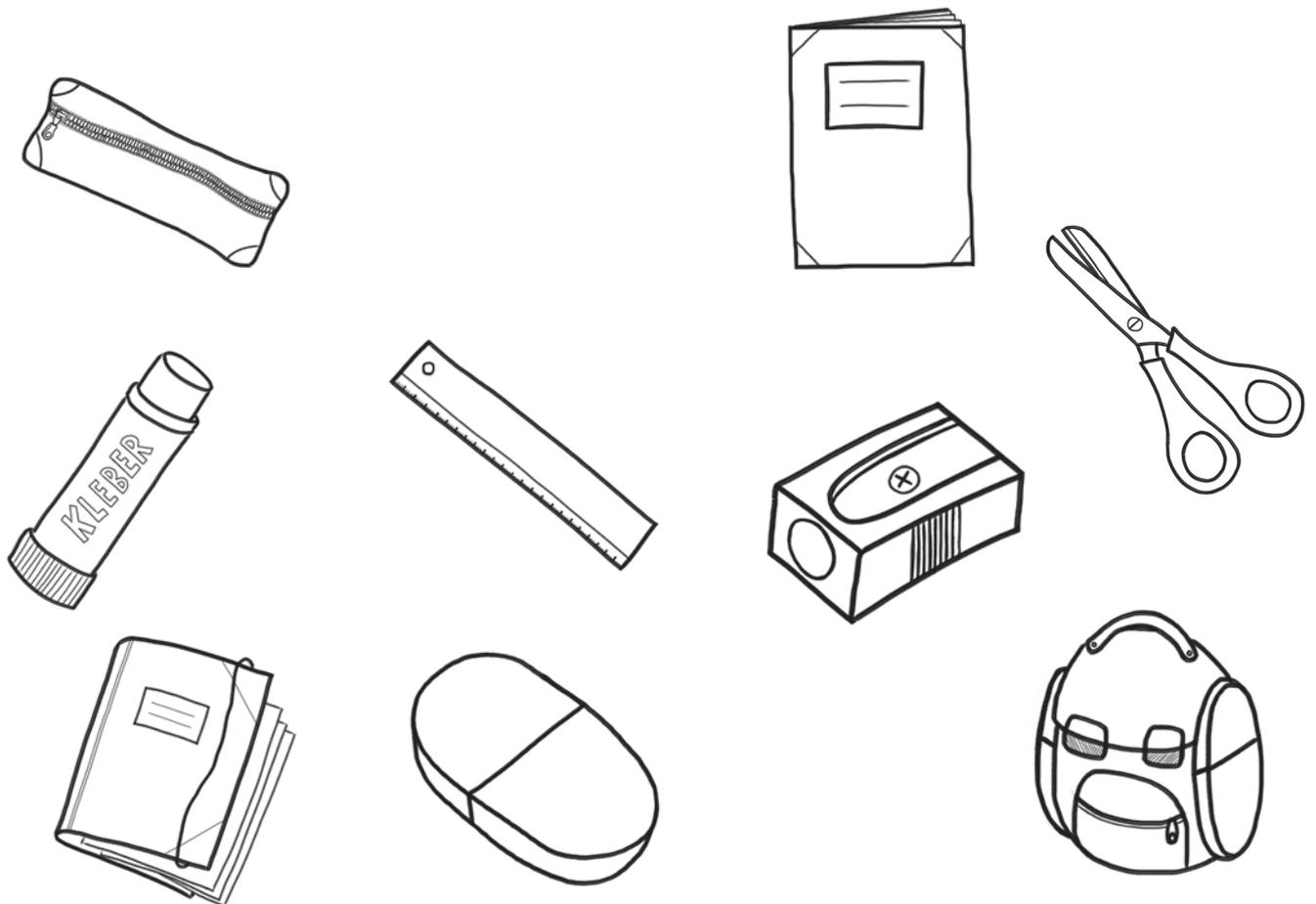
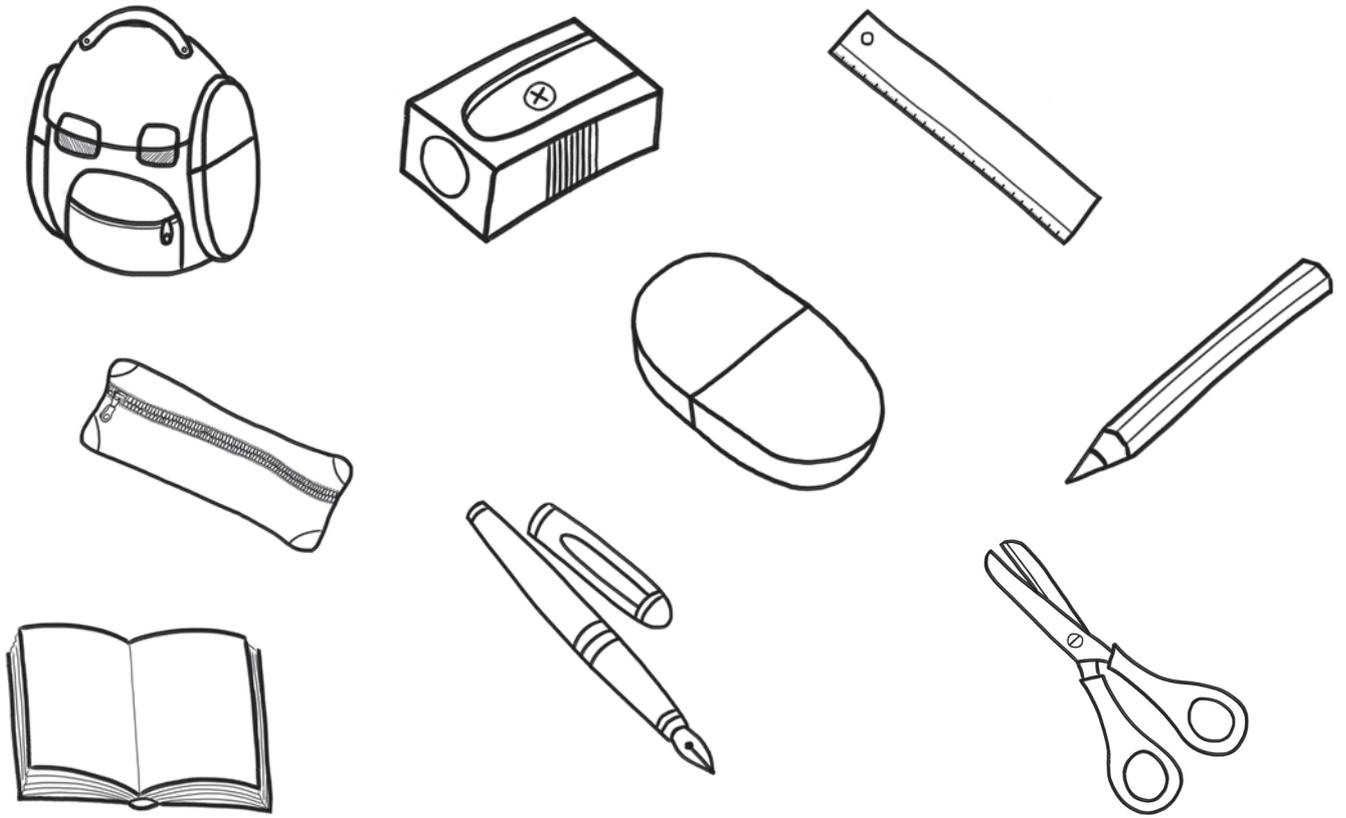
Schüler-Aufnahmebogen für Willkommensklassen

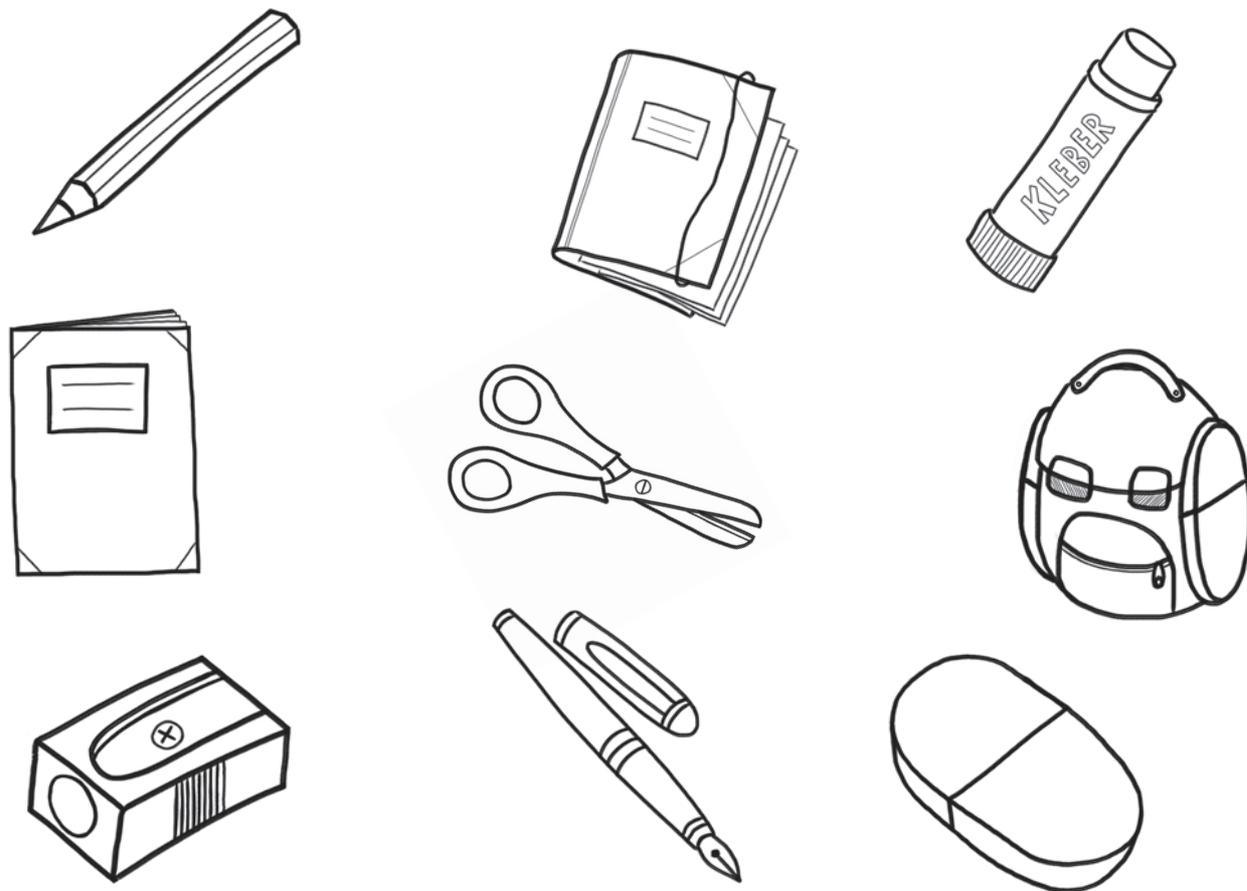
Datum: _____

aufgenommen von: _____

1	Name des Kindes:	Alter:
2	Aktuelle Adresse:	Herkunftsland:
3	Mit wem in Deutschland? <input type="radio"/> Vater <input type="radio"/> Mutter <input type="radio"/> Sonstige:	Sprachkenntnisse der Eltern/Verantwortlichen:
4	Sprache(n) des Kindes:	
5	Konfession:	Teilnahme am Religionsunterricht <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
6	In Deutschland seit:	Aufenthaltsstatus (Asylbewerber, (Kontingent-)Flüchtling, Einwanderung/Zuzug aus einem EU-Land oder mit Visum, Rückkehrer nach Deutschland ...)
7	Erster Schulbesuch in Deutschland/in einer Willkommensklasse? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	Wenn nein: Wo bisher und wie lange?
8	Schulbesuch bisher im Ausland? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	Wenn ja: Land, Schulform, Klassenstufe?
9	Ist das Kind alphabetisiert? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	Wenn ja: Welche Schrift?
10	Kontaktdaten einer Person, die Deutsch spricht:	Notfalltelefonnummer:
11	Sonstiges/Besonderheiten (Geschwisterkinder an der Schule, gesundheitliche Aspekte ...):	
12	Zunächst Aufnahme in Klasse:	Klassenlehrer(in): 1. Schultag am:

Ergänzungen auf der Rückseite oder durch Anlagen möglich!





Didaktische Hinweise für den Einsatz der Kopiervorlage „Schulsachen“

Die Kopiervorlage besteht aus drei Bilderkarten, die sich in der Anordnung und hinsichtlich der abgebildeten Gegenstände unterscheiden. Je nach Übungsformat erhält jedes Kind eine oder mehrere Bilderkarten. Das Bingo-Spiel benötigt alle drei Bilderkarten.

Hörverständnis:

Jedes Kind bekommt eine Bilderkarte und gestaltet diese nach der Vorgabe, die es von der Lehrkraft gesagt bekommt. Die hier genannten Vorschläge können nach Wortschatzfeldern gemischt werden. Es bietet sich für Anfänger an, zunächst ein Wortschatzfeld (z. B. Farben) im Zusammenhang mit dem Wortschatzfeld „Schulsachen“ zu üben.

- Die Schere ist rot. (Wortschatz Farben)
- Die Nummer 1 ist die Schere. (Wortschatz Zahlen)
- Das Heft hat Streifen/Punkte/Karos/kein Muster. (Wortschatz Muster)

Geben Sie an die Kinder verschiedene Bilderkarten aus, werden die Kinder an manchen Stellen merken, dass der betreffende Gegenstand auf ihrer Karte fehlt. So bleiben die Kinder immer aufmerksam.

Als binnendifferenzierende Übung eignet sich hier die Partnerarbeit. Dann würde hier zugleich die Sprechkompetenz geschult.

Sprechkompetenz:

- a) Die Kinder vergleichen die Bilderkarten und begeben sich auf Fehlersuche. Dazu sollten Redemittel eingeführt werden, z. B.:
- Was fehlt auf Bild 2?
 - Es fehlt das Buch.
 - Auf Bild 2 fehlt der Spitzer.
- b) Die Kinder malen die Schulsachen nach Belieben an und berichten der Klasse oder einem Partner davon: „Die Schultasche ist rosa.“ „Das Heft hat Punkte.“ etc.

Verständnis von Arbeitsanweisungen (mündlich/schriftlich):

Die Lehrkraft gibt den Kindern Arbeitsanweisungen, deren Formulierung ihnen bekannt ist. Idealerweise sind sie im Klassenzimmer auch visualisiert. Die Kinder setzen die schriftlichen oder mündlichen Arbeitsanweisungen mithilfe der Bilderkarte um:

- Verbinde die Schultasche mit dem Lineal.
- Kreise den Radiergummi ein.
- Unterstreiche den Bleistift.
- Kreuze das Buch an etc.

Die Korrektur kann gut in Partnerarbeit durch einen Vergleich der veränderten Bilderkarten bzw. mit einer Lösungskarte stattfinden. Die Grammatik sollte hier höchstens als Mittel der Binnendifferenzierung thematisiert werden.

Schreibkompetenz:

Die Kinder schreiben die Bezeichnungen mit dem bestimmten Artikel jeweils neben die Schulsachen. Die Lehrkraft kann auch (teilweise) falsch beschriftete Karten ausgeben und die Kinder müssen die Fehler finden und verbessern. Es ist hier zu Beginn einfacher, inhaltliche anstelle von orthografischen Fehlern zu finden.

Bingo-Spiel:

Die unterschiedlichen Karten werden an die Kinder verteilt. Die Lehrkraft nennt einen Gegenstand. Hat man diesen auf seiner Karte, wird er vom Kind eingekreist. Wer fünf Gegenstände eingekreist hat, ruft laut „Bingo“ und hat gewonnen.

Möglich ist dies auch als „Stummes Bingo“ zur Schulung der Lesekompetenz: Die Lehrkraft zeigt die entsprechenden Wortkarten und die Kinder müssen diese erlesen und den entsprechenden Gegenstand auf der Bilderkarte einkreisen.

Mithilfe eines selbst angefertigten klassischen Bingo-Rasters – drei mal drei Felder – und ausgeschnittener Bilder von den Bilderkarten können individuelle Bingopläne von den Kindern selbst gefertigt werden. Wie beim klassischen Bingo-Spiel gilt dann die Regel: Drei Richtige in einer Reihe, Spalte oder Diagonale ergeben „Bingo“.

Die Kinder können die Raster und die ausgeschnittenen Bilder dann in einem Briefumschlag aufbewahren und das Spiel kann jeden Tag durch eine neue Auswahl und Anordnung von neun Gegenständen gespielt werden. Die genannten Gegenstände werden dann nicht angekreuzt, sondern umgedreht oder weggenommen.

Die Autoren:

Dr. Uwe Sandfuchs, Prof. i.R. für Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik an der Technischen Universität Dresden, und **Dr. Peter Wendt**, Schulrat a.D. und langjähriger Schulberater, sind seit Jahren Mitglieder im Herausgeberteam der pädagogischen Fachzeitschrift „Grundschule“ bei Westermann.

Verena Cornely Harboe ist am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum und **Mirka Mainzer** am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. **Melanie Hinzke** ist Diplom-Pädagogin und Ärztin. Sie arbeitet als Ärztin im Bereich Kinder- und Jugendpsychiatrie mit dem Schwerpunkt Traumatherapie.

Cordula Brückner, Lehrerin an der Mörikeschule Nürtingen und Absolventin des Kontaktstudiums „Interkulturelle Bildung mit Schwerpunkt Sprachförderung“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, unterrichtet seit 2009 Vorbereitungsklassen zunächst in der Werkrealschule, aktuell im Eingangsbereich der Grundschule. Nachdem sie in den frühen 2000er-Jahren als Pädagogische Beraterin erste Fortbildungen für VKL-Lehrkräfte mitgestaltete, leitet sie heute seit einigen Jahren Fortbildungen beim Staatlichen Schulamt Nürtingen (u. a. eine von ihr entwickelte Fortbildungsreihe für neue VKL-Lehrkräfte) und ist dort als „Kordinatorin für Vorbereitungsklassen“ tätig.

Kontakt: cordula.brueckner@ssa-nt.kv.bwl.de

Materialien zur Sprachförderung und kompetente Beratung erhalten Sie in unseren Schulbuchzentren:

Schulbuchzentrum Berlin

Friedrichstraße 150 (4. OG)
10117 Berlin
Telefon: (030) 23 50 74 0
Telefax: (030) 23 50 74 5
sbz.berlin@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Braunschweig

Georg-Westermann-Allee 66
38104 Braunschweig
Telefon: (05 31) 70 82 29
Telefax: (05 31) 70 82 26
sbz.braunschweig@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Dortmund

Westenhellweg 107
44137 Dortmund
Telefon: (02 31) 91 45 88 0
Telefax: (02 31) 91 45 88 2
sbz.dortmund@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Düsseldorf

Graf-Adolf-Platz 6
40213 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 99 49 70
Telefax: (02 11) 99 49 72 3
sbz.duesseldorf@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Frankfurt

Zeil 65 (Bienenkorbhaus/
Konstabler Wache)
60313 Frankfurt
Telefon: (069) 92 07 59 0
Telefax: (069) 92 07 59 33
sbz.frankfurt@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Hamburg

Schauenburger Str. 44 /2. OG
20095 Hamburg
Telefon: (040) 36 09 68 53
Telefax: (040) 36 09 68 54
sbz.hamburg@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Hannover

Hildesheimer Str. 267/3. OG
30519 Hannover
Telefon: (05 11) 84 86 46 10
Telefax: (05 11) 84 86 46 91 3
sbz.hannover@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Köln

Neumarkt 1 b / 3. OG
50667 Köln
Telefon: (02 21) 25 89 76 8
Telefax: (02 21) 25 89 76 9
sbz.koeln@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Leipzig

Richard-Wagner-Str.1 (Ritterpassage)
04109 Leipzig
Telefon: (03 41) 96 40 50
Telefax: (03 41) 96 40 52 0
sbz.leipzig@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Mannheim

Ecke Fressgasse/Friedrichsring
Q7, 17a, 1. OG , 68161 Mannheim
Telefon: (06 21) 12 34 69 33
Telefax: (06 21) 12 34 69 44
sbz.mannheim@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum München

Elisenstraße 3 (beim Hauptbahnhof)
80335 München
Telefon: 089/5502258
Telefax: 089/5502259
sbz.muenchen@bms-verlage.de

Schulbuchzentrum Stuttgart

Eberhardstr. 3 (im Schwabenzentrum)
70173 Stuttgart
Telefon: (07 11) 23 98 96
Telefax: (07 11) 23 98 975
sbz.stuttgart@bms-verlage.de

Wir beraten Sie auch gerne persönlich.
Ihre Schulberaterin/Ihren Schulberater
finden Sie unter:

www.grundschulclick.de/schulberatung

www.grundschulclick.de

Bildungshaus Schulbuchverlage



westermann

Diesterweg

Winklers
Schöningh