



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 134



Flüchtlingskinder

Herausforderungen und Chancen

Tagebuch

- S. 2 Dritte-Welt-Armut in Deutschland?
(Ch. Butterwegge)

Thema: Flüchtlingskinder – Herausforderungen und Chancen

- S. 3 Willkommen. Ankommen. Weiterkommen.
(C. Boldebeck/D. Weyand)
- S. 6 Traumatisierte Flüchtlingskinder (Y. Karro)
- S. 8 Sprachliche Vielfalt als Chance (M. Gutzmann)
- S. 12 Atemberaubend (H. Klug / Michael Angele)
- S. 13 Erste Lieblingswörter (A. Krygiel)
- S. 16 Elternarbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden
(W. Sacher)
- S. 20 Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind
(G. Orth)

Praxis: Willkommenskultur konkret

- S. 24 »Herzlich willkommen in unserer Schule«
(A. Keyser)
- S. 26 Bildungsprozesse für zugewanderte Kinder
und Jugendliche initiieren (S. Siegert)
- S. 28 Flüchtlingskinder in der Grundschule (B. Schenzer)
- S. 30 »Ich will schreiben!« (U. Cordier)
- S. 33 Die Kinder schaffen das! (H. Schumacher)

Rundschau

- S. 35 UN-Behindertenrechts-Konvention: Wider-
sprüchliche Positionen (U. Widmer-Rockstroh)
- S. 36 Bundeskongress: Die inklusive Schule für die
Demokratie
- S. 37 Aufruf: Geht pädagogisch mit VerA 2016 um!
- S. 38 Weiterführendes Schreiben mit der Grundschrift
(A. Fruhen-Witzke/L. Kindler)

Landesgruppen aktuell – u.a.:

- S. 42 Bremen: »Brandbrief« von Schulleitungen
- S. 44 Brandenburg: Grundschule als Lernort und
Arbeitsplatz
- S. 45 Rheinland-Pfalz: »Schreiben nach Gehör« und
andere Märchen

Friedfertigkeit und Völkerverständigung

Die Herbsttagung des GSV in Hamburg stand unter dem Eindruck furchtbarer Terroranschläge in Paris. Prof. Jörg Ramseger formulierte unter diesem Eindruck: »Die Frage nach der angemessenen ›Lernkultur‹ in der Grundschule stellt sich angesichts von nunmehr über 8000 so genannter ›Willkommensklassen‹ sowie zahlreicher als Notunterkünfte verwendeter Schulturnhallen völlig neu: Wird es unseren Pädagoginnen und Pädagogen gelingen, im Zeitalter von Terror und neuem Rassismus wenigstens in den Schulen eine Kultur der Friedfertigkeit und der Völkerverständigung aufrechtzuerhalten?«

Zunehmende Rechtsentwicklung und neuer Rassismus, eine wachsende Polarisierung der öffentlichen Debatten zur »Flüchtlingsfrage«, dazu (während der Gestaltung dieses Heftes) der Eindruck neuerlicher Anschläge in Brüssel ... Bei all dem zeigt dieses Heft ruhigen, klaren und entschiedenen Kurs: Kinder und Jugendliche auf der Flucht fordern uns, unsere Solidarität und unsere Pädagogik heraus. Sie sind uns willkommen. Und sie sind eine große Chance für die Entwicklung von Schule und Unterricht. ▶ »Thema« ab S. 3



Die Beiträge im Praxisteil zeigen, wie Schulen und PädagogInnen diesen Kurs ganz praktisch im Alltag halten und »Willkommenskultur« lebendig und vielfältig gestalten. ▶ »Praxis« ab S. 24

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands);
für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V.,
Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main,
Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers,
Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com, www.ulrich-hecker.de

Fotos: Bert Butzke (Titel, S. II, 13, 14, 15), Brigitte Schenzer (S. 6, 28);
Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6074**

Beilage: Plakat »Wörterliste« (Entwurf Dr. Diplom-Designer Helmuth Krieg,
www.hek-design.de)

▶ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

**Herbsttagung des Grundschulverbands:
11./ 12. November 2016**

Sprache ist ein Schlüssel zum Verstehen der Welt. Vor allem die Beherrschung der Bildungssprache ist wesentlich für den Schulerfolg. Für viele Kinder aber keine selbstverständliche Voraussetzung.

Sprachbildung und Sprachförderung sind für die Grundschule von zentraler Bedeutung.

Die Herbsttagung eröffnet mithilfe von Vorträgen, Foren und Arbeitsgruppen vielfältige Zugänge zum aktuellen Stand der Wissenschaft und vermittelt anregende Erfahrungen aus der Praxis.

Ausschreibung und Anmeldemöglichkeiten

► S. 49 (3. Umschlagseite)

Beilage: Plakat »Wörterlisten«

»Das muss man sich mal vorstellen«, schrieb Hannes Klug in der Wochenzeitung »der Freitag«: »Während der Mob auf den Straßen und in den Medien fremdenfeindliche Parolen brüllt, widmen sich die Angegriffenen lieber der deutschen Alltagspoesie. ›Was ist das schönste Wort in der deutschen Sprache?«, hatte die Deutsche Welle gefragt.« Aus den Wörterlisten entstand eine Zeitungsseite – und ein Plakat, das diesem Heft beiliegt, gestaltet von Dr. Helmuth Krieg.

Lesen Sie die Wörterlisten mit Muße. Und bringen Sie das Plakat an die Öffentlichkeit: Ins Lehrzimmer, ins Foyer, in den Seminarraum ... Weitere Exemplare erhalten Sie über unsere Geschäftsstelle.

Den Beitrag von Hannes Klug finden Sie auf ▶ S. 12
Wie man die Idee mit Kindern umsetzen kann
zeigt Alina Krygiel auf ▶ S. 13



»Flüchtlingskinder«?

Der Titel dieses Heftes war in der Diskussion. Sollen wir mit dem Begriff »Flüchtlingskinder« aufmachen? Oder lieber von »geflüchteten Kindern« oder »Kindern Geflüchteter« schreiben? Viele vermuten hinter dem Wort Flüchtling eine abwertende, gering schätzende Ausdrucksform. Zum Beleg werden Wörter wie *Wüstling*, *Schädling*, *Feigling*, *Schwächling*, *Widerling* genannt. Das provoziert gleich lexikalische Gegenrede: *Liebling*, *Schützling*, *Säugling*, *Zwilling* und (fast triumphierend): *Frühling*. Unter den mehr als dreihundert Wörtern mit der Endung *-ling* findet jede/r, was sie oder er gerade braucht.



»Flüchtling« war 2015 das »Wort des Jahres« der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS). In der Begründung der Jury wird das Problem einer möglichen abwertenden Bedeutung bereits angedeutet: »Gebildet aus dem Verb *flüchten* und dem Ableitungssuffix *-ling* (Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist), klingt *Flüchtling* für sprachensible Ohren tendenziell abschätzig.«

Sprachgeschichtlich ist die Nachsilbe *-ling* eine Verkleinerungsform, mit der ursprünglich keine negative Bewertung verbunden war. Mit der Zeit wurden nach diesem Muster viele Wörter gebildet, darunter eben auch eine ganze Reihe solcher mit abschätzigem oder ironischem Unterton.

Neuerdings wird des Öfteren statt von »Flüchtlingen« von »Geflüchteten« gesprochen oder geschrieben. Das Wort zeigt, wo das eigentliche Problem des Versuchs liegt, eine neue Sprachnorm zu setzen: *Flüchtlinge* und *Geflüchtete* bedeuten nicht dasselbe. Auf griechischen Inseln und vor mazedonischen Grenzzäunen stranden Tausende Flüchtlinge. Wird ihre Benennung als »Geflüchtete« dem Ernst, der Tragik und der Herausforderung ihrer Lage gerecht? Die sprachlichen Ersatzvorschläge überzeugen nicht.

Letztlich darf es nicht um eine fruchtlose Debatte um Begriffe gehen. Tausende von Flüchtlingen kommen derzeit in unser Land und in unsere Bildungseinrichtungen. Unzählige Dinge sind dabei unendlich viel wichtiger als ein »semantischer Stellvertreterkrieg« (Rolf Waldvogel). Dringend geboten sind Politik und Pädagogik gegen Gewalt und Rassismus, für Willkommenskultur und menschenwürdige Perspektiven. Darum blieben wir bei dem Wort im Titel: Flüchtlingskinder.

Ulrich Hecker

Bitte beachten: Unser Plus im Netz

Unter  **www.grundschule-aktuell.info** finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

Dritte-Welt-Armut in Deutschland?



Christoph Butterwegge

Auch wenn noch unklar ist, wie viele Flüchtlinge während der vergangenen Monate nach Deutschland gekommen sind und wie viele von ihnen länger hierbleiben, ist bereits absehbar, dass die neuen Wanderungsbewegungen erhebliche Auswirkungen auf die Sozialstruktur der Bundesrepublik haben werden. Diese sollen im Folgenden skizziert werden.

Absolute und relative Armut

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in sich entwickelnden und in Wohlstandsgesellschaften unterscheidet man zwischen absoluter, extremer oder existenzieller Armut einerseits sowie relativer Armut andererseits. Von absoluter Armut ist betroffen, wer seine Grundbedürfnisse nicht zu befriedigen vermag, also die für sein Überleben notwendigen Nahrungsmittel, sauberes Trinkwasser, eine den klimatischen Bedingungen angemessene Kleidung, ein Dach über dem Kopf und eine medizinische Basisversorgung entbehrt. Von relativer Armut ist betroffen, wer zwar seine Grundbedürfnisse befriedigen, sich aber mangels finanzieller Ressourcen nicht oder nicht in ausreichendem Maße am gesellschaftlichen Leben beteiligen kann, sondern den allgemein üblichen Lebensstandard weit unterschreitet.

Zunahme der Armut und ethnische Unterschichtung

Wegen der starken Fluchtmigration dürften sowohl die absolute wie auch die relative Armut in Deutschland zunehmen. Denn auch die Kluft zwischen Arm und Reich vertieft sich, wenn mittellose Flüchtlinge in großer Anzahl zuwandern. Dabei macht die Neue Armut – Flüchtlingseelend in Deutschland – die alte jedoch nicht leichter erträglich, sondern überlagert sie. Außerdem besteht die Gefahr einer dauerhaften ethnischen Unterschichtung der Gesellschaft, und zwar vor allem dann, wenn Geflüchtete sozial ausgegrenzt, nach dem Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtungen in Wohnsilos am Rande der Städte gedrängt und hinsichtlich (Aus-)Bildung, Gesundheit, Freizeit, Sport und Kultur diskriminiert werden.

Fluchtmigration und Armutsbegriff

Denjenigen, die den Begriff »Armut« am liebsten so eng fassen würden, dass es sie hierzulande kaum noch gäbe, liefert die »Flüchtlingskrise« neue Munition. Daher werden Bestrebungen zunehmen, bloß noch Not und Elend als »wirkliche« Armut anzuerkennen. Eines Tages könnte dann selbst in einem so reichen Land wie der Bundesrepublik als arm höchstens gelten, wer nicht mehr hat als das, was er am Leibe trägt. Das »importierte« Flüchtlingseelend darf aber nicht zur Messlatte für Armut in Deutschland gemacht werden. Umgekehrt gilt vielmehr: Je wohlhabender eine Gesellschaft ist, desto weiter sollte ihr Armutsverständnis sein, fördert ein hoher Lebensstandard doch soziale Ausgrenzungsbemühungen gegenüber Menschen, die beim Konsum nicht mithalten können.

Gegenmaßnahmen

Um die Hauptgefahr der ethnischen Unterschichtung, der Ghettoisierung von Flüchtlingen und der Kriminalisierung von Migranten zu bannen, ist eine inklusive Sozial-, Bildungs-, Gesundheits-, Stadtentwicklungs- und Wohnungsbaupolitik von Bund, Ländern und Kommunen ebenso notwendig wie eine progressivere Steuerpolitik. Zwar wollen rechte Demagogen glauben machen, dass »deutschen Durchschnittsfamilien« harte Zeiten infolge der »Flüchtlingsflut« drohen. Aber in Wahrheit müsste der Staat nur Wohlhabende und Reiche, die von der Zuwanderung am meisten profitieren, durch höhere Steuern stärker in die Pflicht nehmen.

Um auch Flüchtlingskindern reelle Chancen auf Bildungserfolge zu eröffnen, muss das Kooperationsverbot im Grundgesetz aufgehoben und der Bund befähigt werden, die Länder bei der Schaffung von mehr Ganztags- und Gemeinschaftsschulen sowie der Einstellung zusätzlicher Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Schulpsycholog(inn)en, aber auch gut ausgebildeter Erzieher/innen finanziell zu unterstützen. Entweder gibt der Staat dafür erheblich mehr Geld aus – was bei Verzicht auf Steuererhöhungen ein Ende der »schwarzen Null« und der »Schuldenbremsen« bedeuten würde –, oder die Bundesregierung betreibt weiterhin Reichtumsförderung statt Armutsbekämpfung, was bei zunehmender sozialer Ungleichheit längerfristig den gesellschaftlichen Zusammenhalt und damit auch die Demokratie gefährden kann.

Prof. Dr. Christoph Butterwegge lehrt Politikwissenschaft an der Universität zu Köln. Zuletzt ist sein Booklet »Reichtumsförderung statt Armutsbekämpfung. Eine sozial- und steuerpolitische Halbzeitbilanz der Großen Koalition« erschienen.

Catrin Boldebeck / David Weyand

Willkommen. Ankommen. Weiterkommen.

Unter diesem Motto lud die Deutsche Schulakademie zu einem zweitägigen Forum nach Berlin ein. Ziel der Tagung: mit Flüchtlingen Schule neu zu denken. »Augen auf, mit Überraschungen ist zu rechnen«, steht auf einem Plakat im Tagungswerk Jerusalemkirche in Berlin-Kreuzberg.

Im Saal sitzen über 160 Menschen, die Moderatorin fragt: »Wer ist Schüler? Bitte aufstehen.« Neun Jugendliche erheben sich. »Ok, bitte setzen. Wer ist Lehrkraft oder in der Schulleitung?« Zwei Dutzend Personen stehen auf. Und setzen sich wieder. Es folgen jeweils eine Handvoll Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schulträgern, Bildungsministerien, Stiftungen, der Arbeitsagentur, Ausländerbehörden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Psychologinnen und Psychologen aus dem ganzen Bundesgebiet, im Grunde alle, die sich professionell mit »Schule« und »Flüchtlingen« beschäftigen. Dann die letzte Frage: »Wer hat Fluchterfahrungen in der eigenen Familie – persönlich oder durch Eltern und Großeltern?« – Die Mehrheit der Anwesenden steht auf.

Die erste Überraschung. Sie zeigt, wie sehr das Thema Flucht in unserer

Gesellschaft verankert ist, dass es so neu gar nicht ist. Dennoch erfordert die aktuelle Situation mit vielen Hunderttausend Geflohenen aus Syrien, aber auch aus Afghanistan, Irak oder Somalia besondere Antworten – vor allem im Schulsystem. Doch was genau sind die Herausforderungen? Welche Fragen und Sorgen haben Jugendliche und Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter, aber auch Verwaltung und Politik? Was benötigen Kinder mit Fluchterfahrung für eine schulische Betreuung? Und was gibt es für Leuchtturm-Projekte, von denen man lernen kann?

»Bildung ist und bleibt der Schlüssel zur Teilhabe an Gesellschaft«, sagt Professor Dr. Hans Anand Pant, Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie. »Die Deutsche Schulakademie sieht die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung als wichtiges Arbeitsfeld. Um Schulen, aber auch Jugendhilfe-Organisationen und andere

Träger zusammenzubringen, veranstalten wir dieses Forum.«

Eine weitere Überraschung ist für viele Teilnehmer das Veranstaltungsformat »Open Space«: Statt festgelegter Seminare und Vorträge kann jeder, der über etwas sprechen möchte, sein Anliegen auf ein Plakat schreiben und kurz im Plenum vorstellen: »Sind Willkommensklassen eine gute Idee?«, »Was kann die universitäre Lehrerbil-

Die Deutsche Schulakademie

ist eine Einrichtung der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung. Die Stiftungen haben es sich zum Ziel gesetzt, die Modelle ausgezeichneter Praxis aus zehn Jahren Deutscher Schulpreis mit Hilfe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufzubereiten und in die Breite zu tragen. Als bundesweit aktive und unabhängige Institution für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung mit Sitz in Berlin setzt die Deutsche Schulakademie gGmbH dieses Ziel um. Dabei wendet sie sich mit ihren Angeboten an alle Schulen in Deutschland. In ihrem Programm greift die Deutsche Schulakademie Themen auf, die zentral sind für die Weiterentwicklung des deutschen Bildungs- und Schulwesens. Bei ihrer Arbeit konzentriert sie sich auf vier Themenfelder: mit Heterogenität produktiv umgehen, neue Lernstrukturen gestalten, demokratisch handeln lernen und Schule leiten. Die Deutsche Schulakademie bietet Angebote, bei denen Schulen direkt mit den Preisträgerschulen arbeiten können, zum Beispiel das Hospitationsprogramm oder den Transferzirkel. Außerdem bietet sie in Kooperation mit staatlichen und privaten Partnern umfangreiche Fortbildungs- und Schulentwicklungsprogramme wie die Pädagogischen Werkstätten »Individualisierung« und »Schule leiten« an. Eigene Veranstaltungen wie regionale und thematische Foren oder die Jahrestagung ergänzen das Programmangebot.



Lehrkräfte und andere im Bereich Schule Beschäftigte diskutieren mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung auf der Open Space-Veranstaltung

dung tun?«, »Wie lassen sich Freiwillige einbinden?«, oder »Schüler helfen Flüchtlingen«. Frage, Projektidee, Vernetzungswunsch – insgesamt 46 Anliegen kleben schließlich an einer Wand. Nach der letzten Eingabe scharen sich die Teilnehmenden davor. Konzentrierte Blicke wandern noch einmal über die Vorschläge, Zeiten und Raumnummern werden notiert, die erste Arbeitsphase beginnt.

Auch Amina, 22 Jahre, liegt etwas auf dem Herzen. Die junge Frau floh mit 17 Jahren alleine aus Dagestan, ei-



Catrin Boldebeck
Deutsche Schulakademie,
Öffentlichkeitsarbeit und Presse

ner russischen Kaukasusrepublik, und lebt seitdem in Kiel. Warum sie fliehen musste, darüber will sie nicht sprechen – »zu gefährlich«. Statt über die Vergangenheit will sie über die Zukunft diskutieren, ihre Zukunft an einer deutschen Schule: »Wie soll ich als Schülerin hundert Prozent Leistung geben, wenn ich gleichzeitig Angst habe, zurückgeschickt zu werden?«, fragt sie. Zehn Personen diskutieren mit ihr über den Duldungsstatus, ein Lehrer sagt: »Die Angst vor Abschiebung untergräbt unsere Bildungsarbeit, viele Schüler sind demotiviert.« Eine Frau schlägt vor, Amina könnte sich an die Härtefallkommission ihres Bundeslandes wenden. »Deine Schule kann dir in einem Gutachten »nachweisbare Integrationsleistungen« attestieren«, empfiehlt sie.

Dass Amina die Schule wichtig ist, steht außer Frage. Obwohl sie anfangs wegen geringer Deutschkenntnisse auf eine Förderschule kam, hat sie mittlerweile den Hauptschulabschluss in der Tasche. »Am wichtigsten war meine Lehrerin, sie hat mich immer motiviert«, sagt Amina. Jetzt geht sie in eine

Klasse mit besonderer Sprachförderung und peilt den Realschulabschluss an. »Deutsch sprechen kann ich ganz gut, nur das Schreiben fällt mir noch schwer«, sagt sie. »Aber ich bin Widder, ich kämpfe!«

Auf den Fluren des Tagungswerks wird es laut, eigenverantwortlich beenden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Veranstaltungen. Nach einer Stunde steht eine neue Runde an. Die Dynamik ist gewollt, sie soll Denkprozesse und den Austausch fördern. Intensive Gespräche überall, Gemurmel, Lachen, Fragen an die Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung. Die Menschen hier wollen voneinander lernen und es gemeinsam anpacken. Ihre Energie und ihr Optimismus sind spürbar, Tenor: »Wir schaffen das!«.

Es werden aber auch Sorgen und Ängste angesprochen. Ein Schulleiter bittet in der nächsten Runde um den Erfahrungsaustausch: »Wie sollten wir uns mit besonderen kulturellen oder religiösen Ausprägungen verhalten?« Woanders geht es um die Frage, wie sich konfliktfrei unterrichten lässt, wenn

Willkommen in der Kleinen Kielstraße

Die Grundschule in der Dortmunder Nordstadt wurde 2006 mit dem Hauptpreis des Deutschen Schulpriesses ausgezeichnet. Die rund 440 Schülerinnen und Schüler stammen aus über 30 Nationen, im letzten Jahr kamen 48 Kinder neu hinzu. Rektorin Gisela Schultebrucks-Burgkart erklärt im Interview das Konzept der Kleinen Kielstraße, das ab Herbst 2016 in regionalen Lernforen der Deutschen Schulakademie vorgestellt werden soll.

Frau Schultebrucks-Burgkart, wie unterrichten Sie Kinder ohne Deutschkenntnisse?

An unserer Schule haben wir das Konzept der sofortigen Aufnahme der neu zugewanderten Kinder in die Regelklasse entwickelt. Das verläuft ganz

unkompliziert, da sowohl die Klassen 1 und 2 als auch die Klassen 3 und 4 jahrgangsübergreifend organisiert sind.



Eine Patin oder ein Pate, ein Kind gleicher Herkunftssprache, wird ihm zur Seite gestellt. Dieses Kind sorgt für die Unterstützung bei alltäglichen Routinen: Wo ist die Garderobe? In welche Mappe kommt Sachkunde? Sich in der Pause um seinen Schützling zu kümmern, gehört ebenfalls zu den Aufgaben. Die Kinder tauchen in ein deutsches »Sprachbad« ein, erleben aber gleichzeitig auch das Einbeziehen der Herkunftssprache. In »Deutsch intensiv«-Kursen bauen sie systematisch ihren deutschen Wortschatz auf. Sich wiederholende Rituale und verlässliche Strukturen ermöglichen durch wiederkehrende Sprachmuster ein rasches Sich-zurecht-Finden. Der Unterricht ist darauf ausgerichtet, dass

jedes Kind, anknüpfend an sein Vorwissen, mit Hilfe von individuellen Plänen, wie zum Beispiel dem so genannten »Mathe-Rad«, in seinem Lerntempo seine Kompetenzen erweitern kann. Die größte Herausforderung besteht in der gleichzeitigen Einführung in die mündliche deutsche Sprache und in den Schriftspracherwerb.

Wie gehen Sie dabei vor?

Lesen lernen Kinder bei uns mit Kinderliteratur. Vom ersten Tag an lernen sie Schreibtablette kennen. Die Buchstaben und Laute wohnen in verschiedenen Fenstern – die Kinder lernen sie als Lautgebärden kennen, was eine nachhaltige Verankerung unterstützt. Zusätzlich erhält jedes neu zugewanderte Kind täglich zwei Stunden außendifferenzierten Förderunterricht »Deutsch intensiv«. Die Gruppen sind nach Kindern aufgeteilt, die bereits eine Schriftsprache erworben haben, und Kindern, die ohne Schriftsprache

die politischen Krisen bis ins Klassenzimmer schwappen. Ein türkischstämmiger Deutschlehrer erzählt von heftigen Auseinandersetzungen zwischen jesidischen und sunnitischen Schülern. Und haben nicht eh alle Kinder mit Fluchterfahrung ein Trauma? Hier mahnt eine Expertin zum vorsichtigen Umgang mit dem Begriff. Nicht jedes Kind reagiere gleich, bei Schwierigkeiten dürfe man nicht gleich ein Trauma unterstellen.

Am zweiten Tag geht es morgens weiter. Sprachförderung, Motivation, Inklusion, Schulformen, Unterrichtsgestaltung, Lehrerausbildung, Lernräume, digitale Medien – die Themenvielfalt ist groß, aber neu und unbekannt sind die Schlagwörter nicht. Im Gegenteil: Sie sind seit langem Teil des Diskurses um Reformen im Schulsystem. Und so setzt sich im Laufe der Veranstaltung der Eindruck durch, dass die aktuelle Flüchtlingssituation zwar Anlass für weitere Diskussionen ist, dass es aber ganz grundsätzlich um die Entwicklung und Neuausrichtung von Schulen geht. Wie kann Schule in Zu-



David Weyand
freier Journalist

kunft aussehen? Wie können Kinder aus unterschiedlichen Ländern und Familien, mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Begabungen gemeinsam lernen und sich individuell bestmöglich entwickeln? Welche Akteure spielen dabei eine Rolle und wie können sie optimal zusammenarbeiten?

Einfache Lösungen sind nicht das Ziel der Veranstaltung. Die Deutsche Schulakademie will den vielen Fragen einen Raum geben, Akteure zusammenbringen, ihnen zeigen, dass sie nicht allein sind, dass es bereits Ideen gibt und erprobte Konzepte an Preisträgerschulen des Deutschen Schulprei-

ses, dass man gemeinsam Lösungen entwickeln kann. Deutlich spürbar ist auf jeden Fall die Aufbruchsstimmung. Geschäftsführer Pant verspricht: »Die Deutsche Schulakademie bleibt an dem Thema dran. Wir prüfen nun, welche Konzepte eignen sich für Transfer und Transformation. Dabei wird es keine One-Fits-All-Modelle oder Lösungen geben. Sondern es geht um Vielfalt. Die Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung sind schließlich auch keine homogene Gruppe, sondern vielfältig und überraschend.«

Die Deutsche Schulakademie informiert und vernetzt Profis inner- und außerhalb von Schule mit einer interaktiven Landkarte auf ihrer Homepage www.deutsche-schulakademie.de/landkarte-forum-fluechtlinge/. Außerdem wird eine Fortbildung für Schulleitungen entwickelt und für den Herbst sind regionale Lernforen mit der Kleinen Kielstraße geplant. Die Grundschule aus Dortmund hat seit Jahren Erfahrungen mit neu zugewanderten Kindern. ■

chenkenntnisse in die Schule gekommen sind. Schwerpunkt der Arbeit ist der Aufbau der mündlichen Sprachkompetenz. Das geschieht durch Lieder, Sprachspiele, Chorsprechen. Neue Wörter führen wir mit Hilfe von Bildern, realen Geschichten und realen Handlungen ein. Dabei verknüpfen wir den Unterricht in »Deutsch intensiv« mit den Themen in der Regelklasse. Ist zum Beispiel in Sachkunde das Thema »Feuer« dran, lernen die Kinder in »Deutsch intensiv« die Vokabeln wie Löschfahrzeug, Feuerwehrmann oder Streichholz, damit sie sich im Unterricht auf das Thema und nicht auf den Spracherwerb konzentrieren können.

Müssen die Lehrerinnen nicht eine Vielzahl von Themen in »Deutsch intensiv« gleichzeitig bearbeiten?

Bei uns werden die Unterrichtsvorhaben von den Lehrerinnen für den gesamten Jahrgang gemeinsam geplant und durchgeführt. Daher wird in al-

len Klassen das gleiche Wortmaterial benötigt. Sprachsensibler Unterricht zieht sich bei uns wie ein roter Faden durch alle Fächer, denn auch bei in Deutschland geborenen Kindern ist eine große Bandbreite in der Sprachkompetenz zu beobachten.

Wie erreichen Sie das?

Die Anforderungen sind so gewählt, dass die Kinder sich etwas strecken müssen, um ihnen gerecht zu werden. Gleichzeitig stellen wir ihnen Hilfen an die Hand, die sie bei der Bewältigung der Sprachsituation unterstützen. Das geschieht mit Methoden des »Scaffoldings«, zum Beispiel durch »Wörterkoffer« und »Wörterlisten«, im Chor sprechen oder durch Vorgaben von Satzanfängen. Die Kinder tauchen in ein deutsches »Sprachbad« ein: Einführungen, Besprechungen und Reflexionen finden meist in Kleingruppen statt, so dass die Kinder häufig sprechen müssen – in echten Situationen.

Unser Ziel ist es, den Jungen und Mädchen viele kleine Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sie zu ermutigen.

Sie unterrichten nicht nur die Kinder, sie kümmern sich auch um die Eltern.

Bei der Aufnahme eines neu zugewanderten Kindes wird sofort die Schulsozialarbeiterin hinzugeholt, sie begleitet die Eltern und informiert sie umfassend. Mütter und Väter, die ohne Dolmetscher kommen, werden von uns durch mehrsprachige Mitarbeiter der Schule unterstützt, durch Elternlotsen oder durch Stadtteilmütter. Insgesamt decken wir so elf Sprachen ab. Andere Eltern gleicher Herkunftssprache helfen beim »Einwurzeln« der Familie, jüngere Geschwisterkinder können vormittags in der Eltern-Kind-Gruppe »Erdmännchen« aufgenommen werden. Wir reagieren flexibel: Niemand muss lange Anträge stellen oder auf die Zuweisung eines Platzes warten.

Interview: Catrin Boldebeck

Yvette Karro

Zum Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern an Schulen

Wenn Flüchtlinge in Deutschland ankommen, haben sie oft Unvorstellbares hinter sich. Sie haben Krieg und die Ermordung von anderen Menschen hautnah miterlebt, Folter, sexuelle und andere Gewalt in ihren Heimatländern erleiden müssen, sie wurden wegen ihrer Religion, Weltanschauung oder ihrer sexuellen Orientierung verfolgt und vertrieben. Hinzu kommen die Erlebnisse während der Flucht. Angst und Unsicherheit sind bei alldem ständige Begleiter.

► Geflüchtete haben oftmals Unvorstellbares erlebt.

40 bis 50 Prozent von ihnen entwickeln eine sogenannte PTBS (Posttraumatische Belastungsstörung) und rund 50 Prozent eine Depression, häufig kommen beide Erkrankungen gemeinsam vor. Knapp die Hälfte der Flüchtlingskinder ist deutlich psychisch belastet. Rund 40 Prozent sind durch das Erlebte beim schulischen Lernen und in zwischenmenschlichen Beziehungen deutlich eingeschränkt. Bei jedem fünften Kind zeigt sich eine Traumafolgestörung. Diese Zahlen beziehen sich auf ältere Studien; Schätzungen zufolge könnten bis zu zwei Drittel aller Flüchtlingskinder betroffen sein.

► Flüchtlingskinder entwickeln 15-mal häufiger als in Deutschland geborene Kinder eine PTBS. Erwachsene sind sogar 20-mal so häufig von einer PTBS betroffen als in der deutschen Bevölkerung.¹

Sie sind traumatisiert, zumindest aber trauern sie um den Verlust ihrer Heimat und ihrer Lieben. Sie erleben einen »Kulturschock«, sie empfinden sich als in vielfacher Hinsicht »sprachlos« und ohnmächtig. Ihr Familiensystem ist zusammengebrochen, sie leben häufig in Armut und großer Unsicherheit.

Die Sprachlosigkeit bezieht sich dabei nicht allein auf die nicht vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache. Traumatische Erlebnisse werden neurophysiologisch bei gleichzeitiger Unterdrückung des motorischen Sprachzentrums erlebt und sind zudem der bewussten Erinnerung nur teilweise zugänglich. Hinzu kommt, dass die traumatischen Erlebnisse in der Regel nicht ohne Weiteres veröffentlich- und erzählbar sind.

Khalid, 10 Jahre alt,

aus Syrien (Identität geändert), saß in einem Boot bei der Flucht über das Mittelmeer, seine Eltern in einem anderen. Seine Eltern gingen dabei verloren und sind seitdem verschwunden. Khalid zeigt massive Probleme, er kann sich kaum konzentrieren, hat Schlafstörungen und verhält sich aggressiv. Seine Lehrerin fühlt sich im Umgang mit ihm überfordert.

► Die »Sprachlosigkeit« traumatisierter Flüchtlingskinder erfordert mehr als reine Sprach- und Kulturvermittlung.

Nach zwei Generationen ohne eigene Kriegserfahrungen in Deutschland bleibt es abzuwarten, wie sich die transgenerationale Weitergabe von Traumata in dieser neuen Einwanderergeneration auswirken wird. Die Mechanismen können unterbrochen werden, wenn die traumatisierten Eltern von Flüchtlingskindern in die Lage versetzt werden, eigene Traumata zu be- und zu verarbeiten. Dies erfordert infrastrukturelle Voraussetzungen und Integrationsbemühungen in einem Ausmaß, über das in unserer Aufnahmegesellschaft noch nicht hinreichend diskutiert wird.

Bei all dem spielen Risiko- und Schutzfaktoren eine große Rolle. Zu den Risikofaktoren gehören unsichere Lebensbedingungen und Perspektiven. Das Ausmaß sozialer Unterstützung und die Qualität von Bildungsangeboten entscheiden mit darüber, ob sich traumatische Erfahrungen in vielfältigen Symptomen manifestieren und chronifizieren. Je informierter Pädagoginnen und Pädagogen sind und je frühzeitiger hilfreiche Unterstützungsangebote an Schulen erfolgen, desto besser sind die Aussichten, dass Stabilisierung und eine natürliche Verarbeitung traumatischer Belastungen erfolgen können. Dies kann sogar ohne therapeuti-



sche Angebote gelingen. Optimal ist ein Netzwerk aus Bezugspersonen mit traumapädagogischem Wissen, Traumatherapeuten und Jugendhilfe. Das Wissen um die Zusammenhänge und die eigenen traumapädagogischen Möglichkeiten und Grenzen erhöht die Handlungssicherheit und schafft Zutrauen in die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Da sie jedoch nicht selbst therapeutisch arbeiten können und sollen, ist die Vermittlung der (trauma-)pädagogischen Grenzen und das Wissen um weitere Beteiligte, an die vermittelt werden kann, genauso wesentlich. Nicht zuletzt gilt es, wirksame Strategien gegen das Risiko von Sekundärtraumatisierung und für eine aktive Selbstfürsorge von Lehrkräften zu entwickeln.

► **Wenn Lehrkräfte um ihre traumapädagogischen Handlungsmöglichkeiten und ihre eigenen Grenzen wissen, ermöglichen sie frühzeitig eine natürliche Traumaverarbeitung und beugen der Entwicklung von Traumafolgen vor.**

Traumapädagogisches Wissen gehört nicht zum Standardwissen von Lehrkräften oder Sozialpädagogen und -pädagoginnen. Traumapädagogik entstand ursprünglich in den 1990er Jahren in der stationären Jugendhilfe. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis in vielen pädagogischen Bereichen durchgesetzt, dass psychotraumatologische Kenntnisse im Umgang mit besonders verhaltensauffälligen und herausfordernden Kindern und Jugendlichen erforderlich und hilfreich sind. So entstanden und entstehen vor allem in jüngster Zeit auch in Schulen Überlegungen zu traumapädagogischem Handeln und den Umgang mit stress- und traumabelasteten Kindern.

Die Konzeptualisierung in Schulen im Sinne eines umfassenden Konzepts ist zu entwickeln. Traumapädagogisches Wissen sollte integraler Bestandteil von Aus- und Fortbildungen für Lehrkräfte werden. Fachberatungen zu traumapädagogischen Fragestellungen müssen angeboten und finanziert werden, um einerseits Lehrkräfte zu sensibilisieren und ihnen andererseits das so notwendige Netz zur Verfügung zu stellen.

► **Traumapädagogische Konzepte an Schulen beinhalten Wissensvermittlung sowie klare Strukturen und Abläufe.**

Traumapädagogik ist zunächst eine »Pädagogik des (möglichst) sicheren Ortes«² Lehrkräfte können dann Sicherheit für Schüler/innen herstellen, wenn sie sich selbst sicher fühlen. Sicherheit entsteht durch Wissen, Transparenz, Klarheit, Orientierung, Schutz, Selbstwirksamkeits- und Kontrollerleben sowie durch angemessene und verlässliche Beziehungsangebote. Der dauerhaften Erschütterung des Selbst- und Weltbildes der Kinder, das häufig insbesondere bei Flüchtlingskindern aus den Fugen geraten ist, kann dadurch begegnet werden.

Dabei hilft der Perspektivwechsel weg vom problematischen, auffälligen Verhalten, dem nur konsequent pädagogisch begegnet werden müsse. Wenn dies nicht hilft, ist die Frage zielführend, wobei dieses Verhalten für ein Kind schon einmal nützlich war und welches Bedürfnis damit ausgedrückt werden kann. Das Verhalten des Kindes hat damit einen guten Grund und war nützlich beim Erleben und Überleben von hoch belastenden und traumatischen Situationen. Hier schließt sich häufig die Fra-

Samira, 9 Jahre alt,

aus Afghanistan (Identität geändert), hat in ihrer Heimat erlebt, dass der Vater die Mutter getötet hat. Sie ist mit älteren Geschwistern und Cousins geflüchtet. Ihre Lehrerin ist verwundert, dass sie keine Auffälligkeiten und Symptome bei Samira feststellen kann und fragt sich, ob das möglich ist und worauf sie achten muss.

Verhalten des Kindes hat damit einen guten Grund und war nützlich beim Erleben und Überleben von hoch belastenden und traumatischen Situationen. Hier schließt sich häufig die Fra-



Yvette Karro

ist Dipl. Soziologin, Dipl. Sozialpädagogin, Traumapädagogin und Therapeutin (i.A.). Seit vielen Jahren berät sie beim Wendepunkt e.V. Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen/innen und führt traumapädagogische Fortbildungen durch. Zurzeit bildet sie im Auftrag des Bildungsministeriums DaZ-Lehrkräfte in Schleswig-Holstein zum Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern fort.

ge von Pädagogen und Pädagoginnen an, ob sie denn ein auffälliges, meist regelverletzendes Verhalten von Kindern nicht sanktionieren dürften und wie die Perspektive der Suche nach dem »guten Grund« oder der »guten Absicht« mit einer gleichen und gerechten Behandlung anderer Kinder vereinbar sei.

Die Antwort ist einfach, da das eine das andere nicht ausschließt.

► **Traumapädagogische Konzepte an Schulen schaffen Sicherheit für Lehrkräfte und Kinder.**

Lehrkräfte scheinen vor allem angesichts der Vielzahl traumabelasteter Flüchtlingskinder und deren oft erschreckenden Lebensgeschichten überfordert. Die Möglichkeiten traumasensiblen Handelns erscheinen zu komplex und nicht im pädagogischen Alltag umsetzbar. Dabei sind es wenige, hier schon genannte, handlungsleitende Perspektiven, die allerdings weitreichende Auswirkungen haben. Darauf werden wir in der September-Ausgabe 2016 von »Grundschule aktuell« mit Praxisbeispielen weiter eingehen. □

Anmerkungen

- 1) Bundespsychotherapeutenkammer, 2015
- 2) vgl. Kühn, 2009 und Weiß, 2013

Literatur

BPtK-Standpunkt. Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen. September 2015
Kühn, Martin (2009): in J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Metho-

den für die pädagogische Praxis (S. 25 –37). Weinheim, Juventa.
Weiß, Wilma (2013): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Weinheim, Juventa.

Marion Gutzmann

Sprachliche Vielfalt als Chance

Herausforderung Schule der Mehrsprachigkeit

In wenigen Worten beschreibt das nebenstehende kleine Gedicht sprachlich prägnant die Brisanz eines Teils der Biografie vieler Kinder, die derzeit in Deutschland angekommen sind, mit ihren Familien hier leben wollen und ein neues Zuhause suchen. Das Gefühl eines Zuhause-Seins in der Gemeinschaft einer Schule bzw. Lerngruppe zu ermöglichen und Geborgenheit, Sicherheit und Bildung zu bieten, wird von vielen Kollegien als neue Aufgabe angenommen und ist getragen von Achtung und Wertschätzung gegenüber diesen Kindern, gegenüber ihrer kulturellen und sprachlichen Identität.

Drei Wörter¹

*Gehen, Fliehen, Nirgendsbleiben
Sind drei Wörter, leicht zu schreiben.
Aber wen es trifft,
trägt schwer an solcher Schrift.*

Rudolf Otto Wiemer

Herausforderungen stehen vor allen Beteiligten – für die Kinder bedeutet dies zum einen, sich in einem neuen Land und damit in einer neuen Umgebung mit neuen Örtlichkeiten, neuen Bezugspersonen und neuen Gewohnheiten bzw. Gepflogenheiten zurechtzufinden. Zum anderen erwerben die Kinder *Alltagssprache* in all diesen neuen Zusammenhängen. Beides wird von den meisten der Kinder relativ schnell und in beeindruckender Art und Weise bewältigt. Sie sind größtenteils hoch motiviert und wollen die deutsche Sprache erlernen. Dennoch steht ihnen insgesamt nur eine geringe Zeit zum »Aufholen« gegenüber den Kindern, die Deutsch als Erstsprache erworben haben, zur Verfügung.

Die größte Herausforderung jedoch besteht für die Kinder darin, die »textuelle« Sprache der Schule, die sich von der Alltagskommunikation wesentlich unterscheidet, zu verstehen und *bildungssprachliche* Anforderungen bewältigen zu können. Hier benötigen die Lernenden die größte Aufmerksamkeit, ausreichend Zeit sowie eine systematische sprachliche Förderung und verlässliche Begleitung zumeist über die gesamte Schulzeit hinweg. Dies bedarf der Unterstützung durch alle Lehrkräfte und rückt besonders die sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen *Faches* in den Fokus der Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Lehrkräfte nehmen dabei insbesondere die gewachsene Heteroge-

nität der Lerngruppen, die sprachliche Vielfalt und die unterschiedlichen Voraussetzungen im Bereich des Schriftspracherwerbs bzw. der Textkompetenz als besondere Herausforderung wahr. Meist sind Lehrkräfte auf diese Herausforderung wenig vorbereitet gewesen. An dieser Stelle soll diese Herausforderung als Impuls dienen, die sprachliche Vielfalt aus der Perspektive der Potenziale und Chancen zu betrachten und damit mögliche Wege aufzuzeigen, mit der Herausforderung (neu) umzugehen oder weiter bestärkt zu werden.

Sprachliche Vielfalt entdecken – Mehrsprachige Lernkontexte schaffen

Individuelle Mehrsprachigkeit ist in der Grundschule bereits schon heute eher die Regel und stellt eine gesellschaftliche Ressource dar. Durch einen positiven, wertschätzenden Zugang kann die kulturelle und sprachliche Vielfalt in einer Lerngruppe als Bereicherung und weniger als Defizit wahrgenommen werden. Die Diskussion über das Thema Mehrsprachigkeit sollte sich nicht darauf beschränken, als Bereicherung oder Herausforderung, als Chance oder Stolperstein betrachtet zu werden, sondern als

Grundverständnis einer gemeinsamen Haltung, die Vielfalt der Sprachen zu fördern. Die Aufwertung der Sprachen der Kinder bedeutet vor allem Wertschätzung derjenigen, die sie sprechen.

Deutsch als:

Erstsprache
Familiensprache
Zweitsprache
Drittsprache
Standardsprache
Amtssprache
Alltagssprache
Schulsprache
Bildungssprache
Fremdsprache
...

Längst – wenn auch oft unbewusst und nicht immer positiv besetzt – ist unser Alltag mehrsprachig. Ob Medien, Freizeit oder Konsum – überall begegnen wir verschiedenen Sprachen. Ein Blick auf Speisekarten, Bedienungsanleitungen, Pflegehinweise in Textilien, Beipackzettel zu Arzneimitteln oder Kosmetika, Werbeschilder usw. öffnet die Augen für mehrsprachige Texte. All diese Textarten bieten die Chance, authentische Lernkontexte zu nutzen, die eigene(n) Sprache(n) zu entdecken oder Sprachenvergleiche anstellen zu können.

»Mehrsprachigkeit nutzen« gehört zu den Bildungsstandards der KMK, die in allen aktuelleren Rahmenlehrplänen verankert worden sind. Welche Lernkontexte und Lernaufgaben also bieten den Schülerinnen und Schülern geeignete Anlässe, den Aspekt von Mehrsprachigkeit zu nutzen? Wortschatzarbeit bildet eine »Schaltstelle« zwischen allen Sprachhandlungen im Bereich der Interaktion, Rezeption, Produktion und Reflexion. Letztere bieten wiederum Ansatzpunkte, Mehrsprachigkeit sichtbar(er) zu machen. Ausreichend visualisierten Wortschatz bereitzustellen für das Zurechtfinden im Schulgebäude, für wichtige Kontaktpersonen, für den Fall von Krankheit oder Schmerzen, für Bedürfnisse wie essen, trinken, zur Toilette gehen – dies ist eine Art »sprachliche Erstausstattung«, wie sie an vielen Schulen bereits praktiziert wird bzw. im Blick ist.

In seinem Standpunkt »*Sprachenlernen in der Grundschule – Mehrsprachigkeit von Kindern fördern*« formuliert der Grundschulverband u. a. folgende Forderung: »Die individuelle Zweispra-

chigkeit wie auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind im Unterricht als Ressource und Lernchance zu berücksichtigen. So können die in der Klasse vorhandenen sprachlichen Kompetenzen durch sprachliche Rituale sichtbar

*Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.*

Johann Wolfgang von Goethe,
Maximen und Reflexionen; II.; Nr. 23, 91

gemacht und in der Unterrichtskommunikation genutzt werden. Erstsprachen der Kinder sollten untereinander in Gruppen- oder Partnerarbeit zugelassen werden und gegenüber Sprachmischungen Toleranz geübt werden. Auch dieser Standpunkt – wird er gelebt – kann zu mehr Bildungsgerechtigkeit für neu zugewanderte Kinder beitragen.

Noch einmal bitte! Was bedeutet ...? Manchmal bin ich krank – Sprachliche Brücken nutzen

Während die neu angekommenen Kinder zunächst noch nicht oder wenig sprechen, dafür jedoch nachmachen, was sie bei den anderen Kindern sehen, ohne genau zu wissen, welcher Anlass oder welche Aufgabe damit verbunden ist, wissen sie recht bald, dass Hefte und Bücher, Stifte und Schere in der Schule zum Lernen gebraucht werden. Bald verstehen sie häufig genutzte Aufgabenstellungen und können z. B. selbstständig die richtige Seite im Buch oder den passenden Zeilenanfang zum Schreiben finden oder Operatoren wie *unterstreichen*, *einkreisen* oder *ankreuzen* unterscheiden. Bildkarten für schulische Gegenstände mit den entsprechenden Bezeichnungen und unterschiedlich farbigen Artikeln wie z. B. *der Stift*, *die Schere*, *das Heft* sind sichtbar im Raum angebracht. Ebenso werden Visualisierungen für Lerntätigkeiten wie *lesen*, *schreiben* oder *einkreisen* bzw. für die

Darstellung des Tagesplanes genutzt. Ein Guten-Morgen-Ritual mit Begrüßung und einem Lied, mit dem Fragen nach dem Befinden (Nutzen von Symbolen, Namensklammern), mit dem Einbeziehen des Kalenders unter Angabe von Wochentag, Datum und Jahreszeit kann nach und nach erweitert und zunehmend selbstständig von den Lernenden übernommen werden.

Mehr und mehr verwenden die Kinder die deutsche Sprache selbst und können zunehmend erklären, was sie tun sollen. Immer wieder sollte behutsam auf das Verstehen bzw. das Nichtverstehen eingegangen werden. Hier helfen den Kindern einige wenige sprachliche Mittel, die sie nutzen können, um z. B. das Nichtverstehen ausdrücken zu können. Kärtchen oder kleine Listen mit Redemitteln bzw. Symbolen wie »*Noch einmal bitte!*«, »*Was bedeutet ...?*«, »*Ich verstehe nicht*« können auch bereitgestellt werden.

Wie soll ich sagen können, wenn mir etwas wehtut, welche sprachlichen Brücken können dabei z. B. helfen? In einer Willkommensklasse, die Anfang November 2015 eingerichtet worden ist, lernen Schülerinnen und Schüler, die seit dem 1. November in Berlin angekommen sind. Auch hier sind die Lernvoraussetzungen der Kinder sehr heterogen. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 8 und 13 Jahren alt und überwiegend syrischer Herkunft. Sie sind auch in Syrien zur Schule gegangen, drei Kinder hatten in Syrien Englischunterricht.

Ahmet, der erst den 5. Tag in der deutschen Schule lernt, wurde in das Lernsetting »Arbeit am Lapbook – Ankommen in Deutschland« mit einbezogen. Die Lehrerin bot ihm das Stufenbuch »Manchmal bin ich krank« an (siehe Abb.). Sie hatte die Rubriken *Kopf*, *Haut*, *Magen/Bauch*, *Knochen*, *Herz* in das Stufenbuch schon eingetragen. Ghala, die schon etwas länger die Klasse besucht, unterstützte Ahmet und schrieb nun die Begriffe auf Arabisch daneben. Ahmet las die Wörter und konnte die passenden Bilder ausfinden und dazukleben. Dann schrieb er die entsprechenden deutschen Be-

griffe ab. Die lateinische Schrift kennt er aus dem Englischunterricht in Syrien. Wie in diesem Beispiel kann es hilfreich sein, vorhandene schriftsprachliche Kenntnisse in den Herkunftssprachen als sprachliche Brücken bzw. als Anker zu nutzen.



Stufenbuch »Manchmal bin ich krank«

Meine Worte, deine Worte – Sprachenvielfalt hörbar und sichtbar machen

Den Herkunftssprachen der Kinder sollte von Beginn an Raum gegeben werden, wo immer es sich anbietet. Beispiele dafür können sein:

- alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Schulhaus / im Klassenraum sichtbar machen,
- einander in allen Sprachen der Kinder begrüßen,
- Begrüßungsformeln aufschreiben und z. B. auf einem Poster präsentieren oder in einem Wortschatzheft sammeln,
- ein Wort in möglichst vielen Sprachen als *Wort des Tages* – *Wort der Woche* sammeln; untersuchen, zu welchem Wort es die meisten Übersetzungen gibt, in welcher Sprache das Wort am längsten / am kürzesten ist, in welchen Sprachen sich die Wörter ähneln,
- die eigene Sprache präsentieren (z. B. Sprachensteckbrief, Sprachenmensch, ...),
- sich miteinander bemühen, die Namen aller Kinder korrekt auszusprechen,
- Murmelphasen in den Herkunftssprachen bewusst im Sinne des Scaffoldings einplanen,
- mehrsprachige Lieder singen (z. B. Bruder Jakob),
- Sprachenprojekte durchführen (ein Lesetag für jede Sprache, mehrsprachiges Bücherfest, mehrsprachiges ABC-Fest, ...),

Gut zu wissen:

Weltweit gibt es 193 souveräne Staaten und über 6000 Sprachen. Davon sind etwa 100 offizielle Amtssprachen. Mehr als die Hälfte der Sprachen wird nur gesprochen, aber nicht geschrieben. Mehr als die Hälfte der Menschen verwenden täglich mehr als eine Sprache.


Marion Gutzmann

war 35 Jahre Grundschullehrerin in Brandenburg und ist Referentin für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg und Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbands.

● einen kleinen Sprachführer in mehreren Sprachen anlegen (Zahlen, Farben, Wochentage, Monatsnamen, Begrüßung, Danke und Bitte, Entschuldigung, ...),

● *Die Welt in meiner Klasse*: Redewendungen, Begrüßungen, Zahlen, Wochentage, Reime, Abzählverse, Rezepte, Märchen, Lieder, Spiele, Tänze und Fragestellungen wie »Woher kommt die Sprache?«, »Wo wird sie gesprochen?« einander vorstellen,

● Post-it-Beschriftungen in Deutsch und in den Herkunftssprachen für die Wortschatzarbeit nutzen (Wimmel-Bilderbücher, Lehrbuchabbildungen, Bildwörterbücher, ...),

● mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher, zweisprachige Wörterbücher zu den Herkunftssprachen der Kinder und Bildwörterbücher bereitstellen,

● eine leere Anlauftabelle individuell mit Bildern/Wörtern in den Herkunftssprachen (z. B. auch mit den Namen der Kinder) ergänzen,

● ein persönliches Interesse an den Sprachen der Kinder bekunden – sich

selbst als Lehrkraft das Ziel setzen, täglich / wöchentlich ein neues Wort in der Erstsprache der Kinder zu lernen, dies auch in einem eigenen Wortschatzheft dokumentieren (syrische Wörter von Amira, ...),

● ...

Wie viele dieser notwendigen Selbstverständlichkeiten sprachlicher Bildung sind uns bewusst und können und werden deshalb systematisch aufbauend eingesetzt? Welche davon regen die sprachliche Aktivität der Kinder ausreichend genug an? In welchem Maß sind wir selbst sprachliches Vorbild? Scheinbar sind dies Selbstverständlichkeiten, die jedoch konzeptionell verabredet und von allen gemeinsam getragen werden müssen.

Mehrsprachigkeit nutzen – (Sprachliche) Gemeinsamkeiten entdecken und reflektieren

Eines der Potenziale des Prinzips »Mehrsprachigkeit nutzen« ist, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder oftmals eine Sprachbewusstheit entwickeln, mit der sie vielen einsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern durchaus überlegen sein können. Zu ihrer gezielten Förderung können kontrastiv Wörter in den Herkunftssprachen der Kinder miteinander verglichen werden. Wie z. B. Farben in anderen Sprachen benannt werden, regt das Sammeln von Wörtern und das Vergleichen von Wortbildungsmustern an. Schon eine kleine Übersicht macht deutlich, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede es in den einzelnen Sprachen bei Farbadjektiven geben kann. Interessant ist auch, wie einzelne Laute in anderen Sprachen gesprochen werden. Gleichzeitig wird durch das mehrmalige Sprechen und Hören und Nachsprechen unterstützt,

dass die Sprache, der Klang der Sprache, »ins Ohr« gehen kann (vgl. Übersicht Farbadjektive).

Zwei- oder mehrsprachige Bücher bzw. Texte bieten viele Anregungen, Schrift und Wortschatz zu vergleichen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu entdecken. Eine wahre Schatzgrube ist z. B. der Arche-Kinderkalender³, der auf jedem Kalenderblatt ein Gedicht in der Originalsprache einschließlich dem entsprechenden Schriftsystem und der jeweiligen deutschen Übersetzung vorstellt. So sind z. B. Autorinnen und Autoren aus Japan, Mexiko, Litauen, Tschechien, Frankreich, aus dem Iran oder aus der Slowakei mit kurzen oder längeren, lustigen oder nachdenklichen Texten vertreten.

Was könnten Kinder beispielsweise entdecken, wenn sie die beiden Texte auf Seite 11 untersuchen und miteinander vergleichen? Sie werden sicherlich Entdeckungen machen:

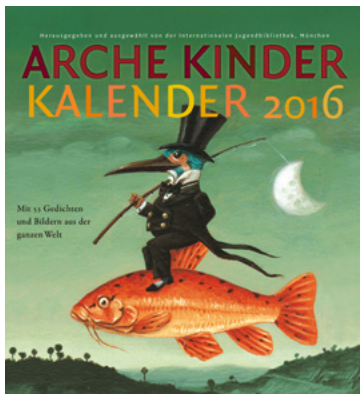
- zur Anzahl der Verse,
- zur Anzahl der Wörter je Vers,
- zu ähnlichen Wörtern wie z. B. *colibri* – *Kolibri*,
- zu Wörtern mit gleicher oder ähnlicher Wortbedeutung wie z. B. *amistad* – *Freundschaft* (*Freunde*), *y* – *und*, *agua* – *Wasser*,
- zu ähnlichen sprachlichen Strukturen wie Verwendung von Artikeln,
- zu Besonderheiten des Rechtschreibens wie Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen und Kommasetzung,
- ...

Dies kann thematisiert und gemeinsam vertieft werden. Vielleicht werden die Kinder auch auf den unterschiedlichen Klang der Sprachen oder auf ähnliche Laute aufmerksam werden.

Kinder brauchen viele Gelegenheiten, Sprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben. Mit dem Bereitstellen von Strukturen und sprachlichen

	Deutsch	Englisch	Türkisch	Polnisch	Serbisch	Afghanisch	Arabisch	Kroatisch
●	rot	red	kırmızı	czerwony	crveno	zurch	ahmar	crvena
●	blau	blue	mavi	niebieski	plavo	abi	azra	plava
●	grün	green	yesil	zielony	zeleno	sabs	ahdar	zelena
●	weiß	white	beyaz	bialy	belo	safet	abyad	bijela
●	gelb	yellow	sarı	zolty	zuto	sard	asfar	zuta
●	schwarz	black	siyah	czarny	crno	seh	iswid	crna

Übersicht Farbadjektive²



Im Arche-Kinderkalender stehen auf jedem Blatt Gedichte aus aller Welt mit ihren deutschen Übersetzungen

Mitteln können Kinder auch komplexere Sprachhandlungen – so wie sie das schulische Lernen fordert – realisieren. Die Bedeutung vieler Wörter erschließt sich oftmals erst aus dem Satz-, Situations- oder Handlungskontext. Deshalb ist das Entdecken von Wörtern und Arbeit am Wortschatz dann vor allem effektiv, wenn es in einem gemeinsamen Tun und Erleben eng mit Themen und aktuellen Lerninhalten verbunden wird, die für die Kinder wichtig und bedeutsam sind.

Jedes Kind als Experten seiner Sprache sehen – Jede Sprache öffnet ein neues Tor zur Welt

Das Einbeziehen der Erstsprachen der Kinder erfordert von Lehrkräften, die Kinder als Experten ihrer Sprache zu akzeptieren, und die Bereitschaft, von diesen selbst Sprachliches zu lernen. Unweigerlich drängen sich für viele dabei auch Frage auf wie z.B. »Wie soll ich auf einen Schlag sieben verschiedene Sprachen lernen?«, »Muss ich jetzt alle Sprachen der Kinder meiner Klasse können?«. Hier sind Sorgen eigentlich unbegründet. Hilfreich für Lehrkräfte wäre es jedoch, sich mit anderen Sprachen, insbesondere den Sprachen der Schülerinnen und Schüler und deren Besonderheiten zu beschäftigen. Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört damit u.a., für die Sprachen der Kinder sensibel zu werden, die sprachlichen Kompetenzen (auch in den Erstsprachen) der Kinder wahrzunehmen, vielfältige Gesprächs- und Schreibanlässe zu schaffen, eine anregungsreiche und mehrsprachige literale Umgebung zu gestalten, die Kinder schriftsprachlich

amistad

*Qué buena amistad la
del colibri y el huerto.
Què buena amistad la
del agua y la cubeta.
Qué buena amistad
la de la mirada y las
nubes.*

Ricardo Yáñez (México)

Aus: Diccionario para armar © 2011
Coordinación Nacional de Desarrollo
Cultural Infantil, Alas y Raíces, México D. F.

Freunde

*So gute Freunde, der
Kolibri und der Garten.
So gute Freunde, das
Wasser und die Schale.
So gute Freunde,
der Blick und die
Wolken.*

Ricardo Yáñez
(übersetzt von Ilse Layer)

Aus: Internationale Jugendbibliothek
München (Hrsg.) Arche Kinderkalender
2016. Zürich 2015

zu fordern und das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren.

Mit dieser Haltung werden auch Eltern in schulische Kontexte anders einbezogen. Eltern reagieren z.B. positiv, wenn sie Einladungen zu Elternabenden oder Projekttagen in den jeweiligen Familiensprachen oder in visualisierter Form erhalten. Rosemarie Tracy (2006) führt dazu u.a. an: »Alle Sprachen sind es wert, geschätzt und gefördert zu werden. Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache sind wichtige Partner in Bildungsprozessen. Sie sollen in ihrer Kompetenz gestärkt werden, die Kinder in der Erstsprache zu sozialisieren.«⁴

Sprachliche Lernfelder für Lehrkräfte

Es ist für Lehrkräfte empfehlenswert, die Besonderheiten der Herkunftssprachen im Vergleich zum Deutschen zu kennen, um Stolpersteine vorherzusehen, die unterschiedlichen Herausfor-

derungen für die einzelnen Lernenden zu verstehen und entsprechende Förderbereiche wie phonologische Bewusstheit oder Satzstrukturen im Deutschen oder Bildung und Bedeutung von Komposita zu akzentuieren. Die Beschäftigung mit den Sprachen der Schülerinnen und Schüler könnte zu einem faszinierenden Lernerlebnis für Lehrende werden – vielleicht beginnen Sie mit den drei bis fünf am meisten gesprochenen Sprachen der Kinder, die in den Schulen gegenwärtig beschult werden. ■

Anmerkungen

- 1) In: Hans Joachim Gelberg (2000): Großer Ozean. Beltz & Gelberg
- 2) In Anlehnung an www.blinde-kuh.de/sprachen/farben.html
- 3) Aus: Internationale Jugendbibliothek München (Hrsg. / 2015): Arche Kinderkalender 2016. Zürich
- 4) Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag / Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit – 11 Thesen, 2006.

Zum Weiterlesen

Links zu Sprachbeschreibungen / Sprachensteckbriefen

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) Österreich:
Sprachensteckbriefe. www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3

Stiftung Mercator / pro DaZ / Universität Duisburg-Essen: Sprachbeschreibungen.
<https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>

Literaturempfehlungen

Krifka, Manfred / Tracy, Rosemarie u.a.: Das mehrsprachige Klassenzimmer.
Über die Muttersprachen unserer Schüler. Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2014

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Orell Füssli Verlag Zürich 2004, Nachdruck 2013

Schader, Basil: Deine Sprache. Meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch in mehrsprachigen Klassen. Lehrmittelverlag Zürich 2011

Hannes Klug / Michael Angele

Atemberaubend

Wörterliste: Was kommt heraus, wenn Flüchtlinge und Migranten ihr liebstes deutsches Wort verraten?

Das muss man sich mal vorstellen: Während der Mob auf den Straßen und in den Medien fremdenfeindliche Parolen brüllt, widmen sich die Angegriffenen lieber der deutschen Alltagspoesie. »Was ist das schönste Wort in der deutschen Sprache?«, hatte die Deutsche Welle auf ihrer Deutsch-Lern-Seite auf Facebook gefragt.

Das Ergebnis waren mehr als 2.300 Kommentare von Sprachschülern, die sich mit Vorschlägen überboten, sich aber in einem überraschend einig waren: Deutsch, heißt es in den Wortmeldungen oft, sei die schönste Sprache der Welt.

Wer sich die Liste der genannten Worte durchliest, dem wird dabei ganz wunderbar zumute: Ob »Frieden«, »Mitmensch«, »Zukunft«, »Möglichkeiten«, »Hoffnung«, »Geborgenheit« oder »Schnee« – Deutschland erstet hier als Sehnsuchtsland auf, als wäre es in einen Jungbrunnen gefallen. Den angezündeten Unterkünften stehen »Wohnung«, »Heimat« und »Heim« gegenüber, die einige zu ihren persönlichen Lieblingswörtern erklären, und wer mit dem Zug in Deutschland ankam, dem hat sich das Wort »Hauptbahnhof« für immer als Glücksvokabel eingeprägt.

Das »Land der Dichter und Denker«, das in der profanen sprachlichen Wirklichkeit aber so oft zwischen Asylgesetz, Abschiebeverordnung und Aufenthaltsverbot laviert, kriegt hier ein neues, ebenso klangvolles wie melancholisches Wörterbuch geschenkt – zusammengestellt von jenen, die sich Deutsch als Fremdsprache aneignen und sich ihrer zweiten, dritten oder vierten Heimat verbundener fühlen als mancher, der hier geboren wurde.

Kurz zur Methode: Je nach (ungefährer) Häufigkeit der genannten Wörter und sprachlicher Herkunft der Kommentierenden haben wir die meistzitierten Begriffe gruppiert und in der Liste gerankt. Die Nennungen verweisen auf die Wortmelodie, manchmal auch auf die Bedeutung eines Wortes. Nicht ob ein Begriff richtig oder falsch ist, sondern wie schön er klingt und wie

sehr er Fantasie und Gemüt in Schwingung versetzt, ist entscheidend. »Alles Schöne kann nur wieder durch etwas Schönes bezeichnet werden«, sagte schon der deutsche Romantiker Jean Paul in seiner *Vorschule der Ästhetik*.

Wer diese Wörter liest, die Liste studiert und Vergleiche zieht, der blickt verwundert auf ein schimmerndes Märchenland, das wir kaum wiedererkennen. Deutschland, ein Sommernachtstraum. Ein Land unter dem Regenbogen, in dem sich Eichhörnchen und Libellen tummeln, der Uhu am Waldrand ruft, Maiglöckchen, Fingerhut und Pustelblume wachsen und, ja, gut, auch Kakerlaken hausen. Ein Land zwischen Sonnenuntergang und Sehnscheidenentzündung. Schluss mit den berühmten deutschen Tugenden, an ihre Stelle treten Geduld, Zärtlichkeit, Freude, Leidenschaft und auch ein wenig Kummerspeck. Die eigene Sprache, dergestalt von außen betrachtet, wölbt sich auf einmal wie ein Sternenhimmel über der verzagten deutschen Quengelei. Wurde sie nicht einst von Kriegstreibern hinaus in die Welt geschickt? Nun kehrt sie als Musik zu uns zurück. ■

aus: »der Freitag«, Nr. 47, 19. 11. 2015

Hannes Klug

ist Drehbuchautor, Schriftsteller und Journalist.

www.hannesklug.com

Michael Angele

ist stellvertretender Chefredakteur der Wochenzeitung »der Freitag«.

www.freitag.de

► Die »Wörterliste« gibt der Grundschulverband als Plakat heraus. Als sichtbares Zeichen gelebter Willkommenskultur, als Ausdruck unserer Verantwortung und Solidarität. Das Plakat liegt diesem Heft bei. Weitere Exemplare erhalten Sie über unsere Geschäftsstelle.

Alina Krygiel

Erste Lieblingswörter in neuer Umgebung

Alina Krygiel arbeitet an der Offenen Gemeinschaftsgrundschule Steinberg in Remscheid (NRW).

»Wir haben zurzeit 25 Kinder an unserer Schule, die als Flüchtlinge bzw. Seiteneinsteiger gelten. Diese sind alle unterschiedlich lang in Deutschland. Die Kinder kommen aus elf verschiedenen Nationen und sprechen somit auch zwölf verschiedene Sprachen.«

Manche unserer Kinder sind sogar bilingual (spanisch-rumänisch, albanisch-italienisch, punjabi-englisch) erzogen und erwerben die deutsche Sprache nun als Drittsprache.

An unserer Schule legen wir großen Wert darauf, dass alle »Seiteneinsteiger-Kinder« vom ersten Tag an in eine feste Klasse integriert werden. Dies liegt uns sehr am Herzen, um die Kinder möglichst schnell in Kontakt mit den anderen Kindern zu bringen und sie nicht als isolierte Gruppe oder Klasse zu behandeln. Außerdem hat das den sehr schönen Nebeneffekt, dass unsere heimischen Kinder den neuen Kindern gegenüber in keiner Weise fremdeln. Damit schaffen wir auch direkt einen Bezugs- und Rückzugsort für die Seiteneinsteiger, wenn sie nicht in der Sprachförderung sind. Wir achten jedoch darauf, dass die Kinder zwischen zwei und vier Stunden täglich in der Sprachförderung sind.

Rituale im Schulalltag

Um den Kindern die Integration möglichst zu erleichtern, binden wir sie direkt in feste Rituale im Schulalltag ein. 95 Prozent der Kinder besuchen die Offene Ganztagschule. Hier können sie im Nachmittagsbereich im Spiel mit den anderen Kindern viele Spracherfahrungen machen und sich erproben.

Wir haben jeden Morgen einen zweistündigen Sprachförderkurs, an dem alle Kinder gemeinsam teilnehmen. Diesen leiten meine Kollegin, Frau Kolonko (Mitarbeiterin der OGGs), und ich. Auch hier arbeiten wir immer wieder mit Ritualen wie der Begrüßung, dem Besprechen des Datums und der

aktuellen Wettersituation. Außerdem zählen wir einmal alle Kinder, um ggf. kranke Kinder zu registrieren und auch um die Zahlen bis 100 zu festigen. Im Prinzip kann man sich die Sprachförderung ähnlich dem Englischunterricht in der Grundschule vorstellen. Wir bedienen uns oft dieser Methodik und Didaktik, um den Wortschatz spielerisch einzuführen und dann phonologisch und auch schriftlich zu festigen. Dabei arbeitet jedes Kind wirklich auf seinem individuellen Niveau und Differenzierung ist das A und O des Unterrichts.

Das Projekt »Lieblingswörter«

Mit den zwölf kürzlich zugewanderten Kindern haben wir das Projekt der »Lieblingswörter« im Deutschen durchgeführt. Meine Kollegin und ich haben dazu selbst Lieblingswörter gestaltet,



um die Aufgabe auch dem Kind, das erst zwei Wochen bei uns ist, zu verdeutlichen. Zum Einstieg las ich den Kindern eine eigens verfasste Geschichte über einen Jungen aus Syrien vor, der einige Probleme mit dem Deutschen hat.

Wir sprachen über unsere Migrationshintergründe und stellten eine enorme Vielfalt an Heimatländern fest. Paulo sagt im Anschluss daran so schön: »Wir sind alle anders, aber wir lernen hier alle Deutsch zusammen.«



Alina Krygiel (28),

wurde bilingual erzogen (Vater Österreicher, Mutter US-Amerikanerin) und spricht Deutsch, Englisch und fünf weitere Sprachen größtenteils fließend: »DaZ-Kraft bin ich seit Mai 2015. Auf Grund meines Hintergrunds habe ich mich sehr bewusst auf diese Stellenausschreibung beworben. Ich war der Meinung, dass mein kultureller Background und meine Empathie sowie Sprachbegabung mich dazu befähigen, eine gute Lehrkraft im DaZ-Bereich zu werden. Außerdem wollte ich einen positiven und effektiven Beitrag zur Integration der »Flüchtlingskinder« leisten. Natürlich wurde ich schon von Eltern angesprochen, ob ich »nur für die Flüchtlinge« angestellt wurde. Ich antworte darauf immer gerne: »Nein, ich bin für Kinder angestellt.««

Homepage der Schule:

www.ggssteinberg.de

Die Kinder sammelten Ideen für ihre Lieblingswörter, suchten jeweils das eigene aus und fingen an, das zu gestalten. Die Ergebnisse waren genauso vielfältig und individuell wie die Kinder selbst. ■

Fröhliche, dunkle, freche, liebe ... Wörter

Eine schöne Erweiterung dieses Projekts ergibt sich aus der alten Idee, dass Kinder ihre Lieblingswörter sammeln – und dann einmal nicht nach Wortarten, Wortfamilien o. Ä. sortieren, sondern als »dunkle«, »fröhliche«, »geheimnisvolle«, »freche« usw. Wörter. Das ist sicher auch Anlass für bereichernde Gespräche in der Gruppe.

Die Kinder



Abdullatiff (8) kommt aus Syrien.

Er ist Mitte Dezember zu uns gestoßen. Wie sich kürzlich mit Hilfe eines Übersetzers herausstellte, hatte er bis dato noch keine Schule besucht. Er fing auch erst sehr spät mit 4,5 Jahren an zu sprechen. Seine Muttersprache ist arabisch. Somit hat er nicht nur mit den lateinischen Buchstaben, sondern auch mit der Schreibrichtung und der Graphomotorik zu kämpfen. Sein Lieblingswort war »Fußball spielen«. Dieses konnte er auch mit Hilfe zeichnerisch darstellen, jedoch nicht verschriftlichen. Auch das Abschreiben der Vorlage gelang ihm noch nicht. Jedoch ist er sehr bemüht und macht im artikulatorischen Bereich immer mehr Fortschritte.



Aven (6) und Shahab (7) kommen aus dem Irak.

Ihre Muttersprache ist kurdisch. Die amtliche Verkehrssprache aber ist arabisch. So kannten sie vorher die lateinischen Buchstaben und die Schreibweise von links nach rechts noch nicht. Sie sind beide Anfang November 2015 an unserer Schule angemeldet worden und haben seitdem eine unglaubliche Entwicklung gemacht. Wobei sich diese nicht nur auf ihre sprachlichen und schulischen Fähigkeiten wie den Lese-Schreib-Lernprozess oder die Fähigkeiten im Rechnen bezieht. Auch sozial haben sich beide überaus gut integriert und sind zwei überaus fleißige und hilfsbereite Kinder. Avens Lieblingswort war »Schultasche«, Shahabs Lieblingswort »Schwimmbad«.



Paulo (8) ist ein Romakind aus Polen.

Sein Lieblingswort ist »singen«. Nachdem wir gemerkt hatten, dass er sich immer wieder zurückzog und große Probleme zu haben schien, versuchten wir auf einem anderen Weg, zu ihm durchzudringen. Während einer Stunde im Sprachförderkurs wollte ich den Kindern etwas Musik gönnen. Ich wählte dazu »Mana-Mana« aus der Muppet-Show aus. Dieses Lied hatte so einen positiven Einfluss auf seine Motivation und Entwicklung, dass er seitdem immer wieder nach dem Lied fragt und wir es zum Abschied gemeinsam hören. Zum Geburtstag schenkte ich ihm eine CD mit dem Lied.

Nicol (7) ist ein Romakind aus Spanien.

Sie besuchte dort bereits die erste Klasse. Meine eigenen spanischen Sprachkenntnisse konnten ihr den Einstieg in die Schule und den Unterricht ungemein erleichtern. Ihre Sprachentwicklung zählt zu den sehr positiven Beispielen und so können wir bereits an grammatischen Strukturen arbeiten. Nicols Lieblingswort: »Spielsachen«. Ebenso verläuft der Spracherwerb bei **Ariana (6), einem albanisch-italienischen Kind**. Ihr Lieblingswort ist »Regenbogen«.

**Jowana ist 8 Jahre alt und kommt aus Serbien.**

Sie ist erst seit zwei Wochen an unserer Schule und seit etwa einem Jahr in Deutschland. Ihr Lieblingswort »Ballerina« entstand während einer Englischstunde. Wir besprachen gerade das Thema Hobbys und bei der Bildkarte zu »performing ballet« strahlten ihre Augen. Das war eine Sache, die sie sofort stark ansprach. Am Ende der Stunde kam sie auf mich zu und fragte nach dem deutschen Wort. Ich antwortete: »Ballett tanzen«. Jowana: »Nein, die Mädchen.« Ich sagte: »Ach, du meinst die Ballerina. Die Tänzerinnen heißen Ballerinas.« Am nächsten Tag gab sie es als ihr Lieblingswort an, da sie in Serbien bereits Tanzstunden hatte und das Ballett liebt.

Jacob kommt aus Polen.

Wir nennen ihn alle Cuba, da das dort so üblich ist. Sein Lieblingswort ist »Fußball«. Er liebt diesen Sport sehr und spielt sehr gut. In unserem Erzählkreis berichtete er davon, wie er 2012 noch in Polen wohnte und alle Fussballer zur EM da waren. Sein großer Bruder, der noch in Polen lebt, hatte damals alle Spiele mit ihm zusammen angesehen.

**Boshko aus Bulgarien:**

Ähnlich verlief Boshkos Suche nach seinem Lieblingswort. In seiner ersten Woche in Deutschland und an unserer Schule wollten die Kinder viel über ihn erfahren. Wir sprachen im Sprachkurs über Lieblingsessen, -musik und -sportarten. Dazu nahm ich wieder Bildkarten. Die Kinder benennen das Bild, versuchen das Wort zu erlesen und schreiben es in ihr Wort-Bild-Lern-Wörterbuch. Boshko zog sofort die Karte mit dem Basketballspiel und fragte mich nach dem Namen. In Bulgarien war er in einem Team gewesen.

Werner Sacher

Elternarbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden

Die schulische Versorgung der Kinder von Flüchtlingen und Asylsuchenden ist eine enorme Herausforderung für Schule und Lehrkräfte. Über all den zu bewältigenden organisatorischen Problemen wird leicht übersehen, dass auch der Bildungserfolg dieser Kinder in hohem Maße davon abhängt, ob es gelingt, eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit ihren Eltern aufzubauen (u. a. Jaynes 2011; Fishman 2009; Oyserman et al. 2007).

Leider liegen in Deutschland noch kaum ausreichende Erfahrungen hinsichtlich der Elternarbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden vor und erst recht nicht einschlägige wissenschaftliche Untersuchungen. Deshalb verwerten die folgenden Ausführungen Erkenntnisse aus den Einwanderungsländern Großbritannien, Kanada, Neuseeland, Australien, Schweden und den USA, die schon länger mit ähnlichen Problemen befasst sind (Beauregard 2014; Fawzia 2012; Lewig et al. 2009; Manyena 2007; Mohmaoud 2013; Ibrahim 2012; Rutter 2006; Victorian Foundation 2015).

Zur Situation der Flüchtlinge und Asylsuchenden

Zunächst gilt es, sich klar zu machen und zu verstehen, in welcher schwierigen Lebenslage sich die meisten Flüchtlinge und Asylsuchenden befinden:

Natürlich fehlen den meisten zunächst einmal ausreichende deutsche Sprachkenntnisse. Die Kinder lernen durch den Schulbesuch am schnellsten Deutsch, ihre Mütter in der Regel am langsamsten, weil ihr Leben meistens auch bei uns stark auf den Binnenraum der Familie fokussiert ist.

Aber mit dem Erwerb deutscher Sprachkompetenz sind noch längst nicht alle Schwierigkeiten ausgeräumt: **Viele Flüchtlinge und Asylsuchende sind emotional stark irritiert und verunsichert.** Sie wissen nicht, ob sie wirklich eine Bleibperspektive haben. Viele sind durch Erlebnisse im Herkunftsland und auf der Flucht traumatisiert und leiden unter vielfältigen psychischen Problemen. Kinder z. B. sind häufig entweder verschlossen oder ag-

gressiv und können sich schlecht konzentrieren. Manche Eltern haben einen ausgeprägten Protektionismus bezüglich ihrer Kinder entwickelt.

Dazu kommen **Probleme der sozio-ökonomischen und sozialen Situation:** Die finanziellen Ressourcen der Flüchtlinge und Asylsuchenden sind in der Regel erschöpft. Die Unterstützung, die sie in Deutschland erhalten, sichert nur mit Mühe das Existenzminimum. Oft ist mit der Flucht ein erheblicher Statusverlust verbunden – im Herkunftsland gut situierte Personen finden sich nun inmitten weniger privilegierter Gruppen und in der Position mittelloser Bittsteller. **Ein Teil der Flüchtlinge und Asylsuchenden hat nur geringe Bildung oder es sind sogar Analphabeten.** Viele wohnen in beengten Gemeinschaftsunterkünften. Kontakte zu Einheimischen sind selten, und oft wird dabei Rassismus und Ausländerhass erlebt. Häufig sind Familien durch die Flucht auseinandergerissen. Viele Kinder haben ihre Eltern verloren oder leben von ihnen getrennt bei Verwandten oder Bekannten. (Deshalb sind im Folgenden unter »Eltern« immer auch andere Erwachsene zu verstehen, welche Verantwortung für die Kinder übernommen haben.) Menschen, die im Herkunftsland in Großfamilien lebten, sind nun auf die Kernfamilie reduziert und müssen die Unterstützung der Großfamilie entbehren. Dazu kommen gravierende Veränderungen der traditionellen Rollen: Eingespielte Geschlechterrollen werden in Frage gestellt. Häufig wird ein »role reversal« zwischen Eltern und Kindern vollzogen: Die bald des Deutschen mächtigeren Kinder werden auf vielfältige Weise zu Mediatoren für den Zugang zur neuen Lebenswelt, was häufig

mit Autoritätsverlusten der Eltern verbunden ist. Aber auch die Kinder leiden unter der »Parentifizierung«, welche sie durchlaufen: Sie müssen nun Erwachsene und Kinder zugleich sein und große Verantwortung übernehmen, und sie erleben ihre Eltern nicht mehr als stark und kompetent, sondern als hilfsbedürftig und schwach.

Erhebliches Konfliktpotenzial birgt auch das **Verhältnis zur Schule:** Zwar ist den meisten Flüchtlingen und Asylsuchenden bewusst, dass Bildung große Bedeutung für die gelingende Integration hat, und sie streben deshalb hohe Schulabschlüsse für ihre Kinder an. In der Regel fehlt ihnen aber eine differenziertere Kenntnis des Schulsystems in Deutschland, die es erst ermöglichen würde, solche Aspirationen zu realisieren. In vielen Herkunftsländern ist die Schule allein zuständig für Aufgaben der Bildung. Dass sich Eltern in Aufgaben der Unterrichtsgestaltung einmischen oder auch nur uneingeladen Kontakt mit der Schule aufnehmen, gilt als unhöflich und respektlos. In Deutschland hingegen wird man als »schwer erreichbar« und letztlich an der Bildung seiner Kinder uninteressiert angesehen, wenn man keinen Kontakt zu ihrer Schule unterhält. In den deutschen Schulen werden andere Erziehungsstile praktiziert, als sie in den meisten Herkunftsländern üblich sind. Eine an der Entwicklung der Autonomie orientierte Erziehung erleben Flüchtlinge und Asylsuchende aber oft als undiszipliniert und chaotisch und das entsprechende Verhalten der Kinder als ungehörig und respektlos. Nicht auf Anhieb zu verstehen ist für Flüchtlinge und Asylsuchende auch der säkulare Charakter der Schule in Deutschland, d. h. die Tatsache, dass sich die Schule aus der weltanschaulichen Werteerziehung heraushält. Oft leiten sie daraus den Eindruck ab, die Schule untergrabe die islamische Werteordnung und beraube ihre Kinder der angestammten kulturellen Identität.

Qualitätsstandards von Elternarbeit

Wie kann die Schule Flüchtlinge und Asylsuchende in dieser mit vielfältigen Problemen belasteten Situation erreichen? Zunächst einmal wird man nicht schlecht beraten sein, sich an den international verbreiteten und bewährten Standards der Parent Teacher Association für die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu orientieren (PTA 2007; PTA 2008):

- **Standard 1 – Willkommensklima:**
Die Schule bemüht sich um ein Klima, das allen Eltern den Eindruck vermittelt, willkommen zu sein. Alle Familien fühlen sich als Teil einer Schulgemeinschaft, die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und niemanden ausgrenzt.
- **Standard 2 – Effektive Kommunikation:**
Eltern und Lehrkräfte tauschen regelmäßig und auf vielfältigen Wegen Informationen über die schulische und häusliche Situation der Kinder und über ihre Entwicklung aus.
- **Standard 3 – Gemeinsames Bemühen um den Bildungserfolg:**
Eltern werden als unentbehrliche Partner im Bemühen um den optimalen Bildungserfolg gesehen.
- **Standard 4 – Betreuer für jedes Kind:**
Eltern werden darin bestärkt und dazu befähigt, sich für ihre Kinder einzusetzen und bestmögliche Bildungschancen für sie zu erwirken.
- **Standard 5 – Machtteilung:**
Eltern werden auf angemessene Weise in die Gestaltung und Entwicklung der Schule und in Entscheidungen einbezogen.
- **Standard 6 – Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region:**
Die Schule arbeitet mit Institutionen, Organisationen und Repräsentanten der Gemeinde und Region zusammen, um deren Angebote für die Familien und ihre Kinder nutzbar zu machen.

Die Ausgestaltung für die Arbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden

Der durch die PTA-Standards vorgegebene Rahmen muss natürlich den Bedürfnissen der Flüchtlinge und Asylsuchenden entsprechend ausgestaltet werden:

Willkommensklima

Es gibt eine große Vielfalt an vertrauensbildenden Maßnahmen, durch welche diesen Eltern das Gefühl vermittelt werden kann, an der Schule ihrer Kinder willkommen zu sein:

Hohe Priorität hat die **Verfügbarkeit von Dolmetschern** oder anderen Übersetzern, welche helfen, die sprachlichen Barrieren zu überwinden.

Die Anmeldung der Kinder sollte möglichst mit einem **Willkommensgespräch** verbunden werden, in dem die Eltern über die Erwartungen der Schule an sie, aber auch über verfügbare Unterstützungen und Hilfen aufgeklärt werden. Günstig ist es, wenn an einem solchen Gespräch auch Elternvertreter oder Eltern anderer Kinder, die schon länger ein Kind an der Schule haben, teilnehmen und ihre Hilfe anbieten, im Idealfall solche aus demselben oder einem ähnlichen Herkunftsland.

Kommen mehrere Flüchtlingskinder oder Kinder von Asylsuchenden an die Schule, kann man eine besondere **Willkommensveranstaltung** durchführen, die aber die persönlichen Gespräche nicht ersetzen sollte.

Die dabei von der Schule gegebene Information sollte in einem (möglichst übersetzten) **Booklet** zusammengefasst sein, das man den Eltern zusammen mit einigen Lernmaterialien überreicht.

Um ihre Integration in die übrige Elternschaft zu unterstützen, organisieren viele Schulen **soziale Events**.

Schöne Willkommenssignale sind **mehrsprachige Hinweisschilder im Schulgebäude** und eine **Willkommens-Landkarte im Eingangsbereich**, auf der vermerkt ist, aus welchen Regionen der Welt die zugewanderten Schülerinnen und Schüler kommen, vielleicht angereichert mit Namen und Porträtfotos dieser Kinder.

Effektive Kommunikation

Schriftliche Information ist für Flüchtlinge und Asylsuchende in der Regel nur hilfreich, wenn sie übersetzt ist. Auch bei **Gesprächen** wird man meistens Dolmetscher oder andere Übersetzer benötigen.

Viele Eltern ziehen **persönliche Gespräche** vor und äußern sich ungern im Beisein von Außenstehenden – manchmal auch von Dolmetschern, denen sie nicht vertrauen. Auch

Gruppenkontakte wie Elternabende werden deshalb oft gemieden oder nur passiv absolviert

Die **Kinder** nach einer gewissen Zeit selbst **als Dolmetscher** einzusetzen, kann bedenklich sein: Sie verfolgen bei der Übersetzung oft eigene Interessen. Manchmal ist es eine bessere Option, ältere Geschwister oder andere Schüler heranzuziehen. In jedem Fall aber fungieren die **Schülerinnen und Schüler als »key-agents«** in der Beziehung zwischen ihren Eltern und ihren Lehrkräften. Was grundsätzlich geboten ist, gilt deshalb für die Kinder der Flüchtlinge und Asylsuchenden verstärkt: Sie sind unbedingt in die Kooperation von Schule und Elternhaus einzubeziehen. (Gestaltungsvorschläge dazu vgl. Sacher 2014, S. 173 – 198)

Zu wünschen wäre, dass an der Schule **Integrationslotsen** vorhanden sind, welche die Kooperation und Kommuni-



Prof. Dr. Werner Sacher

war bis 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg. Seit 2004 und nun auch im Ruhestand ist die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus der Schwerpunkt seiner Forschungs-, Publikations- und Vortragstätigkeit.

kation mit den Flüchtlingen und Asylsuchenden begleiten und unterstützen. (Im Einzelnen dazu Abschnitt 4.4.)

Kernanliegen des Austauschs mit den Eltern sollten **Informationen über unser Schulsystem** sein und die unterstützende Rolle, die es **für Eltern** vorstellt. Hilfreich sind **»School Tours für Eltern«**, bei denen sie verschiedene Schulen und Schularten kennen lernen. **»Learning Walks«** geben Gelegenheit, zu erfahren und beobachten, wie an der Schule des eigenen Kindes gelernt wird.

Eltern von Flüchtlingen und Asylsuchenden neigen noch mehr als deutsche Eltern dazu, Kontakte mit der Schule

nur zu suchen, wenn es Probleme gibt. Um dem zu begegnen, sollten regelmäßige **Lernstands- und Entwicklungsgespräche** durchgeführt werden. Dabei muss eine einseitige Stärkenorientierung vermieden und auch über Lücken und Defizite gesprochen werden. Die ungewohnte Beschränkung auf Fortschritte und Stärken kann Eltern nämlich zu groben Fehleinschätzungen verleiten.

Gemeinsames Bemühen um den Bildungserfolg

Auch Flüchtlinge und Asylsuchende gehen zunächst davon aus, dass die von ihnen erwartete Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit in **Hausaufgabenhilfe** besteht. Diesem Eindruck gilt es entgegenzuwirken. Es genügt vollkommen, wenn sie sich darauf beschränken, darauf zu achten, dass die Kinder ihre Aufgaben zu vernünftigen Zeiten, vollständig und sorgfältig erledigen. Erfolgreiche häusliche Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit besteht nach neueren Metaanalysen (Hill & Tyson 2009; Jeynes 2011) im Wesentlichen aus drei Elementen:

- Eltern sollten hohe, aber realistische **Leistungserwartungen** gegenüber dem Kind zeigen, die mit viel Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes und mit viel Optimismus gepaart sind.
- Sie sollten einen **autoritativen Erziehungsstil** praktizieren, der charakterisiert ist durch
 - Liebe und Wärme,
 - Ermutigung und Förderung von Selbstständigkeit,
 - Disziplin, Struktur, Ordnung und Regeln.
- Sie sollten intensiv und häufig **kommunizieren mit dem Kind** – keineswegs nur über Schulangelegenheiten, und auch nicht zwingend über anspruchsvolle Themen. PISA-Begleituntersuchungen zeigten, dass auch schon regelmäßige Gespräche mit Kindern bei den Mahlzeiten mit durchschnittlichen Leistungsvorsprüngen von jeweils einem ganzen Schuljahr sowohl im Lesen als auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften einhergehen (OECD 2010, S. 189).

Bemerkenswert ist, dass diese drei Elemente der wünschenswerten häuslichen Unterstützung weder einen höheren Schulabschluss noch die Beherr-

schung der deutschen Sprache voraussetzen. Man darf also Flüchtlinge und Asylsuchende, die häufig glauben, nur wenig zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen zu können, durchaus ermutigen. Zugleich sind sie mit dem Hinweis auf diese Befunde aber auch stärker in die Verantwortung zu nehmen.

Das alles macht natürlich einen erheblichen Bedarf an **Elternberatung und Elternbildung** sichtbar. Die nötigen Hinweise und Hilfen können Flüchtlinge und Asylsuchende in persönlichen Gesprächen und in besonderen Veranstaltungen an der Schule erhalten, die sich aber auch der Unterstützung durch externe Personen und Institutionen versichern muss. Oft gibt es zudem kompetente und bereite Eltern, die entsprechende Arbeitsgruppen und Gesprächskreise übernehmen.

Betreuer für jedes Kind

Flüchtlingen und Asylsuchenden ist es oft zumindest in der Anfangszeit nicht möglich, die Betreuerrolle für das eigene Kind zu übernehmen. In diesem Falle sollte die Schule andere Personen gewinnen, die dies ersatzweise tun – einzelne Lehrkräfte, Elternvertreter, andere Eltern, welche eine Art Patenschaft übernehmen, Sozialarbeiter oder spezielle Integrationslotsen, die im Ausland unter verschiedenen Bezeichnungen firmieren: Cultural Broker, Home Liaisons, Refugee Worker oder Multicultural Aides. Auch wenn deren Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche nicht immer ganz deckungsgleich sind, so sind sie doch immer Mittler zwischen den Flüchtlingen und Asylsuchenden einerseits und der Schule oder anderen Institutionen und Behörden andererseits. Wichtig ist, dass die Betreuer nicht für zu viele Kinder zuständig sind, um eine wirklich persönliche Begleitung zu gewährleisten.

Machtteilung

Bei Entscheidungen der Schule in Gremien mitzuwirken, wird den meisten Flüchtlingen und Asylsuchenden zunächst mehr oder weniger unmöglich sein. Falls Verständigungsmöglichkeiten bestehen oder organisiert werden, kann man Einzelne gelegentlich oder auch regelmäßig zur Beratung hinzuziehen. Eine weitaus größere Zahl aber kann man an der Gestaltung der Schu-

le beteiligen, indem man sie um Hilfeleistungen in der Schule und für die Schule bittet – zumindest bei Aufgaben, die wenig sprachliche Kompetenz erfordern. Manche bringen auch Qualifikationen mit, die es erlauben, ihnen Verantwortung bei der Betreuung von zugewanderten Kindern zu übertragen.

Zusammenarbeit mit Gemeinde und Region

Es wäre zynisch, würden die Vertreter der Schule sich bei ihren Kontakten mit Flüchtlingen und Asylsuchenden auf schulische Fragen und Probleme beschränken und die Augen vor allen übrigen Schwierigkeiten verschließen, mit denen diese Familien zu kämpfen haben. Selbstverständlich wird man sich um eine ganzheitliche Betreuung bemühen. Geleistet werden kann diese aber nur in der Vernetzung mit externen Personen, Institutionen und Organisationen.

Interkulturelle Elternarbeit

Bei allen Bemühungen, auf die besonderen Bedürfnisse der Flüchtlinge und Asylsuchenden einzugehen, sollte Elternarbeit interkulturell ausgerichtet sein, d. h. darauf abzielen, sie in die Gesamtelternschaft der Schule zu integrieren. Grundsätzlich wird das dadurch gewährleistet, dass sich alle Maßnahmen an den allgemeinen Leitlinien für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft orientieren. Dadurch werden diese auch deutschen Eltern und ihren Kindern zugute kommen. Das allein wird diesen aber noch nicht die verbreiteten Ängste nehmen, ihre Kinder könnten spätestens dann, wenn die Flüchtlingskinder nach dem Besuch von Übergangsklassen auf Regelklassen verteilt werden, in Nachteil geraten – zumal dann, wenn es nicht nur einige wenige Kinder sind.

Einschlägige Forschung (Stanat 2006; Stanat u. a. 2010) hat ergeben, dass der Migrantenanteil in Klassen als solcher sich nicht negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Wo solche nachteiligen Effekte beobachtet wurden, lassen sie sich auf unterschiedliche Vorkenntnisse und unterschiedliche kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie auf Unterschiede des sozio-ökonomi-

schen und soziokulturellen Status ihrer Familien zurückführen. *D. h. ein höherer Migranten- und wohl auch Ausländeranteil als solcher muss den Bildungserfolg nicht beeinträchtigen.*

Aber darf man rechnerisch auseinanderdividieren, was im Leben zusammen vorkommt? Die Kinder von Flüchtlingen und Asylsuchenden sind nicht nur Ausländer, sondern haben zu großen Teilen auch geringere Vorkenntnisse und kommen häufig aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem und soziokulturellem Status. So weisen denn selbst die zitierten Studien am Ende darauf hin, dass sich die Effekte des Ausländeranteils, geringerer Ausgangsleistungen, geringerer kognitiver Grundfähigkeiten und der Zugehörigkeit zu sozio-ökonomisch und soziokulturell unterprivilegierten Gruppen und Schichten kaum trennen lassen. Im Klartext heißt das: *Die Gefahr*

einer Beeinträchtigung des Leistungsniveaus durch hohe Ausländeranteile in den Klassen besteht sehr wohl.

Eine dauerhafte Unterrichtung der Ausländerkinder in gesonderten Klassen allerdings ist auch keine Option. Mancherorts ist man leider schon länger auf dem unheilvollen Weg zu einer solchen Segregation. Zum Beispiel besuchten in Berlin 2012 fast zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund, aber nur ein Siebtel der Kinder ohne Migrationshintergrund eine Grundschule, in der die meisten ihrer Mitschüler ebenfalls nichtdeutscher Herkunft waren (Fincke und Lange 2012, S. 2). Segregation jedoch arbeitet der Integration diametral entgegen, verringert drastisch die Bildungschancen der Kinder von Flüchtlingen und Asylsuchenden und führt letztlich zur Entwicklung eines neuen Prekariats. *Der Weg kann nur sein, die Kinder aus-*

ländischer Herkunft und Abstammung maßvoll und umsichtig auf Regelklassen zu verteilen. Auch dann wird man den pädagogischen Herausforderungen nur gewachsen sein, wenn der Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung selbstverständliche Bestandteile des Unterrichtsalltags werden.

Um die Ängste deutscher Eltern zu besänftigen, ihre Kinder könnten in Nachteil geraten, und ausländischen Müttern und Vätern die nicht minder großen Befürchtungen zu nehmen, ihre Kinder würden vernachlässigt, muss die Schule von Anfang an größtmögliche Transparenz herstellen und kontinuierlich kleinschrittig informieren, dass sie mit Umsicht genau die gebotenen Maßnahmen ergreift und sich nach Kräften bemüht, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. ■

Literatur

Beauregard, F. / Petrakos, H. / Dupont, A. (2014): Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec. Canada School Community Journal, 24 (1), 177 – 210.
Fawzia, F. (2012): The Perception of Teachers and Refugee Parents Regarding Refugee Children's Education: A Parent Involvement Study. Education Doctoral. Paper 22. St. John Fisher College / Rochester NY.
Fincke, G. / Lange, S. (2012): Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
Fishman, J. (2009): Immigrant and Refugee Parent Involvement in Schools and the Link to Academic Success and Mental Health of Children.
Hill, N. E. / Tyson, D. F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. In: Developmental Psychology, Vol. 45, No. 3, pp. 740 – 763.
Ibrahim, H. (2012): From Warzone to Godzone: Towards a new Model of Communication and collaboration Between schools and Refugee families. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education in the University of Canterbury.
Jeynes, W. J. (2011): Parental Involvement and academic success. New York & London: Routledge.
Lewig, K. / Arney, F. / Salveron, M. (2009): The Working with Refugee Families Project. University of South Australia / Australian

Centre for Child Protection.
Manyena, S. B. / Brady, E. (2007): Supporting asylum seeker and refugee children within the education system in England (SPARC project). Disaster and Development Centre, Northumbria University.
Mohmaoud, A. (2013): Somali Parents and Parental Involvement in Compulsory Schools in Flen, Sweden (Examensarbeit). Villavägen 16, SE-752 36 Uppsala, Sweden.
PTA / Parent Teacher Association (2007): National Standards for Family-School Partnerships. Chicago
http://www.nyspta.org/pdfs/programs_services/BSP%20National_Standards.pdf
PTA / Parent Teacher Association (2008): National Standards for Family-School Partnerships Assessment Guide. Chicago
http://www.pta.org/Documents/National_Standards_Assessment_Guide.pdf
OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II. Paris: OECD.
Oyserman, D. / Brickman, D. / Rhodes, M. (2007): School success, possible selves, and parent school involvement. Family Relations, 56, 479 – 489.
Rutter, J. (2006): Refugee Children in the UK. Maidenhead: Open University Press.
Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von

Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, S. 51 – 80.
Stanat, P. / Schwippert, K. / Gröblich, C. (2010): Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. In: Allemann-Ghionda, C. / Stanat, P. / Göbel, K. / Röhner, C. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u. a.: Beltz, S. 147 – 164. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)
The Victorian Foundation for Survivors of Torture (2015): Educating Children from Refugee Backgrounds. A Partnership between Schools and Parents. Brunswick / Australia.

Gottfried Orth

Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind

Lernen, Flüchtlingen und anderen Fremden zu begegnen¹

Mein Leitwort solcher Begegnungen ist Dissens, meine Hoffnung seine Kultivierung. Dabei argumentiere ich zunächst aus einer theologisch-religionspädagogischen Perspektive und schließe mit einem Blick auf Schule und Unterricht.

Es war 1935, als sich der Theologe Karl Barth aus der Schweiz, der gerade den Eid auf Hitler verweigert hatte und deshalb seiner Professur in Bonn enthoben worden war, und der Ökumeniker Desmond Niles aus Sri Lanka begegneten. Niles hat diese Begegnung notiert: »Im Laufe der Unterhaltung sagte Barth: ›Andere Religionen sind Unglaube.‹ Niles fragte: ›Herr Barth, wie viele Hindus kennen sie?‹ ›Keinen.‹ ›Woher wissen Sie dann, dass Hinduismus Unglaube ist?‹ und Barth antwortete: ›A priori.‹ Ich konnte nur den Kopf schütteln und lächeln.«²

»Andere Religionen sind Unglaube«

In dieser Anekdote verbergen sich drei unterschiedliche europäische Traditionsströme der Produktion von Fremdheit als zentraler Kategorie der Unterscheidung von Menschen.



Gottfried Orth

nach Gemeindepfarramt und Arbeit in der Erwachsenenbildung seit 1991 zunächst an der RWTH Aachen und seit 1998 an der TU Braunschweig Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik. Daneben Mitglied im Team des ORCA-Instituts für Konfliktmanagement und Training.

Zum einen das Gegenüber von Christen und Heiden. Wer nicht Christ war, war Gegenstand missionarischer Bemühung, er sollte Christ werden. Mit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts sollte die Christianisierung der Welt abgeschlossen sein. Dieses Projekt ist historisch gescheitert.

Zum zweiten der Schatten der Aufklärung: »Die Aufklärung scheiterte ja nicht an ihrer Neugier oder an ihren Denkformen. Die Aufklärung scheiterte, weil sie im Interesse des männlichen Besitzbürgers das Unbekannte, das Unangepasste, das andere mit der Gewalt ihrer Definitionsmacht ausschloss, zum Schweigen brachte, unterdrückte und ihm so das Lebensrecht absprach. Damit wurde die bürgerliche Gesellschaft zu einer gesellschaftlichen Maschine der Außenseiterproduktion und der Kommunikationszerstörung. Die so erzeugte Gewalt im Innern drängte auf Expansion.«³ Den ideologischen Rahmen für solche Expansionsbestrebungen lieferten u. a. aus ihren jeweiligen Studierzimmern in Königsberg und Berlin Kant und Hegel. Sie formulierten die Konstrukte für Fremdheit und für die Minderwertigkeit der Fremden. Man musste keine Fremden kennen, um sie als Gefahr zu konstruieren. Dieses Projekt schien historisch gescheitert.

Der dritte Traditionsstrom kann mit dem Begriff des sog. christlichen Absolutheitsanspruches benannt werden. Darunter verstehe ich mit R. Bernhardt »alle Aussagen, in denen die christlichen Religionen, ihr Stifter, ihre Institutionen oder Lehren anderen Religionen gegenüber in abwerten-der Weise entgegengesetzt werden«. Ein weiter Begriff des sogenannten Absolutheitsanspruches des Christentums lässt

eine Fülle historischer Erscheinungen der Abwertung des Nichtchristlichen zusammenfassen, die das Christentum von seinen Anfängen her, insbesondere aber seit dem vierten Jahrhundert begleiten. Das Projekt eines dogmatisch formulierten christlichen Absolutheitsanspruches ist historisch gescheitert.

1988 formulierte K. Raiser, dass »unsere christliche Sicht der Welt für die Wahrnehmung Fremder schlecht gerüstet ist«.⁴

»Wir haben keine Traditionen des positiven Verhältnisses zur Pluralität«

Mit der Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1948 sind die Kirchen weltweit in einen selbstkritischen Diskussionsprozess eingetreten, auf den ich im Blick auf zwei zentrale Veränderungen hinweisen möchte.

Ich beginne mit dem sogenannten Absolutheitsanspruch des Christentums. Seine Begründung findet sich insbesondere in einer kurzen biblischen Erzählung. In der Apostelgeschichte wird erzählt, dass Petrus und Johannes einen Kranken heilten, was die herrschende religiöse Klasse mit Sorge erfüllte, denn das Volk war äußerst beeindruckt von diesem Wunder. Petrus und Johannes ließ man gefangen nehmen bis zum nächsten Morgen und dann kommt es zum Verhör vor dem Hohen Rat. Und hier berichtet Petrus, dass er in Jesu Namen dies Wunder habe vollbringen können, und er bekennt: »Und in keinem andern ist das Heil, auch ist kein anderer Name unter dem Himmel den Menschen gegeben, durch den wir sollen selig werden« (Apg 4, 12). Aus diesem Lobpreis einer vielleicht wirklichen, vielleicht unwirklichen Geschichte, die in eine wahre Erzählung eingegangen ist, wurde ein andere Menschen diskriminierender dogmatischer Satz mit schrecklichen

Folgen. Weder die dogmatische Formulierung noch die historischen Folgen lassen sich mit dieser neutestamentlichen Erzählung rechtfertigen. Ich erläutere diese Behauptung an einem Beispiel, das viele der Leserinnen und Leser kennen: Als meine Kinder klein waren und wir spazieren gingen, bat mich eine meiner Töchter stehen zu bleiben, sie rannte den Weg voraus, drehte sich um und lief auf mich zu. Ich breitete die Arme aus, sie sprang in meine Arme und wir tanzten im Kreis. Darauf Magdalena: »Ach, mein Papa ist der Beste!« Das war ein doxologischer Satz, ein lobender Ausruf, der keinerlei Aussagen über andere Väter bedeuten sollte. Genauso hat Petrus geredet in der Erzählung. Die daraus entstandene dogmatische Formulierung, die andere Gottheiten abwertete und dann institutionell sich verfestigte in den Satz »außerhalb der (katholischen) Kirche ist kein Heil«, bedeutete oftmals in der Geschichte Schrecken und Tod. F.-W. Marquardt kommentiert: »Wer den Ruf: ›Außer Christus kein Heil!‹ (Apg 4, 12) nicht als Lobgesang eines Glaubenden, sondern als Bedingung für Nichtglaubende liest, vergesetzlicht das Evangelium. ... Es war die Bedingungslogik in der Auslegung und Ausrichtung des Evangeliums, die es an gesellschaftliche Bedingungen, an Macht verfallen ließ und (nicht nur, Anm. d. Verf.) das christlich-jüdische Verhältnis im Keim erstickt hat. Es war die Kette, die aus Luthers ›Glaubst du, so hast du‹ die gesetzliche Konsequenz folgerte: Glaubst du nicht, so hast du nicht, der in der gesellschaftlichen Logik unvermeidlich die Überzeugung folgte: Hast du nichts, so bist du nichts, und: Bist du nichts, so bist du auch nichts wert. Diese logische Kette aufzulösen bedarf eines Gegenentwurfes zur intellektuellen Verfassung des bisherigen Kirchen- und Theologentums im Ganzen, eines Denkens aus Umkehr heraus.«⁵

Zu diesem Gegenentwurf gehört ein erneuertes Verständnis von Mission. Das aus dem Pietismus stammende Missionsverständnis lässt sich in einem Satz Zinsendorfs zusammenfassen: »Es gilt, einen Menschen zu bereden, dass er so rede wie ich, so tut wie ich, in eine Verfassung tritt wie ich, auf Hoffnung, er wird noch einmal gut werden.«⁶ Ein erneuerter Begriff der Mission geht aus von der hermeneutischen An-Erkenntnis bleibender Verschiedenheit religiöser Menschen und ei-

nes bleibenden Dissenses zwischen den Religionen und leitet daraus ein Konzept von Beziehung als Beziehung bleibend verschiedener Menschen und ihrer Religionen ab. An die Stelle des klassischen Missionsverständnisses tritt eine Ethik des Dialogs, deren Kurzfassung ist, »dass der eine danach strebt, den anderen zu verstehen, wie er sich selbst versteht«⁷. Solcher Dialog zielt auf gegenseitiges Verstehen und eine friedliche Gestaltung von Dissens.⁸ Seit der Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen werden die Kirchen zu Spezialisten im Umgang mit Dissens. Das ist in meinen Augen ein guter Anfang.

»In der Konfrontation mit dem Fremden kommt die Wahrheit zwischen uns heraus«

Interkulturelle Konflikte wie die gegenwärtigen Flüchtlingsbewegungen wurzeln in einem Syndrom aus politischem Selbstbestimmungswillen, Verlangen nach ökonomischer und sozialer Gerechtigkeit und kultureller Identitätskrise. Unsere westlichen Nationen sind an Entstehung und Aufrechterhaltung aller drei Krisenherde ursächlich beteiligt. So setzt die Verständigung mit den Fremden im interkulturellen Konflikt zunächst »die Mobilisierung unseres kollektiven Gedächtnisses« voraus.⁹ »Die Menschen gehen daran zugrunde«, so hat es Ernst Lange formuliert, »dass sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen verstehen.«¹⁰ Es kommt darauf an, das Ende einer Theologie, die sich als universal gültig, amtskirchlich normiert, akademisch verwaltet, politisch neutralisiert versteht, zu verknüpfen mit dem Anfang einer Theologie, die der Bewohnbarmachung der Erde gilt.¹¹ Die hier ankommenden Flüchtlinge zwingen uns zur Selbstreflexion. »Die Identitätsverunsicherung durch die Fremden hilft zu meiner Identitätsklärung. Und wer sich selbst besser versteht, beginnt auch, die anderen besser zu verstehen. Wer die eigene Biographie interkulturell durchschaut, kann auch auf die Andersartigkeit der anderen besser eingehen, weil er sie mit seinen eigenen Erfahrungen nicht mehr ausdrücken muss. Nicht dass der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit über mich besäße, aber in der Konfrontation mit ihm kommt sie zwischen uns heraus.«¹²

»Wer sich selbst besser versteht, beginnt auch die anderen besser zu verstehen« – Religionspädagogische Konsequenzen

Ich plädiere zu allererst für einen Religionsunterricht, der nicht nur konfessions-, sondern religionsübergreifend ist, und parallel dazu für Ethikunterricht. Wenn es angemessen ist, zu sagen, dass die Identitätsverunsicherung durch die, den und das Fremde zur Identitätsklärung entscheidend beitragen kann, dann bleibt die Einführung eines solchen Religionsunterrichts meine erste Forderung. Hier ist der Ort, die bleibende Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen mit ihren religiösen Traditionen kennen und wertschätzen zu lernen. Hier wäre ein Ort, Dissenserfahrungen einander zu erzählen und Dissens »als eine, wenn nicht die Grundkonstante menschlichen Zusammenlebens zu begreifen und zu kultivieren«¹³. So könnten identitätsrelevante religiöse Lernprozesse im Gespräch mit Mitschülern anderer Religionen sozialverträglich und friedensförderlich eingeübt werden. Mit dieser Perspektive verbinde ich vier didaktische Intentionen im Anschluss an Dieter Stoodt¹⁴:

Ein solcher Religionsunterricht hat zu allererst zur Selbstfindung der Schülerinnen und zu ihrer Lebensgewissheit beizutragen. Das ist angesichts der gegenwärtigen Weltlage kein leichtes Vorhaben. Doch wir begegnen in allen Religionen der Hoffnung, dass das Leben gut ist; davon im Interesse der Lebensgewissheit und Lebenszuversicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erzählen und solche Erzählungen zu reflektieren, erscheint mir heute als die erste Aufgabe eines multireligiösen Religionsunterrichts. Dabei bleibt deutlich: Es sind differente, vielleicht auch einander widersprechende Erzählungen der Lebensgewissheit und Lebenszuversicht. Und es kommt darauf an, den möglichen Dissens ebenso zu thematisieren wie den möglichen Konsens.

Damit verknüpft sehe ich die zweite Aufgabe, Hilfen zu solidarischem Handeln anzubieten. Selbstfindungsprozesse ohne die Entdeckung solidarischer Handlungsmöglichkeiten erscheinen mir ungenügend: einander Nächster werden, sehe ich als eine zweite didaktische Intention. Selbst- und Nächstenlie-

be bilden einen Zusammenhang und so-lidarisches Handeln ist auch möglich bei festgestelltem Dissens. Dies zeigt die Erzählung vom barmherzigen Samariter.

Eine dritte Aufgabe sehe ich in Hilfen zu stellvertretendem Handeln. Dieses unterscheidet sich von Mildtätigkeit dadurch, dass es auf wachsende Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit derer zielt, für die jemand stellvertretend handelt.

Viertens gehören zu einem multireligiösen Religionsunterricht Hilfen zu alternativem Denken, das entwickelt wird in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Traditionen und insofern zur Selbstbildung in der eigenen Religion ebenso beiträgt wie zum Kennenlernen fremder Religionen und dazu helfen kann, eigenen und fremden Deutungsmustern wertschätzend und kritisch zu begegnen.

Geht es in einem multireligiösen Religionsunterricht um diese vier Dimensionen, dann kann hier Identität im Gestalten von Dissens ausgebildet werden: Die eigenen Überzeugungen können im Licht anderer Traditionen sowohl überprüft und hinterfragt als auch angereichert und weiterentwickelt werden. Dabei wird Eigenes – eigene Re-

ligiosität und deren Geschichte – heimisch und fremd zugleich; Fremdes – fremde Religionen und deren Geschichten – erscheint befremdlich und kann doch auch, zumindest punktuell, zu eigen werden.¹⁵ Voraussetzung einer solchen Ausbildung von Identität in der Wahrnehmung von Dissens ist Wertschätzung: Selbstwertschätzung ebenso wie Wertschätzung anderer.

Wertschätzung¹⁶

Marshall Rosenberg, der Initiator Gewaltfreier Kommunikation, sieht in der Praxis der Wertschätzung Grund und Motor eines in Konflikten beziehungsorientiert bleibenden Schul- und Lebensalltags: »Jedem Menschen eine grundsätzliche Wertschätzung entgegenzubringen, ist die schönste Umgangsform, die wir uns selbst gegenüber wählen können. Denn jedes Mal, wenn wir ein Arschloch sehen, zahlen wir dafür, denn dann leben wir in einer Welt voller Arschlöcher. Wenn ich mich dafür entscheide, in jedem Menschen seine Schönheit zu sehen, dann behandle ich auch mich selbst mit Liebe.«¹⁷

Selbstwertschätzung und Wertschätzung anderer greifen ebenso ineinander

wie Missachtung und Hass nicht nur die anderen entstellen, sondern ebenso den Hassenden selbst. Selbstwertschätzung und Wertschätzung anderer in der Schule zu lernen und einzuüben – als Prinzip von Unterricht, als Maxime der Begegnung von Schülerinnen und Schülern wie von Lehrerinnen und Lehrern und zwischen den unterschiedlichen Gruppen – erscheint mir als zentrale Voraussetzung wie als Element interkultureller Lernmöglichkeiten. So können Dissensus kultiviert werden. Dann ist Mustafa ebenso normal und besonders wie Kevin oder Jean Claude und wie Leo oder Mia. Ich weiß, dass wir davon ein gutes Stück noch entfernt sind – Wege dorthin sehe ich im Zusammenhang der von mir angedachten didaktischen Intentionen, die ja nicht nur solche des Religionsunterrichts zu sein beanspruchen, wie im Kontext zu erlernender gewaltfreier Kommunikationsmöglichkeiten. Wir können in der Schule beginnen, was weltweit so dringend auf die Tagesordnung gehört und was Christa Wolf in ihrem gleichnamigen Roman 1983 »Kassandra« in den Mund gelegt hat: »Nur wenn ihr aufhören könnt zu siegen, wird eure Stadt bestehen.«

Anmerkungen

- (1) Vortrag an der TU Braunschweig am 26. Januar 2016 im Rahmen der Ringvorlesung »Bildung inklusiv und international. Wegbeschreibungen in eine neue Normalität«.
- (2) D. T. Niles, Karl Barth – a Personal Memory. In: The South East Asia Journal of Theology. Herbst 1969. S. 10 f.
- (3) G. Mergner, Theoretische und praktische Zugänge zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich. In: R. Nestvogel (Hrsg.), Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz. Frankfurt 1991. S. 55–84, hier S. 69.
- (4) K. Raiser, Eine Welt? In: Ökumenischer Rundbrief Nr. 50/1988. S. 2. Die folgende Überschrift ebd.
- (5) F.-W. Marquardt, Von Elend und Heim-suchung der Theologie. München 1988. S. 140
- (6) Zit. in R. Friedli, Fremdheit als Heimat. Zürich 1974. S. 53.
- (7) H. J. Margull, zit. In: P. Löffler, Art. Dialog mit anderen Religionen. In: Ökumene-Lexikon. Frankfurt 1983. Sp. 259; vgl. auch L. Rütli, Westliche Identität als theologisches Problem. In: ZfM 2/1978. S. 87–107; Y. Redalié, L'altro, il Vangelo, il potere. In: g.e. 38. Jg. 112/1113. Milano 1988. S. 5–11.

- (8) Dabei kann es zu Konversionen kommen, diese aber sind nicht mehr vorausgesetztes Ziel.
- (9) Vgl. W. Simpfendörfer, Auf der Suche nach einer interkulturellen Theologie. In: JK 5/1987. S. 266–273, hier S. 267.
- (10) E. Lange, Sprachschule für die Freiheit. München 1980. S. 200.
- (11) Vgl. W. Simpfendörfer, a.a.O. S. 271.
- (12) W. Simpfendörfer, Sich einleben in den Haushalt der bewohnten Erde. In: H. Dauber / W. Simpfendörfer (Hrsg.), Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Wuppertal 1981. S. 64–93, Zitat (leicht geändert) S. 92.
- (13) Vgl. L. Bauer, Fluchtort Deutschland. Kultur, Dissens, Dissens-Kultivierung. In: Deutsches Pfarrblatt 116. Jg. 1/2016. S. 8–11.
- (14) Zum folgenden vgl. D. Stoodt, RU als Interaktion. Düsseldorf 1975.
- (15) Vgl. H. Dauber, Ökologisches und ökumenisches Lernen – die doppelte Verschränkung der Lernbewegungen. In: H. Dauber, W. Simpfendörfer (Hrsg.), a.a.O. S. 28–63, bes. S. 30.
- (16) Zum Folgenden vgl. G. Orth, H. Fritz-Krappen, Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Paderborn 2013; dies., Bitten statt

- fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit Gewaltfreier Kommunikation. Paderborn 2014. G. Orth, Miteinander reden – einander verstehen. Paderborn 2015; ders., Gewaltfreie Kommunikation in Kirchen und Gemeinden. Paderborn 2016.
- (17) M. B. Rosenberg, Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg 2009, S. 88. Die Haltung, zu der Rosenberg ermutigen möchte, erinnert an eine, wenn auch in ganz anderer Sprache geschriebene, Formulierung Albert Schweitzers (1875–1965): »Nicht aus Güte gegen andere bin ich sanftmütig, friedfertig, langmütig und freundlich, sondern weil ich in diesem Verhalten die tiefste Selbstbehauptung bewahre. Ehrfurcht vor dem Leben, die ich meinem Dasein entgegenbringe, und Ehrfurcht vor dem Leben, in der ich mich hingebend zu anderem Dasein verhalte, greifen ineinander über.« (A. Schweitzer, Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben. In: Gesammelte Werke in fünf Bänden. Zürich o. J. Band 2. S. 385)
- (18) Copyright: 1986 Smilin Atcha Music Inc. Veröffentlicht auf Red Note Records 800-824-2980. Zit. nach: M. B. Rosenberg, Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn 2005. S. 80 f.

Die Hoffnung von Mustafa, Kevin, Jean Claude, Leo und Mia wie ihrer Lehrerinnen und Lehrer oder auch ihres russlanddeutschen Hausmeisters und ihrer arabischen Putzfrauen wäre dann die, die ein Lied aus der Gewaltfreien Kommunikation so besingt:

»Sieh die Schönheit in mir,
such' das Beste in mir.
Das ist es, was ich wirklich bin
und was ich wirklich sein will.
Es mag etwas dauern,
Es mag schwer zu finden sein,
aber sieh die Schönheit in mir.
Sieh die Schönheit in mir,
jeden Tag:
Kannst du das Wagnis eingehen,
kannst du eine Möglichkeit finden,
in allem, was ich tue,
mich durchscheinen zu sehen
und meine Schönheit
wahrzunehmen«¹⁸

Eine multikulturelle Schule hält viele Schlüssel zu den Schönheiten bleibend verschiedener Kinder, Jugendlicher und Erwachsener bereit, die wir entdecken, wenn wir aufhören, sie alle uns gleich machen zu wollen, wenn wir aufhören zu siegen, wenn wir beginnen, einander wertzuschätzen. 

Studie: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Massumi, M., von Dewitz, N. u. a.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Herausgeber: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln 2015.

Im Jahr 2014 sind knapp 100.000 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter neu nach Deutschland zugewandert. Die Zahl hat sich seit 2006 vervierfacht, dennoch lag der Anteil neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im Verhältnis zur Gesamtschülerschaft bei einem Prozent. Das sind die zentralen Ergebnisse einer aktuellen Studie. Sie gibt erstmals einen bundesweiten Überblick über die schulische Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Dabei bezieht sie alle Sechs- bis 18-Jährigen ein, die neu nach Deutschland zuwandern.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, fasst die Ergebnisse der Studie zusammen: »Die aktuellen Herausforderungen waren, wenn auch nicht in der Dimension der letzten Monate, vorhersehbar. Die Frage, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bildungssystem aufgenommen werden können, ist jahrelang vernachlässigt worden. Jetzt fehlen die nötigen Informationen, Konzepte sind in Vergessenheit geraten. Mit den Berechnungen dieser Studie liegen erstmals fundierte Annäherungswerte vor. Sie zeigen: Die Zahl wächst mit großer Geschwindigkeit und gerade diese Schnelligkeit stellt die Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen.«

Die Studie hat ergeben, dass in vielen Bundesländern nicht systematisch erhoben wird, wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse tatsächlich an den Schulen sind. Ohne diese Planungsgrundlage ist es jedoch kaum möglich, den Bedarf an Lehrkräften und weiteren Ressourcen rechtzeitig einzuschätzen. »Die Bundesländer müssen sich auf ein gemeinsames Verfahren einigen«, so Becker-Mrotzek weiter.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de > Publikationen > Studien

Anzeige

Kritisch. Mutig. Meinungsstark. Testen Sie den Freitag!



Der Freitag ist eine Wochenzeitung, die für mutigen und unabhängigen Journalismus mit Haltung steht. Wir berichten über Politik, Kultur und Wirtschaft anders als die übrigen Medien.

Überzeugen Sie sich selbst und testen Sie den Freitag drei Wochen kostenlos!

www.freitag.de/ausprobieren

der Freitag
Das Meinungsmedium

Andrea Keyser

»Herzlich willkommen in unserer Schule«

Dieser Gruß steht schon seit langem an der Eingangstür unserer Schule, jedenfalls lange bevor Flüchtlingskinder zu uns kamen. Der Gruß richtete sich an alle Menschen, die unsere Schule betraten, z. B. auch Handwerker. Dann begann der Zustrom schutzsuchender Familien, z. B. aus Syrien. Eine Schülerin der 2. Klasse brachte irgendwann kleine Aufkleber mit dem Slogan »Refugees welcome« mit in die Schule. Diese kleben nun selbstverständlich an sichtbaren und wichtigen Orten im Gebäude. Sie setzen ein Zeichen, das sicherlich nicht von allen Menschen der Schulgemeinschaft verstanden werden kann. Der Kinderrat hängte im Eingangsportal Plakate auf und übersetzte den deutschen Willkommensgruß in mehrere Sprachen. Sie setzten damit ein weiteres Zeichen für viele Kinder und Erwachsene, die deutsch lesen können.

Wir hatten auch schon in den letzten Jahren Kinder mit Migrationshintergrund und verschiedenen Muttersprachen in unserer dörflichen Grundschule. So lernten wir z. B. litauischen Baumkuchen, griechisches Fladenbrot, türkischen Döner, armenische und russische Wörter, englische Redensarten, dänische Grüße, kurdischen Sprachklang und die Vielfalt der verschiedenen Kinder und ihrer Eltern kennen und schätzen. Es war immer klar, dass die Sprachenbarriere

Schritt für Schritt überwunden werden musste, um Teilhabe am Lernen zu haben, und die Kinder vorrangig Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache erhalten mussten.

Im Bundesland Schleswig-Holstein gibt es Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der zur Förderung für Kinder ohne ausreichende Sprachkenntnisse eingesetzt wird.

So war und ist es immer wieder überraschend, wie schnell der Sprachzuwachs der Kinder sich entwickelt und

sie an den Bildungsangeboten unserer Schule teilhaben konnten.

Für die Mitglieder des Grundschulverbandes ist das Menschenrecht auf Bildung, das Recht für Kinder auf Bildung und Ausbildung, ein nicht in Frage zu stellendes Grundrecht.

Geflüchtete Kinder, die mit und ohne ihre Familien in Deutschland Schutz suchen, um sich vor Bedrohung und Armut zu retten, müssen vom ersten Tag an Verständnis, Unterstützung und Zuwendung erfahren. Eine Willkommenskultur an unseren Grundschulen zu schaffen, ist die erste Aufgabe, die ohne große strukturelle Veränderungen gelingen könnte. Sie muss nicht viel kosten und erfordert zuallererst eine Einstellung zur praktizierten Menschlichkeit aller an Schule Beteiligten. Uns ist allen bewusst, dass die sogenannte Flüchtlingskrise personelle, finanzielle und materielle Unterstützung erfordert. Die Soforthilfemaß-



nahmen werden bildungspolitisch einzuordnen sein.

Die Unterschiedlichkeit in den Bundesländern, den Städten und Kreisen auf der Suche nach Unterstützungsmaßnahmen finanzieller und organisatorischer Art sollte uns nicht daran hindern, diese anspruchsvolle Aufgabe der Integration anzupacken und sie nicht als unlösbare Mammutaufgabe zu überhöhen. Die Hilfe für Schutzsuchende ist eine internationale Aufgabe der Menschlichkeit, deren Lösung nicht nur den Bildungseinrichtungen vorbehalten bleibt.

Es ist sonnenklar: Die Kinder und Eltern unterschiedlicher Herkunft und Sprachen kommen jetzt und in Zukunft auch in unseren Schulen an.

Dann kam eines Tages Sadita, 9 Jahre alt, mit ihrer Mutter und ihrem kleinen Bruder in die Schule. Sie waren vor Unterdrückung und Diskriminierung der Volksgruppe der Roma im Kosovo geflohen. Keiner der drei sprach deutsch. Mutter und Tochter waren nicht alphabetisiert. Ein Verwaltungsbeamter unserer kleinen Gemeinde hatte sie zu uns in die Schule gebracht. Herzlich willkommen stand am Schuleingang geschrieben. Zwei Wörter, die für nicht des Lesens fähige Menschen eben nicht der Schlüssel für eine sichtbare Willkommenskultur unserer Schule sein konnten. Sie konnten nicht gelesen werden, selbst wenn sie auf serbo-kroatisch geschrieben worden wären.

Später kamen syrische Familien, nicht alphabetisiert oder nur wenig Englisch sprechend. Wir versuchten unsere Willkommenskultur weiter zu entwickeln.

Viele Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer werden in den Grundschulen vor ähnlichen Herausforderungen stehen.

Welche Soforthilfemaßnahmen kann der Grundschulverband den Schulen bieten? Wir denken, dass ein nicht als vollständig zu erachtender Katalog im Sinne einer Ideenbörse, an der sich jede, jeder beteiligen kann, eine erste Hilfe bieten könnte (siehe Kasten auf S. 25). Aus diesem Pool könnten alle schöpfen, die den Erstkontakt in der Schule zu geflüchteten Familien haben, zum Beispiel die Schulleitung.

Wir freuen uns über weitere Ideen, die der Geschäftsstelle mitgeteilt werden.

In der Zukunft werden noch viele offene Fragen entstehen. Die Politiker zeigen aktuell, dass die Suche nach einer Strategie, das Finden einer Struktur und ein gesamtgesellschaftlicher Konsens nicht einfach herzustellen sind.

Grundschulkinder aus aller Welt haben ein Recht auf Bildung, egal wo sie in der Welt ankommen. Der Grundschulverband stellt sich dieser Aufgabe ge-



Andrea Keyser
leitet eine Grundschule in Schleswig-Holstein. Sie ist Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbandes.

mäß seiner Standpunkte und heißt alle Kinder herzlich willkommen in einer Schule für alle Kinder. ■

Ideen für die Praxis zum willkommenheißenden Anfang

- Zeichen in Form von Plakaten, Bildern im Schulgebäude setzen
- Den Weg zur Schulleitung visualisieren
- Lächeln anstelle von Genervtheit
- Notizblock und Bleistift für die Kommunikation unterstützende einfache Zeichnungen
- Geduld mit sich selbst beim langsamen Sprechen mit Unterstützung von Mimik und Gestik haben
- Geduld beim Zuhören und Empathie beim Verstehen der Körpersprache haben
- Keine Infobroschüren und Elternbriefe mitgeben, die sprachlich überfordern
- Schulmaterialien finden, die vorerst kostenlos sind, wie gebrauchte Schulranzen, Sportkleidung, Federtasche ...
- Kind an ein sozial kompetentes Patenkind anbinden
- Der Familie die Schule zeigen, insbesondere den Klassenraum, wo ihr Kind sein wird
- Mit dem Schulträger eine Dolmetscherquelle erschließen
- Haben die Eltern ein Smartphone: App »Einstieg Deutsch«
www.lch-will-deutsch-lernen.de
- Bildvorlagen für multikulturelle Elterngespräche; Visualisierte Verständigungshilfen mit Textbausteinen in Türkisch, Arabisch, Rumänisch und Russisch; Christina Heiligensetzer; www.persen.de
- Piktogramme für Weltreisende (Stichwort im Internet eingeben)
- Eine große Prise Toleranz für die interkulturellen Missverständnisse
- Suche nach individuellem Unterstützungssystem, z. B. durch örtliche Asyllotsen, Kleiderkammer etc.
- Einbeziehen des Schulelternbeirates zum Kontaktaufbau und persönliches Kennenlernen
- Solidarisierung mit den Sorgen und Nöten der verantwortlichen Lehrkräfte
- Spielsachen und Bilderbücher für die Freizeit über Spenden suchen
- Spielpartner für die Freizeit suchen
- Aufgaben für die Erwachsenen innerhalb der Schulgemeinschaft suchen, z. B. einen Morgentee für die Kinder der Klasse kochen
- Sich selbst informieren zum Thema Flucht und Asyl;
www.globaleslernen.de und www.proasyl.de
- ...

Susanna Siegert

Für Henrik! Der mich bestärkte und mit mir lachte.

Bildungsprozesse für zugewanderte Kinder und Jugendliche initiieren

Ideale für eine Aufgabe inklusiver Schulentwicklung

Ende September 2015 war es soweit: Die ersten Bewohner bezogen die Zentrale Erstaufnahmeeinrichtung im Hamburger Stadtteil Neugraben-Fischbek. Der Stadtteil ist durch seine Randlage gekennzeichnet. Die Bevölkerungsstruktur ist ausgesprochen heterogen, was sich auch in der Schülerschaft widerspiegelt.

Die Bildungseinrichtungen verstehen sich als Institutionen im Stadtteil, die eng verzahnt mit ansässigen Trägern und Institutionen zusammenarbeiten. Der Schule Ohrnsweg ist es seit vielen Jahren wichtig, Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe des Stadtteils zu berücksichtigen sowie zu fördern und sie versteht sich als sozialer Bezugspunkt. Durch gemeinsame Netzwerkarbeit gelingt es, die Grenzen zwischen Schule, Elternhaus und Stadtteil fließend zu gestalten. Die entstandenen Kooperationsprozesse sind wesentlich für die gemeinsame Integration von Migranten.

Träger, Sportvereine und insbesondere unsere Schule verstehen sich als Lernort für alle Kinder, die unterschiedlichste Voraussetzungen mitbringen. Eine positive Lern- und Schulkultur ist uns wichtig und soll durch in-

dividuelle Lernprozessbegleitung und durch eine Orientierung an den Stärken aller an Schule Beteiligten zum Ausdruck gebracht werden.

Die Schule Ohrnsweg hat sich auf Grundlage der langjährigen Profilbildung als Lernort, an dem alle Kinder im täglichen Miteinander gemeinsam und voneinander lernen, für den gebundenen Ganzttag entschieden. Individuelle Forderung und Förderung, selbst gesetzte Ziele und ganzheitliches Lernen unterstützen uns seit Jahren im gemeinsamen Lernen und bieten uns die Möglichkeit, Vielfalt als Chance für die Unterrichtsentwicklung umzusetzen. Diese pädagogischen Rahmenbedingungen bilden für uns die Basis, um die Integrationsaufgabe von zugewanderten Kindern authentisch zu bewältigen.

Neues gestalten – Erfahrungen nutzen

Gegenwärtig zeigt sich die Aktualität des Themas »Zuwanderung« in den vielfältigen Angeboten, die überall entstehen. Fortbildungsprogramme, neue Lehrwerke, persönliches Engagement und Initiativen entstehen. Täglich erreichen uns Beiträge aller Facetten im Radio, Fernsehen und in den Zeitungen. Als Wort des Jahres 2015 wurde durch die Gesellschaft für deutsche Sprache das Wort »Flüchtling« ausgewählt. Damit wurde eine Debatte ausgelöst, ob der Begriff aufgrund der Endung »-ling« nicht Streitbar sei. Denke man doch an Schwächling oder Feigling. Im Hinblick auf die folgenden Ausführungen habe ich bei dem Wort »Flüchtling« an Liebling oder Schmetterling gedacht, um den Begriff mit anderen Augen zu sehen und ihn so für

unsere aktuelle Schulentwicklung zu nutzen. Dieser Entwicklungsprozess soll durch unsere bewährten Bausteine »individualisierter Unterricht«, »Multi-professionalität« und »Kooperation« überzeugend in einen ganzheitlichen Bildungsprozess geführt werden.

Seit November 2015 ist es Aufgabe unserer Schule, zugewanderte Kinder und Jugendliche der Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung so schnell und so gut wie möglich in das Bildungssystem zu integrieren und ihnen Chancen für einen erfolgreichen Bildungsweg zu eröffnen. Ein Kraftakt für alle Schulen, die unterjährig und unabhängig von Organisationsterminen dieses Ziel umsetzen wollen.

Für mich als Schulleitung zeigen sich vor allem die organisatorischen Herausforderungen, die oftmals im Vordergrund stehen und sich als das Dringende vor dem Wichtigen erweisen. Doch letztlich lässt sich die Integration von zugewanderten Kindern in unser Bildungssystem langfristig nur als Schulentwicklungsaufgabe gut bewältigen. Und wenn wir als Schule dieser Aufgabe mit einer inneren pädagogischen Haltung begegnen, dann ist die Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen ein Auftrag an die Inklusion. In unserem Leitbild wird deutlich, dass Zugewanderte schon immer ein Teil der vorhandenen Vielfalt waren: Die Schule Ohrnsweg versteht sich als eine Schule für alle – eine Schule, die jedem Kind Rechnung trägt. Kinder sind unterschiedlich. Deshalb gestalten wir den Unterricht so, dass wir von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder ausgehen. Durch abgestimmte Unterrichtsmethoden wird diese Vielfalt berücksichtigt und gewinnbringend für die Lerngruppe genutzt. Dieses Leitbild begleitet uns und macht deutlich, dass eine inklusive Pädagogik den Gedanken der Integration von zugewanderten Schülern schon



Susanna Siegert

ist seit vier Jahren Schulleiterin der Hamburger Grundschule Ohrnsweg und hat vorübergehend einen Teil des Unterrichts in einer Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung übernommen. Sie ist ebenfalls als Vorsitzende des ViHS (Verband Integration an Hamburger Grundschulen) e. V. tätig. Die Grundschule Ohrnsweg im Netz: www.ohrnsweg.de/

in sich trägt. Der Weg, den wir weiter beschreiten müssen, liegt nicht in der Implementierung einer »Sonder«-Pädagogik (wie es sich bei der inhaltlichen Fülle des Themas »Zuwanderung« tatsächlich schon anfühlt), sondern in der intensiven und kontinuierlichen Entwicklung von kompetenzorientiertem und individualisiertem Unterricht.

Im Sinne dieser Haltung versucht die Schule Ohrnschweg an Bewährtes anzuknüpfen. Die erfolgreichen, zielorientierten Unterrichtsentwicklungsprozesse sind in unserem Kollegium durch ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Pädagogik geprägt, das die Chance von Heterogenität zum Ausgangspunkt der Schulentwicklung nimmt. Hinzu kommen gemeinsame Reflexionen und festgelegte Kommunikationsstrukturen, die uns (Nach-)steuerungsbedarfe erkennen lassen. Im intensiven Austausch werden die nächsten Vorhaben geplant und Umsetzungsschritte benannt.

Dies sind alles gute Ideale. Und dann konfrontiert uns die Realität mit Tatsachen, die kaum einen Gedanken an pädagogische Entwicklungsprozesse zulassen. Zu wenig Personal, keine Räume, wenig Material. Bei den Lehrkräften in Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen ist Idealismus, Überzeugung und Pioniergeist gefragt: Wichtige Einstellungskriterien, damit es den Pädagogen gelingt, mit Freude, aktiv und kontinuierlich den Schultag zu gestalten.

Die Aufgabe der Beschulung von Kindern und Jugendlichen in einer Zentralen Erstaufnahme wird in Hamburg an eine Schule vergeben, unabhängig von der Schulform. Die Kinder und Jugendlichen sind zwischen 6 und 16 Jahren alt und in jahrgangsgemischten Gruppen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen zusammengesetzt. Durch die Fluktuation in den Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen setzen sich die Lerngruppen wöchentlich neu zusammen. Neue Familien kommen an oder werden in anderen Unterkünften untergebracht. Die Räumlichkeiten müssen für den Schultag eingerichtet, Stundenpläne erstellt und Materialien beschafft werden. Eine Kommunikations- und Informationsstruktur zwischen den Mitarbeitern der Erstaufnahmeeinrichtung und den Pädagogen der Schule muss etabliert werden. Die Kollegen in der Zentralen Erst-



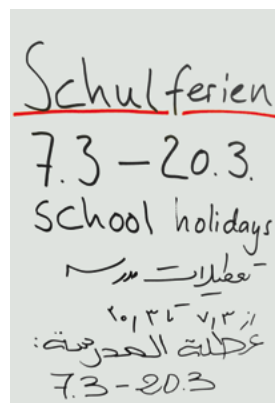
aufnahme arbeiten im höchsten Maße selbstständig und doch im Team. Sie verwalten die zugewiesenen Ressourcen selbst und sind durch gemeinsame pädagogische Konferenzen, feste Ansprechpartner und regelmäßige Treffen mit der Schulleitung mit der Stammschule verzahnt. Durch die Teilnahme an Fachkonferenzen wird es den Kollegen in der Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung ermöglicht, an unsere entwickelten Lernarrangements, Rückmeldeformate und Kompetenzbeschreibungen anzuknüpfen, um Grundlagen und Anregungen für guten Unterricht in der Zentralen Erstaufnahme zu geben. Es ist unser Ziel, eine überzeugende, integrative Form der Beschulung von zugewanderten Kindern zu entwickeln und sie zu einem Teil des schulinternen Curriculums werden zu lassen.

In dem Unterricht geht es neben dem sprachlichen Wissenserwerb um Freude am gemeinsamen Lernen. Die Kinder und Jugendlichen sind motiviert und nehmen die unterrichtlichen Angebote gern an. Es ist deutlich spürbar, dass es nach Monaten der Angst, Unsicherheit und Haltlosigkeit für diese Kinder um schöne Erlebnisse und gemeinsames Lachen gehen soll. Es ist für sie besonders wichtig, dass wir uns nicht (nur) an sprachlichen Kompetenzen orientieren oder traumatische Erlebnisse in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, son-

dern dass wir durch Rituale, vertraute Strukturen und Verlässlichkeit zur Stabilisierung beitragen und Zuversicht ermöglichen. Erst diese Rahmenbedingungen ermöglichen einen kontinuierlichen Aufbau der Sprachkompetenz.

Zum aktuellen Zeitpunkt planen wir, einen Teil der Kinder aus der Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung in den Räumen unserer Schule zu unterrichten. Wie gut diese Möglichkeit der Integration ist, durften wir bereits im November 2015 erfahren, als wir unsere Projekttagge zum Thema »Alle zusammen« durchgeführt haben. In den Projekttagen luden wir täglich Kinder aus der Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung zu uns in die Schule ein. Wir haben miteinander zeigen können, wie wichtig es uns ist, dass ganz verschiedene Kinder und Erwachsene viel zusammen erreichen können, wenn sie das Gefühl der Gemeinschaft und des Dazugehörens trägt.

Die anstehenden und nach wie vor drängenden Fragen der Organisation, der Ressourcen und der Quantität des aktuellen Zustroms sind sicherlich für die gesamte bildungspolitische Situation wichtig, doch unsere pädagogische Haltung wird daraus einen ganzheitlichen Bildungsprozess machen. Fassen wir uns ein Herz und begegnen der Herausforderung als Chance mit einem Lächeln! ■



Brigitte Schenzer

Flüchtlingskinder in der Grundschule

Ein Lern- und Entwicklungsbericht

Unsere Schule liegt in unmittelbarer Nähe zum Übergangsheim »An der Fliehbürg«. Immer schon waren Flüchtlingskinder Schülerinnen und Schüler unserer Schule. Ab März 2014 stieg die Zahl der Aufnahmen stark an, sodass wir am Ende des Jahres 2014 fast 30 sogenannte »Seiteneinsteiger« – Flüchtlingskinder ohne deutsche Sprachkenntnisse – aufgenommen hatten.

Als Team mussten wir nun in kurzer Zeit viele Antworten auf Fragen finden, mit denen wir uns bisher nicht oder nur vereinzelt hatten beschäftigen müssen. Leider gab es zu diesem Zeitpunkt auch nur wenig Möglichkeiten, in der näheren Umgebung von anderen Schulen in ähnlicher Situation zu lernen oder sich Hilfestellung zu holen. Viele Gespräche und kräftezehrendes Ringen mit dem Schult Träger und der Schulaufsicht und der langsame Aufbau eines Netzwerks bestimmten lange Zeit unsere Arbeit.

Die Parole der ersten Wochen hieß: »Die Kinder willkommen heißen, Anknüpfungspunkte finden, gemeinsames Spiel unterstützen.« Kurz – die Kinder einige Stunden eine Form von Normalität erfahren zu lassen, möglichst unbeschwert und mit viel Spaß, Kind unter Kindern sein zu dürfen. Vieles unserer alltäglichen Arbeit blieb liegen, denn ständig mussten Probleme ganz alltagspraktischer Natur geklärt werden. Wer kann dolmetschen in den Aufnahmegesprächen? Manchmal halfen Kinder, manchmal der Hausmeister, auch Lebensgefährten der Lehrerinnen wurden für diese Aufgabe eingespannt. Überhaupt haben wir in den ersten Monaten unendlich viel gesprochen und erklärt. Viele Gespräche mit den Eltern der Flüchtlingskinder mussten, in Ermangelung eines Übersetzers, mehrfach geführt werden bis wir uns verstanden hatten. Ein »Willkommensheft« mit Ausmalbildern zu unseren Klassentieren, Schulmaterialien und dem gesunden Frühstück, mit Matheübungen aus dem Anfangsunterricht, ersten Buch-

staben und graphomotorischen Übungen wurde erstellt. Denn eines war bei allen Kindern sofort klar, da brauchte es keine verbale Kommunikation: Sie wollten alle möglichst schnell in die Schule gehen und lernen. Da wurde die Zeit bis zum Termin beim Gesundheitsamt oft viel zu lang. Wenn dann

ihren Mitschülern unterscheiden oder sich schämen müssen. Schultaschensammlungen wurden durchgeführt, um den Kindern schnell den Eindruck zu vermitteln: »Du bist jetzt ein Schulkind mit allem, was dazugehört!« Ein Spiel- und Übungsfundus musste her, der uns ohne Sprache Aufschlüsse über den Lernentwicklungsstand der Kinder geben konnte.

Schnell wurden die Fragen auch inhaltlich anspruchsvoller: Wie machen wir unsere schulischen Abläufe, Regeln und Rituale den Kindern verständlich? Wie organisieren wir Sprachförderung? Wie muss sich der Unterricht verändern, damit die Kinder möglichst aktiv teilnehmen können? Welche sprach-/schriftfreien Aufgaben und Übungen kennen wir, die so selbst-erklärend sind, dass die Kinder auch zeitweise allein und selbstständig arbeiten können?

Nun blicken wir auf fast zwei Jahre intensiver Beschäftigung mit diesem Thema zurück. In der Anfangszeit schienen uns die Herausforderungen und neuen Aufgaben immens und brachten uns in vielen Situationen an unsere Belastungsgrenzen. Für viele Anfangsprobleme haben wir zum Glück mittlerweile tragfähige, manchmal kreative Lösungen gefunden. Regelmäßige schulische und verwaltungstechnische Abläufe gehören nun zum Repertoire.

Die Kinder werden bei uns nicht in einer IVK unterrichtet, sondern gehen in alters- und lernentwicklungsgemäße Lerngruppen. Mindestens einmal pro Tag bekommt jedes Kind in einer Kleingruppe (Sprach-)Förderung. Alle Flüchtlingskinder gehen in den Offenen Ganztags. Zu Beginn jeder Woche gibt es eine Teamsitzung, in der Schulleitung, die Lehrerin für DAZ/DAF, unsere Sonderpädagogin, die Schulsozialarbeiterin und die Fachkraft Schuleingangsphase die Marschroute für die



lich der erste Schultag da war, brachten die Kinder oft einzelne Hefte und Stifte in einer Plastiktüte mit, denn nur wenige Familien bekamen Hilfe bei der Übersetzung der Materialliste. Gespräche mit dem Sozialamt führten zu einer – für uns – praktikablen Lösung: Wir kaufen nun zentral alle Materialien ein, packen die Schultaschen und rechnen regelmäßig über die Schulmittelpauschale mit der Stadt ab. Das ist zusätzlicher Zeitaufwand, vermeidet aber unnötige Friktionen und umgeht die Situation, dass sich die Kinder bereits in ihren ersten Tagen unnötigerweise von



Brigitte Schenzer

ist Konrektorin der Averbuchschule in Dinslaken.

Beim Schreiben des Textes stockte sie jedes Mal beim Wort »Flüchtlingskinder«, da diese Unterscheidung von anderen Kindern an ihrer Schule mittlerweile ungewohnt ist.

Woche festlegen, über einzelne Kinder sprechen, Alternativen diskutieren oder Projekte planen.

Integration geschieht vor allem im Alltäglichen, in der Teilhabe, im »Nicht-zusehen-Müssen«. Daher versuchen wir in unserem schulischen Alltag nicht die Unterschiede hervorzuheben, sondern nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Wichtig und selbstverständlich ist uns daher, dass Projekte nicht ausdrücklich für die Flüchtlingskinder installiert werden, sondern weiterhin Projekte für alle Kinder der Schule sind. Besonders das Theaterspiel ist dazu geeignet, Kinder verschiedenster Lebenshintergründe und -geschichten zusammenzuführen. So beteiligten sich einige Flüchtlingskinder an einem Theaterprojekt des »Landestheaters Burghofbühne«. Gegenwärtig findet ein mehrwöchiges Zirkusprojekt mit »Kunstreich im Pott« im Rahmen des Offenen Ganztags statt. Für die Osterferien ist ein »Sprachcamp« zum Thema »Das Dschungelbuch« geplant. Wir freuen uns schon auf zwei Aufführungen für die Familien und die Kinder der ganzen Schule, mit denen beide Projekte ihren Abschluss finden werden.

»Indianer und Prinzessin geht immer ...« Wie sehr das Verkleiden für jedes Kind ein Genuss und Bedürfnis ist, erleben wir jedes Jahr besonders zu Karneval. In der Woche vor Karneval kommen die Flüchtlingskinder, die kein eigenes Kostüm haben, zu unserer Sekretärin und suchen sich aus unserem mittlerweile großen Fundus an Verkleidungen ihr Kostüm für die

Schulfeier und für die Feier im Ganztags aus. Am Morgen der Karnevalsfeier sind dann drei bis vier Erwachsene damit beschäftigt, ein wildes Durcheinander von etwa zwanzig Kindern zu verkleiden und zu schminken. Sehr fröhliche Momente – für alle Beteiligten.

Aber auch das Wissen um unterschiedliche Lebensgeschichten ist wichtig, um gegenseitiges Verständnis zu erzeugen. Im Rahmen des »Bewegten Adventskalenders« in unserem Stadtteil entstand aus den Ideen und Fragen unserer Zweitklässler folgender Text (siehe Kasten).

In diesen Tagen müssen wir uns auf eine neue Situation einstellen, denn die ersten Familien haben einen Abschiedsbescheid bekommen. Diese Perspektive nun konkret vor Augen zu haben, trifft uns sehr, denn wir merken, wie sehr die

Kinder uns ans Herz gewachsen sind, wie gut sie in den Klassengemeinschaften angekommen sind, wie schmerzlich uns ein Abschied von ihnen und ihren Familien treffen würde. Wie werden wir damit umgehen? Wie können wir die Situation den Mitschülern erklären? Welche Ängste werden bei den verbleibenden Flüchtlingskindern ausgelöst?

Wir blicken auf zwei sehr fordernde und anstrengende Jahre zurück. Wir blicken aber auch auf zwei Jahre zurück, die uns als Kollegium enorm zusammengeschweißt und uns als Menschen geformt haben und in denen unsere Haltung als Lehrerinnen und Lehrer noch einmal auf den Prüfstand gestellt wurde.

Flüchtlinge in der Grundschule – ein wertvoller Lernprozess für alle Beteiligten. ■

Ich fühle mich wohl, hier in meiner Heimat, in Deutschland.

Hier kann ich mit meiner Familie in Frieden leben.

Uns geht es gut.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn andere, stärkere Menschen über uns bestimmen.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn andere entscheiden, wie ich mich kleiden soll.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn andere beschließen, dass ich, nur weil ich ein Mädchen bin, nicht in die Schule gehen darf und ich so nichts lernen kann.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn ich nicht das sagen darf, was ich denke.

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, wenn andere mir vorschreiben, ob ich an einen Gott glaube oder nicht.

Viele unserer neuen Mitschüler haben solche Dinge erlebt.

Sie haben auch erlebt, dass ihr Leben in ihrer Heimat nicht mehr sicher war. Sie fühlten sich bedroht. Einige von ihnen haben auch richtigen Krieg mit Bomben und Schießereien erlebt.

Weil sie und ihre Familien das alles nicht mehr ertragen konnten, sind sie geflüchtet und zu uns gekommen.

Sie waren sehr mutig.

Sie mussten fast alles in ihrer Heimat zurücklassen.

Sie konnten wohl nur ein bisschen Kleidung, vielleicht ein kleines Spielzeug und etwas zu essen und zu trinken mitnehmen.

Ob sie sich von ihren Freunden und Verwandten verabschieden konnten, wissen wir nicht.

Ihr weiter Weg zu uns war ab und zu sicher auch gefährlich.

Jetzt sind die Kinder unsere Mitschüler und wir wollen ihnen helfen, sich hier bei uns zurechtzufinden.

Wir wollen langsam und deutlich sprechen und dabei die Dinge zeigen, die wir meinen, damit sie Deutsch lernen können.

Das Zählen bis 100 haben sie schon von uns gelernt.

Wir wollen keine Schimpfwörter benutzen, damit sie die nicht lernen.

Wir wollen ihnen bei den Hausaufgaben helfen.

Wenn ihnen etwas im Unterricht fehlt, z. B. der Kleber, leihen wir unseren.

Wir wollen mit ihnen keine Spätkämpfchen machen. Vielleicht fühlen sie sich sonst an die Kämpfe und den Krieg in ihrer Heimat erinnert.

Wir zeigen ihnen, wie wir an unserer Schule eine Auseinandersetzung behandeln. Wir machen das Stoppzeichen.

Wenn einer von uns Geburtstag hat, bringen wir nur noch solche Dinge mit, die die Flüchtlingskinder auch essen dürfen.

(gekürzt)

Ulrike Cordier

Ich will schreiben!

Wie bildungsferne geflüchtete Kinder schulfähig werden können

Seit Anfang dieses Schuljahrs unterrichte ich zwölf geflüchtete Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren aus fünf Nationen. Diese Kinder haben das Schuljahr nicht nur zum größten Teil ohne Deutschkenntnisse begonnen, sondern einige von ihnen hatten auch keinerlei Vorerfahrungen, wie sie in unserem Schulsystem von einem schulreifen Kind erwartet werden: Kommunikationsformen wie Erklären, Beschreiben oder Nachfragen waren ihnen ebenso fremd wie jegliches soziale Verhalten in einer Lerngruppe. Dazu kam, dass sie mit schulischen Werkzeugen wie Stift und Schere nicht umzugehen gelernt hatten.

In meiner folgenden Beschreibung stelle ich diese Kinder in den Fokus, weil ich selbst niemals Schülerinnen und Schüler erlebt habe, die so wenig auf die Teilnahme an unserem Schulsystem vorbereitet waren. In meiner gesamten beruflichen Laufbahn hatte ich stets mit Kindern zu tun, die zwar mit dem einen oder anderen Entwicklungsbedarf einzelner Aspekte ihrer Schulfähigkeit eingeschult wurden, die jedoch grundsätzlich im Hinblick auf die Anforderungen unseres Schulsystems sozialisiert waren.

Hochmotiviert und den Kopf voller aktueller Forschungsergebnisse bezüglich frühen Fremdsprachenlernens stellte ich mich zu Schuljahresbeginn der Herausforderung, den Kindern meiner Sprachlernklasse die deutsche Sprache näher zu bringen. Ihre Fröhlichkeit war ansteckend und ihr ungehemmtes Verhalten fand ich nicht nur anstrengend, sondern auch charmant. Schnell

lernten sie einfache deutsche Floskeln, erwarben einen Grundwortschatz als Basis für eine gemeinsame Verständigung und wuchsen zu einer Gruppe zusammen, in der sie sich sichtlich wohl fühlten.

Ermutigt durch diesen positiven Beginn startete ich nach wenigen Wochen den Versuch, einen ersten Buchstaben einzuführen. Das /A/ sollte es sein, auf der Buchstabentabelle durch einen Affen repräsentiert. Mit einem Stofftier, das allerlei Späße in der Klasse machte, konnte ich meine »Kleinen« leicht motivieren. Der kleine Affe war allseits beliebt und es wurde fleißig mit ihm kommuniziert. Nun sollte es ans Lautieren und Schreiben gehen: /A/ wie Affe! – Leider konnte ich selbst bei Aktivierung all meiner langjährigen pädagogischen Fähigkeiten, Tricks und Kniffe den Kindern nicht klar machen, was ich von ihnen wollte! Alle Motivationstechniken und didaktischen Finessen scheiter-

ten! Die Kinder waren in keiner Weise zu motivieren, einen Buchstaben oder auch ein Wort zu schreiben. Meine pädagogischen Bemühungen gingen an ihnen vorbei. Es war für mich das Gefühl, als ob ich jemanden, der die Augen geschlossen hat, auffordere, ein wunderschönes, buntes Bild zu betrachten! Diese Kinder wollten nicht schreiben oder lesen lernen! Diese Haltung bei gerade eingeschulten Kindern war mir unbekannt: Wollen nicht alle Erstklässler »wie die Großen« lesen und schreiben können?

Nach langem Grübeln wurde mir die Ursache dieser Situation klar: Diese Kinder sind nicht nur – in unserem gesellschaftlichen Sinne – bildungsfern aufgewachsen, sondern sie sind in einem so vollständig anderen sozialen Kontext groß geworden, wie es für uns zunächst kaum vorstellbar ist: In ihrer Familie, in der die Eltern zum Teil Analphabeten sind, wurde niemals ein Stift benutzt. **Den Kindern ist die Schrift als Kommunikationsmittel komplett unbekannt. Sie haben nicht erfahren, dass Lesen und Schreiben zum Alltag der Menschen in ihrem engeren Umfeld gehört.** Woher sollen sie also die Motivation nehmen, diese Fähigkeiten lernen zu wollen? Diese Kinder hatten keine Gelegenheit, auch nur die Stufe Null der von Frau Scheerer-Neumann beschriebenen Stufen der Schreibentwicklung zu erreichen. Der Versuch, ihnen das Schreiben von Buchstaben oder Wörtern beizubringen, musste scheitern! Bevor die Kinder diese Fähigkeit erreichen können, müssen sie zunächst die Vorstufen auf dem Weg zu diesen Kompetenzen durchlaufen – oder, um bei dem oben genannten Bild zu bleiben: Die Kinder müssen zunächst ihre Augen öffnen, bevor sie das Bild betrachten können!

Es fiel mir wie Schuppen von den Augen: Die Kinder, die unter solch anderen sozialen Umständen aufgewachsen sind, müssen nicht nur für ein erfolgreiches Lernen in unserem Schulsystem



die Stufe Null der Schreibentwicklung durchlaufen, sondern auch die Stufe Null der sozialen, kommunikativen, motorischen, mathematischen, ... Entwicklung. Ja, es fehlt ihnen im Grunde genommen jegliche Basis zur Teilnahme an unserer schulischen Erziehung!

Diese Erkenntnis führte dazu, dass ich mein pädagogisches Konzept im Hinblick auf diese Kinder komplett veränderte und eine vollständig andere Schwerpunktsetzung vornahm:

Ausgehend von den aktuellen Erkenntnissen der Hirnforschung ist mir bewusst, dass effektives Lernen am besten funktioniert, wenn es mit positiven Emotionen verbunden ist. Da steht an erster Stelle die Lernumgebung. Für die geflüchteten Kinder hat es einen besonderen Stellenwert, einen Raum vorzufinden, in dem sie sich wohl fühlen: Viele dieser Kinder wohnen unter extrem beengten Verhältnissen mit spartanischer Möblierung. Oft lebt eine Familie mit mehreren Kindern in ein bis zwei Zimmern und es ist kein Tisch vorhanden, an dem sich alle zu einer Mahlzeit versammeln können. Kinder und Eltern schlafen möglicherweise gemeinsam in einem Zimmer auf einem Matratzenlager. Damit wird verständlich, warum die SchülerInnen der Sprachlernklasse die Spiel- und Ruheangebote in der Klasse besonders intensiv nutzen und es genießen, sich in Freiheitsphasen ungestört in ein Spiel versenken zu können.

Der Klassenraum ist natürlich nicht nur gemütlich, sondern auch voll motivierender Lern- und Sprechanregungen. Seine Gestaltung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Kinder die Stufe Null der sozialen, kommunikativen, motorischen, mathematischen, ... Entwicklung erreichen! So ist der Raum mit Blumen und Lernecken gemütlich gestaltet und übersichtlich strukturiert. In der Lesecke finden sich auch Bücher in der Muttersprache der Kinder, sodass die Älteren den Kleinen in ihrer Sprache vorlesen können. Bauecke und Bastelangebote bieten die Möglichkeit für motorische Tätigkeiten. Kaufladen, Puppen und Kuscheltiere fordern zu Rollenspielen auf.

Bei der (schrift-)sprachlichen Förderung der Kinder konzentrierte ich mich bei meiner neuen Schwerpunktsetzung



für die Jüngsten in der Sprachlernklasse nun ausschließlich auf das Sprechen und darauf, dass sie ständig die Schriftsprache als Kommunikationsmittel erleben:

- Das Vorlesen bekam einen deutlich höheren Stellenwert. Das Umsetzen vorgelesener Geschichten im szenischen Spiel bereitet allen Kindern Freude – eine ideale Methode für den Unterricht solch heterogener Gruppen!
- In der Klasse bieten sich den Kindern viele Gelegenheiten zum Malen: Dicke Buntstifte in allen erdenklichen Farben stehen bereit. Zu jeder Geschichte werden Bilder gemalt.
- In möglichst vielen Situationen versuche ich die Schrift für die Kinder erfahrbar zu machen, sodass sie sich nicht nur in einem »Sprachbad«, sondern auch in einem »Schriftbad« befinden: Kein Bild an der Tafel ohne Beschriftung. Bei jeder Gelegenheit betone ich, dass ich mir Dinge aufschreiben müsse, um sie mir zu merken. Frei geschriebene kleine Texte und Geschichten der älteren SchülerInnen werden feierlich verlesen und mit Applaus bedacht.
- Der Schulalltag bietet den jüngeren Kindern die Gelegenheit, Schreibsituationen als unterrichtsrelevant zu erleben: Andere Kinder dürfen beim Schreiben nicht gestört werden. Die Kinder erleben, wie ihre MitschülerInnen mit Hilfe der Schreibtablette schreiben. Ein Laptop steht als hochattraktives Schreibwerkzeug zur Verfügung zum Schreiben von Geschichten. Beinahe täglich werden Schreibegebnisse von Kindern öffentlich wertgeschätzt.
- Als Würfelspiel und Memory lernen die Kinder die Begriffe der Buchstaben-

tabelle kennen, sodass sie ständig mit diesem »Schreibwerkzeug« konfrontiert sind und ihnen gleichzeitig die Begriffe bereits bekannt sind, wenn sie die logografische Stufe der Schreibentwicklung erreichen.

Nach ca. vier Monaten solch spannender Schulerfahrung äußerten die ersten meiner »bildungsfernen« Kinder von sich aus den Wunsch zu schreiben! Ein denkwürdiger Tag für mich als Lehrerin! Und die Krönung meines pädagogischen Konzepts mit Erfolg: Die Kinder haben die Stufe Null der Schreibentwicklung erreicht; sie sind in der »Kritzelfase« und bereit zu Schwungübungen! Noch bedeutet »Schreiben« für sie, Bögen und Linien in eine Lineatur zu malen. Emsig ►



Ulrike Cordier

ist Leiterin einer Sprachlernklasse in Oesede bei Osnabrück. Seit über dreißig Jahren unterrichtet sie Kinder mit nicht deutscher Muttersprache. An mehreren deutschen Auslandsschulen konnte sie als Lehrerin Kinder in einem fremdsprachigen Umfeld erleben und selbst die Erfahrung machen, wie es sich anfühlt, sich im eigenen Umfeld nicht verständlich machen zu können. E-Mail-Kontakt: ulrikeafrika@gmail.com



bemühen sie sich um korrekte Linienführung. Sicherlich dauert es nun nicht mehr lange, bis sie sich auf eine andere Art und Weise für die Schreibtafel interessieren und die nächste Stufe der Schreibentwicklung erreichen. So vorbereitet werden sie im kommenden Schuljahr in eine erste Klasse eingeschult und können dann hoffentlich eine erfolgreiche Karriere in unserem Schulsystem starten.

Als Fazit meiner Erfahrungen möchte ich folgende Aspekte zusammenfassen:

- Bei der Diagnose der Fähigkeiten von Kindern sollten wir noch anders hinschauen und Möglichkeiten in Erwägung ziehen, die weder unseren Erwartungen noch unseren Erfahrungen entsprechen. Denn geflüchtete Kinder

kommen nicht nur aus anderen Kulturkreisen, sondern wurden oft unter für uns unvorstellbaren Bedingungen sozialisiert, die wir eventuell bei der Begegnung mit diesen Kindern zunächst nicht berücksichtigen. Eine solche Diagnose erfordert in besonderem Maße eine kompetenzorientierte Herangehensweise.

- Unter Berücksichtigung der Situation der Kinder ist zu bedenken, dass sie eventuell eine andere Intelligenz und andere Kompetenzen entwickelt haben, als in unserem Schulsystem gefordert wird. Hier stellt sich die Frage, wie wir Kindern, die in diesem Sinne »lernbehindert« sind, helfen können, den Anschluss an unser Bildungssystem zu finden.

- Ungewöhnliche Diagnoseergebnisse erfordern ungewöhnliche pädagogi-

sche Herangehensweisen. Unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder ist professionelle Kreativität gefragt.

- Die manchmal ungewöhnlichen und kreativen Lern- und Verhaltensweisen geflüchteter Kinder sind eine große Herausforderung für uns als LehrerInnen. Unsere gewohnten Verhaltensweisen greifen oft nicht und führen nicht zu dem pädagogischen Erfolg, den wir uns wünschen. Nur gemeinsam in einem Team mit einer positiven pädagogischen Grundhaltung und gegenseitiger Ermutigung und Wertschätzung kann in der Schule eine Atmosphäre entstehen, in der eine erfolgreiche Zusammenarbeit aller LehrerInnen und SchülerInnen – und mit den Eltern – möglich ist. □

Anzeige



Institut für Psychoanalyse
und Psychotherapie von
Kindern und Jugendlichen
Nürnberg E.V.

Aus- und Weiterbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

für Diplom-Sozialpädagogen,
Diplom-Pädagogen,
Diplom-Psychologen, Lehrer,
Ärzte, und Masterabsolventen
in Pädagogik, Psychologie und
Soziale Arbeit.

Information:

Sekretariat Gabi Mitsdörffer,
Telefon: 0911/400 8659

www.kinderanalytisches-institut.de

Ambulanz:

Pirckheimer Str. 4, 90408 Nürnberg

Schnupper-
semester
möglich

Heidrun Schumacher

Die Kinder schaffen das!

Strukturierung und erste Vorbereitungen: Ich unterrichte und betreue seit dem Schuljahr 2015/2016 die Flüchtlingskinder an einer Grundschule in Moers. Die meisten Kinder sprechen noch kein Wort Deutsch und sind noch nicht alphabetisiert, wenn sie zu mir in den Unterricht kommen. Kurz vor den Sommerferien konnte ich einen ersten Kontakt zur Schule herstellen, einige Kinder und die äußeren Rahmenbedingungen kennenlernen und mich so entsprechend vorbereiten.

Nach den Sommerferien sollten viele neue Kinder im ersten Schuljahr starten. Schnell war klar, ein Raum musste her, in dem ich die Kinder regelmäßig unterrichten und fördern konnte. Alle Klassenräume waren belegt, aber in Absprache mit der OGS konnten wir das Raumproblem lösen, sodass ich vormittags einen ihrer Räume fest nutzen kann.

In den Ferien habe ich dann erstes Material gesichtet und musste feststellen, dass es zwar viel Material für Deutsch als Zweitsprache gibt, aber keines für Deutsch als Fremdsprache. So erstellte ich Bildwortkarten mit eindeutigen Grafiken und einfachen Satzstrukturen, die die Basis für meinen Unterricht bilden. Dazu passend habe ich Material entwickelt, das den jeweiligen Wortschatz aufgreift und je nach Lernstand der Kinder verschiedene Schreibanlässe anregt und/oder das Lesen und Schreiben an sich fördert.

Aus meiner Erfahrung mit DaF-Lernen weiß ich, dass ein lebenspraktischer Wortschatz wichtig ist, um sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden und den Alltag zu meistern. Da die Kinder meist schneller und unbefangener lernen als Erwachsene, werden sie oft die Helfer und Übersetzer ihrer Eltern in der neuen Heimat. Somit entschied ich mich für einen Grundwortschatz (Essen, Kleidung, Schulsachen, Verkehr, Geschäfte ...), der es ihnen schnell ermöglicht, ihre Grundbedürfnisse zu äußern und sich in ihrer neuen Umgebung zurechtzufinden.

Strukturierung des Unterrichts

In diesem Schuljahr betreue ich im Durchschnitt 35 Kinder aus 6 Nationen mit 9 Muttersprachen. Damit alle Kin-

der jeden Tag unterrichtet werden können, teile ich die Kinder in zwei Gruppen auf, die jeden Tag zwei Stunden gemeinsam bei mir lernen und arbeiten. Zudem werden einige Kinder entsprechend ihrer Vorkenntnisse in Kleingruppen gefördert. Die restliche Unterrichtszeit verbringen die Kinder in ihren Klassen und lernen dort gemeinsam im Klassenverband. So bauen sie Kontakt zu ihren Mitschülern auf, nehmen am Mathematik-, Sport-, Kunst- und Musikunterricht teil, wo das Verstehen der deutschen Sprache keine Grundvoraussetzung ist, um erfolgreich zu lernen. Zudem lernen die Kinder im Austausch mit den Mitschülern im sogenannten Sprachbad nebenbei. Soweit möglich werden in den Klassen Mitschüler als Helfer der Kinder mit einbezogen. Dies stärkt die Helfer, entlastet die Lehrer und fördert die Integration der Kinder.

Willkommene Helfer

Als Unterstützung habe ich in vielen Stunden eine junge Frau, die an unserer Schule ihren Bundesfreiwilligendienst absolviert. Sie ist eine große Hilfe und macht es möglich, die Kinder besser zu fördern. Kurz vor den Herbstferien meldet sich eine Lehrerin des ansässigen Gymnasiums. Eine Gruppe von angehenden Abiturienten möchte sich engagieren und in ihrer freien Unterrichtszeit den Flüchtlingskindern helfen. Ich bin begeistert, und nach einem ersten Treffen mit den Schülern können sie in der folgenden Woche starten. Sie unterstützen die Kinder an einem bis zwei Vormittagen in der Woche und ermöglichen es u. a., dass die Kinder einen Lesepatzen haben und wir in Kleingruppen Sprachspiele einsetzen können.

Vielen Dank an dieser Stelle an Merle und die Schüler des Gymnasiums.

Vertrauen aufbauen

Mein erstes Ziel war es, Vertrauen aufzubauen und den Kindern und Eltern als zugewandte und offene Ansprechpartnerin entgegenzutreten. Die Kinder werden von mir immer einzeln begrüßt und auch verabschiedet. Da wir an der Schule mit einem offenen Anfang starten, habe ich **versucht** die Eltern erst einmal kennenzulernen, indem ich mich Ihnen vorstellte und **versuchte** ein paar Worte zu reden, wenn sie ihre Kinder zur Schule brachten.

Nach den ersten Wochen habe ich einen Elternnachmittag veranstaltet, um kleine Probleme zu besprechen und den Eltern die Möglichkeit zu geben, sich kennenzulernen und eigene Fragen zu stellen. Viele Eltern nahmen an der Veranstaltung teil und brachten eine Vertrauensperson als Übersetzer mit, sodass die Verständigung relativ einfach war. Eine Übersetzerin der Stadt war zudem als Helferin vor Ort.

Lieder und Sprachspiele – Ich traue mich zu sprechen

Viele Kinder trauen sich am Anfang nicht, in der Gruppe einzeln zu sprechen. Um schnell Hemmungen abzubauen, setze ich einfache Lieder und Sprachspiele ein. Manche Texte vereinfache ich, indem ich sie umdichte, andere kann man direkt einsetzen. Die Kinder lieben diese Lieder und stimmen sie oft auch auf dem Schulhof an oder singen sie ihren Geschwistern zu Hause vor. Das Lieblingslied heißt: »Ich will lernen.«

»Ein ganzer Satz!«

Ausgehend von jeweils zehn Nomen werden einfache Satzstrukturen eingeübt und direkt mit einfachen Verben und Adjektiven ergänzt. Ich führe die Wörter immer mit passendem Artikel ein, verbinde die Wörter mit Sätzen, ►

die das Wort erklären bzw. sinnvoll einbinden. Diese Beispielsätze können die Kinder sich schnell merken. Sie lernen dabei eine korrekte Satzstruktur, und das Wort wird direkt in einem Zusammenhang gelernt. »Was ist das?« »Das ist eine Hose.« »Wie sieht die Hose aus?« »Die Hose ist blau und lang.« »Wie sieht deine Hose aus?« »Meine Hose ist rot und hat zwei Taschen.« Wenn die Kinder nur in Einwortsätzen oder Fragmenten antworten, wiederhole ich das Gesagte und biete es in einen ganzen Satz ein. Meine Kinder haben es mittlerweile verinnerlicht. Spricht ein Kind in einem Einwortsatz oder Satzfragment – sprechen die anderen im Chor: »Ein ganzer Satz!«

Jeder in seinem Tempo und auf seine Weise

Sasa spricht schon gebrochenes Alltagsdeutsch, als ich ihn kennenlerne, und betätigt sich schnell als Übersetzer. Er ist ein Macher und versucht alles zu regeln und zu organisieren. Schreiben kann er nicht – er malt einige Buchstaben und weigert sich anfangs vehement, es zu lernen. Ein Einzelgespräch über seine Chancen, wenn er es nicht



Heidrun Schumacher

ist Grundschullehrerin. Viele Jahre als Dozentin und Projektmanagerin in der Förderung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund tätig. Autorin von leicht lesbaren, interaktiven Themenheften für den Bundesverband Alphabetisierung. Sie arbeitet mit Kindern Geflüchteter am Niederrhein.

Miral ist in den ersten beiden Wochen recht still und traut sich kaum zu sprechen. Sie arbeitet aber intensiv mit den Bildwortkarten und dem Material. Dann überrascht sie mich, indem sie sich intensiv an den Gruppengesprächen beteiligt und bei unseren Gesprächen versucht in ganzen Sätzen zu antworten und eigene Fragen zu stellen. »Frau Schumacher, warum sagst du,

kleinen Zettel. Von nun an benutzt sie den Dativ immer korrekt. Daraufhin fordert sie immer kleinere Grammatikeinheiten ein. Einmal erklärt, speichert sie das Gelernte ab und setzt es fortan um. Mittlerweile schreibt sie ihre ersten Geschichten und redet manchmal wie ein Wasserfall.

Geduld zahlt sich aus – Paprika

Sanja traut sich lange Zeit kaum zu sprechen. Aus den jeweiligen Wortfeldern spricht sie manchmal ein Wort. Ihr Lieblingswort ist Paprika, da es so auch in ihrer Muttersprache vorkommt. Ich wiederhole ihre Antwort immer im ganzen Satz und irgendwann ist für sie der Zeitpunkt erreicht und sie erstaunt mich bei einer Wiederholungseinheit und antwortet: »Das ist eine Paprika. Die Paprika ist rot, gelb oder grün. Ich esse gerne Paprika. Wir kaufen die Paprika im Supermarkt.« Mittlerweile spricht sie auch etwas in ihrem Klassenverband.

Schwierigkeiten schrittweise aus dem Weg räumen

Selbstverständlich gibt es auch Schwierigkeiten. Die Kinder haben häufig nicht ihr Material dabei, sie kommen unpünktlich oder fehlen unentschuldig. Wichtig ist es aus meiner Sicht, die Eltern in die Verantwortung zu führen. Einige Eltern sind Analphabeten, haben noch nie eine Schule besucht und starten im besten Fall gerade mit ihrem eigenem Sprachkurs. Für eine bessere Kommunikation haben sich einfache Vordrucke für Entschuldigungen, Einladungen zu Gesprächsterminen und Materiallisten mit Bildern zum Ankreuzen als hilfreich erwiesen. Die Eltern wollen das Beste für ihr Kind, sie sind nur anfänglich meist überfordert mit den Ansprüchen unseres Schulsystems. Mit etwas Geduld wird die Zusammenarbeit jedoch immer besser.

Die Kinder wollen lernen und die Kinder schaffen das, wenn wir ihnen die Möglichkeit bieten, in einem sicheren Rahmen und mit Freude zu lernen.



lernt, und was er alles erreichen kann, wenn er es kann, schafft Abhilfe. Jeden Tag übt er fleißig und macht erste Fortschritte. Zwei Wochen später steht er vor mir: »Ich muss dich sprechen, Frau Schumacher! Ich will Hausaufgaben! Gib mir bitte Hausaufgaben – ich will mehr lernen.« Ich bin begeistert.

Anna ist in der Schule? Artikel ist doch die? Ist das falsch?« Sie schaut mich regelrecht verzweifelt an »Nein, das ist richtig so. Der Artikel ändert sich. Das ist im Deutschen so«, antworte ich. »Warum? Bitte erkläre!« Ich erkläre ihr in einfachen Worten den Dativ. Ich schreibe ihr eine Minitabelle auf einen

Inklusionsentwicklung in Deutschland

Auslegung der UN-BRK: Widersprüchliche Positionen

Gemeinsame Stellungnahme von Bund und Ländern unter Mitwirkung der KMK an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf v. 15.01.2016

Die Stellungnahme ist eine Antwort von Bund, Ländern und KMK auf die kritischen Bemerkungen und Empfehlungen des UN-Fachausschusses bei der 1. Prüfung des Staatenberichts Deutschlands in Genf im März/April 2015. Ich berichtete darüber in Grundschrift aktuell Heft 131, Sept. 2015.

Die Stellungnahme weist die Argumente des Fachausschusses entschieden zurück. Ich fasse **die wesentlichen Aussagen** zusammen:

- Alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen haben in Deutschland – traditionell – ein Recht auf Schulbesuch; dieses bezieht sich auf Allg. Regelschulen wie auf »special schools« (Förderschulen).
- Alle Bundesländer befinden sich in einer Umbauphase ihres jeweiligen Bildungssystems mit dem Ziel, ein differenziertes System für die Inklusion zu schaffen.
- Förderschulen in Deutschland sind nicht mit der negativ bewertenden Konnotation »Segregation« zu verbinden. Segregation bestehe nur, wenn Schulzuweisungen *gegen* den Willen der Eltern erfolge.
- Das deutsche Schulsystem ist auf dem »natürlichen Recht« der Eltern aufgebaut, über die Schulwahl für ihr Kind zu entscheiden (Grundgesetz Art. 6 (2)). Ein Elternwahlrecht bezgl. Regel- und Sonderschulen entspricht diesem Grundsatz und könne deshalb nicht »Segregation« genannt werden.
- Die große Mehrheit der Bundesländer ist darum bemüht, den SchülerInnen die Wahl zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen zu ermöglichen. Die Zahl der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen wächst an den allgemeinen Schulen bereits kontinuierlich.
- In Deutschland erhalten SchülerInnen in den Förderschulen keine qualitativ geringere Bildung als in Allg. Regelschulen, da sie von hochwertig ausgebildeten SonderpädagogInnen unterrichtet würden.
- Alle Lehrkräfte müssen in ihrem Studium Kenntnisse und Haltungen für inklusive Pädagogik erwerben.
- Deutschland ist davon überzeugt, dass PädagogInnen besondere Qualifikationen brauchen, um SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.
- Die Forderung nach einer nationalen Strategie für ein inklusives Schulsystem widerspricht dem deutschen föderalen System in der Schulpolitik.

(Quelle: www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/Germany.pdf)

Gegenentwurf zur gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern... v. 17.02.2016

Der Gegenentwurf wurde von verschiedenen Personen und Organisationen der Zivilgesellschaft verfasst und unterschrieben, auf der Inklusionsforschertagung in Bielefeld am 17.02.2016 abgestimmt und an das Büro des Hochkommissars für Menschenrechte in Genf weitergeleitet.

Der von Bund, Ländern und KMK abgegebenen Stellungnahme wird widersprochen. Ich fasse **die wesentlichen Kritikpunkte** zusammen:

- Die Aussagen von Bund, Ländern und KMK entsprechen weder der gegebenen Sachlage in Deutschland, noch den menschenrechtlichen Anforderungen.
- Die UN-BRK geht von dem neuen Paradigma des Menschenrechts auf gleichberechtigtes und gemeinsames Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen in der Schule aus. Dieses Menschenrecht des Kindes steht nicht zur Disposition der Eltern bezgl. einer Schulwahl zwischen Regelschulen und Sonderschulen. Das Erziehungsrecht der Eltern (Grundgesetz) verpflichtet sie, das Kind »bei der Ausübung seiner Rechte zu leiten und zu führen«.
- Ein dauerhaftes Elternwahlrecht zwischen Regel- und Sonderschulen konterkariert Ziel und Zweck der UN-BRK.
- Die Zahl der SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in Regelschulen ist zwar gestiegen, aber dies in Folge des Besuchungssystems, das zu vermehrten Anträgen auf »sonderpädagogischen Förderbedarf« führt; die Schülerzahl in den Sonderschulen ist in den meisten Bundesländern nicht analog dazu gesunken. Dies verschweigt die Stellungnahme.
- Die Beförderung einer breiten Inklusionsentwicklung ist in den Bundesländern (in unterschiedlicher Ausprägung) unzureichend.
- Da allgemeine Bildungsstandards als richtungweisend für den Schulunterricht fortbestehen, werden SchülerInnen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« oft besonders und durch Beteiligung von Sonderpädagogen unterrichtet; das allgemeine Menschenrecht wird verkürzt auf Sonderrechte für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen. Es fehlt ein umfassendes pädagogisches und schulrechtliches Konzept für ein gleichberechtigtes Zusammenleben aller Kinder und die Schaffung »angemessener Vorkehrungen« in struktureller, räumlicher und personeller Hinsicht.
- Die Empfehlungen der KMK »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« von 2011 bedürfen grundlegender und konventionskonformer Überarbeitung.
- Die BRD sollte einen Überblick über den Meinungsstand in der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-BRK erstellen und vorlegen. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Bundeskongress

Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie

26./27.09.2016 in der Goethe-Universität Frankfurt/M.

Besondere Akzente dieses Kongresses

- ▶ Bedeutung der Kinder- und Menschenrechte für ein inklusives Bildungssystem
- ▶ Fortsetzung der Strukturdebatte – die von politisch verantwortlicher Seite ausgeklammert wird
- ▶ Verantwortung der Schule für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft

Kongressverlauf**1. Tag, 13.00 – 21.00 Uhr**

- Vortrag: **Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung**
Prof. Vernor Muñoz, ehemaliger UN-Sonderbericht-erstatte für das Recht auf Bildung
- Podiumsdiskussion: **Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Bildung für alle**, mit Prof. Muñoz und Vertretern aus Monitoringstelle, IQB und Wissenschaft
- 14 Foren:
 - Kinder haben Rechte – zur menschenrechtlichen Kritik am deutschen Bildungssystem
 - Demokratie-, Gerechtigkeits- und Leistungsdefizite des selektiven Schulsystems – unsere Hypothek auf die Zukunft der Einzelnen und der Gesellschaft
 - Inklusive Schule – in welcher Gesellschaft wollen wir leben?
 - Menschenrechte stärken durch Bewusstseinsbildung
 - Schule als Lebensraum, Schule im Ganzttag – Anforderungen an Schulbau und Räume in der inklusiven Schule
 - Hohe Leistungserwartungen an alle in einer Schule der Vielfalt
 - Inklusion, Lernen und Behinderung
 - Inklusion am Gymnasium – Wie passt das zusammen?
 - Übergänge im Schulsystem – Eine Belastung für alle Beteiligten
 - Transformationswege aus dem selektiven Schulsystem (Beispiel Österreich)
 - Die zukünftige Rolle der Sonderpädagogik in einer inklusiven Bildungslandschaft
 - Die inklusive Schule ist auch für geflüchtete Kinder und Jugendliche der beste Lern- und Lebensort

- Professionalisierung für Inklusion
- Eine Schule für alle – Chance für kommunale und regionale Bildungsplanung und Entwicklung
- Ausklang mit jungen Bildungs-Akrobaten

2. Tag, 9.00 – 13.00 Uhr

- 2 Vorträge: **Blick über die Grenzen**
Haldis Holst, stellvertr. Generalsekretärin der Bildungsinternationale und Prof. Dr. Ewald Feyerer, PH Oberösterreich
- Diskussion: **Transformation zu inklusiver Bildung für alle**, mit Vertretern aus KMK, Eltern- und Schülerschaft, Kommunalverwaltung und Zivilgesellschaft
- Vortrag: **Menschenrechte bleiben der Maßstab**
Dr. Reinald Eichholz, National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Veranstalter

Aktion Humane Schule, Grundschulverband, GGG – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, NRW-Bündnis »Eine Schule für alle«, Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion und dem Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Kooperationspartner sind die »Aktion Mensch«, die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

Anmelde-Informationen

finden Sie auf der Homepage des Grundschulverbands.

Aufruf des Grundschulverbands zu VerA 2016

Kolleginnen und Kollegen, geht pädagogisch mit VerA um!

In den dritten Klassen stehen auch dieses Jahr wieder die bundesweiten Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik an. Der Grundschulverband erinnert deshalb an die Hinweise zum Umgang mit VerA, die seine Delegiertenversammlung im November 2015 beschlossen hat (vgl. »Grundschule aktuell« Heft 133, Februar 2016, S. 27).

Die Kultusministerkonferenz und das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB, Berlin) beanspruchen für die Tests eine förderdiagnostische Funktion und Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Nimmt man diesen Anspruch ernst, muss man den Einsatz der Aufgaben so variieren, dass sie den besonderen Anforderungen der jeweiligen Lerngruppe gerecht werden. Die Delegiertenversammlung hat deshalb alle Kolleg/innen aufgefordert, die Tests so vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten, dass die Kinder ihrer Klasse keine Überforderung oder Entmutigung erfahren, sondern realistische Kompetenzerfahrungen machen können.

Vor allem aber ist wichtig, mit den Kindern in Gespräche über ihre individuellen Lösungsversuche zu kommen. Sie zeigen oft einen sinnvollen Umgang mit Verständnisbarrieren in den Tests, auch da, wo die Antwort des Kindes im Sinne der standardisierten Auswertung als »falsch« zu bewerten ist.

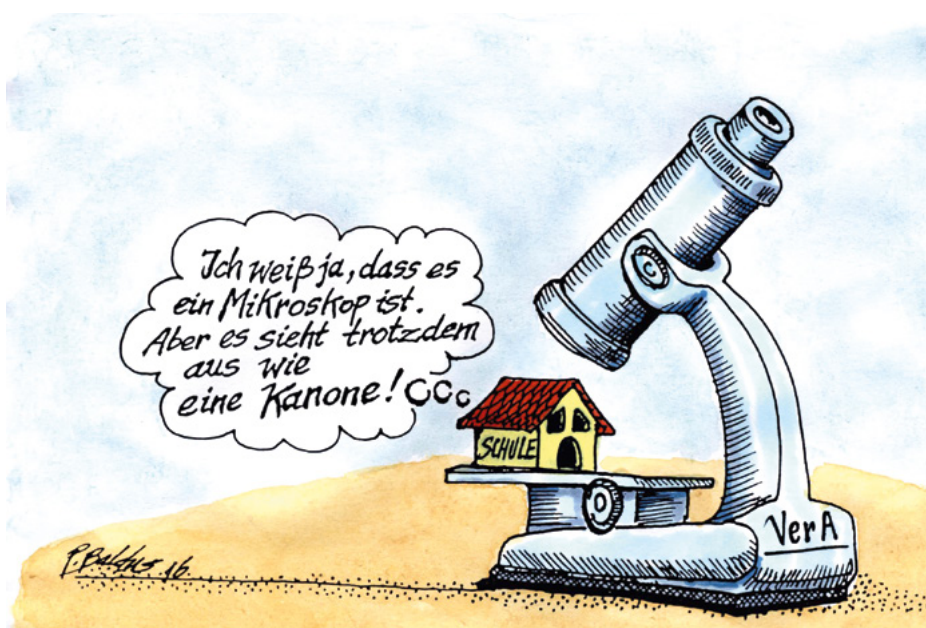
► Um dieses Problem offen zu diskutieren, bitten wir Sie, uns bedenkenwerte Antworten/Erläuterungen von Kindern zu schicken, die wir dann gerne kommentiert veröffentlichen. Zuschriften bitte an ulrich.hecker@gmail.com.

Einige Beispiele, die die Fragwürdigkeit einer standardisierten Auswertung veranschaulichen, haben wir bereits in »Grundschule aktuell« Nr. 89 (2005), S. 11 ff.; Nr. 99 (2007), S. 5 ff.; Nr. 103 (2008), S. 4 ff.; Nr. 111 (2010), S. 25 f. veröffentlicht. □

Hans Brügelmann

Konkret ist es zum Beispiel sinnvoll ...

- bei einem Lesetext am Tag vorher Begriffe zu klären, von denen man annimmt, dass sie einzelnen Kindern Schwierigkeiten bereiten, damit diese nicht aufgrund fehlender Erfahrung an einem Text scheitern;
- für Mathematikaufgaben, deren fachlicher Inhalt nach dem bisherigen Unterricht für die Kinder der Klasse noch nicht lösbar erscheinen, die Reihenfolge der Bearbeitung freizugeben und unbekannte Aufgabenformate vorweg zu erläutern;
- zumindest leistungsschwachen Kindern sollte mehr Zeit gegeben werden; man kann sie z. B. die Aufgaben, die sie nach Ablauf der vorgesehenen Dauer bearbeitet haben, markieren lassen und ihnen die Möglichkeit bieten, anschließend daran weiterzuarbeiten, sodass sichtbar wird, welche Anforderungen sie inhaltlich bewältigen können – unabhängig von einem Zeitdruck;
- bei (wesentlicher) Teilrichtigkeit oder bei (aus Kindersicht) plausibler Alternativlösung die Aufgabe als korrekt gelöst zu bewerten – zumindest für die direkte Rückmeldung;
- im Kollegium nicht bloße Punktwerte zu vergleichen, sondern gemeinsam über die Qualität der Aufgaben, ihre Passung auf den Unterricht und verschiedene Gründe für unerwartete Ergebnisse einzelner Kinder(gruppen) nachzudenken;
- für die weitere Arbeit Aufgaben gemeinsam in einer Weise zu überarbeiten, dass sie auch diagnostisch und für die Förderung genutzt werden können; beispielsweise könnte eine längere Geschichte in drei Teilen präsentiert werden, um den verschiedenen Leistungsniveaus gerecht zu werden:
 - Teil 1 wird vorgelesen, dann lesen und beantworten die Kinder selbst die (einfachen) Fragen (»Wie heißt der Igel?«)
 - Teil 2 (kurzes Textstück mit Fragen mittlerer Schwierigkeit) lesen und beantworten die Kinder selbst.
 - Nach Fertigstellung im eigenen Tempo können sie das umfangreichere dritte Stück (mit schwierigeren Fragen, auch zum ganzen Text) bearbeiten.



Schreiben lernt man nur durch Schreiben

Weiterführendes Schreiben mit der Grundschrift

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über verschiedene Möglichkeiten der ästhetischen Darstellung entsprechend des Schreibansatzes und arbeiten mit unterschiedlichen Medien. Sie schreiben eine lesbare und flüssige Handschrift« (KMK 2004). So steht es in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz von 2004. Wie kann dieses Ziel am Ende der Klasse vier mit der Grundschrift erreicht werden? Wie geht es nach dem Schreibenlernen der Buchstaben weiter? Die Weiterentwicklung der Handschrift von Grundschulkindern soll hier genauer dargestellt werden, wobei zu bedenken ist, dass dieser Prozess nicht mit der Grundschulzeit endet.

Buchstabenverbindungen – wann und wie?

Wenn Kinder alle Buchstaben der Grundschriftkartei flüssig schreiben können und ihnen das Schreiben von Wörtern und Sätzen leichter von der Hand geht, sind sie bereit für den zweiten Schritt des schwungvollen Schreibens. Sie können nun erste Buchstabenverbindungen ausprobieren und nutzen. Einige schreibmotorisch sichere Kinder entdecken und erproben von sich aus günstige Buchstabenverbindungen, die sich aus dem Schreibfluss

ergeben, z.B. ei, au oder in. Mit Hilfe des Wendebogens können die Kinder ihre Schreibspur dort verlängern, wo sich dies aus der Schreibbewegung heraus als günstig erweist (vgl. Mahrhofer-Bernt 2011). Begleitet wird diese Phase – wie die des Buchstabenschreibens – durch Schriftgespräche mit einem Partner oder gemeinsam mit der gesamten Klasse über sinnvolle Verbindungen und geläufiges Schreiben. Die bekannten Kriterien für die Schrift sind hierbei weiter leitend. Im Gespräch mit den Kindern wird erarbeitet, dass eine Verbindung nur dann sinnvoll und nützlich ist, wenn alle Buchstaben formklar sind, das Wort leserlich und mit Schwung geschrieben ist.

Gut geschrieben? (Kriterien für eine qualitativ hochwertige Handschrift)

- Formklarheit der Buchstaben
- gute Leserlichkeit der Schrift
- Geläufigkeit (Schreiben mit Schwung)

Dialogisches Lernprinzip mit der Grundschrift Klasse 1 – 4

- Selbsteinschätzungen
- Rückmeldungen
- Schriftgespräche

Nach der ersten entdeckenden Phase üben die Kinder günstige Verbindungen.

Um dabei flüssiges Schreiben zu ermöglichen, empfiehlt es sich bei vielen Kindern, wie im Anfangsunterricht vorzugehen und eine Buchstabenverbindung zunächst auf weißem Papier in verschiedenen Größen mit viel Schwung schreiben zu lassen. Eine intensive Arbeit mit der Kartei zwei oder dem orangefarbenen Kleeblattheft schließt sich an.

Dabei ist es wichtig, dass die Verbindungen sowohl alleinstehend geübt als auch in Wörtern und kurzen Übungstexten geschrieben werden.

Der Beginn der Übung der Verbindungen ist von Kind zu Kind verschieden. Meist liegt er zwischen dem Ende der Klasse eins und der Mitte der Klasse zwei. Da die Arbeitsschritte (Karte aussuchen, Buchstaben schreiben, Gut geschrieben?) für beide Karteien gelten, ist differenziertes Arbeiten problemlos möglich. Am Ende einer Schreibzeit können die Kinder in der Reflexion je nach ihrer Schreib- und Schriftentwicklung Buchstaben, Verbindungen oder Wörter (mit Verbindungen) präsentieren und untersuchen. Für das eigene Schreiben werden die Kinder die Verbindungen erst nutzen, wenn sie automatisiert sind. Dabei ist es entscheidend, das Schreiben mit Schwung zu betonen, denn nur aus einer geläufigen Schreibspur können sich Verbindungen entwickeln und festigen. Kinder, die große schreibmotorische Schwierigkeiten haben, erhalten die Möglichkeit, eine flüssige Schrift auch ohne Verbindungen auf dem Papier zu schreiben. Sie schreiben flüssig, indem sie Luftsprünge nutzen, da es für diese Kinder wichtiger ist, eine leserliche und flüssige Handschrift zu erlangen, als verkrampte Verbindungen auf dem Papier zu schreiben.

- Verbindungen entdecken und ausprobieren
- Sinnvolle Verbindungen trainieren (Kartei 2: Schreiben mit Schwung / Kleeblattheft 3)
- Begleitend: Reflexion anhand der 3 Kriterien



Linda Kindler (links)

Lehrerin an der Libellen-Grundschule in Dortmund

Anna Fruhen-Witzke (rechts)

Lehrerin an der Grundschule Schmittgasse in Köln

Mitglieder der Projektgruppe Grundschrift im Grundschulverband



Lara und Jannis
Lara ist gern ein Mädchen.
Sie mag Pferde und Ponys,
sie macht sich schick und telefoniert stundenlang
mit ihren Freundinnen.

Jannis ist gern ein Junge.
Er mag Fußball, trägt coole Shirts und Jeans
und denkt sich gern verrückte Sachen aus.
Zusammen hören Lara und Jannis oft Musik
und lachen über dieselben Witze

Abschreibtext Klasse 4

Schreibgelegenheiten – Schriftentwicklung integriert in den Unterrichtsalltag

Kinder brauchen Gelegenheiten, um ihre Handschrift zu entwickeln und auszuformen. In der zweiten Hälfte der Grundschulzeit bieten sich viele Schreibgelegenheiten als integrierte Übungen im Unterrichtsalltag für die Weiterentwicklung der Schrift (vgl. Schüßler 2011). Ritualisierte Übungen zur Rechtschreibung, Abschreibtexte, das Verfassen von eigenen Texten und vor allem deren Überarbeitung trainieren gleichzeitig die Schrift.

Außerdem wird die Schrift gezielt zum Reflexionsthema. In einer Schreibkonferenz z.B. können Kritikerkinder dem Autor auch eine Rückmeldung zur Leserlichkeit der Handschrift im Textentwurf geben. Ebenso kann mit der überarbeiteten Fassung eines Textes vorgegangen werden. Auch Aufgaben in anderen Fächern wie dem Sachunterricht können genutzt werden, um die Schrift zu entwickeln. Das Verfassen eines Notizzettels oder die Gestaltung eines Plakates stellen unterschiedliche Funktionsbereiche der Schrift dar und lassen sich auch im sachunterrichtlichen Kontext reflektierend einbinden.

Kinder haben viel mehr Trainingsmöglichkeiten für ihre Schrift, wenn sie möglichst viele Aufgaben in allen Fä-

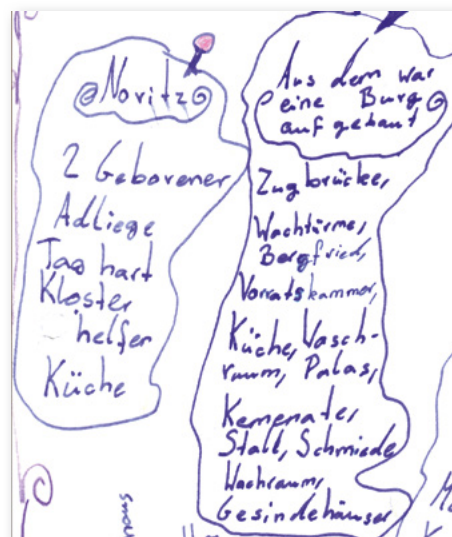
chern in Hefte schreiben, als nur Lücken in Arbeitsblättern auszufüllen (vgl. Bode 2011).

Durch diese verschiedenen Schreibgelegenheiten erfahren Kinder in sinnvollen Situationen die Funktionalität ihrer Handschrift sowie die Bedeutung der Qualitätskriterien.

Weiterentwicklung der Schrift durch Schrifttraining

Zum expliziten Training der Schrift können in den Klassen drei und vier Übungsschleifen in den alltäglichen Unterricht eingebaut werden, z.B. während der Wochenplanarbeit oder in speziellen Schriftstunden. Die Kartei zur Grundschrift mit ihren zwei Teilen und entsprechende Hefte »Meine Schrift« bieten dazu viele Übungsmöglichkeiten. Kinder, die eine bestimmte Verbindung vertiefen wollen, können sich die entsprechende Karteikarte herausuchen und damit üben. Um den Schreibfluss einzelner Buchstaben weiter zu vertiefen und damit das Verbinden geläufiger zu erlernen, sind die Rückseiten der ersten Kartei bis in das vierte Schuljahr nutzbar. Hierbei üben die Kinder alle Buchstaben einer Bewegungsgruppe und damit eine schwungvolle Schreibbewegung, die das Verbinden erleichtert.

Im Anschluss an eine Übung zur Schrift sind die Kinder gefordert, ein



Notizzettel zum Thema Mittelalter

Schriftgespräch mit einem Partner oder gemeinsam mit der ganzen Klasse zu führen, um ihre Schrift und das Schreiben mit Schwung zu reflektieren.

Jede Handschrift ist unterschiedlich. Das sollen Kinder erkennen und für ihre Schrift nutzen. Dazu lassen sich



Schrifttraining mit der Rückseite der
Karteikarten aus Kartei 1 –
Bewegungsgruppe Linksoval

Schwungvolles Schreiben – Reflexion: Wörter mit Schwung einkreisen

Psst!
Sei leise, wir wollen nicht stören.
Flüstern und schleichen man soll
sich nicht hören.

Schlüpft ein Ei
ins Wort hinein,
macht das E sich
meistens klein.

verschiedene Experimente zur Schrift durchführen:

- Schreibst du flüssiger in großer oder in kleiner Schrift?
- Wie schnell kannst du lesbar und flüssig schreiben?
- Sammle Schriftproben von Erwachsenen.
- Was fällt dir auf?

Aufgaben, bei denen das immer schnellere Schreiben gefordert wird, tragen dazu bei, dass die Handschrift der Kinder geläufiger wird. Dazu bieten sich Trainingseinheiten mit Wörtern, Sätzen und Texten an, bei denen nur eine knappe Zeit vorgegeben wird. Am Ende wird in einer Selbsteinschätzung und in einem Schriftgespräch reflektiert, ob

die Ergebnisse leserlich und formklar sind.

Als Aufgabe mit einem Partner kann ein Satz drei Mal so schnell wie es geht geschrieben werden. Der Partner stoppt die Zeit und am Ende schauen beide gemeinsam, ob alles gut lesbar ist. Außerdem bietet der eigene Name Potenzial für das schwungvolle Schreiben: Übe deine Unterschrift schwungvoll und lesbar.

Solche Aufgaben sind im roten Kleeblattheft zusammengefasst und für Übungen leicht zu nutzen.

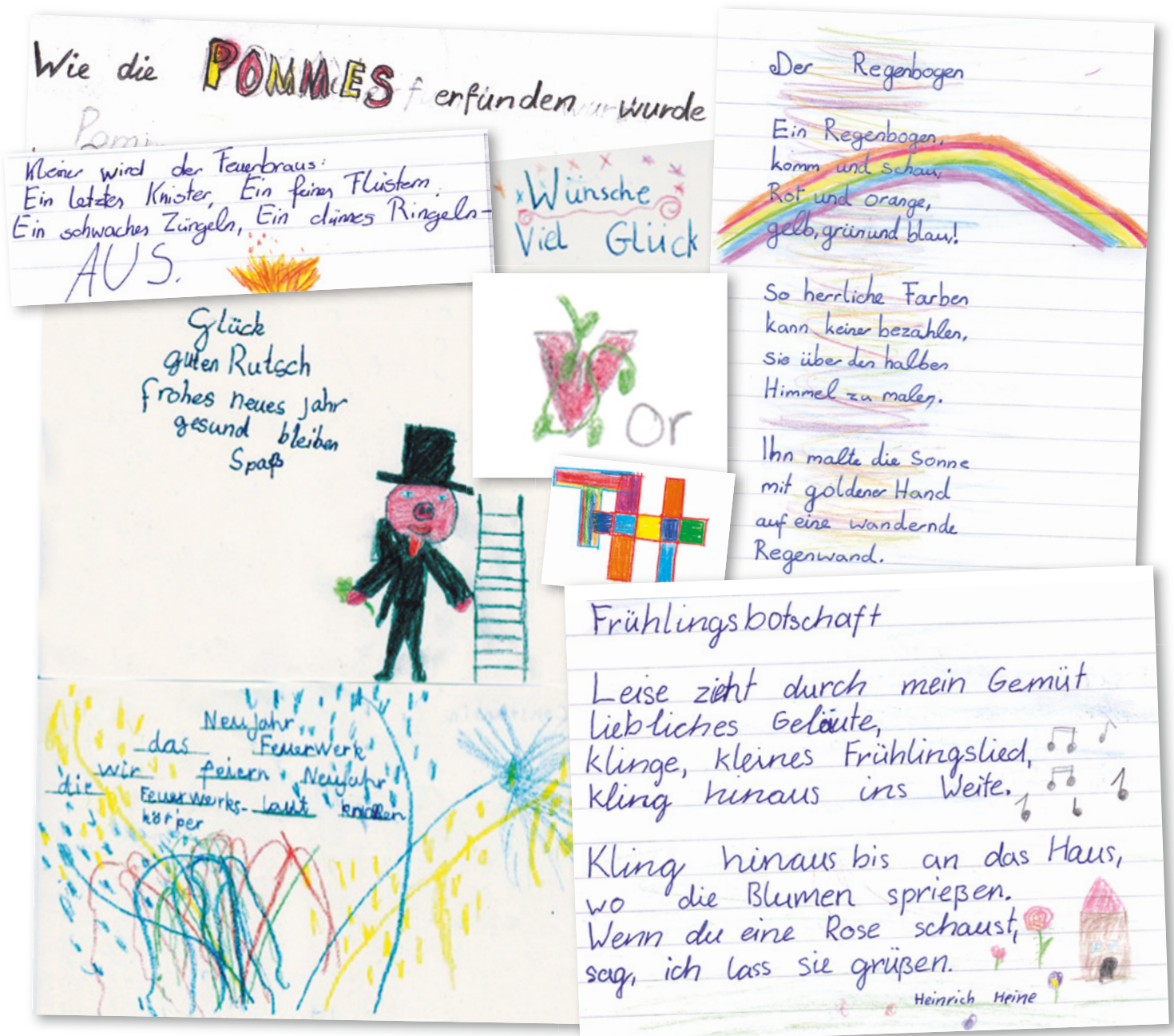
Es ist bei einigen Kindern zu beobachten, dass sie die mit der Kartei geübten Verbindungen beim eigenen Schreiben kaum nutzen und die Schriften überwiegend unverbunden (auf dem Pa-

pier) sind. Dabei ist zu bedenken, dass das Grundschriftkonzept den Kindern grundsätzlich eine Wahlmöglichkeit einräumt, welche Verbindungen sie nutzen, solange die drei Kriterien berücksichtigt werden. Eine Handschrift kann also flüssig und zügig geschrieben sein und das ohne sichtbare Verbindungen.

Gestalten mit Schrift

Aufgaben zur Gestaltung mit Schrift eröffnen Möglichkeiten, mit der eigenen Schrift kreativ umzugehen und die Schrift weiter zu entwickeln. Sie lassen sich besonders passend zu Jahreszeiten oder Festen im Jahr einsetzen.

Beim Abschreiben und Gestalten von Gedichten ist die eigene, »schö-



ne Sonntagsschrift« gefragt, aber auch die künstlerische Gestaltung zum Geschriebenen. Weitere Gestaltungsaufgaben sind:

- gestaltete Buchstaben als Initialen des eigenen Namens oder zum Beginn einer selbstverfassten Geschichte,
- den eigenen Namen mit bunten Hohlbuchstaben gestalten,
- Wörter als Bilder schreiben,
- einen Briefumschlag oder eine Postkarte korrekt adressieren und beschriften,
- einen Verschenk-Text für eine liebe Person schreiben.

All diese Aufgaben können in Klasse drei und vier unterschiedliche Gelegenheiten zur Umsetzung finden. Das rote Kleeblattheft (Heft 4) bündelt diese Aufgaben zum kreativen Gestalten mit Schrift auf ansprechende, kindgerechte Weise.

Die erprobten Elemente des gestalterischen Umgangs mit Schrift können von den Kindern funktionsangemessen und situationsbezogen übernommen werden. So können die Kinder z. B. die Überschrift eines Plakates oder Textes passend zum Thema oder mit besonderer Schrift gestalten. Für sie muss ersichtlich werden, warum sie besonders »schön«, besonders formklar schreiben sollen – etwa für die Veröffentlichung von Gedichten oder Klassengeschichten (vgl. Schüßler 2011).

Schrift als Unterrichtsthema

In Projekten zum Thema Schrift können die Kinder noch weitere Aspekte des Schreibens und der Schrift kennenlernen. Kinder untersuchen dabei Schrift als Unterrichtsinhalt immer wieder zu den bekannten Kriterien und Fragestellungen.

»Schriften in anderen Ländern« (z. B. chinesische oder arabische Schriftzei-

- Klassen 3/4**
- individuelle Handschriften weiter entwickeln,
 - dabei Verbindungen, Wörter und Texte üben und verwenden

Material:

- Grundschrift-Karteien
- Heft »Meine Schrift«
- Fragen zur Selbsteinschätzung für Kinder
- Rückmeldebogen der Lehrkraft
- Projektmaterialien zum Thema »Schrift und Schreiben«

(Die Übergänge sind selbstverständlich fließend zu verstehen.)

Möglichkeiten (zur Auswahl):

- Schriften von Erwachsenen sammeln und vergleichen
- Schriften aus anderen Ländern kennen lernen und vergleichen (z. B. schreiben wie die Chinesen, ägyptische Hieroglyphen schreiben)
- Schriften früher und heute vergleichen (z. B. Sütterlin-Schrift und andere alte Schulschriften untersuchen und ausprobieren, mittelalterliche Schriften kennen lernen und ausprobieren)
- Frakturschrift und andere alte Druckschriften untersuchen
- Computerschriften ausprobieren und damit gestalten
- Brailleschrift (Brailleschrift) untersuchen
- Geheimschriften kennen lernen und ausprobieren
- Computerschriften ausprobieren
- mit Wörtern gestalten (z. B. Ideogramme: »Regenwurm« in Form eines Regenwurms)
- künstlerische Buchstabengestaltungen (z. B. die eigenen Initialen)
- mit Schrift Bilder gestalten (z. B. Umrisse von Tieren als Vorlage und den Tiernamen immer wieder hineinschreiben)
- verschiedene (alte und neue) Schreibgeräte und -materialien sammeln, untersuchen, ausprobieren, ausstellen

Arbeitsplan Klasse 3/4

chen oder ägyptische Hieroglyphen) oder »Schriften früher und heute vergleichen« (z. B. Sütterlin-Schrift und andere Schulschriften) können ein Thema sein, das auch in Verbindung mit dem Sachunterricht zur Weiterentwicklung der Schrift beitragen kann. Auch Computerschriften auszuprobieren oder mit alten und neuen Schreibgeräten zu experimentieren, kann für Kinder besonders interessant sein. Kinder sollen lernen, sowohl die Computerschrift als auch die eigene Handschrift in Abhängigkeit von der Nutzung und den Adressaten situationsbezogen, autonom und sicher anzuwenden (vgl. Schüßler 2011).

Zusammenfassung

In der gesamten Grundschulzeit – und auch darüber hinaus – entwickelt sich

die Handschrift eines Kindes weiter. Somit müssen die Schriften von Grundschulkindern auch im dritten und vierten Schuljahr trainiert und gefestigt werden.

Dazu hat der Grundschulverband geeignete Arbeitsmaterialien (Schreibhefte, Karteien und Kleeblatthefte) entwickelt. Als Leitfaden für die kontinuierliche Arbeit an der Handschrift kann der schulinterne Arbeitsplan genutzt werden (Schüßler 2011).

In diesem Prozess brauchen Kinder Kriterien als Orientierung, Selbsteinschätzungen, Gespräche und Rückmeldungen.

All das muss in einen qualitätsvollen Deutschunterricht integriert werden, um zu einer leserlichen, formklaren und geläufigen Handschrift zu führen. □

Anmerkungen

Der Band 132 der Beiträge zur Reform der Grundschule: »Grundschrift – Damit Kinder besser schreiben lernen« kann wie ein Lehrerhandbuch zur Arbeit mit der Grundschrift genutzt werden.

Alle Arbeitsmaterialien und immer wieder Neuigkeiten zur Grundschrift sind auf der Homepage www.die-grundschrift.de zu finden.

Literatur

Bode, L.: Lasst die Kinder wieder mehr in Hefte schreiben. Mein Plädoyer für eine gute Schreibkultur an der Grundschule. In: Bartnitzky, H./Hecker, U./Mahrhofer-Bernt, C. (Hg.): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt am Main, S. 105 – 110.
Mahrhofer-Bernt, C. (2011): Grundschrift: Kartei zum Lernen und Üben. Teil 2: Schreiben mit Schwung. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bartnitzky, H./

Hecker, U./Mahrhofer-Bernt, C. (Hg.): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt am Main, beigelegte CD.
Schüßler, C. (2011): Schrift und Schreiben als ständige Arbeitsspur in der Grundschule. Anregung für schulinterne Arbeitspläne. In: Bartnitzky, H./Hecker, U./Mahrhofer-Bernt, C. (Hg.): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt am Main, S. 43 – 48.
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (22.11.2015).



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann, erika.brinkmann@ph-gmuend.de;
www.gsv-bw.de

Lehrerbildung

Die Studienseminare in Baden-Württemberg bilden seit Februar im Referendariat Grundschullehrkräfte und Hauptschul- bzw. Werkrealschullehrer/innen getrennt aus. Dies ist die Folge der Differenzierung im Lehramtsstudium seit 2011 und führt zu Umstrukturierungen auch an den Seminaren. Für die Lehrbeauftragten und Seminarlehrer/innen, die bisher für beide Schulformen gemeinsam ausgebildet haben, sind die Folgen noch unklar. Während man die Spezialisierung auf ein reines Grundschulstudium, wie es in vielen Bundesländern längst eingeführt ist, aus professioneller Perspektive prinzipiell positiv sehen kann, ist nicht vermittelbar, warum

das Studium im Gegensatz zu ausnahmslos allen anderen Lehrämtern in Baden-Württemberg nicht ebenfalls auf 10 Semester verlängert wurde. Die Landesgruppe Baden-Württemberg hat (auch) zu diesem Thema Antworten von den politischen Parteien im Vorfeld der Landtagswahl am 13. März eingeholt, die auf der Homepage www.gsv-bw.de eingesehen werden können.

Medienbildung

Thomas Irion, verantwortlich für das neu eingerichtete Referat Medienbildung im Grundschulverband, berichtet von einer Tagung in London, wo Programmieren für Kinder als verbindliche Perspektive an Englands Grundschulen vorgestellt

wurde. Eine solche informatische Grundbildung gibt es bei uns noch nicht; zwar ist in Baden-Württemberg die Leitperspektive Medienbildung in die neuen Bildungspläne für alle Schulformen und -stufen eingezogen. Für die Grundschule lautet die zurückhaltende Formulierung jedoch, die sog. neuen Medien seien zu nutzen, »sobald vorhanden« – immerhin eine Verbesserung gegenüber der ursprünglichen Formulierung »falls vorhanden« in der Erprobungsfassung. Auch die GSV-Landesgruppe hatte sich u. a. in ihrem Bildungsplankommentar dafür eingesetzt, Medien verbindlich in den Bildungsplan der Grundschule aufzunehmen. Falls alles wie geplant umgesetzt wird, soll

dieser mit dem Schuljahresbeginn 2016/17 ab Klasse 1/2 hochwachsen.

Ausblick: Grundschultag

 Im Oktober 2016 soll erneut ein Grundschultag in Baden-Württemberg stattfinden, diesmal an einer Grundschule in Stuttgart – das Format, vor Ort sowohl Einblicke in Best-Practice-Beispiele als auch in fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Neuerungen zu bekommen, hat sich bewährt. Einzelheiten in Kürze auf der Homepage des Landesverbandes.

Für die Landesgruppe:
Claudia Vorst



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Ein »Brandbrief« der Schulleitungen aus dem Bremer Westen hat in der Öffentlichkeit zu einer intensiven Diskussion über die unzureichenden Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusion geführt. Auch die Bremer Landesgruppe des GSV hat sich mit einer Presseerklärung eingemischt, die Bezug nimmt auf den Standpunkt »Grundschule: Lernort und Arbeitsplatz«. Außerdem hat der Landesvorstand am 8. März die Schulleitungen von Mitgliedsschulen zu einem Gespräch eingeladen, um zu klären, welche weiteren Schritte sinnvoll sind. Es wurde intensiv zu folgenden Fragen diskutiert: Personalversorgung, Inklusion, Ganztagschulen und

Schulen in prekärer Lage. Mit den Ergebnissen wird der Vorstand der Landesgruppe das Gespräch auf politischer Ebene, aber auch mit dem ZentralElternBeirat suchen. Ein Termin bei der Senatorin ist angefragt. Als weiterer Beitrag zu dieser Diskussion ist eine Befragung zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern geplant. Dazu hat am 3. März ein erstes Gespräch mit Vertretern des Instituts für Schulforschung (ISF) stattgefunden, das bereits 1998 eine solche Untersuchung durchgeführt hat und deshalb über interessante Vergleichsdaten verfügt. Gemeinsam mit dem ZentralElternBeirat und dem Landesbehindertenbeauftragten hat die Landesgruppe Anfang

Februar eine **Stellungnahme zu den geänderten Flächenstandards für Schulbau und Raumplanung** zur Diskussion in der Bildungsdeputation vorgelegt. Dabei haben wir vor allem auf die gegenüber früheren Vorgaben veränderten Raumbedarfe für Inklusion und Ganztags hingewiesen, die nicht zureichend berücksichtigt sind. Zu Erfahrungen aus der **Erprobung der Grundschrift** hat am 17. Februar unter Beteiligung der Landesgruppe ein Auswertungsgespräch in der senatorischen Behörde stattgefunden, das zu einer insgesamt positiven Einschätzung geführt hat. Bis zum Sommer soll geklärt werden, ob und unter welchen Bedingungen weitere Schulen die Möglich-

keit erhalten, die persönliche Handschrift der Kinder direkt aus der Druckschrift zu entwickeln. Als nächste Veranstaltung ist ein **Vortrag von Prof. Thomas Irion** (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) zum Thema »**Medienbildung in KITA und Grundschule**« geplant, zu dem wir gemeinsam mit Universität und ZentralElternBeirat am **Donnerstag, 12. Mai um 19 Uhr** im Haus der Wissenschaft, Sandstraße 4/5, 28195 Bremen, einladen.

Für die Landesgruppe:
Nina Bode-Kirchhoff und
Hans Brügelmann



Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin, info@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Geflüchtete Kinder und Jugendliche: Dringender Handlungsbedarf

Mittlerweile sind in Berlin ca. 9.000 Flüchtlingskinder und -jugendliche angekommen. Die Verteilung der Kinder/Jugendlichen auf die Schulen richtet sich nach dem Vorhandensein von Unterbringungsmöglichkeiten der Familien. So werden allein im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg ca. 900 Kinder/Jugendliche in 72 Willkommensklassen beschult. Aufgrund der wachsenden Stadt sind viele Grundschulen räumlich an ihre Kapazitätsgrenze gelangt. Unterricht sowie ergänzende Förderung und Betreuung (Hort) finden nicht selten in ein und demselben Raum statt. Die Einrichtung von Klassen zur Beschulung der geflüchteten Kinder ist demnach nicht an pädagogischen Konzepten orientiert, sondern an räumlichen Bedingungen. Willkommensklassen werden an Schulen eingerichtet, die noch räumliche Kapazitäten haben. Die Folge ist, dass es an Schulen, die in besonders begehrten Wohnlagen mit entsprechend teuren Mieten liegen, keine oder nur eine Willkom-

mensklasse gibt. Schulen mit hohem Migrationsanteil und/oder einer großen Anzahl von Kindern, deren Eltern in prekären finanziellen Verhältnissen leben, haben mehrere Willkommensklassen.

Laut »Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule« soll den geflüchteten Kindern, orientiert an deren individuellen Lernvoraussetzungen, die Teilnahme am Regelunterricht zum Beispiel in den Fächern Kunst, Musik, Sport oder Fremdsprachen ermöglicht werden. Der integrative Gedanke, der hinter diesem Vorschlag steht, ist sicherlich begrüßenswert. Jedoch stellt sich die Frage, wie sinnvoll diese Maßnahme ohne eine Anbindung der Kinder an die Klasse und das behandelte Unterrichtsthema (projekt-orientiertes Lernen, Lernen in Zusammenhängen etc.) ist. Bezogen auf die Qualität von Unterricht stehen die Schulen, die mehrere Willkommensklassen und aufgrund ihres Einzugsgebietes ohnehin viele Kinder mit geringen Sprachkenntnissen beschulen, vor einer kaum löslichen Aufgabe.

Erschwerend wirkt sich, wie bereits im letzten Heft erwähnt, die Zunahme von Lehrkräften an Grundschulen aus, die nicht für diese Schulform ausgebildet wurden (Studienräte) oder gar keine Unterrichtserfahrung in Schule haben (Quereinsteiger). Diesen Lehrkräften fehlt oft didaktisch-methodisches und grundlegendes pädagogisches Wissen. Erfreulich ist, dass Schulen, die zum 1. Februar Studienräte oder Quereinsteiger eingestellt haben, zwei Anrechnungstunden für Mentorentätigkeiten erhalten. Leider gilt dies für Schulen, die bereits seit Beginn des Schuljahres entsprechende Kolleg/innen eingestellt haben, nicht. Fragwürdig bleibt in diesem Zusammenhang auch die unterschiedliche Besoldung der Kolleg/innen, da für die Mentorentätigkeiten in erster Linie Grundschullehrkräfte ausgewählt werden, die, zumindest im Vergleich zu den Studienräten, ein geringeres Gehalt bekommen als die zu beratenden Lehrkräfte. Spätestens nach einem Jahr in der Willkommensklasse muss die Klassenkonferenz sich dafür aussprechen, ob

eine Schülerin/ein Schüler in der Willkommensklasse verweilen oder ob sie/er in die Regelklasse wechseln soll. Noch sind die geflüchteten Kinder und deren Familien in Notunterkünften untergebracht. Es ist jedoch nur eine Frage der Zeit, wann die »Umsiedlungen« erfolgen und die Kinder die Schule wechseln. Für dieses Szenario gibt es in Berlin noch keinen Handlungsplan. Es bleibt zu hoffen, dass die Senatsverwaltung an dieser Stelle auf eine gleichmäßige Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf alle Schulen achtet, um einer Segregation und der Bildung von »Ghettos« vorzubeugen.

Im Jahr 2016 rechnet man mit der Ankunft von weiteren 10.000 geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Es ist deshalb dringend notwendig, dass die politisch Verantwortlichen kurz-, mittel- und langfristige Pläne für die Beschulung und Integration dieser Kinder und Jugendlichen entwickeln.

*Für die Landesgruppe:
Karin Laurenz und
Lydia Sebold*



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

als Mitglied der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbands laden wir Sie herzlich zur **Mitgliederversammlung mit Neuwahl des Landesgruppenvorstandes**



am Freitag, den 10. Juni 2016 ein.

Die Versammlung findet an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Raum KGE 005) statt.

So haben wir uns den Nachmittag vorgestellt:
15.00 Impulsreferat: Feedback (-kultur) Dr. Petra Hiebl
15.30 Rückblick 2012 – 2016
16.15 Kaffeepause und Möglichkeit zum Austausch
17.00 Mitgliederversammlung, Rechenschaftsbericht, Neuwahlen

Es ist uns ein besonderes Anliegen, mit Ihnen über Ihre Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse ins Gespräch zu kommen. Daher haben wir

während der Kaffeepause Zeit für einen Austausch reserviert. Auch die aktiven Regionalgruppen stellen sich dann vor.

Bitte beachten Sie: Anträge zur Tagesordnung und Vorschläge von Personen zur Wahl als Vorstandsmitglied müssen zwei Wochen vor der Mitgliederversammlung schriftlich bei Gabriele Klenk, Dietersdorfer Straße 44c, 91126 Schwabach eingegangen sein.

Bitte geben Sie kurz Bescheid, ob Sie kommen können: petra.hiebl@ku.de. Wir freuen uns auf Sie!

*Mit freundlichen Grüßen
Gabriele Klenk und
Dr. Petra Hiebl*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, Weinbergweg 21, 15834 Rangsdorf

Die Bildungsregion Brandenburg setzt gleichsam mit Berlin ein bedeutsames positives Zeichen – der Lern-, Lebens- und Arbeitsort **Grundschule ist in beiden Bundesländern durch das längere gemeinsame Lernen in der sechsjährigen Grundschule geprägt und für Deutschland nach wie vor eher die Ausnahme** und noch keine alltägliche Selbstverständlichkeit. Es stellt zugleich eine pädagogische wie auch eine fachliche Herausforderung für Lehrkräfte dar, auch mit den älteren Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, sie im Übergang in die Sekundarstufe zu begleiten und insbesondere auch den Unterricht in den Fächern fachlich abzusichern. Was mancherorts nur als pragmatisch gesehen erscheint – aus jeder Situation aus Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder das Beste zu machen –, ist besonders schätzenswert im wohlwollenden Umgang vieler Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern, in ihrem Nachdenken und Reflektieren über Kinder sowie in einer sehr guten, vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den meisten Eltern. Diese Aufgabe stellt eine der größten Herausforderungen dar, denn es geht immer um Entwicklung und Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen. Wie in anderen Bundesländern haben sich auch in Brandenburg das Berufsbild und die Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen in den letzten Jahren massiv erweitert und verändert. Grundvoraussetzung für Qualität von Grundschule in Brandenburg ist die landesweite Sicherung des Einsatzes von qualifiziertem und gleichsam multiprofessionellem Personal. In einem Flächenland

wie Brandenburg mit z. B. vielen kleineren Schulen im ländlichen Raum erscheint es derzeit schwierig, bei krankheitsbedingtem Ausfall den Mehraufwand bzw. die Mehrarbeit der restlichen Lehrkräfte durch andere Maßnahmen zu kompensieren. Dies bedeutet Stress für alle und das auf lange Sicht. Die jetzigen Versuche, den Unterrichtsausfall und die Grundabsicherung von Unterricht in bestimmten Fächern bzw. in einem Bereich wie Deutsch als Zweitsprache durch Quereinsteiger und noch nicht fertig ausgebildete Lehrer mit Einsatz nach dem ersten Staatsexamen zu kompensieren, sehen viele Kolleginnen und Kollegen sehr kritisch. Damit wird suggeriert, dass praktisch ein jeder mit Hochschulabschluss auch Lehrkraft sein kann. Das ist gefährlich und steigert die Wertschätzung und das Ansehen des Lehrers in der Gesellschaft nicht. Besser wäre es, stärker in die Lehrerausbildung und Fortbildung zu investieren. **Eine gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit an Brandenburger Grundschulen geht einher mit der Forderung, eine einheitliche Unterrichtsverpflichtung, gleiche Abminderungsstatbestände und gleichgestellte Beförderungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulstufen und Schulformen zu sichern.** Fachliche Souveränität lässt Spielräume und Zeit für pädagogische Entwicklungen und Innovationen – deshalb sind Arbeitszeitmodelle zu schaffen, die innerhalb des jetzigen Umfangs der Unterrichtsverpflichtung Raum und Zeit für Team-Teaching, individuelle Lernberatung und für Elternzusammenarbeit bieten. Für den Lern- und Arbeitsort Grundschule in Brandenburg

ist mehr Kontinuität einzufordern u. a. durch den Ausbau der flexiblen Schuleingangsphase und des gemeinsamen Unterrichts in Richtung Inklusion ohne die flächendeckende Abschaffung von Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten. Besonders positiv sehen wir die gewachsene Zusammenarbeit der Leiterinnen in den regionalen Netzwerken der Grund- und Förderschulen hier in Brandenburg. Wermutstropfen ist das verordnete Controlling des MBJS. Weniger Schulamtsreformen und mehr Regionalität würden vieles vereinfachen. *Für die Landesgruppe: Denise Sommer, Marion Gutzmann*

Zwei wichtige bildungspolitische Vorhaben

Verkürzung der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Das Land Brandenburg will die Dauer des Referendariats für Lehramtsanwärter ab 2019 um ein halbes Jahr kürzen. Der Vorbereitungsdienst soll dann statt 18 nur noch 12 Monate betragen. Die Referendare sollen schneller an den Schulen unterrichten können, da es einen gestiegenen Bedarf an Lehrkräften gibt. Brandenburg wäre das einzige Land mit einer solchen Regelung, nachdem auch Sachsen das Experiment wieder aufgehoben hat. Um sich argumentativ auszutauschen und Positionen zu verdeutlichen, trafen sich alle schulischen Verbände mit Bildungspolitikern und Vertretern des Bildungsministeriums. Zu diesem Treffen am 10. Februar in Potsdam war auch der Grundschulverband einbezogen. Die Praxisvertreter legten dem Bildungsministerium ihre Bedenken und Argumente zu einer Verkürzung des Referendariats von 18 auf 12 Monate dar. Die Lehrerverbände lehnen

übereinstimmend diese Verkürzung ab. Die Vertreter des Bildungsministeriums erläuterten, dass nach ihrer Auffassung eine praxisnahe Ausbildung auch mit einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes möglich sei. Das soll durch eine erweiterte Aufnahme von Praxisanteilen in die erste Phase und durch eine sogenannte Berufseinstiegsphase gewährleistet werden, in der die neuen Lehrkräfte stärker unterstützt werden sollten. Nach Meinung der schulischen Verbände ist das Referendariat als Vorbereitungsphase sehr wichtig und so unverzichtbar, dass man es nicht verkürzen sollte. Die Praxisanteile der ersten Phase und die Entwicklung von Handlungsroutinen in der zweiten Phase sind nicht adäquat, sondern haben jeweils unterschiedliche Funktionen in der Lehrerausbildung. Durch eine Verkürzung der zweiten Phase wird nach den Einschätzungen und Erfahrungen aus der Praxis die Ausbildungsqualität in erheblichem Maße gefährdet. Viele Aufgaben, die bisher beim Studienseminar liegen, werden zudem in die Schulen verlagert. Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildungsschulen in einer Weise zusätzlich mit Aufgaben belastet werden, die sie nicht bewältigen können. Auch die Landesgruppe Brandenburg des Grundschulverbandes vertritt die Positionen, dass mit dem geplanten Vorhaben die Qualität der Ausbildung im Vergleich zu anderen Bundesländern nicht zu sichern ist und dass zusätzliche Aufgaben zur Ausbildung der Referendare an die Schulleitungen und Lehrkräfte delegiert werden. Diese Arbeiten sind nicht leistbar, da die Personalsituation an den Grundschulen ohnehin

angespannt ist. Das Vorhaben ist demnach nicht das geeignete Instrument, um dem Lehrkräftemangel in Brandenburg zu begegnen.

Inklusive Grundschulen

Am 15. Februar fand das neunte Treffen des Runden Tisches »Inklusive Bildung« im Land Brandenburg, veranstaltet durch das Bildungsministerium, statt. Den Vertretern verschiedener Institutionen und Verbände wurde der Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung des Pilotprojektes »Inklusive Grundschule« vorgestellt. Der fast 300-seitige Bericht wurde durch die Universität Potsdam erstellt, ergänzt durch eine Analyse von Schulprogrammen beteiligter Projektschulen durch das

LISUM Berlin-Brandenburg. Der Bericht basiert auf Befragungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aus dreißig Klassen. Geplant war ursprünglich eine Befragung an sechzig Schulen. Es wurden Erkenntnisse zu den Bereichen Leistungen, soziale Kompetenzen, Einschätzungen zum Unterricht, zu den Einstellungen zur Inklusion und zur Fortbildung gewonnen. Diese konnten im Rahmen des Runden Tisches allerdings nur fragmentarisch vorgestellt werden. Inwiefern ein Bericht, der nur auf Befragungen beruht, aussagekräftige Ergebnisse für das weitere bildungspolitische Handeln erbringen kann, blieb etwas unklar. Positiv ist einzuschätzen, dass in der Darlegung der Ausgangssituation schulische

und bildungspolitische Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte im Land Brandenburg aufgeführt wurden. So zeigte sich, dass inklusives Lernen an viele Vorhaben und Projekte der Unterrichtsentwicklung anknüpfen kann. Viele Grundschulen, Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer haben in den vergangenen Jahren bereits engagiert Konzepte zur Individualisierung erprobt und gestaltet. Dazu gehörte neben dem Modellversuch zur Qualitätssicherung an Kleinen Grundschulen mit altersgemischten Lernkonzepten auch die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase. Der Bericht soll dem Bildungsministerium als eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Konzepts

des gemeinsamen Lernens dienen. Bis zum Juli soll laut Bildungsministerium das Rahmenkonzept vorliegen, um zum Schuljahr 2017/18 eine Fortsetzung inklusiven Lernens unter Berücksichtigung von Qualitätsmerkmalen für alle Schulformen umzusetzen. Erste Schritte dazu wird es im neuen Schuljahr bereits mit einem Eckwertebeschluss geben, um die benötigten Ressourcen rechtzeitig zu berücksichtigen. Um die Schulen in ihrer Unterrichtsarbeit zu unterstützen, plant der Landesverband Brandenburg für den Herbst eine Tagung zur pädagogischen Leistungskultur.
*Für die Landesgruppe:
Dr. Elvira Waldmann*



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

»Schreiben nach Gehör« und andere Märchen

Die Diskussion um die Rechtschreibleistungen der Kinder hatte in Rheinland-Pfalz während des gesamten Wahlkampfes einen großen Stellenwert. So trieb auch die Landesgruppe die neuernannte Methode »Schreiben nach Gehör« und Wahlwerbesprüche wie »Unter Rot-Grün schreibn wie wir wolln« um. Der Eindruck, dass der Wahlkampf auf dem Rücken der Kinder gemacht wurde, hat uns wochenlang beschäftigt. Ob das Konzept »Lesen durch Schreiben« von Jürgen Reichen oder das alphabetische Prinzip im Schriftspracherwerb gemeint waren, wurde nie erläutert. Es wurde behauptet, dass Grundschullehrkräfte bis Ende des zweiten Schuljahres lautgetreues Schreiben auch

mit Hilfe der Anlauttabelle anwenden, Fehler weder verbessern noch Rechtschreibregeln und -strategien thematisieren. Dies ist falsch und unzutreffend! Rechtschreiblernen wird selbstverständlich altersadäquat in der Grundschule begonnen und muss in den weiterführenden Schulen fortgeführt werden. Ein weiteres Wahlkampfziel war die Verbindlichkeit der lateinischen Ausgangsschrift, weil die Schreibschrift ein wichtiger Entwicklungsschritt für Konzentration und Feinmotorik sei. Im Umkehrschluss heißt dies, dass die Grundschrift Feinmotorik und Konzentration nicht fördert. Auch die Unterstellung, dass Lehrkräfte ihren Deutschunterricht nicht auf der Grundlage der Bildungsstandards und des

Teilrahmenplans Deutsch gestalten, hat uns in der Landesgruppe sehr geärgert. Die regelmäßigen Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, die täglich im Unterricht stehen, haben gezeigt, dass die Lehrkräfte die zu erlernenden Kompetenzen und das Lernen ihrer Kinder sehr wohl im Blick haben und verantwortungsvoll und engagiert unterrichten. **Weiterhin beschäftigt uns der fortwährende Zuzug geflüchteter Kinder mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen.** Tagtäglich stehen die Schulen vor der Herausforderung, diese Kinder emotional zu stabilisieren und dabei kognitiv zu fördern. Das gelingt mit hohem Engagement der einzelnen Lehrkraft und durch Unterstützung mit ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern. Nicht nur für uns Lehrkräfte

ist ein flüchtiges Kind, das immer zuerst ein Kind bleibt, eine zusätzliche Aufgabe, die besondere Aufmerksamkeit erfordert. Auch für die Kinder in der Klasse stellt dies eine neue Situation dar, die verarbeitet und besprochen werden muss. Wir wünschen uns vom Land dringend weitere Unterstützung für diese große Aufgabe.
*Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer*



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Grundschultag in Cloppenburg

Auch in diesem Jahr unterstützte der Grundschulverband den vom Verband für Bildung und Erziehung sowie dem Kompetenzzentrum für Lehrerbildung (Cloppenburg) organisierten Grundschultag am 1. Februar. Passend zur aktuellen Situation stand in diesem Jahr der Schwerpunkt »Sprache als (ist) Schlüssel für Bildung« im Vordergrund der Veranstaltung. Nach den Grußworten der Veranstalter sowie des Gastgebers, dem Landrat des Landkreises Cloppenburg, erläuterte die Kultusministerin, Frau Heiligenstadt, die Maßnahmen des Niedersächsischen Kultusministeriums bezüglich der Sprachförderung von Kindern mit Flüchtlingshintergrund. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Umsetzung der Maßnahmen des Ministeriums durch das fehlende Personal nur teilweise

erfolgen werden kann. Eine kurze Diskussion rundete den Vortrag der Ministerin ab, machte unter anderem aber auch noch einmal die Schwierigkeit der Vertragsgestaltung deutlich. Im Folgenden wurden der organisatorische Aufbau sowie die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte der Sprachbildungszentren in Niedersachsen vorgestellt. Dabei gibt es eine unmittelbare Verknüpfung zur universitären Lehre, es wurde gezeigt, wie Elemente der Sprachbildung Eingang in die Ausbildung der Lehramtsstudierenden der Universität Vechta finden. Nach der Mittagspause konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei weiteren Workshops zum selben Thema fortbilden oder die Lehrmittelausstellung besuchen. Einen Dank an die Organisatoren für den informativen Tag.



Achtung:

Terminverschiebung

Die angekündigte **Veranstaltung mit anschließender Mitgliederversammlung** muss leider vom 28. April



auf den 24. Mai 2016 verschoben werden.

Als Mitglieder des Grundschulverbandes erhalten Sie nach den Osterferien eine gesonderte Einladung.

Das Thema der Veranstaltung lautet:

Kooperative Lernformen in der Grundschule.

Prof. Ursula Carle wird zunächst Grundsätzliches zum Thema vorstellen, danach wird ein Einblick in praktische Umsetzungsmöglichkeiten gegeben.

Für die Landesgruppe:

Eva-Maria Osterhues-Bruns



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen
www.grundschulverband-nrw.de

Klausurtagung des Vorstands: Arbeitsschwerpunkte und Aktivitäten

Nach dem erfolgreichen Grundschultag im Herbst 2015 traf sich Vorstand der Landesgruppe NRW zu seiner jährlichen Klausurtagung um die Schwerpunkte der weiteren Arbeit zu besprechen und zu planen. Getreu dem Motto ‚Nach dem Grundschultag ist vor dem Grundschultag‘ ging es u. a. um die Planung des Grundschultages 2016. Der Vorstand hält fest an dem bewährten und erfolgreichen Konzept, die jährliche Mitgliederversammlung mit einem Grundschultag in einer Schule der Landesregion zu verbinden und dabei

für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein möglichst vielfältiges und attraktives workshop Angebot vorzuhalten. So laden wir nun für Samstag, 26. November 2016 wieder herzlich nach Dortmund in die Libellschule ein. Das genaue Angebot der Arbeitsgruppen wird der Vorstand bis Ende April festlegen und auf seiner homepage veröffentlichen. Ein weiterer Schwerpunkt bezog sich auf erste Überlegungen zu einem Gespräch des Vorstandes mit der Schulministerin Frau Löhrmann im Mai. Hauptschwerpunkte werden dabei die KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, das Arbeitspapier des Ministeriums zur

Förderung der Attraktivität des Leitungsamtes für Grundschulen und die neuen Empfehlungen zur Bildung von 0-10 Jahren sein.

Anhörung im Landtag

Bei einer von der FDP initiierten Anhörung im Landtag zum Thema »Kooperationsverbot im Grundgesetz aufheben und Finanzierung des Ganztags zum Projekt des Gesamtstaats machen – Rechtsanspruch auf einen Ganztagsschulplatz bis 2020 einführen« bot sich für den Grundschulverband NRW eine gute Gelegenheit, auf die pädagogischen Zielvorstellungen einer ‚echten‘ Ganztagsschule im Zusammenhang mit den

Anspruch aller Kinder nach hochwertigen und umfassenden Bildungsprozessen einzugehen. Christiane Mika, die Vorsitzende der Landesgruppe, machte dies sehr gelungen in ihrer Argumentation deutlich. Weitere Einzelheiten dazu auch den Internetseiten des Schulausschusses des Landtages NRW. https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_1/1.1/Ausschuesse/A15_Ausschuss_fuer_Schule_und>Weiterbildung/Anhoerungen.jsp Alle weitergehenden Informationen auf unserer homepage: www.grundschulverband-nrw.de
Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg, stefan.kauder@gsvvh.de
www.gsvvh.de

Stammtisch »Medienbildung« im Abatoncafé

Am 22. Februar hat der Vorstand der Landesgruppe Hamburg zum Stammtisch »Medienbildung« eingeladen. Diskutiert und ausgetauscht wurde sich zum passenden Standpunkt des Grundschulverbandes. Mit am Tisch war Prof. Markus Peschel, der diesen Standpunkt mit erarbeitet hat. Entsprechend informativ war der Abend und bot viel Raum, Fragen zu stellen und das praktische Vorgehen in den Schulen zu diskutieren. Nicht nur Vorteile und Möglichkeiten der neuen Medien wurden erörtert, ebenso wurde sich

über die Medienvielfalt im Klassenzimmer und die Stolpersteine, wie hoher Wartungsaufwand und die schnellen Wechsel von Systemen, ausgetauscht. Unser nächster Stammtisch findet zum Standpunkt Arbeitsplatz Grundschule statt. Vorab wird das Thema an die Mitglieder verschickt. Wir freuen uns auf Ihr/Euer Kommen!

Aus der Schullandschaft

Wie vielerorts wird auch in Hamburg um eine möglichst gute Flüchtlingsbeschulung gerungen. Hamburg reagiert darauf auf verschiedenen Ebenen. Zum einen sind

neue Lehrkräfte eingestellt worden, da die größere Zahl an Kindern (aktuell ca. 9000) auch eine größere Zahl an Lehrkräften erfordert. Auch unter Studienabgängern, die noch nicht in die zweite Ausbildungsphase eintreten können, wird geworben, um weitere bestehenden Bedarfe abzudecken. Zum anderen versucht man die Kinder und Jugendlichen möglichst umgehend an Bildung teilhaben zu lassen, sei es direkt in den Unterkünften, in Eingangsklassen oder durch die Integration in Regelklassen. Die bisherige Regelung sieht für die Grundschule vor, dass Kinder in der Vorschule,

Klasse 1 und 2 direkt in Regelklassen aufgenommen werden, ältere Kinder ohne Sprachkenntnisse jedoch zuvor in Eingangsklassen Aufnahme finden. Zurzeit wird diskutiert, ob dieses Modell auch auf die Erst- und Zweitklässler anwendbar ist. Neben den organisatorischen verfolgt Hamburg auch inhaltliche Fragen. So sind vermehrt Fortbildungsangebote zum Thema Flüchtlingsbeschulung zu finden sowie auch Unterrichtsmaterialien entwickelt worden.

*Für die Landesgruppe:
Martina Reider*



Saarland

Kontakt: Mark Prediger, Bismarckstr. 127, 66121 Saarbrücken, MarkPrediger@gmx.de

Im Saarland wurde Anfang März das »Ankunftszentrum Lebach« eröffnet. Lebach ist eine 19.000 Einwohner zählende Stadt im Landkreis Saarlouis und liegt geografisch in der Mitte des Saarlandes. In diesem Ankunftszentrum arbeiten Mitarbeiter des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge sowie Mitarbeiter des Landesverwaltungsamtes Saarland zusammen. Die 90 dort beschäftigten Personen gewährleisten im Optimalfall eine zügige Abwicklung des Asylverfahrens binnen 48 Stunden. Ergänzend dazu gibt es von der Bundesagentur für Arbeit auch ein Beratungsangebot, um den Menschen eine schnelle Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Nach etwa 3 bis 4 Wochen werden die Flüchtlinge dann den jeweiligen Gemeinden zugeordnet und so kommen die Kinder auch an die jeweiligen Schulen. Aufgrund der Schulbezirksgrenzen kann es dabei schon zu einer Konzentration von Flücht-

lingskindern auf einzelne Grundschulen kommen.

Gerade im Stadtverband Saarbrücken kommt es immer wieder vor, dass an einer Grundschule bereits zahlreiche Flüchtlingskinder aufgenommen wurden, an einer benachbarten Grundschule, die vielleicht zwei Kilometer entfernt liegt, jedoch überhaupt keine. Das Saarland, das zu Beginn von einer Prognose von 5000 ausgegangen war, hat im Jahr 2015 rund 13.600 Flüchtlinge aufgenommen, davon ca. 3500 Kinder, von denen ca. 1000 an saarländische Grundschulen kamen. Diese Kinder, teils traumatisiert, teils ängstlich ob der neuen Lebenswelt, werden aber in der Grundschule noch meist mit offenen Armen von den Mitschülern empfangen. Für die Lehrer, die meist kurzfristig von den Neuzugängen erfahren, ist es weitaus schwieriger. Die Klassen im Saarland sind ohnehin schon viel zu groß und im Zuge von Inklusion stieg die Mehrbelastung der

Kolleginnen und Kollegen enorm an. Immerhin werden monatlich die Flüchtlingszahlen geprüft, um dann flexibel personell zu reagieren. So kam es schon zu ca. 100 Klassenmehrbildungen, wofür 91 neue Stellen zur Verfügung gestellt wurden. Was ist mit den anderen 9? Dies ist alles nur ein Tropfen auf den heißen Stein, denn um die Inklusionsverordnung, die es im Saarland gibt und die eben auch die Flüchtlingskinder betrifft, in ordentlichem Maße umsetzen zu können, sind dringend weitere personelle Hilfen erforderlich. **Mehr Flüchtlinge erfordern eben auch mehr Geld für Bildung. Hier ist nicht nur das Saarland, sondern auch der Bund gefordert.** Viele Schulen behelfen sich derzeit mit ehrenamtlichen Lernpaten, die eine 32-stündige Qualifizierungsmaßnahme absolviert haben und die Kinder aus bildungsfernen und benachteiligten Familien fördern. Es ist eine Aktion der Stiftung »Bürgerengagement Saar« und der Landes-

arbeitsgemeinschaft »Pro Ehrenamt«, die von der Staatskanzlei und dem Bildungsministerium unterstützt wird. Dabei meldet die Schule (Schulleiter oder Klassenlehrer) den Bedarf bei den Trägern der »Lernpaten Saar« an und nach Prüfung aller Sachverhalte treffen sich Lernpate und Patenkind für zwei Stunden pro Woche in der Schule, um die Kinder in ihren kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen zu stärken. Im Saarland wurden viele durch die Flüchtlingskrise wachgerüttelt. Die Schuldenbremse wird überdacht, denn alle Kinder müssen die Förderung erhalten, die sie verdienen. Innenminister Klaus Bouillon sprach in Bezug auf die 3500 Flüchtlingskinder an saarländischen Schulen auch von »hoffnungsvollen Zukunftsfällen«. Nur müssen für diese Kinder nun auch endlich die geeigneten Rahmenbedingungen an saarländischen Grundschulen geschaffen werden.

*Für die Landesgruppe:
Mark Prediger*



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Röpziger Str. 17, 06110 Halle/Saale, thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de;
www.gsvh-lsa.de

Was nun, Sachsen-Anhalt?

Es wurde vor den Landtagswahlen viel gerechnet und es kam schlimmer. Einziger Gewinner der Landtagswahlen in Sachsen-Anhalt ist die AfD, die auf Anhieb über 24 Prozent der Stimmen bekam, zweitstärkste Kraft im Landtag wurde und das Land »an den Rand der Unregierbarkeit« bringt. Neben den Spekulationen über eine zukünftige Regierung, die aus CDU, SPD und Bündnis 90 / Die Grünen bestehen könnte, **beschäftigt die Landesgruppe die Ausrichtung der Bildungspolitik in den kommenden Jahren.**

Sollten die Wählerinnen und Wähler sich mit der AfD tatsächlich auseinandergesetzt haben, würde das heißen, dass über 270.000 Sachsen-Anhalter eine Bildungspolitik bevorzugen, die das derzeitige Bildungssystem durch jahrelanges sinkendes Leistungsniveau, ideologische Experimente und ein bürokratisches Korsett akut bedroht sieht. Kann man hier in Teilen noch einen Funken Wahrheit entdecken, sind die Folgerungen, die die AfD daraus zieht, bedenkenswert. Schwerpunkt im deutschen Bildungswesen soll eine am tatsächlichen Bedarf wie auch den individuellen

Begabungsvoraussetzungen orientierte Vorbereitung junger Menschen auf ihren Beruf sein. Dieser »Kraftakt« beinhaltet im Bereich der Grundschule u. a. die Aufhebung der Schuleinzugsbezirke, eine Höhergewichtung der Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens in den Lehrplänen, eine Vermittlung der »klassisch preußischen Tugenden wie z. B. Geradlinigkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Ordnungssinn«, für die es »Autorität« bedarf, weshalb auch die »Stellung des Lehrers schulrechtlich zu stärken« sei. Inklusion ist laut Wahlprogramm in Sachsen-Anhalt zur Zeit »nicht finanzierbar« und wird deshalb abgelehnt. Da die AfD für niemanden als Partner in Frage kommt, bleibt uns der Umsetzungsversuch der Großteils wirren Forderungen vorerst erspart. Vor uns stehen dafür spannende Koalitionsverhandlungen zwischen Partnern, die sich in der Bildungspolitik bisher deutlich voneinander unterschieden haben. Wenn sich die drei Verhandlungspartner CDU, SPD und Grüne noch in dem Punkt einig sind, dass Bildung Schwerpunkt, Gewinner- bzw. Zukunftsthema der Landespolitik ist und Leistungs-

gerechtigkeit und Chancengleichheit Maßstäbe der Bildungspolitik sein müssen, so beginnen die Unterschiede bei den Vorstellungen zum Bildungssystem (CDU: gegliedertes Schulsystem; SPD: Weiterentwicklung der Gemeinschaftsschule; Grüne: ganztägige Gemeinschaftsschule), gehen weiter auseinander bei der Umsetzung der Inklusion (CDU: Inklusion mit Augenmaß – Erhalt der Förderschulen; SPD: Weiterentwicklung der Inklusion; Grüne: Inklusion ermöglichen) bis zur akademischen Ausbildung junger Lehrerinnen und Lehrer (CDU: bedarfsgerechte Ausbildung des Lehrernachwuchses; SPD: Lehrerbildung: Aufgreifen inklusiver Bildungsarbeit, höherer Praxisbezug, stärker schulstufen- und schulformübergreifend; Grüne: Ausrichtung des Lehramtsstudiums an didaktischen und entwicklungspsychologischen Belangen und nicht nach der Schulform, kein eigenständiges Förderschullehramt, stattdessen in der Primarstufe neben drei Fächern Studium eines Förderschwerpunktes). **Die seit jeher bestehende Auseinandersetzung zwischen Konservativen und Reformern in der Bildung spitzt sich in den nächsten**

Tagen und Wochen in Magdeburg zu – Ergebnis offen.

Viel wird wohl davon abhängen, wem in den Verhandlungen das Kultusministerium zufällt. Die Grünen haben bereits zu Beginn der Sondierungsgespräche ihren Anspruch darauf angemeldet. Was wahrscheinlich nun nicht mehr umgesetzt wird, ist die vor der Wahl diskutierte Wiedereinführung der verpflichtenden Schullaufbahneempfehlung. Gut so. Noch besser wäre für unsere Grundschulen, unsere Lehrkräfte und alle anderen Beteiligten, wenn in einer Pattsituation die Schulen einfach in Ruhe gelassen würden und ihnen dadurch Zeit gegeben würde, sich weiter zu entwickeln und alle anstehenden Herausforderungen langsam, aber stetig anzugehen. Bleibt bei all den Verhandlungen, Kämpfen und zu erwartenden Kompromissen noch zu wünschen, dass man das Wichtigste nicht aus den Augen verliert: unsere Kinder. Denn wahrscheinlich würden gut gebildete junge Menschen ihren Protest durch Engagement ausdrücken und nicht durch fragwürdige Alternativen bei der Landtagswahl.

*Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer*



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, blaseio@uni-flensburg.de; www.gsvsh.de

Neue Homepage

Die Landesgruppe hat seit kurzem wieder eine eigene Homepage, auf der Informationen über die Arbeit des Vorstands zu finden sein werden. Besuchen Sie uns auf www.gsvsh.de

E-Mail-Adresse

Um Zeit, Ressourcen und Portokosten zu sparen, möchten wir alle Informationen und

Einladungen nur noch per E-Mail zusenden. Sollten Sie die Einladung zur diesjährigen Mitgliederversammlung nicht per Mail erhalten haben, bitten wir Sie, Ihre E-Mail-Adresse an blaseio@uni-flensburg.de zu senden.

Mitgliederversammlung und Vorstandswahlen

Am 22. März fand im Kino Schaumburg die ordnungs-

gemäße Mitgliederversammlung statt.

Die Landesgruppenvorsitzende Beate Blaseio fasste für die Anwesenden die Aktivitäten der vergangenen Jahre in einem kurzen Bericht zusammen. Der amtierende Vorstand stellte sich zur Wiederwahl zur Verfügung und wurde einstimmig gewählt (siehe Homepage). Die Anregung eines Mitglie-

des, unsere kommenden Sitzungstermine mitzuteilen, werden wir gerne in der Zukunft umsetzen. Auf der Homepage werden diese demnächst bekannt gegeben, und wir freuen uns über Interessenten, die mitarbeiten möchten.

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann und
Andrea Keyser*

Herbsttagung des Grundschulverbandes

11./ 12. November 2016 | Sprache und Sprachbildung

Thema und Ziel der Tagung

Sprache ist ein Schlüssel zum Verstehen der Welt. Vor allem die Beherrschung der Bildungssprache ist wesentlich für den Schulerfolg. Für viele Kinder keine selbstverständliche Voraussetzung, sei es wegen ihrer sozialen Herkunft, sei es wegen ihrer Migrationsgeschichte. Sprachbildung und Sprachförderung sind deshalb von zentraler Bedeutung in der Praxis der Grundschule.

Die Herbsttagung eröffnet mithilfe von Vorträgen, Foren und Arbeitsgruppen vielfältige Zugänge zum aktuellen Stand der Wissenschaft und vermittelt anregende Erfahrungen aus der Praxis.

Folgende Inhalte erwarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

- Möglichkeiten der Förderung von Sprachkompetenz
- die Bedeutung der Bildungssprache als Lerngegenstand in allen Fächern

- Lernbeobachtungen und individuelle Lernbegleitung
- die Herausforderung und besondere Ressource der Mehrsprachigkeit
- Kinderbücher als Medium der Sprachbildung
- mehrsprachiges Erzählen

Verschiedene Kasseler Schulen bieten am **Freitagvormittag Hospitationen** an. Nutzen Sie die Gelegenheit, verschiedene pädagogische Konzepte zu erleben und über Erfahrungen zu diskutieren. Schwerpunkte der gastgebenden Schulen sind:

- Individuelle Lernzeit – Schule ohne Hausaufgaben
- Flexibler Schulanfang
- Jahrgangsmischung / Rhythmisierung
- Das Schulentwicklungskonzept »The whole school approach«

Tagungsverlauf

Freitag, 11. 11. 2015, 15.00 bis 19.00 Uhr

Hauptvortrag

»Sprachkompetenzen fördern«

Prof. Dr. Rosemarie Tracy, Universität Mannheim

Forum I: Bildungssprache – auch im Fachunterricht

AG Sprache im Sachunterricht
AG Sprache im Mathematikunterricht
AG Kunst und Sprache

Forum II: Zweitsprache Deutsch

AG Schule für alle
AG Eine fremde Sprache lernen
AG Mütter erzählen mehrsprachig

Forum III: Sprache und Schrift

AG Lesen macht stark
AG Zweisprachig koordinierte Alphabetisierung

Abendessen

Abendgedanken im lockeren Gespräch

»Wie können Anfänger lernen, was Könnler nicht wissen?«

Prof. Dr. Hans Brügelmann

Samstag, 12. 11. 2015, 9.00 bis 15.00 Uhr

Mehrsprachige und textlose Bilderbücher

Empfehlungen für den Deutschunterricht mit Ausstellung

Wiederholung der Foren und AGs

Märchen-Vorstellung in fremder Sprache

Sabine Kolbe – ErzählZeit

Abschlussvortrag

Lernbeobachtung und Lernbegleitung im Sprachunterricht

Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Informeller Imbiss (alternativ: Lunchpaket)

Ort

Reformschule Kassel

Schulstr. 2, 34131 Kassel;

www.reformschule.de

Zielgruppe

Grundschullehrer/-innen, Erzieher/-innen, Schulleiter/-innen, Elternvertreter/-innen, Fortbildner/-innen

Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes: 120 Euro

Für Nichtmitglieder: 170 Euro

Stornogebühren bei Absage nach 1. 10. 2016: 60 Euro

Bei kurzfristigem Rücktritt (14 Tage vor dem Veranstaltungstermin) wird die gesamte Teilnahmegebühr erhoben. Eine Vertretung des angemeldeten Teilnehmers ist selbstverständlich möglich.

Im Preis enthalten sind die Tagungsgebühren und die Verpflegung während der Veranstaltung.

Unterkunft

Bitte rechtzeitig selbst organisieren, Vorschläge dazu finden Sie unter: www.grundschulverband.de

Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldungen werden in der Reihenfolge des Eingangs bearbeitet.

Anmeldeschluss ist der 1. 9. 2016.

Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.

Bankverbindung: Postbank Frankfurt;

IBAN: DE26 5001 0060 0195 6716 05, BIC: PBNKDEFF

Programm, Anmeldung und weitere Informationen: www.grundschulverband.de

Grundschulverband e.V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt/Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

Bilder-Bücher, die bewegen ...



Kirsten Boie (Text), Jan Birk (Illustration): Bestimmt wird alles gut. Zweisprachige Ausgabe (Deutsch/Arabisch), 48 Seiten, gebunden, farbig illustriert, Klett Kinderbuch, Leipzig 2016

Rahaf und Hassan sind mit ihren Eltern aus der syrischen Stadt Homs geflohen. Wie sie über Ägypten in einem viel zu kleinen Schiff nach Italien gereist sind und von dort weiter nach Deutschland – das hat sich Kirsten Boie von Rahaf und Hassan erzählen lassen und erzählt es uns weiter. Der Verlag hat ihre bewegende Geschichte zweisprachig herausgebracht, damit viele Flüchtlingskinder sie in ihrer Sprache lesen können. Ein kleiner Sprachführer im Anhang hilft beim Deutsch- und Arabisch-Lernen. Ein brisantes Thema, eine wohlthuende Geschichte, ein schönes Buch.



Claude K. Dubois: Akim rennt. 96 Seiten, gebunden, farbig illustriert, Moritz Verlag, Frankfurt a. M. 2015

Irgendwann erreicht der Krieg doch das Dorf am Fluss: Akim wird von seiner Familie getrennt, ihr Haus zerstört. Akim wird von Soldaten gefangen. Irgendwann gelingt ihm die Flucht. Er erreicht ein Flüchtlingslager. Dort passiert ein großes Wunder: Er findet seine Mutter. Akims Geschichte ist eine sehr persönliche Geschichte. Aber sie gleicht jener von Tausenden anderer Kinder, Männer und Frauen, die auf der Flucht vor Gewalt sind. Sie alle haben ein Recht auf Schutz und Asyl. Dies skizzenhafte Bilderbuch erzählt mit wenig Text, dafür aber in wunderbar eindrücklichen Bildern eine Geschichte, die das Schicksal so vieler Kinder dieser Welt zeigt.

In der aktuellen politischen Situation sind diese beiden Bücher eine große Hilfe, um Verständnis für das Schicksal von Flüchtlingen zu wecken. Für Kinder ab 6. Für jede Grundschule.



September 2015



November 2015



Februar 2016

Die nächsten Themen

- Heft 135 | September 2016
Räume zum Lernen und Leben
- Heft 136 | November 2016
Kulturelle Bildung
- Heft 137 | Februar 2017
Sprache und Sprachbildung