



DaZ-Impulse

Unterrichtsideen und Stakeholder-Perspektiven aus
den CAS DaZ der PHSG



Pädagogische Hochschule
St. Gallen

Inhaltsverzeichnis

	Mathias Picononi, Editorial	5
1.	Rahmenbedingungen	
	Christina Manser, Interview mit Martin Annen, Leiter der Dienststelle Schule und Musik der Stadt St.Gallen	6
	Christof Beyer, Sprache ist ALLES!	9
	Lucia Sirgel, Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten – eine wachsende Herausforderung	11
	Nadine Hasler, Der Umgang mit DaZ-Schüler:innen im Regelunterricht	17
2.	Kompetenzen gezielt fördern	
	Rebekka Thöny, Sprechhemmungen spielerisch begegnen	21
	Laura Eggenschwiler, Funktionswörter – der übersehene Schlüssel zur Sprachbildung	24
	Jeannine Burgherr, In nur 10 Schritten zum Vortrag über mein Lieblingstier	27
	Gabriela Strebel, 20-Minuten-Texte	31
3.	Unterrichtsideen	
	Sibela Karahasovic-Salakovic, Materialbox für das 2. Kindergartenjahr zum Thema Unfälle und Krankheiten	34
	Livia Sutter, Deutsch mit Plüsch – Spielerisch lernen im Schulzimmer	38
	Esther Trüb, Rituale in meinem DaZ-Unterricht	41
	Lisa-Maria Sattler, Mehr als nur Bilder – didaktisierte Bilderbücher im Fremdsprachenunterricht	44
	Diana Longo, Donatella Rajo, Olivia Conceição Santos, «Mein Sprachschlüssel» – Parallelfassung für den DaZ-Unterricht	47
4.	Zusammenarbeit und Schulentwicklung	
	Nuria Lorite, «Wir ziehen alle am gleichen Strick»	50
	Marina Della Costanza, Ich packe in meinen Rucksack ein Papier, einen Stift ...	53
	Gabriela Eberhard, Luuise – Ein Werkzeug für echte Veränderung im Unterricht	55
	Andrea Hengartner-Züger, Förderprogramm CHANSON der PHSG – Chancenförderung bei der Selektion	57
	Anneliese Frei, Chancengerecht beurteilen in der Sek – warum ungleiche Behandlung fair ist!	60
	Sarah Zeller, Reden, Schreiben, Denken – was bleibt uns, wenn KI die Sprache übernimmt?	64
	Pascal Schmidt, KI-Kompetenzen für DaZ-Lehrpersonen	68
5.	Regionale Einblicke	
	Petra Anna Nindl, Sprachfördermodelle in DaZ im Appenzellerland	71
	Iris Schaetzel, DaZ oder SDaZ – oder Dialekt?	75
	Caroline Feldkircher, Interview mit Martin Beck des Sprachinstituts «Liechtenstein Languages»	80
6.	Migration und Integration	
	Franziska Huber, Traumasensibilität im DaZ-Unterricht	83
	Sandra Knechtle, «Ohne Sprache gibt es keine Integration»	86
	Valentina Tammer, «Mein Weg in der Schweiz» – Interview mit Ksusha Svitlychna	89
	Sabine Jäggi, Deutsch lernen, Heimat finden: Einblicke in das Leben einer zugewanderten Familie	91

Impressum

DaZ-Impulse
Ausgabe 1 – Februar 2026
DaZ-Journal der Pädagogischen Hochschule St.Gallen

Herausgeberin:
Pädagogische Hochschule St.Gallen
Notkerstrasse 27
9000 St.Gallen
www.phsg.ch

Redaktion:
Noemi Fabbri (PHSG)
Sabrina Gerhartl (GBS)
Rita Krainer (PHSG)
Barbara Krebs (PHSG)
Mathias Picenoni (PHSG, Redaktionskoordination)

Layout: nicole berger

© Pädagogische Hochschule St.Gallen
Alle Rechte vorbehalten.

Institut Sprachliche und Literarische Bildung



Die Schlange wurde im Schulhaus Grund in Abtwil von allen Klassen im Handarbeitsunterricht gehäkelt. Passend zum Jahresthema «Wir ziehen alle am gleichen Strick».

© Katrin Bächle, Lehrerin für TG am Schulhaus Grund in Abtwil

Editorial

DaZ-Impulse – Unterrichtsideen und Stakeholder-Analysen aus den DaZ-CAS der PHSG

Liebe Leserinnen und Leser

Mit dieser ersten Ausgabe von «**DaZ-Impulse**» eröffnen wir ein neues Forum für Erfahrungen und Erkenntnisse aus den DaZ-CAS der PHSG.

Unsere CAS-Absolvent:innen sind **Expert:innen für Deutsch als Zweitsprache**. Sie arbeiten mit mehrsprachigen Lernenden, entwickeln Förderkonzepte und gestalten die Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Eltern, Fachstellen und Behörden.

Neu ist: Wer den CAS abschliesst, publiziert einen Artikel. So wird professionelles **Praxiswissen sichtbar, dokumentiert und anschlussfähig** – über einzelne Klassen und Schulen hinaus.

Die Beiträge dieser Ausgabe zeigen die vielen Facetten eines professionellen Praxiswissens: **konkrete Unterrichtsideen**, die sich direkt erproben lassen, mit **Fallanalysen zu Rollen, Erwartungen und Entscheidungswegen rund um DaZ**. Sie machen sichtbar, welche Schritte auf schulischer und institutioneller Ebene tatsächlich gegangen werden.

Wir verstehen «DaZ-Impulse» als Einladung, Mehrsprachigkeit als Ressource ernst zu nehmen und DaZ in Unterrichts- und Schulentwicklung gezielt mitzudenken.

Diese Zeitschrift richtet sich an DaZ-Lehrpersonen, Regellehrpersonen, Schulleitungen und alle, die in mehrsprachigen Kontexten arbeiten. Wir laden Sie ein, die Beiträge für Ihre eigene Praxis zu nutzen, weiterzudenken und mit uns in den Austausch zu treten.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und freuen uns auf Ihre Rückmeldungen!

Herzlich
für das Redaktionsteam «DaZ-Impulse»

Mathias Picenoni



Interview mit Martin Annen, Leiter der Dienststelle Schule und Musik der Stadt St.Gallen

Christina Manser, DaZ-Lehrerin

Martin Annen spricht im Interview über neue DaZ-Zuweisungsmodelle, die Bedeutung früher Sprachförderung und warum ein einheitliches Modell künftig nicht mehr für alle Schulhäuser funktionieren wird.

Wie würdest du die Haltung der Stadt St.Gallen zum Thema DaZ umschreiben?

Die Frage ist, was genau mit «Haltung der Stadt» gemeint ist, denn es sind verschiedene Player am Werk. Meine persönliche Haltung ist, dass die Deutschkompetenz eine sehr wichtige Voraussetzung für eine gute Bildungslaufbahn und entsprechende Perspektiven im Leben ist. Aus guten Untersuchungen weiss man, dass die Sprachförderung im frühen Alter, also im Alter von 0 bis 3 Jahren, extrem wichtig ist und dass ein Rückstand aus dieser Zeit nur schwer zu korrigieren ist. Das begleitet mich in meinem Alltag sehr. Auf jeden Fall müssen wir schauen, wie wir die Kinder, die mit den unterschiedlichsten Kompetenzen zu uns kommen, möglichst gut fördern können.

Auf der anderen Seite gibt es die politischen Instanzen, die das nicht immer gleich sehen – je nach politischem Programm. Wir in der Stadt waren früher und sind auch heute eher mitte-links angesiedelt. Da hatte und hat die Bildung einen sehr hohen Stellenwert und man war auch bereit, Zusatzaufwendungen im Bereich der Sprachförderung gutzuheissen. Man hat recht in Spiki – frühe Förderung – investiert. In diesem Rahmen werden auch Eltern angesprochen, die in Risikosituationen leben. Das betrachte ich als sehr erfolgreich. Und mit der Sprachförderlektion im Kindergarten konnten wir nun eine Lücke schliessen. Wir haben derzeit ein Umfeld, das durchaus offen gegenüber Sprachförderung ist.

Zu DaZ: Wir haben ein System, in dem Kinder, die kein Deutsch können und aus dem Ausland zuziehen, sofort 40 Lektionen DaZ erhalten. Mittlerweile bin ich mir nicht mehr so sicher, ob dieses Modell für jedes Schulhaus das richtige ist, denn die Unterschiede zwischen den Schulhäusern sind gewaltig. Wenn ein Kind zureist und dem Schulhaus Hebel zugeteilt wird, funktioniert dieses Modell –



Martin Annen

das Kind wird direkt in die Klasse integriert und erhält 40 Lektionen DaZ – in den meisten Fällen gut. Wenn das Gleiche im Schulhaus Engelwies mit einem Fremdsprachenanteil von 77% geschieht, müssen wir uns fragen, ob das noch angemessen ist. dann müssen wir uns schon fragen, ob das noch das Richtige ist.

Du sagtest gerade, das Modell sei für diejenigen bestimmt, die kein Deutsch können und zuziehen. Es gibt aber auch Kinder, die kein Deutsch können, aber hier geboren wurden und mit der Herkunftssprache ihrer Eltern aufgewachsen sind.

Genau, da muss man sogar froh sein, wenn diese Kinder die Sprache ihrer Eltern sprechen. Es gibt ja auch Kinder, die ihre Muttersprache schlecht sprechen, dafür aber Englisch.

Mit der Finanzierung der Zusatzqualifikation DaZ an der PHSG scheint die Stadt im Bereich DaZ einen neuen Weg zu beschreiten. Wie sieht dieser aus?

Auf der einen Seite haben wir die 40 DaZ-Lektionen und wenn die nicht ausreichen, werden weitere angeboten. Auf der anderen Seite kommen die Kinder aus Spiki in den Kindergarten. Dazwischen gibt es den Kindergarten und die Grundstufe. In diesem

Zusammenhang hat mir das Parlament aufgrund des Postulatberichts «Chancengerechtigkeit» den Auftrag gegeben, Massnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit zu empfehlen. Das hat dazu geführt, dass wir im Kindergarten eine zusätzliche Sprachförderlektion eingeführt haben. Eine weitere Massnahme ist eine möglichst flächendeckende DaZ-Weiterbildung der Lehrpersonen im Zyklus 1. Das Ziel ist sprachsensibler Unterricht und gute Kompetenzen bei den Lehrpersonen, denn DaZ ist nicht nur im Sondersetting wichtig und relevant, sondern auch in vielen Schulhäusern Teil des Unterrichtsalltags. So versuchen wir, die Kompetenzen der Lehrpersonen zu stärken.

Aktuell überlegen wir, welches DaZ-Modell wir umsetzen wollen. Wir stellen uns die Frage, ob das bisherige Modell noch geeignet ist, da sich der Anteil fremdsprachiger Kinder extrem verändert hat. Bis 2017 hatten wir in der Stadt einen Anteil von 38%, der jetzt heftig auf 48% angestiegen ist. Das entspricht in etwa dem kantonalen Anstieg von ca. 10%, allerdings auf einem deutlich höheren Niveau. Da stellt sich die Frage, wie lange wir mit dem bestehenden System noch weitermachen können. Wie lange kann das kompensiert werden? Bisher konnten die Lehrpersonen das leisten. Aber irgendwann stösst man da an Grenzen, glaube ich.

Ja, dieser Meinung bin ich auch. Ich erlebe im Schulhaus jetzt, dass ich DaZ-Kinder mit Kostengutsprachen habe. Ich tausche mich mit deren Lehrpersonen aus, die mir sagen, sie hätten in der Klasse noch mehr Kinder, die praktisch genauso schwach seien wie jenes, das DaZ bekomme. Sie fragen mich, ob diese nicht auch kommen könnten. In diesem Zusammenhang habe ich mich etwas umgeschaut. Dabei bin ich auf den Ansatz von Zürich gestossen. Dort werden alle Kinder getestet, die für Deutschförderung in Frage kommen. Wer ein bestimmtes Sprachstandsniveau nicht erreicht, bekommt DaZ – egal, wie lange das Kind schon in der Schweiz ist.

Im Primarschulhaus Engelwies machen wir das so. Die Schulleitung führt Sprachstandstests durch, wie sie auch in Zürich verwendet werden. Wir hätten

also bereits den Erfahrungsschatz. Wir überlegen, ob das ein Ansatz wäre. Dann kommen natürlich auch Kostenüberlegungen dazu.

Wir haben sieben Schulhäuser, in denen mehr als 50% der Kinder fremdsprachig sind. Ich glaube, dass wir künftig kein DaZ-Modell mehr haben können, das für alle Schulhäuser passt. Wir müssen wahrscheinlich damit beginnen, zu differenzieren.

Was wir immer wieder hören, ist der Ruf nach Integrationsklassen. Dabei werden die Kinder zunächst gemeinsam in eine Klasse geschickt, in der sie Deutsch lernen. Das hat man früher so gemacht. Damit hat man aufgehört, weil sich die Kinder dadurch zweimal integrieren müssen. Das finde ich schwierig. Grundsätzlich ist Separieren keine gute Lösung.

Ja, nicht wahr, jetzt beginnt auch die Stadt, die Oberstufen durchlässiger zu gestalten. So etwas könnte man sich ja auch im DaZ-Bereich vorstellen: Kinder sind in ihrer Klasse und haben pro Woche 5 DaZ-Lektionen auf ihrem Niveau, die von zwei Schulhäusern gemeinsam angeboten werden.

Solche Versuche machen wir in Engelwies, wo die Kinder in Niveaugruppen unterrichtet werden und eine gezieltere Förderung erhalten. Ich glaube, wir müssen mit solchen Modellen anfangen zu üben, denn wir stossen an eine Grenze.

Das Thema der Absprachen und Vernetzungen zwischen den verschiedenen Fachpersonen in den Schulen kommt sicher immer mal wieder auf. In diesem Zusammenhang gibt es das Thema Zeitgefässe. Ich stelle fest, dass die Lehrpersonen wirklich viel zu tun haben. Ausserdem scheint mir das Klima im Schulhaus mitbestimmend zu sein. Je nach Klima geht es einfacher und teilweise auch informeller zu – das erlebe ich im Schulhaus Feldli-Schoren. Die meisten Absprachen erlebe ich dort informell. Ich weiss oft, woran die Klassen arbeiten, und die Lehrpersonen wissen, was ich davon im DaZ-Unterricht aufnehme. Es wäre sehr aufwendig, wenn wir dies formalisie-



Christina Manser

ren würden. Meine Frage an dich: Könnte man hier etwas tun?

Ich glaube, dass in der Kooperation der Lehrpersonen noch viel Potenzial ungenutzt bleibt. Und zwar auch in Bezug auf Entlastung. Das haben wir jetzt bei dem Pilotprojekt an der Oberstufe West erlebt. Sechs Jahrgangsklassen werden auf Initiative der Lehrkräfte typengemischt geführt. Die Lehrpersonen haben sich zusammengerauft und dann gab es wahrscheinlich so etwas wie einen Pioniereffekt: Sie wollten natürlich, dass das Projekt erfolgreich ist. Sie haben ihre Zusammenarbeit im Sinne von Arbeitsteilung total optimiert. Da macht nicht mehr jede Lehrperson alles, sondern sie haben die Aufgaben wirklich aufgeteilt. Dadurch konnten sie ihren Gesamtaufwand im Griff behalten, obwohl sie ein neues Schulmodell kreiert haben.

Wir haben die Lehrpersonen befragt und sie sagen, dass sie keinen höheren Aufwand haben als vorher. An solchen Beispielen sieht man, dass in der Kooperation noch sehr viel Potenzial steckt. Es gibt noch viele Lehrpersonen, die das Einzelkämpfertum pflegen und zu wenig miteinander arbeiten. Ich glaube, wir müssen versuchen, die Lehrpersonen dazu zu bringen. Die formalisierten Strukturen wären im Rahmen des Berufsauftrags vorhanden. Aber viele sind sich dessen nicht bewusst. Ich glaube, es wird sehr viel und uferlos in den Unterricht gesteckt – das ist ja auch das Herzblut der Lehrpersonen. Da überlegt sich niemand: Ich habe so viele Stunden zur Verfügung, die ich für den Unterricht einsetze, aber nicht mehr. Dann habe ich ein Paket, das ich für das Arbeitsfeld Schule einsetzen muss. Diese Rechnung, die ein Handwerker macht, machen Lehrpersonen nicht. Lehrpersonen sind nun einmal so. Das macht die intrinsische Motivation aus, aber der Effizienzgedanke ist nicht vorhanden.

Für das Bleiben im Beruf wäre das wichtig. Meiner Meinung nach sind die Anstellungsbedingungen der DaZ-Lehrpersonen schwierig. Ich habe die ersten eineinhalb Jahre im Stundenlohn gearbeitet. Das bedeutet unter anderem, dass ausfallende Stunden nicht bezahlt werden. Für jemanden, der auf das Einkommen angewiesen ist, ist das ein unzumutbarer Umstand. Diese

Personen werden sich nach etwas anderem umschauen.

Ja, das müssen wir bei unseren Modellüberlegungen berücksichtigen.

Das Thema Sprachkenntnisse als Integrationsvoraussetzung hast du am Anfang angesprochen...

Ich glaube, es ist nicht nur eine Integrationsvoraussetzung. Es gibt eine Untersuchung aus 2023 aus Deutschland mit ca. 60'000 Teilnehmenden. Diese hat ergeben, dass die Bildungsschere bereits am ersten Tag nach der Geburt aufgeht. Da wurde auch aufgezeigt, dass der Wortschatz von 3-jährigen zwischen 300 und 1000 aktiven Wörtern variiert. Das geht weiter so auseinander bis zur Einschulung. Und in der Schule kann man eigentlich nur noch dafür sorgen, dass die Schere nicht noch weiter aufgeht.

Aber sie geht weiter auf. Das wissen wir. Sie geht nur mehr oder weniger weiter auf.

Da ist ja jetzt mein Kampf mit dieser Oberstufe, denn die Zuteilung in die Realschule – obwohl viele Jugendliche mit einem höheren Potenzial dort landen – bedeutet, dass diese Jugendlichen weniger anspruchsvolle berufliche Grundbildungen wählen. Eine Coiffeuse hat beispielsweise 1030 Lektionen Berufsschulunterricht. Eine Konstrukteurin hat über 2000 Lektionen. Das vergrössert die Schere wieder. Stellwerk belegt nach wie vor, dass die Zuteilung in Sekundar- und Realschule in einzelnen Fächern schlicht falsch ist. In diesem typengemischten Pilotprojekt absolvieren alle Jugendlichen die gleichen Prüfungen. Die Aufgaben sind gekennzeichnet (leicht/mittel/schwierig) und alle können die schwierigen Aufgaben lösen. Wenn sie das regelmässig machen und erfolgreich sind, dann erhalten sie im Zeugnis eine Sekundarschulnote. Unsere Erfahrung ist, dass jede Realschülerin in mindestens einem Fach Sek-Niveau erreicht.

Damit wird diese Festschreibung, die bei einer strikten Typentrennung ja geschieht, aufgehoben oder zumindest aufgeweicht. Vielen Dank, Martin, für das anregende Gespräch!

Sprache ist ALLES!

Christof Beyer, Lehrperson und Stv. Schulleiter Primarschule Engelwies

Erste Laute, einzelne Wörter, Ausdrücke, irgendwann Sätze – ein rudimentärer, unvollständiger Ablauf der Sprachentwicklung, bei dem weitere Aspekte wie das Hören, die Mimik und Gestik als Ausdruck von Sprache nicht berücksichtigt werden.

Sprache dient dazu, verstanden zu werden, aber auch, um andere zu verstehen. Sprache ist ein grundlegender Bestandteil der menschlichen Kultur und Gesellschaft. Sprache ist so vielfältig und umfassend – und so wichtig, um sich in einer Kultur und Gesellschaft zurechtzufinden!

Sprache wird in erster Linie in der Familie gelernt und gefestigt. Bis zum Eintritt in den Kindergarten ist Sprache eine private Angelegenheit, eine Familiensache. Die wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes prägen dessen Sprachfähigkeiten in den ersten Jahren. Mit dem Eintritt in den Kindergarten und somit in die obligatorische Schulzeit ändert sich diese Sichtweise.

Erstsprache

Die Sprache ist einer der wichtigsten Schlüssel zu schulischem Erfolg. Was so banal klingt und eigentlich allen Beteiligten im schulischen Kontext bekannt und unbestritten ist, stellt für einen immer grösser werdenden Teil der Schülerschaft der Stadt St.Gallen eine Herausforderung dar. Ein steigender Anteil der Kinder in den städtischen Schulen ist fremd- oder mehrsprachig. Je nach Schulquartier sind es laut den Angaben der Eltern bis zu 75 % der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben. So auch in der Primarschule Engelwies, in der ich seit mehr als 15 Jahren tätig bin. Im Engelwies ist unsere gängige Alltagssprache Schweizerdeutsch, im Unterricht wird Deutsch gesprochen.

Sprache begleitet uns überall: auf der Strasse, beim Einkaufen, bei alltäglichen Beschäftigungen und Gesprächen, im Berufsalltag. Dabei begegnen wir den unterschiedlichsten Herkunfts- und Kontextsprachen. Deutsch ist die gemeinsame Sprache unserer Gesellschaft, die wir alle in der Schule sprechen und lernen. Wenn ich der deutschen Sprache mächtig bin, kann ich dem Unterricht ab dem Kindergarten

folgen, Anweisungen, Regeln, Reime, Lieder, Spiele, Abläufe und Inhalte verstehen. Was aber, wenn dies nicht der Fall ist?

Herausforderungen

Die steigende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die mit sehr wenigen oder gar keinen Deutschkenntnissen in die Primarschule Engelwies eintreten, stellt uns, insbesondere die Kindergartenstufe, vor grosse Herausforderungen: Sprachförderung, Ausgleich von Bildungsungleichheit, Integration, kulturelle Vielfalt, Elternarbeit – allgemein stehen Schulen vor grossen Herausforderungen im Bereich Heterogenität und Diversität, Digitalisierung, Lehrpersonalmangel, um nur einige zu nennen.

Diese Herausforderungen können wir als Schule nicht allein bewältigen. Wir stehen jedoch in der Pflicht, Chancengerechtigkeit im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag, die Vermittlung von Werten, die individuelle Förderung, den Zugang zu kulturellen Bereichen, das selbstständige Denken





Christof Beyer

und nicht zuletzt die Zusammenarbeit mit den Eltern hinsichtlich der Entwicklung des Kindes herzustellen.

Bildungssprache

Die Sprachproblematik endet nicht nach einem zweijährigen Kindergartenbesuch. Mit steigendem Alter werden fachspezifische Inhalte thematisiert und Fächer in Standard- oder Bildungssprache unterrichtet. Dies wird zunehmend auch bei den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler trainiert, geübt, gefestigt und eingefordert. Unter Bildungssprache versteht man eine besondere Art zu sprechen oder zu schreiben, die vor allem in der Schule (von der Volksschule bis zur Universität), im Berufsalltag oder in wissenschaftlichen Texten verwendet wird. Sie ist oft formeller, genauer und verwendet kompliziertere Wörter und Satzstrukturen als die Alltagssprache. Diese «Sprache» gilt es ebenfalls zu erlernen und anzuwenden – nicht nur, um den sprachlichen Ausdruck zu verbessern oder «intelligenter» zu klingen. Alle Fachbereiche haben ihre eigene Sprache, folglich auch Mathematik und NMG, geschweige denn die Fremdsprachen. Die Bildungssprache öffnet die Türen für den Einstieg in weiterführende Bildung und Berufswelt. Sprache ist ein wichtiger Schlüssel zu schulischem Erfolg!

Familiensache oder Schulsache?

Angesichts der erheblich unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Kinder aufgrund ihrer Erstsprachen ist das Ziel, Chancengerechtigkeit für unsere Schule mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Kinder herzustellen, enorm hochgesteckt. Sätze wie «Die Schule muss meinem Kind Deutsch beibringen ...» oder «Deutsch lernt mein Kind dann in der Logopädie» hören wir zu oft. Solche Fehlinformationen sind unter Eltern fremdsprachiger Kinder weit verbreitet, hartnäckig verankert, aber falsch. Dass Eltern ihre Herkunft und Kultur hochhalten, leben, lieben und ihren Kindern weitergeben möchten, ist verständlich, berechtigt und völlig in Ordnung! Fremdsprachigkeit und Migrationshintergrund sind kein Hindernis, wenn Eltern auch in die Förderung der deutschen Sprache investieren,

Interesse am Schulgeschehen zeigen und sich aktiv am Lernerfolg ihres Kindes beteiligen.

Wo braucht die Schule Unterstützung?

Schule, auch das Engelwies, kann nicht alles leisten, noch weniger bei knapper werdenden Ressourcen, was aktuell ein grosses Thema in der Stadt St.Gallen ist. Beherrzte, aber für die Schule gewinnbringende zentrale Entscheidungen wären eine Reduktion der Klassengrössen. Das Festlegen sprachlicher Standards für die Vergabe von DaZ-Lektionen muss vereinheitlicht werden. DaZ-Lehrpersonen benötigen grössere Zeitfenster für Elternarbeit und Zusammenarbeit im Schulhausteam. Ebenso wären verpflichtende koordinierte Informationskampagnen zum Sprachenlernen für Eltern fremdsprachiger Kinder sinnvoll. Es steht in der elterlichen Pflicht eine Mitwirkung zum schulischen Erfolg beizutragen. Eltern – auch fremdsprachige – können bereits in den ersten Lebensjahren wichtige Grundsteine legen, die die Chancenungleichheit zumindest ein wenig aufheben können. Alternativ ist eine verbindlichere frühe Förderung im Bereich der Deutschkenntnisse anzustreben. Dies liegt aber nicht in Reichweite der Schule, sondern muss auf politischer Ebene angegangen werden. Wir brauchen auf kantonaler und städtischer Ebene politische mutige Entscheidungen, bei der Bildung nicht zu sparen! Denn Bildung ist so wichtig und zukunftssträchtig in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht, dass es sich lohnt, in sie zu investieren. Sie ist der Grundstein für eine funktionierende Gesellschaft. Die Schule darf bei all ihren Herausforderungen nicht vergessen oder vernachlässigt werden. Was wir in die Zukunft der Schule und der Kinder investieren – egal welcher Herkunft und mit welchem sprachlichen Kontext – investieren wir in unsere Gesellschaft.

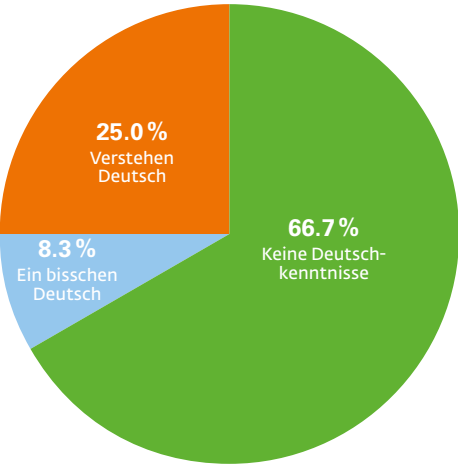


Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten – eine wachsende Herausforderung

Lucia Sirgel, Kindergartenlehrperson Primarschule Engelwies

Alle Jahre starte ich jeweils mit einer Kindergartenklasse, in der drei Viertel der Schülerinnen und Schüler keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse haben, während ein Viertel Deutsch zumindest versteht. Wie gehen wir als Lehrpersonen mit einer solchen Situation um?

Deutschkenntnisse von 12 Kindern



Die Grafik zeigt die sprachliche Zusammensetzung der Kinder: Drei von zwölf Kindern verfügen über (passive) Deutschkenntnisse, acht Kinder sprechen hingegen kein Deutsch, wenn sie in den Kindergarten kommen.

Erwähnenswert ist, dass nicht nur neu zugezogene Kinder ohne Deutschkenntnisse starten, sondern auch viele, die in der Schweiz geboren wurden. Besonders erstaunlich ist dies bei Eltern, die zwar zu Hause eine andere Sprache sprechen, selbst aber in der Schweiz zur Schule gegangen sind und somit wissen, wie wichtig die Unterrichtssprache für die kindliche Entwicklung ist. Trotzdem wird im familiären Alltag oft zu wenig oder gar kein Deutsch gesprochen. Viele Familien nutzen ausschliesslich ihre Muttersprache und sehen keine Notwendigkeit, Deutsch zusätzlich in den Alltag einzubeziehen.

Hinzu kommen Freizeitaktivitäten, Medienkonsum und der Freundeskreis der Kinder, die von der Erstsprache oder von Englisch geprägt sind: Viele Kinder konsumieren bereits vor dem Kindergarteneintritt Inhalte über YouTube, Computerspiele oder soziale

Medien. Sie sind also mit einem (teilweise fehlerhaften) Englisch vertraut, während Deutsch noch weiter in den Hintergrund rückt.

Im Gespräch mit Eltern erfahre ich zudem, dass manche davon ausgehen, der Erwerb der deutschen Sprache sei vor allem Aufgabe der Schule oder der Logopädie. Andere fühlen sich sprachlich unsicher oder trauen sich nicht, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen. So besuchen viele Kinder den Kindergarten mit ungenügenden oder gar keinen Deutschkenntnissen.



Mein persönlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit

Im Umgang mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es mir wichtig, eine Balance zwischen **Wertschätzung der Muttersprache** und gezielter **Förderung der deutschen Sprache** zu finden.

Zu Beginn des Schuljahres arbeite ich mit viel **Mimik, Gestik und Bildern**. Ausserdem nutze ich jede Alltagssituation, um Deutsch bewusst einzubauen – beim Spielen, Anziehen, Aufräumen oder gemeinsamen Essen. **Wiederholungen**, klare Strukturen und eine einfache, gut verständliche Sprache helfen den Kindern, neue Wörter zu verankern.

Ein wesentlicher Bestandteil meines Ansatzes ist die **Zusammenarbeit mit den Eltern**. Ich gebe ihnen



praktische Tipps, wie sie Deutsch auch zu Hause einfach und spielerisch integrieren können – etwa durch Bilderbücher, einfache Alltagssätze oder wiederkehrende Rituale. Da Medien im Familienalltag eine grosse Rolle spielen, spreche ich mit den Eltern auch über die Bedeutung hochwertiger deutschsprachiger Inhalte. Ich empfehle altersgerechte Bücher, Hörspiele oder Kinderfilme auf Deutsch, um den sprachlichen Input gezielt zu steuern.



Mit Geduld, klarer Sprache und positiven Rückmeldungen möchte ich erreichen, dass die Kinder Freude am Deutschlernen entwickeln und sich sprachlich immer sicherer fühlen.

Als Lehrperson wünsche ich mir jedoch, dass sich auch ausserhalb der Schule – und vor allem vor Schulbeginn – mehr Gelegenheiten ergeben, in denen Kinder Deutsch hören und sprechen können. Diese Frage beschäftigt uns Lehrkräfte sehr, denn wir möchten unbedingt vermeiden, dass Kinder aus sprachlichen Gründen ein geringes Selbstwertgefühl entwickeln, Schwierigkeiten mit der Integration haben oder ihre grundlegenden Bedürfnisse nicht ausdrücken können.

Kinder, die die Unterrichtssprache nicht verstehen, sind mehrfach belastet: Sie können Anweisungen und Gespräche – auch im Spiel – nicht nachvollziehen, sich in der Gruppe schwer einbringen und dem Unterricht kaum folgen. Dies wirkt sich negativ

auf ihre Leistungen aus und erschwert den Start in die Schulzeit. Gleichzeitig verlangsamt der erhöhte Förderbedarf den Unterricht für die ganze Klasse; Lehrpersonen müssen zusätzlich Zeit aufwenden, um grundlegende sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln.

Das ist ein grosser Spagat: Einerseits sollen Chancengleichheit und individuelle Förderung gewährleistet werden, andererseits muss der reguläre Unterrichtsfortschritt gesichert bleiben. Gezielte Sprachprogramme und Weiterbildungen wie die Zusatzqualifikation DaZ sind für Lehrpersonen sehr hilfreich – reichen aber alleine nicht aus.

Für mich selbst ist Deutsch nicht die Muttersprache, und auch meine Kinder sind zweisprachig aufgewachsen. Deshalb weiss ich, wie wichtig die Erstsprache für Identität und Entwicklung ist. Gleichzeitig bin ich überzeugt, dass Sprachförderung im frühen Kindesalter nicht allein auf Kindergarten oder Schule übertragen werden darf. Sie muss als gemeinsame Verantwortung von Bildungseinrichtungen, Familien und Gesellschaft verstanden werden. Ziel ist es, Lösungen zu finden, die über schulische Sprachprogramme hinausgehen und auch familiäre sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigen.



Was braucht es konkret?

Wenn Familien Deutsch im Alltag nicht einbeziehen können oder wollen, braucht es verstärkte institutionelle Unterstützung. Gemeinden und Kantone sollten Programme fördern, die Kinder bereits vor Kindergarten Eintritt systematisch begleiten – zum Beispiel flächendeckende Vorschul-Sprachförderangebote oder verpflichtende Spielgruppen mit Sprachschwerpunkt.

Dabei geht es nicht darum, die Familiensprache abzuwerten. Im Gegenteil: Ihr Wert soll betont werden. Eltern müssen verstehen, dass parallele Sprachförderung möglich und sinnvoll ist – eine starke Muttersprache schliesst eine gute Deutschkompetenz nicht aus.

Bildungseinrichtungen sollten klare Erwartungen an Eltern formulieren und gleichzeitig konkrete Hilfestellungen und Werkzeuge für den Alltag bereitstellen: einfache Satzbausteine, Medienempfehlungen, Elternkurse oder Sprachcafés.

Fazit

Sprachkompetenz ist der Schlüssel zu Bildungserfolg und sozialer Teilhabe. Damit Kinder von Anfang an faire Chancen haben, muss frühe Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Familien, Bildungsinstitutionen, Gemeinden und Politik verstanden werden – nicht als «Problem» einzelner Kinder oder Lehrpersonen.

Nur wenn alle Verantwortungsträger zusammenwirken und passende Rahmenbedingungen schaffen, können wir den Kreislauf von sprachlicher Benachteiligung und Bildungsungleichheit wirksam durchbrechen.



Vier Fragen an Julia Steck, Schulleiterin der Primarschule Engelwies



1. Wie gross ist aus Deiner Sicht der Einfluss der fehlenden Deutschkenntnisse auf den Schulstart und die weitere Schullaufbahn der Kinder?

Aus meiner Sicht ist der Einfluss unzureichender Deutschkenntnisse auf den Schulstart und die weitere Schullaufbahn erheblich und gut durch die Forschung belegt. Dies gilt besonders in einem Setting wie dem Schulhaus Engelwies, in dem rund 77 % der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Deutsch fungiert im Schulsystem nicht nur als Unterrichtsfach, sondern als zentraler Zugangscode zu praktisch allen Lerninhalten. Fehlende Sprachkompetenz erschwert deshalb sowohl den Eintritt in schulische Routinen als auch die aktive Teilnahme am Unterricht sowie sozialer Interaktion. Insbesondere in den ersten Schuljahren zeigt sich, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen häufiger Schwierigkeiten haben, Arbeitsaufträge zu verstehen, sich sozial einzubinden und ihr Potenzial sichtbar zu machen. Die Kinder haben eine doppelte Hürde: Sie müssen gleichzeitig eine neue Sprache erwerben und fachliche Inhalte verarbeiten.

Frühe sprachliche Defizite können einen langfristigen Effekt haben, wenn sie nicht systematisch aufgefangen werden. Leseflüssigkeit, Wortschatzent-

wicklung und schriftsprachliche Kompetenzen bilden das Fundament für den späteren Erfolg. Lücken in der Bildungssprache wirken sich direkt auf schulische Leistungen und letztlich auf die Bildungs- und Berufschancen aus.

In einer Schule mit 77 % fremdsprachigen Kindern entsteht ein zusätzlicher systemischer Effekt: Sprachliches Lernen findet weniger durch peer-basiertes Modelllernen statt, weil die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler selbst noch im Erwerb der Sprache steht. Dadurch erhöhen sich die Anforderungen an den Unterricht, an differenzierende Lehrstrategien sowie an sprachsensiblen Fachunterricht.

2. Welche Erwartungen hast Du an die Kindergartenlehrpersonen im Umgang mit Kindern, die kaum Deutsch verstehen oder sprechen?

Von Kindergartenlehrpersonen erwarte ich im Umgang mit Kindern, die kaum Deutsch verstehen, ein professionelles, pädagogisch reflektiertes und sprachdidaktisch fundiertes Handeln. Kindergartenlehrpersonen sollten Sprache nicht als isoliertes Lernziel, sondern als integralen Bestandteil aller Bildungsbereiche verstehen. Dies bedeutet, dass jede Alltagssituation, vom Morgenkreis bis zum Spiel im Freien, bewusst als sprachförderliche Gelegenheit gestaltet wird. Dazu gehören ein klar strukturiertes Sprachvorbild, modellierende Sprache, Wiederholungen sowie der gezielte Einsatz von Gestik, Visualisierungen und sprachunterstützenden Materialien.

Eine professionelle Einschätzung der sprachlichen Ausgangslage ist zentral. Diese Informationen bilden die Grundlage für gezielte Fördermassnahmen und eine transparente Kommunikation mit Eltern und Fachstellen. Kinder, die kaum Deutsch verstehen, benötigen differenzierte Lernangebote. Dazu zählen ritualisierte Sprachlerngelegenheiten, spielerische Fördersequenzen sowie ein didaktisch fundierter Umgang mit Mehrsprachigkeit. Wichtig ist eine wertschätzende Haltung gegenüber der Erstsprache der Kinder, denn diese bildet eine Ressource für den Erwerb der Zweitsprache und unterstützt die Ident-

tätsentwicklung. Der Erwerb einer neuen Sprache gelingt nur in einem Umfeld, das Sicherheit, Bindung und Zugehörigkeit bietet. Von Kindergartenlehrpersonen erwarte ich deshalb eine feinfühlig-pädagogische Begleitung, die nonverbale Ausdrucksweisen ernst nimmt, Unsicherheiten reduziert und Kindern ermöglicht, sich aktiv am Gruppengeschehen zu beteiligen; auch wenn ihre sprachlichen Mittel begrenzt sind. Lehrpersonen sollen Eltern als zentrale Partner im Sprachlernprozess einbeziehen, unabhängig von deren eigenem Sprachniveau. Eine gelingende Bildungskoooperation unterstützt die Kontinuität zwischen Schule und Familie.

Kindergartenlehrpersonen sind aber nicht allein verantwortlich für den Spracherwerb der Kinder. Erwartet wird zudem eine enge Zusammenarbeit mit Heilpädagoginnen, DaZ-Lehrpersonen, Logopädie und anderen Unterstützungsangeboten. Gemeinsame Planung und Austausch über Beobachtungen erhöhen die Wirksamkeit der Förderung.

3. Wie gestaltet die Schule die Zusammenarbeit mit den Eltern, um sie für die Bedeutung der Unterrichtssprache Deutsch zu sensibilisieren?

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein zentraler Baustein, um die Bedeutung der Unterrichtssprache Deutsch nachhaltig zu vermitteln, insbesondere in einem Umfeld wie dem Schulhaus Engelwies. Ich denke, diese Zusammenarbeit muss sowohl systematisch als auch niederschwellig gestaltet sein, damit Eltern unabhängig von ihren eigenen Sprach- und Bildungserfahrungen teilhaben können.

Wir versuchen, die meisten Elterninformationen digital zu versenden, sodass Eltern diese mithilfe von KI übersetzen können. Dies schafft Sicherheit und Vertrauen, senkt Verständnishürden und ermöglicht Eltern, schulische Erwartungen besser nachzuvollziehen.

Alle wichtigen Infos für Zugewanderte im Kanton St. Gallen.



Hallo SG informiert!
In 17 Sprachen.
hallo.sg.ch

Hallo SG





Lucia Sirgel

Persönliche Gespräche schaffen einen geschützten, informellen Raum für Austausch und Fragen. Diese Gespräche dienen nicht nur der Information, sondern auch z.B. der gemeinsamen Planung von Fördermöglichkeiten. Wichtig ist hier eine klare, transparente Kommunikation über die Bedeutung der Unterrichtssprache Deutsch für den Schulerfolg. Wo sinnvoll, können Dolmetscher:innen beigezogen werden, um Missverständnisse zu vermeiden, kulturelle Brücken zu bauen sowie Beteiligung zu ermöglichen. Mehrsprachigkeit ist eine Ressource. Eltern sollen verstehen, dass eine stabile Erstsprache den Erwerb des Deutschen positiv beeinflusst. Dies fördert ein kooperatives Verständnis und verhindert, dass Eltern die Bedeutung der Familiensprache unterschätzen.

Im Kindergarten werden jedes Jahr Lernspielnachmittage mit sprachfördernden Spielen angeboten. Feste, Projektwochen oder andere spezielle Ereignisse bieten Gelegenheiten, Eltern aktiv am Schulleben teilhaben zu lassen. Hier arbeiten wir auch sehr eng mit unserem Elternforum zusammen. Durch gemeinsame Aktivitäten entsteht ein Raum, in dem Sprache in authentischen Situationen erlebt wird. Gleichzeitig trägt die Präsenz der Eltern dazu bei, Wertschätzung und Zugehörigkeit zu stärken.

4. Welche Rolle spielen für Dich Gemeinde und Kanton bei der Umsetzung und Finanzierung früher Sprachförderung?

Aus meiner Sicht spielen Gemeinde und Kanton bei der Umsetzung und Finanzierung früher Sprachförderung eine strukturprägende und systemverantwortliche Rolle. Während die Schule die Förderung im Alltag gestaltet und fachlich umsetzt, müssen die übergeordneten politischen Ebenen die notwendigen Rahmenbedingungen, Ressourcen und strategische Orientierung sicherstellen.

Die Gemeinden sind als Schulträger für die konkrete Implementierung verantwortlich. Sie stellen Personal, Räumlichkeiten und die organisatorischen Rahmenbedingungen bereit und koordinieren lokale Akteure. Damit übernehmen sie eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, frühe Sprachförderung niederschwellig, alltagsintegriert und bedarfsorientiert verfügbar zu machen. Die Gemeinde St.Gallen hat in diesem Rahmen z.B. flächendeckend eine zusätzliche DaZ-Lektion für den Kindergarten gesprochen.

Frühe Sprachförderung ist eine gesamtgesellschaftliche Investition und muss entsprechend nachhaltig finanziert werden. Nur durch ein abgestimmtes Zusammenspiel beider Ebenen, also Kanton und Gemeinde, entsteht eine verlässliche Grundlage, die Schulen nicht überfordert und eine gleichwertige Förderung der Kinder ermöglicht, unabhängig vom Wohnort.

Schliesslich fungieren Kanton und Gemeinde als Garanten für Chancengerechtigkeit. Frühsprachliche Förderung darf nicht vom Zufall individueller Ressourcen abhängen. Durch eine vorausschauende Politik können strukturelle Ungleichheiten ausgeglichen, mehrsprachige Familien gut erreicht und Bildungsbiografien positiv beeinflusst werden.

Der Umgang mit DaZ-Schüler:innen im Regelunterricht

Nadine Hasler, Oberstufenlehrperson in St.Margrethen

Der Text schildert die Herausforderungen und Erfahrungen von DaZ-Schüler:innen an der Sekundarschule St.Margrethen, wo Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig sprachlichen und kulturellen Hürden begegnen. Er hebt die zentrale Rolle von Integrationsklassen und gezielter Förderung für eine gelingende schulische und gesellschaftliche Integration hervor und beleuchtet dabei auch die Sorgen und Perspektiven der Lehrpersonen.

DaZ-Schülerinnen und Schüler im Schweizer Bildungssystem

In der Schweiz existieren zwei Möglichkeiten, wie Schüler:innen, die aus einem nicht deutschsprachigen Land kommen, in der Volksschule beschult werden: Entweder werden sie zuerst in Integrationsklassen unterrichtet und wechseln dann in die Regelklasse oder sie werden von Anfang an in einer Regelklasse unterrichtet und erhalten zusätzliche Lektionen in DaZ.

Im Folgenden gehe ich auf die Umsetzung des Inklusionsmodells in der Regelklasse an der Oberstufe St.Margrethen ein. Wie fühlen sich die Schülerinnen und Schüler? Welche Gedanken und Ängste haben die Lehrpersonen? Diesen Fragen gehe ich nach, um anschliessend einige Anregungen zu geben, wie die Integration in den Regelklassen gelingen kann.

Die Sichtweise der DaZ-Schüler:innen

Als ich neun Schüler:innen meines DaZ-Kurses im Alter zwischen 12 und 16 Jahren bat, einen Text über ihre erste Zeit in der Schule zu verfassen, wurde schnell deutlich, dass alle mit ähnlichen Ängsten in die Oberstufe St. Margrethen gestartet waren: Die Italienerin und der Syrer nannten als Erstes die Angst, keine Freunde zu finden und ausgelacht zu werden. Neben dem Zurücklassen der Freunde in der Heimat kam für die Portugiesin und die Syrerin die Sprachbarriere hinzu. Eine zweite Italienerin und die Ukrainerin schrieben, dass sie sich am Anfang isoliert fühlten und es einige Zeit dauerte, bis sie sich trauten, mit anderen zu kommunizieren. Sie fühlten sich oft allein oder litten sogar im Stillen. Für den Spanier war es besonders schwierig, direkt im regulären Unterricht zu sitzen und nichts zu ver-

stehen. Eine weitere Italienerin beschrieb zudem, dass sie in ihrem Heimatland Sport sehr mochte und mit ihrer damaligen Klasse in diesem Fach viel lachen konnte. In der Schweiz fehlte ihr aber der Mut und auch die Sprache, so dass sie das Fach plötzlich überhaupt nicht mehr mochte.

Erfreulich war jedoch zu lesen, dass alle neun Schüler:innen irgendwann doch den Mut fassten und versuchten, sich zu integrieren und zu kommunizieren. Einige brauchten etwas mehr Hilfe von den Lehrpersonen oder der Schulsozialarbeit, andere nicht. Dadurch wird klar, was für eine wichtige Rolle die Beziehung, der Umgang und das Verständnis der Lehrpersonen mit den Schüler:innen mit einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund spielt.

Argumente für das System der direkten Inklusion in der Regelklasse

Im Folgenden möchte ich die Gründe für das System der direkten Integration in die Regelklassen erläutern. So finden die Schüler:innen leichter den richtigen Anschluss mit Gleichaltrigen aus der Schweiz. Zudem werden die Jugendlichen aus anderen Ländern motiviert, die Sprache so schnell wie möglich zu lernen, da sie sich mit anderen verständigen wollen. Die DaZ-Schüler:innen erhalten einen besseren Einblick in den Regelunterricht und das Bildungssystem.

In vielen Gemeinden gibt es zu wenige ausländische Jugendliche, um eine Integrationsklasse zu führen. Integrationsklassen sind teuer und erfordern (neue) Lehrkräfte. Oft lohnt es sich auch nicht, wenn sich mehrere Gemeinden zusammenschliessen.



Nadine Hasler

Viktoriia, Ukraine, seit 2022 in der CH

Wie hast du dich zu Beginn in der Schule gefühlt?

Ich habe mich sehr unwohl und unsicher gefühlt. Ich dachte, dass alle sehr freundlich zu mir sind. Für mich war es sehr schwierig mit der neuen Sprache. Zudem dachte ich zu Beginn auch, dass ich bald in die Ukraine zurückkehren werde.

Wie hast du es geschafft, soziale Kontakte in der Schweiz zu knüpfen?

In meiner Klasse habe ich nicht so viele Kontakte knüpfen können, dafür mit Jugendlichen aus anderen Klassen und auch anderen Kantonen.

Bei welchen Tätigkeiten brauchst du noch Unterstützung?

Ich brauche nur noch wenig Unterstützung, wenn ich in einem Fach etwas nicht verstehe.

Wie siehst du deine Zukunft?

Ich werde im Sommer eine Lehre als Köchin starten und danach möchte ich gerne Weiterbildungen machen.

Wie findest du das System der Inklusion?

Für mich wäre es besser gewesen, zuerst kurz in eine Integrationsklasse zu gehen, um etwas Deutsch zu lernen. Ich hatte immer das Gefühl, dass die anderen Schüler:innen über mich sprechen und mich mobben. Die Integrationszeit hätte aber nicht lange dauern müssen. Einfach so, dass ich etwas verstanden hätte.

Ängste und Gedanken der Lehrpersonen der Oberstufe St. Margrethen

In St. Margrethen, wo der Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund besonders hoch ist, kommt es häufiger als an anderen Schulen vor, dass Jugendliche ohne Deutschkenntnisse in den Regelunterricht integriert werden. Für die Lehrpersonen der Oberstufe stellen sich dabei verschiedene Fragen, wie sich aus den Gesprächen mit meinen Kolleg:innen herauskristalisierte. Konkret:

Wie stelle ich die Person vor?

Kommuniziert die Klasse mit ihm/ihr?

Wie integriere ich ihn/sie in die Klasse?

Wie integriere ich ihn/sie in den Unterricht?

Wie profitiert er/sie trotz der Sprachbarriere von den Lektionen und wie lernt er/sie gleichzeitig schnell Deutsch?

Anregungen für eine erfolgreiche Integration in Regelklassen

Zu Beginn ist es wichtig, dass die Schüler:innen gut in der Klasse ankommen und sich wohl fühlen. Erst in zweiter Linie geht es um die Sprache. Gleichzeitig ist es für DaZ-Schüler ohne Deutschkenntnisse schwierig, mit anderen zu kommunizieren. Nachfolgend einige Anregungen für eine gelungene Integration im Regelunterricht:



- Das neue Deutschlehrmittel «Deutsch» des LMVZ bietet Unterrichtsinhalte für DaZ, Niveau G und Niveau E.
- Je nach Aufgabenschwerpunkt, Vorwissen und Fähigkeiten werden die Aufgaben entsprechend angepasst und differenziert.
- Zwischendurch werden persönliche Gespräche mit den Schüler:innen geführt (z.B. im Regelunterricht, währendem die anderen für sich arbeiten). Solchen «Smalltalk-Situationen» werden die Schüler:innen auch später im Alltag begegnen, weshalb das Üben ebensolcher besonders wertvoll ist. Zudem erfährt man durch das Üben von «Smalltalk» mehr über das persönliche Befinden der Schüler:innen und stärkt so die Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung. Weitere Unterstützungsmassnahmen könnten sein:
- 1:1-Betreuungssituationen schaffen, wenn die anderen an einer Stillarbeit sind und Wortschatzübungen machen (z.B. Wimmelbilder)
- Wenn die Regelschüler:innen mehr Unterstützung benötigen, den DaZ-Lernenden einfache Aufträge geben (z.B. Englisch- und Französischvokabeln in ihre eigene Sprache übersetzen, Tagebucheinträge, einfache Bücher lesen)
- Lernapps wie Duolingo, readlang oder Language Reactor verwenden

Fazit

Der Start in einem neuen Land ohne Sprachkenntnisse ist für Schüler:innen belastend und mit viel Unsicherheit verbunden. Zwei Modelle können helfen: Entweder ein kurzer Besuch einer Integrationsklasse mit intensivem DaZ-Unterricht und anschliessender Integration in die Regelklasse oder zunächst ein hoher Anteil an DaZ-Lektionen, der später reduziert wird. Mit gezielter schulischer Unterstützung gewinnen die Schüler:innen Vertrauen und finden ihren Weg zur Integration und in die Ausbildung.



Tarek, Syrien, seit Herbst 2023 in der CH

Wie hast du dich zu Beginn in der Schule gefühlt?

Als ich neu in der Schule war und kein Deutsch konnte, war das ein ganz schlimmes Gefühl. Ich hörte etwas, aber mein Kopf checkte es nicht und es hat mir Kopfschmerzen bereitet.

Wie hast du es geschafft, soziale Kontakte in der Schweiz zu knüpfen?

Ich weiss es auch nicht wirklich, wie ich es am Anfang gemacht habe. Ich habe einfach mit allen Englisch gesprochen und war nett. Ich war offen und habe mit allen versucht zu sprechen. So fand ich schnell Anschluss in der Klasse.

Bei welchen Tätigkeiten brauchst du noch Unterstützung?

Ich brauche in den meisten Fächern noch Unterstützung von den Lehrpersonen oder von meinen Mitschüler:innen. Auch brauche ich noch Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen.

Wie siehst du deine Zukunft?

Zuerst möchte ich ein Praktikum machen und mein Deutsch weiter verbessern, damit ich nachher eine Lehre machen kann.

Wie findest du das System der Inklusion?

Das System ist schon gut, auch wenn es zu Beginn schwierig war. Aber man lernt sehr schnell Deutsch, da die Lehrpersonen und die Schüler:innen mit dir deutsch sprechen. Dies bedeutet, dass du jeden Tag viele neue Wörter lernst.

Lesestark

DaZ-Unterricht
Oberstufe



Lesen und Schreiben lernen in der Oberstufe

Mit Lesestark erleben Lernende früh erste Erfolgserlebnisse auf der Lautebene und lesen nach ca. 120 Lektionen erste Sätze und einfache Texte auf Deutsch.

Mithilfe von Sprechbewegungsbildern üben die Lernenden das genaue Heraushören und das deutliche Aussprechen der deutschen Sprechlaute.



Mehr erfahren
Lehrmittelverlag.ch

Lehrplan 21

Sprechhemmungen spielerisch begegnen

Rebekka Thöny DaZ Lehrperson Kindergarten/Primarschule

In diesem Artikel werden anhand von drei Praxisbeispielen verschiedene Ansätze zur Lösung von Sprechhemmungen vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf den unterschiedlichen Spieltypen als innovativer Lösungsansatz.

In meiner Arbeit als Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Lehrperson begegne ich immer wieder Kindern, die eine stille Herausforderung haben: Sie sprechen kaum. Nicht, weil sie nichts zu sagen hätten – sondern weil ihnen die Worte fehlen oder der Mut, sie auszusprechen. Der Ursache auf die Schliche zu kommen ist dabei nicht immer einfach. Darüber hinaus gilt es, eine Methode zu finden, um diese Sprechhemmungen zu überwinden.

«Sprache braucht Mut – und Mut wächst im Spiel» (Peter Bichsel)

Der Ansatz, Kinder durch Spiele von ihren Sprechhemmungen abzulenken, ist nicht neu. Jedoch schien diese Methode nicht immer zu greifen.

Zufällig stiess ich auf einen Bericht zu Dr. Stuart Brown, einem amerikanischen Psychologen, der sich seit vielen Jahren mit der Spielforschung auseinandersetzt und in diesem Zusammenhang ein Modell von acht unterschiedlichen Spieltypen entwickelte.

Nach Stuart Browns Theorie ist das Erkennen des eigenen Spieltyps wichtig fürs Lernen, da es individuelle Motivations- und Lernwege sichtbar macht. Spiel ist für Brown keine blosse Freizeitbeschäftigung, sondern fördert Kreativität, Problemlösung und soziale Bindung. Werden Lernprozesse an den Spieltyp angepasst, steigt die Motivation und Lernende entwickeln Wissen und Fähigkeiten nachhaltiger. So können Lernumgebungen gezielt auf individuelle Stärken und Bedürfnisse abgestimmt werden, was Lernerfolg und persönliche Entwicklung unterstützt.

Diese Erkenntnis war für mich ein Aha-Erlebnis und ein simples Werkzeug, Kinder entsprechend ihres Spieltyps aus ihrer Zurückhaltung zu holen.



Kreative Gestaltung von Rebekka Thöny, unterstützt durch Ki-Tea

Im Folgenden möchte ich anhand von drei Beispielen aus meinem Arbeitsalltag aufzeigen, wie es gelingen kann, Kinder mit Fokus auf die unterschiedlichen Spieltypen aus ihren Sprechhemmungen zu führen.

Kind A (ich nenne es Ava) zeigt ein kleinkindliches Verhalten und spricht meist undeutlich sowie sehr leise. Avas aktiver Wortschatz ist noch klein, wodurch sie sich sprachlich nur eingeschränkt ausdrücken kann. Im Gruppenalltag ist sie leicht ablenkbar und reagiert meist positiv auf klare Strukturen. Im Rollenspiel mit anderen blüht Ava auf und übernimmt gerne den Lead.

In Ava erkannte ich den Spieltyp der Geschichten-erzählerin sowie der Regisseurin. Eine Bilderbuch-erzählung in Form eines Figurentheaters wurde von ihr beinahe auswendig (inkl. Text anderer Schüler) und deutlich vorgesprochen sowie gespielt. Hilfreich in der Vorbereitung auf diese Theatersequenz waren die Unterrichtsmaterialien von Claudio Nodari (Netzwerk Sims) sowie die dort aufgeführten «Roter Faden»-Texte dazu. (Ideen-Box1 «Geschichtenerzählerin»)

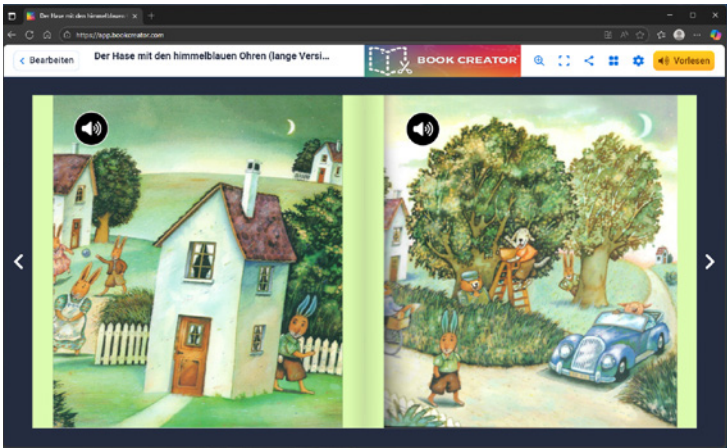
Kind B (ich nenne es Bob) spricht und versteht kaum Deutsch. Er zeigt ein eher passives Verhalten, wenn es um Lied- oder Bewegungssequenzen geht. In



Rebekka Thöny

Ideen-Box 1 «Geschichtenerzählerin» Tischtheater zum «Roter-Faden-Text»

Die Kinder erhalten vorgängig die Roter-Faden-Text-Geschichte nachhause geschickt (Bookcreator-Link an Eltern). Im Anschluss wird intensiv am Thema gearbeitet und zum Schluss gibt es eine kleine oder grosse Tischtheater-Vorführung der Kinder.



der Gruppe ist er sehr zurückhaltend. Bei klaren oder wiederkehrenden Lernsequenzen wird Bob aktiv, jedoch ohne sich mündlich gross einzubringen. Bei kreativen Arbeiten mit Basteln oder Zeichnen ist Bob konzentriert am Werk.

Bevor ich mich auf seinen Spieltyp einliess, versuchte ich, Bob in seiner Muttersprache abzuholen. Dies gelang dank der Zusatzfunktion in Soundolino, wo deutsche Sätze in diverse Sprachen übersetzt werden konnten. So liess ich Alltagschunks wie «Steh auf», «Entschuldigung», «Darf ich draussen spielen?» – ins Türkische übersetzen und übergab ihm den Stift.

Das Eis war gebrochen, der Ehrgeiz, sich auch auf Deutsch verstanden zu fühlen, war geweckt. Als Sammlertyp, dem Wiederholungen Sicherheit und Erfolgserlebnisse bieten, konnte ich ihn im spielerischen Einstieg mit Scaffolds, Satzstrukturen nach dem gleichen Muster und Liedern als motivierten und unermüdlichen Lerner erleben. (Ideen-Box 2 «Sammler»)

Kind C (ich nenne ihn Cleo) verfügt über einen guten Passivwortschatz, spricht jedoch sehr leise und in

hohem Tempo. In Gruppensituationen wirkt Cleo sprachlich gehemmt und beteiligt sich kaum aktiv am Gespräch. Aus Beobachtungen bemerkte ich Cleos Wettkampfgeist und seine Sammlerfreude. Somit versuchte ich, ihn dort abzuholen. Beim Einsatz mit dem Tiptoistift, wo es um eine individuelle Sprechübung geht (Ideen-Box 3 «Wettkämpfer»), wurde sein Ehrgeiz geweckt, um möglichst viele Kleber zu sammeln.

Da dies sehr individualisiert ist (differenzierte Schwierigkeiten, jeder übt für sich), waren auch die Themen «Hemmungen» und «Vor anderen sprechen» kein Hindernis mehr.

Fazit:

Mir persönlich half und hilft dieser Denkansatz nach wie vor immer wieder, beim Thema Sprechhemmung einen Schritt voranzukommen.

Die Faktoren Geduld und Vertrauen sowie eine gute Beziehung zu schaffen sind aus meiner Sicht ebenfalls sehr zentral.

Ideen-Box 2 «Sammler» «Scaffold»

Bei Unterrichtsbeginn kommt nach einem kurzen Begrüssungslied jedes Kind zur Tafel und berichtet nach dem folgenden Ablauf, wie es sich fühlt. Im Verlauf des Schuljahres erweitert sich dieser Scaffold oder wird durch einen neuen ersetzt.

Wie geht es mir?

Satzanfänge Zieltext

Erzähl,
...wie es dir geht.

Mir geht es gut!
Mir geht es mittell!
Mir geht es schlecht!

Erzähl,
...warum du dich wie fühlst.

Ich bin glücklich, weil ...

Sag,
wer als nächstes dran ist.

Als nächstes ist ____ dran.
Als nächstes singen wir ein Lied (Abschluss)

Wie geht es mir?

Satzanfänge Zieltext

Erzähl,
...wie es dir geht.

Mir geht es gut!
Mir geht es mittell!
Mir geht es schlecht!

Erzähl,
...warum du dich wie fühlst.

Ich bin glücklich, weil ...

Sag,
wer als nächstes dran ist.

Als nächstes ist ____ dran.
Als nächstes singen wir ein Lied (Abschluss)

Ideen-Box 3 «Wettkämpfer» Sprechprofi

Auf einem Wimmelbild (Multidingsda) sind 15 von mir besprochene Sätze aufgeklebt. Diese Sätze werden individuell mit dem Tiptoistift geübt und mir vorgesprochen. Die Farbe auf dem Auftragsblatt gibt dabei den Hinweis auf die Schwierigkeit der Sätze. Pro richtig gesprochenem Satz gibt es einen Kleber zur Belohnung.



Sprechprofi: Auf dem Bauernhof

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	?

Funktionswörter – der übersehene Schlüssel zur Sprachbildung

Laura Eggenschwiler, DaZ - und Primarlehrperson

«Frau S., ich habe gemacht... und dann... und dann...» – Ahmed (9) erzählt lebhaft vom Sporttag. Seine Geschichte hat Bilder, Verben, Nomen, aber sie stolpert. Was fehlt, sind die kleinen Wörter, die alles tragen: weil, obwohl, nachdem, zwischen, über, deshalb. Ohne sie bleibt Sprache eine Perlenkette ohne Faden. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist dieser Faden oft dünn und genau den sollten wir systematisch knüpfen.

Warum ausgerechnet die «kleinen Wörter»?

Inhaltswörter liefern Motive, Funktionswörter liefern Struktur. Sie ordnen Zeit («zuerst, danach, schliesslich»), machen Beziehungen sichtbar («weil – deshalb», «obwohl – trotzdem»), verorten Dinge im Raum («unter, über, zwischen») und verbinden Sätze zu Texten. Wer Funktionswörter sicher verwendet, kann erzählen, erklären, argumentieren. Gerade DaZ-Kinder lassen diese Wörter aus, ersetzen sie oder nutzen sie falsch. Das ist kein Schönheitsfehler – es entscheidet darüber, ob aus Wortinseln eine verstehbare Landkarte wird.

Drei Missverständnisse aus dem Alltag

1. «Das kommt schon nebenbei.» – Nein. Starke Leserinnen und Leser sammeln Funktionswörter beiläufig, DaZ-Kinder oftmals nicht. Sie brauchen bewusstes, häufiges und vielfältiges Üben.
2. «Das ist Grammatik, die überfordert.» – Nicht, wenn wir in Handlungen und ganzen Sätzen arbeiten. Regeln können warten; Muster und Formulierungen helfen sofort.
3. «Wir trainieren doch Wortschatz – Nomen und Verben!» – Genau. Aber ohne die verbindenden Wörter bleibt der Wortschatz stumm und brüchig.

Was wirkt: vier Prinzipien

1. Kontext statt Liste. Funktionswörter immer in bedeutungsvollen Situationen einführen: Rezepte, Spielregeln, Bildgeschichten, kleine Experimente («Wenn ..., dann ...»).

2. Hohes Wiedersehen. Die gleichen Wörter über Wochen in unterschiedlichen Fächern auftauchen lassen. Ein Ritual pro Stunde reicht: 90 Sekunden fokussierte Reaktivierung.
3. Sprache in Bewegung. Präpositionen werden im Raum gelernt. Erst danach werden die Sätze aufgeschrieben..



4. Sichtbar & gemeinsam sprechen. Wortstreifen/Karten bleiben präsent; Chorsprechen ganzer Sätze – bis die Muster sitzen.

Wie das im Alltag aussehen kann, zeigt die folgende kurze Sequenz.

Ein Unterrichtsbild – so kann es klingen

Rezeption

Im Kreis liegt ein Wimmelbild. Die Lehrperson liest die Minibook-Geschichte «Der gerettete Federball» vor (minibook.ch; alternativ als Kurzgeschichte vorlesen).

Zwei Mädchen spielen auf der Wiese Federball. Plötzlich landet der Federball auf einem Ast. Die zwei Mädchen möchten den Ball mit dem Schläger herunterholen. Doch er ist zu weit oben. Deshalb bilden sie eine Menschenleiter. Schliesslich gelingt es ihnen, den Federball herunterzuholen.

Die Kinder hören zu und versuchen herauszufinden, wo sich die Geschichte auf dem Wimmelbild abspielt. Die ausgewählten Funktionswörter liegen auf Papierstreifen am Boden. Nun liest die Lehrperson die Geschichte erneut vor. Sobald die Kinder ein Funktionswort hören, gehen sie zum entsprechenden Papierstreifen. Anhand der Geschichte wird die Bedeutung der Funktionswörter erläutert – z. B., dass bei «plötzlich» etwas Unerwartetes geschieht.

Reflexion

Die Lehrperson bildet weitere Beispielsätze zu anderen Situationen. Die Bedeutungen werden mit Aussagen der Kinder ergänzt. Die Papierstreifen werden in die passende Reihenfolge gebracht. Das dient als Gerüst (Scaffold) für die weitere Arbeit. Im Kreis entsteht mithilfe des Gerüsts Satz für Satz eine neue Geschichte.

Produktion

Die Kinder schreiben nun eine eigene Geschichte mit dem Gerüst und den vorgegebenen Funktionswörtern in Form eines Minibooks. Anschliessend



präsentieren sie einander ihre Minibooks. Auf dem Wimmelbild werden die passenden Situationen ausfindig gemacht.

Nach dieser kurzen Sequenz lohnt sich der Blick auf typische Hürden – und wie wir ihnen im Alltag pragmatisch begegnen.

Typische Stolpersteine – und schnelle Abhilfe

- «Weil»-Satzstellung: korrekt modellieren («weil der Boden nass ist»), nachsprechen lassen und das Verb am Satzende farbig markieren.
- Präpositionen verwechseln («auf/über, vor/hinter»): zuerst handeln, dann sprechen, zuletzt schreiben. Fotos der Bewegungsszene dienen als Gedächtnisstütze.
- Füllwort «dann, dann, dann»: ein Limit setzen («maximal zweimal ,dann'»); Alternativen anbieten und in Texten gemeinsam austauschen.

Zur Ergänzung der gezeigten Einheit folgen nun kleine Routinen für zwischendurch, die in kurzen Sequenzen einsetzbar sind.



Laura Eggenschwiler

Konkrete Mini-Ideen

- Türöffner-Ritual (1 Minute): Drei Kinder berichten von gestern – Pflicht: zwei Funktionswörter verwenden. Karten dazu kurz hochhalten.
- Die «Dann»-Bremse: In Erzählungen maximal zwei «dann» erlauben; Alternativen anbieten (danach, anschliessend, schliesslich) und gemeinsam austauschen.
- Präpositions-Parkplatz: Drei Gegenstände ins Zentrum legen (Buch, Ball, Becher). Schnellkommandos: «Stell den Becher auf/unter/zwischen ...». Erst danach werden die Sätze aufgeschrieben.
- Rezept-Sprint: Eine kurze Prozedur (Hände waschen, Mappe packen) mit «zuerst – dann – am Ende» formulieren und als Piktogramm an die Wand hängen.

Warum sich der Aufwand lohnt

Mit jeder sicheren Verknüpfung wächst die Textlogik, schrumpfen Missverständnisse, steigen Lesekompetenz und Schreibfreude. DaZ-Kinder gewinnen eine Stimme, die mehr kann als benennen: Sie kann begründen, ordnen, widersprechen. Funktionswörter sind kein Add-on, sondern das Betriebssystem des Sprachlernens – klein in der Form, gross in der Wirkung. Wer sie trainiert, stärkt nicht nur Deutsch, sondern das Lernen in allen Fächern.

Erster Schritt heute: Wählen Sie drei Funktionswörter. Hängen Sie sie sichtbar auf. Nutzen Sie sie laut in Ihren Anweisungen. Lassen Sie die Klasse zwei Sätze damit bauen. Der Faden ist geknüpft.



In nur 10 Schritten zum Vortrag über mein Lieblingstier

Jeannine Burgherr, Kindergartenlehrperson im Kindergarten Fahr in St.Margrethen

Aufbau einer Unterrichtsreihe in der Sprachförderung

Im Modul «Lehrmittel DaZ» der Ausbildung zur Lehrperson für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben wir das Textkompetenz-Modell nach Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger behandelt. In diesem Modell wird beschrieben, dass Kinder zunächst den Alltag sprachlich durch Plaudern bewältigen, dann Geschehnisse durch Erzählen zur Sprache bringen und schliesslich durch Beobachten und Besprechen Dinge erfragen und erklärt bekommen. Um Geschehnisse zur Sprache bringen zu können oder um Beobachtetes erklärt zu bekommen, müssen Kinder aber von ihrem Umfeld unterstützt werden. Plaudern lernt jedoch jedes Kind. Nun werden in der Schule oft systematische, kohärente, reale Zusammenhänge verlangt, zum Beispiel das Halten eines Vortrags. Das kann jedoch nicht erarbeitet werden, wenn ein Kind nicht erzählen oder erklären kann. Da dies in der Schule oft vorausgesetzt, aber nur sehr selten behandelt wird, wollte ich mit meinem Projekt versuchen, mit den Kindern erste reale Zusammenhänge zum Erzählen und Erklären zu erarbeiten. Daher war es mein Ziel, mit den Kindern einen Vortrag über ihr Lieblingstier zu halten. Um dieses Projekt umzusetzen, habe ich mit den Kindern schrittweise immer mehr Wortschatz und Satzstrukturen aufgebaut. Erst zum Schluss habe ich dann mit den Kindern angeschaut, wie ein Vortrag aufgebaut ist und wie sie diesen halten können.

Schritt 1

Wir behandelten zur Zeit des Projektes das Thema Bauernhof. Daher war mir zu Beginn des Schuljahres wichtig, dass die Kinder zuerst die Bauernhoftiere benennen können. Wir haben mit einem Sammelspiel begonnen. Im Kreis liegen 6 Stapelsteine. Unter jedem Stapelstein liegt ein Bauernhoftier. Ein Kind darf mit einem grossen Schaumstoffwürfel würfeln. Dann zählt es die gewürfelten Punkte mit dem Finger und geht so viele Stapelsteine, wie es gewürfelt hat. Anschliessend dreht es den Stapelstein um und schaut, welches Tier sich darunter befindet. Schliesslich sagt es laut den Satz: «Das ist

ein ...». Die ganze Klasse wiederholt mit Klatschen «Das ist ein ...». Das Kind bringt mir das Tier, und ich lege ein neues Tier versteckt unter den Stapelstein. Dann wird der Würfel weitergegeben und das nächste Kind ist an der Reihe.

Dieses Spiel haben wir sehr lange gespielt, bis wirklich 80 Prozent der Kinder die Bauernhoftiere benennen konnten. Mit den älteren Kindern habe ich während den morgendlichen Förderstunden auch andere Tiere eingeflechtet (Wiesen/Wald/Afrikatiere). Schnell wollten die Kinder alle Tiere im Schleichtierkorb benennen können und fragten auch immer wieder «Frau Burgherr, was ist das?»

Schritt 2



Nachdem die Kinder die Bauernhoftiere benennen konnten, bin ich weitergegangen und wir haben zusammen angeschaut, welche

Eigenschaften ein Tier haben kann. Dazu habe ich die Kärtchen aus dem Spiel «Können Schweine fliegen» verwendet. Auf den Bildern sind folgende Eigenschaften abgebildet: «zwei Beine», «vier Beine», «sechs Beine», «Flügel», «Schnabel», «Hörner», «Hufe», «Fell», «Mähne», «Federn», «Schuppen», «Schwanz», «Panzer», «Krallen», «Zähne», «Fühler» und «Flossen». Mit den Kärtchen und den Schleichtieren haben wir verschiedene Spiele gemacht. Wir haben ein Tier ausgewählt und auf jedes Kärtchen, dessen Bild als Eigenschaft auf das Tier zutrifft, eine Münze gelegt. Beispielsweise hat der Hase vier Beine. Der Hase hat einen Schwanz. Der Hase hat ein Fell. Später haben wir eine Eigenschaft ausgewählt und alle Tiere genannt, die uns eingefallen sind und diese Eigenschaft haben. Dabei haben wir immer den Satz «Der/die/ das ... hat ...» gesagt. Beispielsweise: «Die Kuh hat Hufe. Das Zebra hat Hufe. Das Pferd hat Hufe.»

Schritt 3



Weiter haben wir das Spiel Sequence Junior zur Hand genommen und die Tiere auf der Spielfläche betrachtet. Wir haben eine Eigenschaft aus den «Können

Schweine fliegen»-Karten gezogen und auf der Spielplatte von Sequence Junior alle Tiere mit einer Münze abgedeckt, welche die Eigenschaft besitzen, welche wir gezogen haben. Dabei haben wir immer den Satz «... hat ein Fell» gesagt. Beispielsweise: «Der Tiger hat ein Fell. Das Zebra hat ein Fell. Die Kuh hat ein Fell.» Um sich zu melden, durften die Kinder einen von mehreren farbigen Buzzern drücken. Jeder Buzzer macht beim Drücken ein anderes Geräusch, sodass ich erkennen kann, wer als Erstes gedrückt hat.

Schritt 4



In der Osterzeit haben wir das Huhn und das Ei genauer angeschaut. Während wir für den Lieblingstiertvortrag geübt haben, haben wir uns damit beschäftigt, welche Tiere Eier legen und welche nicht. Ausserdem haben wir uns gefragt, wo die einzelnen Tiere auf der

Welt wohnen. So konnten wir unter anderem herausfinden, ob ein Tier einen Winterschlaf macht oder nicht. Im Buch «Aus dem Ei schlüpfen Tierkinder» haben wir nachgeschaut, welche Tiere Eier legen und wie diese aussehen. Wir haben besprochen, welche Farben die Eier haben und ob sie gross oder klein sind. Ich habe auch ein Straussenei, Hühnereier und Wachteleier mitgebracht, die die Kinder anschauen können. Mit diesem Wissen haben wir die Spiele mit den Eigenschaften weitergespielt und jeweils auch die Sätze «... macht einen/keinen Winterschlaf» und «... legt Eier» eingebaut.

Schritt 5



Im Drogeriemarkt Müller bin ich auf ein Mal- und Stickerheft gestossen. Das Buch heisst «Welt der Tiere.» Es enthält einige Bilder von Lebensräumen

und Sticker. Die Kinder könnten diese in den entsprechenden Lebensraum kleben. Ich habe die Lebensräume aber aus dem Buch kopiert und wir haben die Schleichtiere den Lebensräumen zugeordnet. Dazu haben wir ein Spiel gemacht: Im Kreis stehen verschiedene Schleichtiere verteilt. Rundherum liegen die verschiedenen Lebensräume aus dem Mal- und Stickerheft. Die Kinder stehen von ihrem Stuhl auf und hüpfen auf einem Bein zum Tier ihrer Wahl. Dann nehmen sie es und hüpfen auf einem Bein zum Lebensraum, in dem das Tier wohnt. Dort legen sie es ab und hüpfen auf einem Bein wieder an ihren Platz zurück. Das Spiel endet, wenn alle Tiere ihren Lebensräumen zugeordnet sind. Dabei sagen sie den Satz «... wohnt in ...».

Schritt 6



Als Nächstes habe ich das Spiel «Concept Kids: Tiere» entdeckt. Auf der Spielplatte sind viele Eigenschaften der Tiere abgebildet: Lebensräume, Fort-

bewegung, Grösse, Nahrung und Aussehen (Farben). Hierzu habe ich mir ein Ratespiel ausgedacht. Zum Spiel gehören orange Rahmen. Ich denke mir jeweils ein Tier aus und lege drei orange Rahmen auf drei Eigenschaften.

Die Kinder durften nach drei Eigenschaften raten, welches Tier ich mir ausgedacht haben könnte. Dabei sagen wir den Satz «Ich glaube, es ist der/die/

das ...». Oder: «Ich vermute, es ist der/die/das ...». Wenn man sich ganz sicher ist, darf man auch den Satz «Ich bin mir sicher, es ist der/die/das ...» sagen. Die Kinder liebten dieses Spiel und spielten es auch im freien Spiel miteinander. Dabei spielte ein Kind den Spielleiter, also denjenigen, der sich das Tier ausdenkt, und die anderen Kinder versuchten, das Tier zu erraten. Auch hier kamen wieder die bunten Buzzer mit den verschiedenen Geräuschen zum Einsatz.

Schritt 7



Im nächsten Schritt habe ich für die Kinder Orientierungskarten erstellt mit den Bildern aus dem Spiel «Concept Kids». Auf den Karten steht

1. Wie heisst mein Lieblingstier?
2. Wo wohnt mein Lieblingstier?
3. Wie sieht mein Lieblingstier aus? (Farbe)
4. Nenne drei Körperteile deines Lieblingstiers? (Eigenschaften)
5. Was kann dein Lieblingstier gut? Wie bewegt es sich fort?
6. Was kannst du noch über dein Lieblingstier sagen?

Zu diesem Zeitpunkt habe ich den Kindern eröffnet, dass sie einen Vortrag für ihre Eltern halten werden und wir diesen mit einem Video festhalten. Ich habe ihnen erklärt, was ein Vortrag ist, wie er beginnt und wie er endet (Begrüssung und Verabschiedung). Dann haben wir alle Teile zusammengehängt und die Kinder haben zuerst im Plenum geübt, Vorträge zu

halten. Zuerst die Begrüssung, dann zu jeder Karte etwas sagen und schliesslich die Verabschiedung. Ich bin dabei jeweils mit dem Finger auf den Karten mitgefahren, um zu zeigen, an welcher Stelle im Ablauf des Vortrags sich das Kind gerade befindet. Ich war erstaunt, wie gut das schon funktionierte.

Schritt 8

Im achten Schritt haben wir unser Lieblingstier gezeichnet. Bevor wir mit dem Zeichnen begannen, repetierten die Kinder nochmals die Eigenschaften ihres Lieblingstiers. Sie gingen zu zweit und hatten ein Blatt mit den «Können Schweine fliegen?»-Eigenschaftskarten und ein Schleichtier ihrer Wahl dabei. Dann bildeten sie abwechselnd Sätze wie «Der Schmetterling hat Flügel». Auch Verneinungen kamen zum ersten Mal zur Sprache («Die Kuh legt keine Eier»).

Nach dieser Repetition mussten alle Kinder ihr Lieblingstier genau anschauen und überlegen, welche Eigenschaften für ihr Lieblingstier zentral sind, sie also unbedingt zeichnen müssen, damit man erkennt, welches Tier es ist. Ich habe das an meinem Lieblingstier, dem Elefanten, exemplarisch erklärt. Anschliessend zeichneten die Kinder ihr Lieblingstier mit Farbstiften auf ein weisses Blatt Papier.

Schritt 9

Bevor wir den Vortrag aufgenommen haben, haben wir im Plenum nochmals «Vortrag halten» und «dem Lieblingstier Eigenschaften zuordnen» geübt. Zunächst haben wir wieder in Zweiergruppen abwechselnd den Tieren eine Eigenschaft zugeordnet. Anschliessend haben die Kinder die Vortragskarten bekommen und ihrem Partner einen Vortrag über ein Schleichtier gehalten. Wenn beide einen Vortrag gehalten hatten, gingen sie zum Schleichtier-Korb, holten sich ein neues und starteten erneut mit dem Vortragen.

Wir haben den Ablauf noch einmal verinnerlicht und nochmals angeschaut, welche Sätze zu einer Begrüssung oder einer Verabschiedung gehören.



Jeannine Burgherr

Schritt 10

Zum Abschluss des Projekts durfte jedes Kind mit seinem gezeichneten Lieblingstier, einem Schleichtier und den Vortrags-Karten einen Vortrag halten. Ich habe den Vortrag mit einem Video festgehalten. Dieses Video schicke ich dann auch an die Eltern.



Schritt 11

Nach dem Projekt hat unser PICTS der Schule unserem Team noch das Matatalab vorgestellt. Dem Matatalab liegt eine Matte mit Lebensräumen bei, die wir natürlich sofort für unser Projekt nutzen konnten. Die Kinder nahmen jeweils ein Tier aus dem Schleichtier-Korb, ordneten es dem richtigen Lebensraum zu (und bildeten natürlich den entsprechenden Satz) und programmierten den Matatabot dann zum Lieblingstier hin. Das Spiel haben die Kinder auch gerne im Freispiel genutzt.

FAZIT

Abschliessend kann ich sagen, dass alle Kinder, welche in den Lektionen dabei waren, in der Lage waren, ein Video für ihre Eltern aufzunehmen. Sogar die jüngeren Kinder, die um 8 Uhr kommen und mitgearbeitet haben, konnten am Schluss einen Vortrag für ihre Eltern halten. Die Spiele haben den Kindern grossen Spass gemacht und viele von ihnen konnten fast alle Tiere aus meinem Korb benennen. Im Korb befinden sich 116 Tiere. Einige konnten die Tiere sogar den Kontinenten (anhand der Lebensräume) zuordnen. Während der Arbeit an diesem Projekt stellten die Kinder viele Fragen und zeigten grosses Interesse an der Tierwelt.

Was mich auch sehr gefreut hat, ist, dass die Kinder die Übungsspiele (mit Select Junior, Concept Kids Tiere oder Matatalab) immer wieder im freien Spiel gespielt haben.

Natürlich durften die Kinder am Ende ihr Video anschauen. Sie waren sehr stolz darauf, dass sie nun einen Vortrag halten können.

Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass die Kinder nach dem Projekt viel aufmerksamer zuhören als zuvor. Ab Schritt 6 habe ich mit den Kindern «Ohrenpolizei» gespielt. Ich habe absichtlich falsche Sätze gebildet, die die Kinder korrigieren durften, indem sie den Fehler heraushörten. Ab diesem Zeitpunkt durften sie einen farbigen Buzzer mit zum Arbeiten nehmen und diesen bei Partnerarbeiten nutzen, um bei einem Fehler auf den Buzzer zu drücken und dem anderen Kind zu helfen den Fehler zu korrigieren.

Dies hat nun dazu geführt, dass sie viel besser zuhören, wenn etwas gesagt wird, und einander liebevoll darauf hinweisen, wenn ein Fehler passiert ist.



Schule St. Margrethen

20-Minuten-Texte

Gabriela Strebel, Gymnasiallehrerin, Kantonsschule Menzingen (ZG)

Das Schreibprojekt der Kantonsschule Menzingen zielt darauf ab, die Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern durch regelmässige kurze Texte und individuelles Feedback zu fördern. Es umfasst strukturierte Übungen im Unterricht, Überarbeitungszeit sowie ein Farbfeedback-System zur Bewertung. Das Ziel besteht darin, die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, während die Korrektur für die Lehrpersonen machbar bleibt.

Regelmässiges Schreiben

Regelmässiges individuelles Feedback

Machbarkeit für die Lehrperson



Motivation und Ausgangspunkt:

Wer von uns kennt das nicht: Wir würden gern jeden Schüler und jede Schülerin individuell im Schreiben fördern, weil jede:r eine andere «Baustelle» hat, aber in Klassen von teilweise 24 Lernenden (und mehr) ist dies kaum möglich. Dazu kommt, dass viele von uns mehr als eine Klasse unterrichten. Frust ist vorprogrammiert.

In Zeiten eines solchen Frusts haben einige Kolleg:innen und ich ein Projekt aufgelegt, das es uns ermöglicht, regelmässig schreiben zu lassen und auch individuelles Feedback zu ermöglichen, ohne einen Korrekturmarathon zu machen. Die Idee dahinter: kürzere Texte schreiben lassen, dafür regelmässig. Einer meiner Kollegen sagt: «**Die Korrektur (inkl. individuelles Feedback) für eine Klasse (ca. 20 Lernende) muss in 2 Stunden erledigt sein**». Ich habe es noch nicht geschafft, bin aber nahe dran. Und ich muss sagen: Die Ergebnisse sind verblüffend! Hier folgend findest du den Projektbeschreibung und einige Anregungen. Ich hoffe, dieser Artikel motiviert dich, es auch auszuprobieren und auf die Bedürfnisse deiner Stufe und Klassen anzupassen, es lohnt sich!

Hintergrund und Ziel:

Schreiben lernt man nur durch Schreiben und wie in der Musik oder im Sport braucht auch das Schreiben viel Übung. Dieses Projekt ermöglicht den Lernenden, während der Lektionen regelmässig zu schreiben und auf ihre Texte auch eine Rückmeldung zu erhalten. Ziel ist, durch regelmässiges Training und gezieltes Feedback die eigenen Fähigkeiten im Schreiben weiterzuentwickeln.

Zeitlicher Rahmen:

Die Erfahrung zeigt, dass es sich ab 4 bis 5 Schreib-einheiten lohnt. Nach oben ist die Skala aber offen.

Beschreibung:

Geschrieben wird 6 (variabel) x 20 Minuten lang zu einer Aufgabe. Dies geschieht jeweils im Unterricht und kann nicht zuhause vorbereitet werden (höchstens durch individuelle Sprach- und Schreibübungen aus dem Unterricht, bei mir heisst das: individuelle Baustellen bearbeiten).

- Ein Text umfasst ca. 150 Wörter (bei älteren Lernenden bis 250 Wörter), nicht länger, denn die



Gabriela Strebel

- individuelle Rückmeldung und Korrektur müssen für die Lehrperson machbar sein.
- Die Texte werden vor Abgabe von den Lernenden bewusst überarbeitet → Faustregel: 2–3 Minuten Denkzeit, 12–13 Minuten Schreibzeit, 5 Minuten Überarbeitungszeit. Es werden keine unüberarbeiteten Texte abgegeben.

Bispiel für einen Auftrag (5. Klasse Gymnasium):

Beschreibt kurz, was ihr an Ostern gemacht habt.

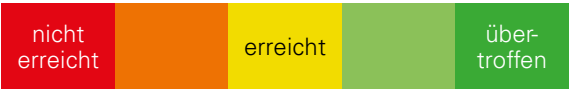
Wäre es nicht ehrlicher, die christlichen Feiertage als arbeitsfreie Tage abzuschaffen, wenn sie ihre eigentliche Bedeutung verloren haben und die Menschen sie nicht mehr als «Feiertage» begehen?

Schwerpunkt: Starke Verben, Nominalisierungen vermeiden oder gezielt einsetzen.

Vor diesem Schreibauftrag haben wir die Themen «Starke Verben» und «Nominalisierungen» behandelt, weil mir in den Aufsätzen der vermehrte Gebrauch des «Amtsdeutsch» aufgefallen war.

Feedback:

Auf jeden Text erhalten die Lernenden eine kurze Rückmeldung von der LP. Dies geschieht mithilfe des untenstehenden Farbbalkens zu den 3 Bereichen Inhalt / Aufbau, Sprachlicher Ausdruck und Sprachliche Richtigkeit.



Beispiel:

Inhalt/Aufgabe		
Sprachliche Umsetzung		
Sprachliche Richtigkeit		

Zusätzlich schreibe ich noch ein oder zwei Anmerkungen, die den Farbcode präzisieren, zu den Themen «Stark» und «Baustelle». Dabei halte ich mich kurz und präzis (Machbarkeit).

Was ist hier passiert?

Ich denke, du hast die "blaue Blume" verstanden. Aber die Aufgabe hast du leider nicht erfüllt. Wolltest du nicht einmal Astronaut werden? → Deine blaue Blume?

Bleib bei solchen Themen ruhig. Such nach einem dir bekannten Punkt, über den du dann schreiben kannst. Du kennst das, ich weiss es! :)

Thema: Sprachliche Klarheit

→ Textverständnis? - Florio ist zwar überwältigt, geniesst aber dennoch das Fest. Was ist mit den "beiden" Frauen? - Inhaltlich nicht genügend (entweder hast du den Text nicht verstanden oder nicht gelesen).

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Farben mehr zu Gesprächen führen als eine «nackte» Note. Dadurch, dass die Lernenden mir erklären, was sie hier sehen, findet automatisch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und den eigenen Stärken und Schwächen statt. Ich kann mit meinen Lernenden auf Stärken eingehen (sie sind deutlich zu sehen) und auch auf ihre «Baustellen».

Tipps:

Es ist ratsam und auch motivierend, den Lernenden Tipps zu geben, wie sie in den grünen Bereich kommen können. Diese sind je nach Stufe anzupassen. Meine Tipps sehen wie folgt aus:

Hier ein paar Anhaltspunkte, wie du in den grünen Bereich kommen kannst:

- Der Text weitgehend korrekt (Orthographie, Grammatik, Interpunktion).
- Der Text ist situationsangemessen und abwechslungsreich formuliert (Satzlängen, Wortschatz, Wortwahl, Stil).
- Der Text hat eine logische und sichtbare Struktur.
- Der Text behandelt die Aufgabe gut und geht in die Tiefe.
- Im Text finden sich überraschende, spannende oder kreative Gedanken.

Und am Schluss?

Aus allen Rückmeldungen zusammen ergibt sich eine Note (100%). Es ist kein Muss eine Note zu setzen, bietet sich (auch) bei diesem Korrekturaufwand aber an. Nach ca. 3 geschriebenen Texten bekommen die Lernenden eine Rückmeldung zum Zwischenstand. Sie haben aber jederzeit das Recht, ein Gespräch mit mir zu vereinbaren, um eine ausführliche Rückmeldung zu ihren Texten zu erhalten. Bei Klassen, die zum ersten Mal 20-Minuten-Texte verfassen, lasse ich mittlerweile einen sog. 0-Text schreiben, der nicht in die Benotung einfließt und als Basistext gilt, an dem die weiteren Texte gemessen werden.

Zur Schlussbesprechung, auch der Note, werden die Farbfeedbacks zusammengeführt und mit jedem Lernenden individuell besprochen. Das sieht dann zum Beispiel so aus:

Inhalt									
Sprache									
Richtigkeit									

Materialbox für das 2. Kindergartenjahr zum Thema Unfälle und Krankheiten

Sibela Karahasovic-Salakovic, Kindergarten- und DaZ-Lehrperson

Kleine Unfälle und Krankheiten gehören im Kindergarten zum Alltag. Im Rahmen der Zertifizierungsarbeit habe ich mit drei meiner Kolleginnen eine Materialbox für das zweite Kindergartenjahr erstellt. Anhand der Figuren Max und Daria werden verschiedene kleinere und grössere körperliche Vorfälle mit selbst gezeichneten Bildergeschichten verarbeitet.

Zu jeder Bildergeschichte gehört ein erfundener Originaltext, eine entlastete Version davon und der «Rote-Faden-Text», welcher für die DaZ-Kinder besonders wichtig ist.

Im nachfolgenden Praxisteil wurde zu allen vertieften Theorietemen ein Lehrerkommentar mit ganzheitlichen Übungen und vielseitigen Aktivitäten für Kinder im zweiten Kindergartenjahr erstellt. Zudem haben wir einen Materialkoffer zusammengestellt, der das nötige Material (Arbeitsblätter, Bilder, Verse, Tondateien usw.) für alle Übungen enthält. Mithilfe dieser Materialien und der Handpuppe Max soll auf spielerische Weise Wissen über kleinere Unfälle und Krankheiten vermittelt und der Wortschatz zum Thema Körper/schmerzhaft Erfahrungen erweitert werden.

Im Folgenden gehe ich auf den Schwerpunkt «Wortschatz» ein und stelle die vier selbst entworfenen Spielbeispiele vor.

Ziel:

Das Ziel dieser Arbeit war die Erstellung einer Materialbox zum Thema «Kleine Unfälle und Krankheiten im Kindergartenalltag» für DaZ-Lernende im zweiten Kindergartenjahr.

Theoretischer Hintergrund

Rezeptiver und produktiver Wortschatz

Der Verstehenswortschatz, auch rezeptiver Wortschatz genannt, ist der Wortschatz, den wir benötigen, um die Sprache in der Mündlichkeit und

Schriftlichkeit zu verstehen. Der Mitteilungswortschatz, auch produktiver Wortschatz genannt, ist hingegen für das Sprechen und Schreiben entscheidend. Am Anfang des Spracherwerbs verstehen wir immer mehr, als wir selbst produzieren können.

Der Verstehenswortschatz schliesst den Mitteilungswortschatz mit ein und ist deshalb immer grösser. Konkret bedeutet dies für die DaZ-Förderung, dass ein Wort zunächst verstanden wird. Anschliessend wird es eigenständig verwendet. Dafür sind mehrere und unterschiedliche Benutzungen des Wortes über einen längeren Zeitraum hinweg notwendig. (Schlatter, Tucholski, Curschellas, 2016, S.117)

Inhalt der Materialbox: Teil «Wortschatz»

1. Leiterlispiel

Die Kinder benötigen den entsprechenden Wortschatz und rufen ihn ab. Mit diesem Spiel wird der vorhandene Wortschatz genutzt.

Jedes Kind erhält eine Spielfigur. Eines beginnt und würfelt. Anschliessend bewegt es seine Spielfigur um die gewürfelte Anzahl an Feldern nach vorne. Dann beschreibt es mit einem Satz, was auf dem Feld zu sehen ist. Die anderen DaZ-Schüler:innen hören gut zu und kontrollieren die Antwort. Ist die Antwort richtig, darf das Kind auf dem Feld bleiben. Falls nicht, muss es wieder zu seinem vorherigen Feld zurück.

Die Schülerinnen und Schüler haben mithilfe von Bildergeschichten und Rote-Faden-Texten den Wortschatz kennengelernt und kennen auch die Bedeutungen der jeweiligen Feldbilder.

2. Ich habe – wer hat? (Dominovariante)

In diesem Spiel beschreiben die DaZ-Kinder mithilfe von Fotos und Zeichnungen einen Vorfall. Dabei bilden sie einen gelenkten Fragesatz korrekt. Der Schwerpunkt liegt auch hier auf der Anwendung des Wortschatzes.

Die Kinder erhalten Dominokarten. Ein Kind startet und sagt beispielsweise: «Auf meiner Zeichnung/meinem Foto kühlt die Lehrerin Max' Knöchel. Wer hat die Zeichnung/das Foto dazu?»

Das Kind, das das Foto oder eine Zeichnung davon hat, ist als Nächstes an der Reihe und sagt: «Ich habe die Zeichnung dazu! Auf meinem Foto ist Max im Wald und er fällt auf den Boden. Wer hat die Zeichnung dazu?»

Wenn alle Kinder an der Reihe waren, sollten keine Dominokarten mehr übrig sein.

3. Dialog-Memory

Bei diesem Spiel wenden die Kinder einen gelenkten Aussage- und Fragesatz richtig an. Sie verwenden den erlernten Wortschatz und kennen den Unterschied zwischen einer Zeichnung und einem Foto.

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält zwei Bild- und Fotokarten. Sie laufen im Klassenzimmer umher und stellen sich gegenseitig Fragen zu ihren Karten. Das machen sie so lange, bis sie ein Foto- und

Zeichnungspaar gefunden haben. Das gefundene Paar legen sie anschliessend auf den Gruppentisch.



Beispiel:

Kind 1: «Hast du die Zeichnung von Max auf der Nestschaukel?»

Kind 2: «Nein, ich habe Max und Daria auf der Rutschbahn.»

Wichtig: Die Memorykarten dürfen nicht gezeigt werden und sind nur abzugeben, wenn danach gefragt wurde.

4. Bingo:

Die Kinder bekommen eine Legetafel sowie acht Legesteine.

Sie müssen gut zuhören, was die Lehrerin oder ein anderes Kind sagt. Wenn auf eine Zeichnung hingewiesen wird, darf ein Legestein daraufgelegt werden.

Dabei werden ausschliesslich Aussagesätze verwendet, zum Beispiel: «Max liegt auf der Nestschaukel.»



Sibela Karahasovic-Salakovic

Wer als Erster alle Bilder auf seiner Legetafel abgedeckt hat, darf «BINGO!» rufen. Anschliessend wird gemeinsam korrigiert, indem das Kind die Aussagesätze wiederholt.

Schlussfolgerungen für den eigenen DaZ-Unterricht

Damit ein erfolgreicher Wortschatzaufbau erzielt werden kann, müssen die Schülerinnen und Schüler ein Wort zunächst verstehen und dann verwenden können.

Während die DaZ-Schülerinnen und -Schüler die Bildergeschichten mit der Lehrkraft erarbeiten, sollen sie dazu motiviert werden, Fragen zu noch unbekannten Wörtern zu stellen. Sie beherrschen einen fehlenden Wortschatz schneller, wenn sie aus Eigenantrieb danach fragen.

In den Fördereinheiten gehen wir auf die vier Phasen des Wortschatzlernens ein. Zu Beginn nehmen die Kinder ein Wort wahr, indem wir die Rote-Faden-Texte vorlesen und besprechen. Nehmen wir beispielsweise das Wort «Magen» aus der Bildergeschichte «Max erbricht in der Garderobe», dann fokussieren wir uns zuerst auf den Klang des Wortes. Wie sprechen wir es aus? Wie betonen wir es? Dies wiederholen wir einige Male im Plenum. Das neue Wort «Magen» können wir mit Fotografien unterstützen und dabei auch auf den Unterschied zum Bauch hinweisen. Zudem können wir auf die Funktion des Magens eingehen. Durch unterschiedliche Begegnungen mit diesem Wort wird der Kontext und die Bedeutung für die Lernenden klar.

Es ist ebenfalls ausschlaggebend, den Bezug zur Erstsprache der Kinder herzustellen. Kennen die Kinder das Wort bereits und benötigen lediglich die Übersetzung oder fehlt ihnen das komplette Begriffskonzept dazu? Die DaZ-Lehrperson muss das Wort «Magen» in der Erstsprache der Kinder kennen.

Die Übungen und Aufgaben der Materialbox basieren auf den sechs Bildergeschichten und wiederholen und stärken den rezeptiven und

produktiven Wortschatz. Die Aufgaben zum Hören fördern gezielt den Verstehenswortschatz. Die anderen drei Bereiche – Grammatik, Sprechen und Wortschatz – greifen sowohl auf den Verstehens- als auch auf den Mitteilungswortschatz zu.

Wir befassen uns mit dem Thema «Kleine Unfälle und Krankheiten im Kindergartenalltag» und erweitern damit den Grundwortschatz der DaZ-Schüler:innen. Die Kinder erweitern ihren Wortschatz um Ausdrücke und Formulierungen aus ihrem Alltag und Umfeld. Auch der Aufbauwortschatz wird in dieser Arbeit vertieft.

Die Materialbox kann für Übungen zum Auswendiglernen von Wörtern verwendet werden. Auf spielerische Weise wird durch das Zeigen auf ein bestimmtes Bild das schnelle Abrufen oder Wiederholen der Wörter geübt und somit die Wortbedeutung gefördert. Dafür können beispielsweise die «Bingokarten» verwendet werden.

Auch nach dem Thema und dem zeitlichen Rahmen von maximal einem Quartal sollte der gelernte Wortschatz mithilfe der Materialbox regelmässig wiederholt werden. So wird die letzte Phase des Wortschatzerwerbs erreicht und die DaZ-Lernenden können die Wörter aktiv gebrauchen.

Das Hervorheben einzelner Spiele, Verse oder Lieder aus der Materialbox kann die Automatisierung begünstigen. So gerät der erlernte Wortschatz nicht in Vergessenheit und wird kontinuierlich angewendet. Die Wichtigkeit dieses Wortschatzes wird auch in Zukunft bestehen bleiben.

Einsatz im Alltag

- Morgenkreis: Gesprächsrunden («Wer war schon einmal krank?»).
- Freispiel: Ein Arztkoffer steht im Rollenspielbereich bereit.
- DaZ-Förderung: Wortschatzkarten in strukturierte Spiele einbauen.
- Projektwoche «Gesund & sicher»: Materialbox als Begleitung.



Deutsch als Zweitsprache Ostschweiz

Was machen wir?

Wir sammeln Anliegen und Bedürfnisse unserer Mitglieder, vertreten sie nach aussen und stärken die Zusammenarbeit innerhalb der Region. Jedes Jahr organisieren wir zwei Weiterbildungsveranstaltungen sowie regelmässige Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch. Unsere Mitglieder erhalten ausserdem zwei bis drei Newsletter pro Kalenderjahr mit fachlichen Impulsen, Informationen und aktuellen Entwicklungen rund um DaZ. Einmal jährlich findet unsere Mitgliederversammlung statt, die Raum für Mitgestaltung und Vernetzung bietet.

Kontakt

donata.faust@gmail.com www.dazo.ch

Wer sind wir?

DaZO ist ein regionales Netzwerk für DaZ-Lehrpersonen aus den Kantonen AI, AR, SG und GL. Seit unserer Gründung im Jahr 2009 engagieren wir uns für fachlichen Austausch, kollegiale Unterstützung und die Weiterentwicklung des DaZ-Unterrichts in den Zyklen 1–3. Heute zählt unser Netzwerk rund 120 Mitglieder.

Nutzen für Mitglieder

Unsere Mitglieder profitieren von zwei Weiterbildungen pro Jahr, die jeweils im Mai und im November stattfinden. Der aktuelle Mitgliederbeitrag beträgt CHF 40.– pro Jahr. In diesem Beitrag sind die Kosten für alle Weiterbildungen bereits inbegriffen.

Deutsch mit Plüsch – Spielerisch lernen im Schulzimmer

Livia Sutter, DaZ-Lehrperson KG & US

Puppen und Plüschtiere verzaubern Kinder, wecken Neugier und machen Lust aufs Sprechen. So verwandeln sie den DaZ-Unterricht zum Sprachabenteuer, das alle mitreisst.

Sprachentwicklung im Miniaturformat

Es ist Sonntagmorgen. Mein zweijähriger Sohn sitzt in der Küche und spielt hingebungsvoll mit seinem Plüschtier — hochkonzentriert, mit Sprache, Gesten und einer klaren Dramaturgie. Mich fasziniert die Szene sehr, weil sie im Kleinen zeigt, was Führungsfiguren im (DaZ-)Unterricht im Grossen leisten können.

Warum Führungsfiguren im Sprachunterricht wahre Sprachzauberer sind

Manchmal genügen schon ein Paar Wackelaugen und eine freche Stimme, um eine ganze Gruppe von Kindern zu fesseln. Eine Führungsfigur ist weit mehr als ein nettes Gimmick. Sie ist eine echte pädagogische Geheimwaffe, besonders im Kindergarten und in der Unterstufe. Mit ihr entstehen spielerische Übungsgelegenheiten, in denen Kinder Sprache ausprobieren und Handlungsmuster festigen.



Zilla & Pfiff

Durch die emotionale Bindung wird das Sprechen zu einem Bedürfnis statt zu einer Pflicht. Figuren schaffen zudem eine besondere «Zwischenwelt». Sie sind weder Erwachsene noch Kinder, sondern etwas Eigenes. Genau das senkt die Hemmschwelle, sich sprachlich zu äussern.

Über die Figur lassen sich ausserdem soziale Regeln und sprachliche Strukturen ganz nebenbei vermitteln. Wenn zum Beispiel «Leo der Löwe» höflich um Ruhe bittet oder die Kinder auffordert, einen bestimmten Chunk zu wiederholen, wirkt das weit weniger belehrend als von uns Lehrpersonen.

Gleichzeitig kann eine Führungsfigur in jeder Unterrichtseinheit zu einem festen Bestandteil werden: Sie begrüsst die Kinder, erzählt von ihren Erlebnissen, stellt Fragen oder bringt Aufgaben mit. Solche Rituale schaffen Verlässlichkeit und sind gerade für mehrsprachig aufwachsende Kinder besonders wertvoll. Die Abenteuer der Figur öffnen ausserdem einen spannenden Raum für Geschichten, Dialoge, Rollenspiele und das Einüben neuer Wortfelder. Sprache wird dabei nicht «trocken» geübt, sondern in lebendige Handlungskontexte eingebettet und genau das macht sie für Kinder besonders motivierend.

Besonders wertvoll für fremdsprachige Kinder

Gerade für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind Führungsfiguren ein regelrechter Sprachbooster. Sie bieten:

- Niedrigschwellige Sprechansätze: Die Kinder sprechen nicht mit einer Autoritätsperson, sondern mit einer Figur, die «Fehler machen darf» – dadurch sinkt die Angst, selbst Fehler zu machen.
- Visuelle und emotionale Anker: Die Figur wird mit bestimmten Wörtern, Redemitteln oder Themen verbunden. Dadurch lassen sich neue Begriffe leichter merken.

- Authentische Wiederholungen: Wiederkehrende Routinen (Begrüssungen, kleine Dialoge, Fragen) sorgen für implizites Lernen ohne Drill.
- Sprachliche Differenzierung: Die Figur kann je nach Niveau der Kinder unterschiedlich sprechen – mal sehr einfach, mal modellhaft korrekt. Dadurch hören die Kinder Sprache abgestuft und passend zu ihrem Lernstand.
- Interkulturelle Brücken: Die Figur kann nach «ihren Reisen» aus anderen Ländern erzählen und die Herkunftssprachen der Kinder wertschätzen. So entsteht ein wertschätzendes, mehrsprachiges Lernklima.

Praktischer Einsatz im Unterricht

Eine Führungsfigur wirkt besonders motivierend, wenn sie als neues Gruppenmitglied eingeführt wird. Die Kinder lieben es, wenn sie am Morgen nicht nur von mir, sondern auch von «Uli die Eule»



Leo Löwe



Selbst gewähltes Tier für Tiervortrag

begrüsst werden. Natürlich hat «Uli» einen eigenen Platz im Kreis und spricht unseren Begrüssungsvers genauso begeistert mit wie die Kinder selbst. Spontane Dialoge, Reime, Lieder oder einfache Rollenspiele bieten sich in dieser Phase sehr an. Zu einem späteren Zeitpunkt kann die Führungsfigur zudem verschiedene Aufgaben übernehmen. So kann sie moderierend durch den Unterricht führen oder in neue Themen einführen.

«Leo der Löwe» bereitet meine DaZ-Kinder beispielsweise auf das Thema mein Lieblingstier vor und stellt sich gerade selbst vor. Als Themenabschluss wählen die Kinder ein Tier und präsentieren dieses nach einem vorgegebenen Ablauf. Passende Plüschtiere sind bei der Präsentation natürlich herzlich willkommen!

Führungsfiguren können auch zum Üben anspruchsvollerer Themen genutzt werden. Beim Einüben der Zeitform Perfekt durften die Kinder unseren «Uli»



Livia Sutter

mit nach Hause nehmen. In der nächsten Lektion erzählten sie der Klasse, was «Uli» bei ihnen zu Hause erlebt hatte. Mit meiner Unterstützung konnten sie so einfache und für sie bedeutsame Sätze im Perfekt bilden.

Es ist ebenfalls empfehlenswert, Figuren aus den eingesetzten DaZ-Lehrmitteln zu nutzen. Beim Lehrmittel Hoppla lassen sich zum Beispiel «Zilla und

Pfiff» gut in das Unterrichtsgeschehen einbinden. Für die Kindergartenstufe bietet das Lehrmittel Finki, ich & wir sogar eine passende Handpuppe direkt mit an.

Gibt es keine vorgefertigten Figuren, lassen sie sich leicht selbst herstellen. Meine gefilzten Herbstmäuse waren bei den Kindern trotz einiger Makel sehr beliebt.

Fazit:

Ein kleines Wesen mit grosser Wirkung

Eine Führungsfigur ist weit mehr als Spielerei: Sie schafft Sicherheit, fördert Sprechfreude und erhöht die Aufmerksamkeit. Schon mehrfach habe ich festgestellt, dass die Kinder durch sie neu motiviert werden konnten. Wer eine Führungsfigur in den Sprachunterricht einlädt, holt sich meiner Meinung nach nicht nur ein Stück Fantasie ins Klassenzimmer, sondern vor allem einen hochwirksamen Sprachmotor.



Uli bei verschiedenen Tätigkeiten



Rituale in meinem DaZ-Unterricht

Esther Trüb, Kindergartenlehrperson Primarschule Engelwies (St.Gallen)

Mit kreativen Ideen, selbst entwickelten Materialien und einer grossen Portion Begeisterung habe ich meinen ersten DaZ-Unterricht im Kindergarten gestaltet – und dabei erlebt, wie Rituale Kindern Sicherheit geben und den Spracherwerb spielerisch fördern.

Wie alles begann

Diesen Frühling bis Sommer habe ich mich einer neuen Herausforderung gestellt und die DaZ-Zusatzqualifikation absolviert. Dies tat ich im Hinblick auf die Gegebenheiten der vielen Kinder in unserem Quartier, welche ohne ausreichende Deutschkenntnisse bei uns den Kindergarten besuchen. Die vielen wertvollen und praktischen Inputs konnte ich im täglichen Gebrauch in meiner Kindergartenklasse umsetzen und viel Neues ausprobieren und anwenden. Nun unterrichte ich als qualifizierte Klassenlehrperson mit Klassenverantwortung seit dem neuen Schuljahr eine Lektion DaZ-Unterricht für meine eigene Kindergartenklasse, welche aktuell von drei Kindern besucht wird. In der konkreten Vorbereitungsphase vor Beginn des DaZ-Unterrichts stellten sich mir folgende Fragen: Wie gestalte ich meinen DaZ-Unterricht? Wie soll ich konkret beginnen? Welche Rituale und Schwerpunkte sollen meinen Unterricht begleiten?

Da es für die Kindergartenstufe kein vorhandenes DaZ-Konzept oder konkrete Lehrmittel gibt, die ich hätten nutzen können, startete ich nach den Sommerferien erstmals mit meinen selbst gestalteten DaZ-Materialien. Bereits im ersten Quartal gewann ich wertvolle und aufschlussreiche Erfahrungen, die ich hier teilen möchte.

Bedeutung von Ritualen

Im DaZ-Unterricht und im Regelunterricht mit der ganzen Klasse spielen Rituale eine zentrale und verbindende Rolle. Insbesondere in heterogenen Gruppen, in denen die meisten Kinder erst wenig Deutsch sprechen, helfen wiederkehrende Abläufe und Elemente dabei, den Unterrichtsalltag zu strukturieren und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Rituale geben den Kindern Sicherheit und helfen dabei, Sprachbarrieren abzu-

bauen. Sie fördern die aktive Teilnahme, da die Kinder wissen, was sie erwartet, und sich auf die wiederkehrenden Abläufe verlassen können. Das handelnde Erleben von Sprache, das Verknüpfen von Gegenständen, Wörtern und Bewegung, unterstützt zudem den nachhaltigen Spracherwerb.

Die Kinder lernen nicht nur einzelne Wörter, sondern erleben Sprache im Kontext mit allen Sinnen. Es ist sehr wichtig, dass Rituale regelmässig und in gleicher Form durchgeführt werden. Gleichzeitig sollten sie flexibel an die Bedürfnisse der Klasse oder Gruppe angepasst werden. Visualisierungen, Symbole, Gesten und langsames Sprechen in einfacher Sprache unterstützen das Sprachverständnis zusätzlich.

Beispiele für Rituale im DaZ-Unterricht

Die Handpuppe ‘Eule Ella’

Zu Beginn meiner DaZ-Stunde werden die DaZ-Kinder bereits an der Türe von der Eule Ella begrüsst und willkommen geheissen. Die Handpuppe besucht ausschliesslich nur den DaZ-Unterricht, nicht





Handpuppe Eule Ella

Leimstift, Lineal, Schere, Kleberolle und Wasserfarbkasten selbst in die Hand nehmen, im Kindergarten suchen und anschliessend wieder versorgen. Durch das aktive Tun – zeigen, holen, benennen, tauschen – wird die Sprache lebendig und bleibt besser im Gedächtnis verankert. Die Leitfigur unterstützt dabei, indem sie Fragen stellt wie «Was ist das?», kleine Aufträge gibt wie «Bringe oder hole mir ein Seil!» / «Versorge die Leimunterlage!» oder Fehler humorvoll korrigiert.

Wiederkehrende Bildkarten und Bildmaterialien zum Alltagswortschatz fördern den spielerischen, handlungsorientierten Spracherwerb der Kinder durch ihnen bereits bekannte Spiele wie Nanu Nana, Memory, Bildergeschichten, Domino, Guck nicht über die Mauer und andere. Ebenfalls durch sich wiederholende Fragen und Antworten von Ella wie «Was ist das? – Das ist ein Flüssigleim» werden wichtige Redewendungen, Wortschatz, sowie Fragen und Antworten in ersten einfachen und ganzen Sätzen regelmässig geübt und spielerisch wiederholt.

DaZ-Heft

Jedes Kind hat sein persönliches Heft, in das wir fleissig und regelmässig unsere Arbeitsblätter einkleben. Die Arbeitshefte werden nach dem DaZ-Unterricht mit nach Hause genommen und eine Woche später wieder mitgebracht. So erhalten die Eltern Einblicke, woran wir aktuell gerade arbeiten.

Wörterverkehrsampel

Jedes Kind bekam von der Eule Ella eine Verkehrsampel geschenkt. Wenn die Kinder ein neues Wort lernen, fordert Ella sie auf, ihre Klüpperli entsprechend ihrem Wissensstand auf Rot, Orange oder Grün zu befestigen. Wenn ein Kind ein Wort nicht kennt, entspricht dies der Farbe Rot. Wenn es das Wort schon einmal gehört hat, sich jedoch nicht

den Kindergarten. Der DaZ-Unterricht startet zu Beginn jeder Lektion jeweils mit dem gleichen Begrüssungslied, wobei Ella inbrünstig mit den Kindern mitsingt. Das Lied ist bewusst einfach und verständlich gehalten und den Kindern bereits aus dem Kindergarten bekannt. Dies ermöglicht ihnen einen vertrauten Einstieg. Nach dem Lied übernimmt die Leitfigur den Übergang zum anschliessenden gemeinsamen Arbeiten in der Garderobe, am grossen Tisch oder im Kreis. Ella ist immer mitten im Geschehen dabei, stellt den Kindern Fragen, zeigt ihnen neue Spiele oder schaut den Kindern beim Spielen und Arbeiten zu.

Sprachspiele

Aktuell beschäftigen wir uns mit dem Thema Schulmaterialien. Der Wortschatz wird nicht nur eingeführt, sondern handelnd erlebt. Die Kinder dürfen die verschiedenen Materialien wie Spitzer, Flüssigleim,



Esther Trüb

ganz sicher ist, setzt es sein Klüpperli auf Orange. Wenn die SuS das Wort gut und sicher kennen, bedeutet dies Grün. Die Ampel lässt sich auch sehr gut einsetzen, um bereits eingeübten Wortschatz zu überprüfen, durch Wiederholung zu festigen und erneut abzurufen.

Abschlussrituale

Zum Abschluss der DaZ-Lektion singt Ella mit den Kindern ein Lied, verabschiedet sie in der Garderobe und begleitet sie meistens (auf Wunsch der Kinder) noch bis zur Strasse, wo die Eltern oder Kitamitarbeitenden bereits auf die Kinder warten.

Fazit

Die oben genannten Rituale sind ein zentrales Element meines DaZ-Unterrichts. Sie sind ein wertvolles Instrument, um dem Unterricht Struktur zu geben und den Kindern mit ihren unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen Sicherheit und Orientierung zu vermitteln. Sie stärken das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe und unterstützen den Spracherwerb. Zudem schaffen sie eine positive und spielerische Lernatmosphäre, in der sich alle Kinder willkommen und sicher fühlen.

Rituale brauchen Konstanz: Sie müssen regelmässig und in gleicher Form durchgeführt werden, damit sie ihre Wirkung entfalten.

Rituale fördern Partizipation: Kinder können aktiv an der Gestaltung der Rituale beteiligt werden – zum Beispiel durch das Auswählen und Mitbestimmen von Spielen oder durch das Mitbringen von Gegenständen von zu Hause.

Rituale brauchen Visualisierung: Bilder, Symbole und Gesten unterstützen das Sprachverständnis und helfen, Sprachbarrieren zu überwinden. So findet Lernen gleichzeitig auf mehreren Ebenen statt.

Rituale schaffen Raum für Flexibilität: Sie können jederzeit an die Bedürfnisse und das Sprachniveau der Gruppe angepasst werden und fördern so den individualisierten Unterricht.



Mehr als nur Bilder – didaktisierte Bilderbücher im Fremdsprachenunterricht

Lisa-Maria Sattler, Primarlehrperson



Mit Sprache kann man die Welt verändern.

Astrid Lindgren



Die besondere Rolle von Bilderbüchern im Fremdsprachenerwerb

Bilderbücher nehmen im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle ein, da sie Sprache, Bild und Handlung auf eine Weise verbinden, die sowohl kognitiv anregend als auch emotional ansprechend ist. Ein «didaktisiertes Bilderbuch» bezeichnet dabei nicht einfach ein Bilderbuch, das im Unterricht verwendet wird, sondern ein solches, das methodisch und inhaltlich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht aufbereitet wurde. Ziel ist es, die sprachlichen, interkulturellen und ästhetischen Potenziale der literarischen Vorlage für Lernende unterschiedlicher Alters- und Kompetenzstufen nutzbar zu machen.

Bilderbücher eignen sich in besonderem Masse für den Spracherwerb, da sie multimodal angelegt sind: Text und Illustration ergänzen sich und eröffnen mehrere Zugänge zur Bedeutung. Lernende können Inhalte nicht nur über das geschriebene oder gesprochene Wort erfassen, sondern auch über die visuelle Ebene. Dies erleichtert insbesondere im Anfangsunterricht den Zugang zu neuen Vokabeln, Redewendungen und Strukturen, da die Bilder eine semantische Stütze bieten. Gleichzeitig wird durch die narrative Struktur eine emotionale Beteiligung gefördert, die wiederum die Gedächtnisleistung unterstützt.

Besonders gewinnbringend ist der Einsatz von Bilderbüchern im Hinblick auf die Förderung der

kommunikativen Kompetenzen. Dialogische Aufgaben regen die Lernenden dazu an, Sprache aktiv zu gebrauchen, Hypothesen über den Fortgang der Handlung zu formulieren oder persönliche Bezüge herzustellen. Darüber hinaus eröffnen Bilderbücher einen Zugang zu kulturellen Themen. Viele moderne Bilderbücher greifen interkulturelle Fragestellungen auf, etwa Migration, Diversität oder familiäre Lebensformen. Damit leisten sie nicht nur einen Beitrag zur Sprachförderung, sondern auch zur Entwicklung interkultureller Sensibilität.

Ein weiterer Vorteil der didaktisierten Bilderbücher liegt in ihrer Differenzierungsmöglichkeit. Da die Illustrationen universell verständlich sind, können heterogene Lerngruppen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus an denselben Inhalten arbeiten. Lernende mit geringeren Sprachkenntnissen erschliessen sich Inhalte stärker über die Bildspur, während fortgeschrittene Lernende detailliertere sprachliche Analysen und kreative Schreibaufgaben bewältigen können. So bieten Bilderbücher einen gemeinsamen Lerngegenstand, der individuelle Zugänge zulässt.

In anderen Worten: Didaktisierte Bilderbücher stellen im Fremdsprachenunterricht ein äusserst vielseitiges Medium dar. Sie kombinieren sprachliche Förderung mit ästhetischem Lernen, eröffnen interkulturelle Perspektiven und unterstützen differenzierte Lernprozesse. Voraussetzung für ihren erfolgreichen Einsatz ist jedoch eine sorgfältige Didaktisierung: Nur wenn Materialien und Aufgaben passgenau entwickelt werden, können die Potenziale des Bilderbuchs für den Spracherwerb ausgeschöpft werden. Damit sind sie ein wertvolles Instrument, um Lernenden nicht nur Sprache, sondern auch Freude am Lesen und Erzählen zu vermitteln.

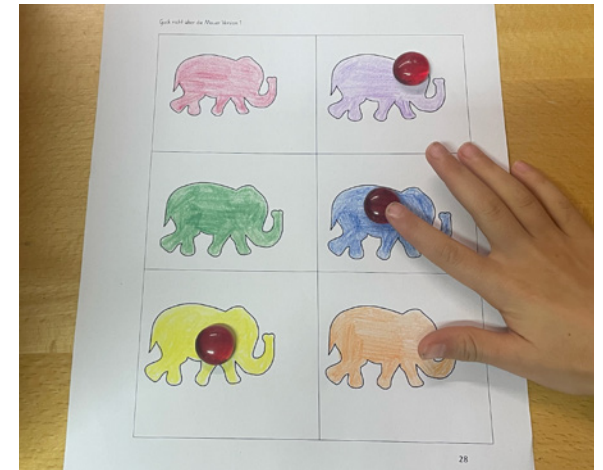
Aus der Praxis

Die Didaktisierung eines Bilderbuchs umfasst in der Regel mehrere Schritte. Zunächst erfolgt die Auswahl eines geeigneten Werkes. Kriterien hierfür sind sprachliche Komplexität, thematische Relevanz, kulturelle Anschlussfähigkeit und ästhetische Qualität.



Anschliessend werden Materialien und Aufgaben entwickelt, die das Bilderbuch in unterschiedliche Unterrichtsphasen integrieren. Wichtig sind Vor-entlastungsübungen, die zentrale Vokabeln und Strukturen einführen, sowie Aktivitäten zur inhaltlichen und sprachlichen Erschliessung während der Lektüre.

Ich habe beispielsweise das Bilderbuch «Elmar» ausgewählt, weil es mehrere Bereiche des Kindlichen Lernens abdeckt. Soziales Miteinander, Farben, Formen und Sprache werden thematisiert, welche alle ein zentrales Thema für DAZ-Kinder darstellen. Bilderbücher ermöglichen einen schnellen und sprachungebundenen Zugang zu einem Thema und bietet sich daher ideal an. Es ermöglicht den Kindern ein «Eintauchen» und erleichtert den sprachlichen Zugang.



In meinem Fall habe ich aus dem Bilderbuch einen «Rote-Faden Geschichte aus der Box» gemacht, bei welcher die Sprache deutlich vereinfacht ist und wichtige Vokabeln wiederholt vorkommen. Durch den durchgehenden Handlungsstrang bietet es den Kinder Struktur und Zusammenhänge sind deutlicher erkennbar. Durch den durchgehenden Spannungsbogen und die verkürzte Version bleibt die Neugier der Kinder erhalten und es gibt Sicherheit. Zu dem fördert es das logische Denken, weil «wenn das passiert ist, passiert jetzt das...».

Zudem habe ich bereits im Voraus die Formen und Farben des Bilderbuches thematisiert und mit verschiedenen Spielversionen eingeübt. Beispiele dafür sind

- Guck nicht über die Mauer
- Memory
- Formen fühlen



Lisa-Maria Sattler

Beispiel hierfür sind Schreibenanlässe, Nacherzählungen, Spiele und Grammatikaufgaben. Dabei ist zu beachten, dass die sechs Sprachverarbeitungsbereiche abgedeckt werden. Nachbereitende Aufgaben fördern die kreative und kommunikative Auseinandersetzung, beispielsweise in Form von Rollenspielen, Nacherzählungen oder eigenen Bild-Text-Produktionen.

Konkret haben die Kinder Sätze zu den Bildern aus dem Bilderbuch geschrieben, Stolperwörtertexte bearbeitet und Fehler in der Geschichte gesucht sowie die Geschichte umgeschrieben bzw. ein neues Ende erfunden.

Um die kommunikative Auseinandersetzung zu fördern, durften die Kinder in kleine und grosse Rollenspiele schlüpfen und die Geschichte nachspielen sowie in Basteleinheiten «Elmar» immer wieder verwandeln und beschreiben.

Bei der Bilderbuchreihe «Elmar» gibt es mehrere zusätzliche Bilderbücher, welches gut zur Weiterarbeit eignen.

Fazit

Die Arbeit mit didaktisierten Bilderbüchern im Deutschunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, Sprachkompetenzen auf motivierende und kreative Weise zu fördern. Sie erlauben einen multimodalen Zugang, bei dem visuelle, auditive und sprachliche Elemente miteinander kombiniert werden.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass Lernende durch Bilderbücher besonders gut an neue Vokabeln herangeführt werden können. Die Illustrationen dienen als kontextuelle Unterstützung, sodass auch komplexere Wörter oder Redewendungen leichter erschlossen werden. In Unterrichtsbeispielen, in denen das Bilderbuch zunächst als Vorlesetext genutzt wurde, konnten Schüler:innen anschliessend Dialoge nachspielen, Nacherzählungen verfassen

oder eigene Fortsetzungen der Geschichte entwickeln. Diese Aktivitäten fördern sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Sprachfähigkeiten.

Ein weiterer praktischer Vorteil liegt in der Möglichkeit zur Differenzierung. In gemischten Lerngruppen können Lernende mit niedrigerem Sprachniveau die Handlung über die Bilder verstehen, während fortgeschrittene Schüler:innen gezielt sprachliche Strukturen analysieren oder komplexere Schreib- sowie Grammatikaufgaben bearbeiten. Diese Flexibilität hat sich in mehreren Unterrichtsstunden als besonders hilfreich erwiesen, da alle Lernenden gleichzeitig aktiv am Geschehen beteiligt werden können und jeder auf seinem individuellen Lernstand abgeholt wird.

Zusammenfassend zeigt meine Praxiserfahrung, dass didaktisierte Bilderbücher ein äusserst wirksames Medium im Deutschunterricht darstellen. Sie fördern Sprachkompetenz, Kreativität und interkulturelles Verständnis und bieten gleichzeitig differenzierte Lernzugänge für heterogene Lerngruppen. Entscheidend für den Erfolg ist eine sorgfältige didaktische Aufbereitung: Durch gezielte Aufgaben, Vorentlastung von Vokabeln und strukturierte Nachbereitung können die Potenziale von Bilderbüchern optimal ausgeschöpft werden. Ich kann die Arbeit mit didaktisierten Bilderbüchern jeder Lehrperson nur ans Herz legen!



«Mein Sprachschlüssel» – Parallelfassung für den DaZ-Unterricht

Diana Longo, Donatella Rajo, Olivia Conceição Santos, Kindergartenlehrpersonen und ISF

Projektkontext und Ausgangslage

Diese Zertifizierungsarbeit entstand im Rahmen der DaZ-Ausbildung 2023/2024 und wurde von einem fünfköpfigen Team (Svenja Furrer, Olivia Santos, Doris Logo, Diana Longo, Donatella Rajo) unter Begleitung von Dr. Christian Thommen entwickelt. Der Kindergarten Wiesental in St.Gallen weist mit 95% mehrsprachigen Kindern eine aussergewöhnliche sprachliche Vielfalt auf. Die vertretenen Erstsprachen umfassen Albanisch, Türkisch, Tigrinya, Bosnisch, Serbisch, Englisch, Armenisch, Arabisch, Tibetisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Singhalesisch und Somali und weitere.

Pädagogische Grundhaltung und Mehrsprachigkeit

Die Arbeit propagiert einen paradigmatischen Wandel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung. Statt «Er spricht kaum Deutsch» wird die Perspektive «Er spricht Kurdisch und Türkisch und lernt nun Deutsch» favorisiert. Mehrsprachigkeit wird als «Mehrwissen» verstanden, welche Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen. Verbote der Erstsprache werden als kontraproduktiv abgelehnt, da sie das sprachliche Selbstkonzept negativ beeinflussen können. Ein kreativer, wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit ermöglicht Sprachvergleiche und fördert das Sprachbewusstsein.

Das Lehrmittel «Mein Sprachschlüssel»

Das ganzheitliche Lehrwerk für Vorschulkinder gliedert sich in acht lebensweltnahe Themen: «Im Kindergarten», «Mir geht es gut», «Durch die Jahreszeiten», «In der Stadt», «So wohnen wir», «In der Forscherwerkstatt», «Rund um die Welt» und «Auf dem Bauernhof». Jedes Thema beginnt mit einem Wimmelbild als didaktischen Ausgangspunkt und umfasst die Sprachlernbereiche Kommunikation, Textkompetenz, Wortschatz und Sprachbewusstheit. Die Materialien sind für 3–4 wöchentliche Sequenzen à 20 Minuten konzipiert.

Methodische Anpassungen für DaZ-Lernende

Für die Parallelfassung wurden sechs Themen ausgewählt und in zwei Heften strukturiert (Heft 1: Im Kindergarten, Mir geht es gut, In der Stadt; Heft 2: So leben wir, Rund um die Welt, Auf dem Bauernhof). Jedes Thema kann in 7–10 Wochen bearbeitet werden. Die Übungen folgen dem Prinzip «weniger ist mehr» und bieten Raum für Wiederholungen und Variationen. Die enge Kooperation zwischen Klassen- und DaZ-Lehrpersonen gewährleistet themenübergreifende Gestaltung und gemeinsame Arbeit an semantischen Feldern und grammatikalischen Strukturen.



Anleitung:

Die SuS hören eine Geschichte. Sie verstehen mithilfe von Bildern die Handlungen der Geschichte und bringen sie in die richtige Reihenfolge. Die SuS erzählen das Gehörte in eigenen Worten.

Ziel:

Die SuS können den Gesamtzusammenhang des Gehörten erfassen und verstehen (globales Hörverstehen).



Diana Longo
Donatella Rajo
Olivia Conceição Santos

Hörverstehen: Prozesse und Strategien

DaZ-Lernende greifen häufig auf Bottom-up-Prozesse zurück (Analyse einzelner Laute und Wörter), was zu Arbeitsgedächtnisüberlastung führt. Daher werden Top-down-Prozesse gefördert, die wissens- und erwartungsgeleitet sind. Die Wimmelbilder aktivieren Vorwissen und unterstützen drei Hörverstehensstrategien: globales Hörverstehen für Gesamtzusammenhänge, gezieltes Hörverstehen für spezifische Informationen und detailliertes Hörverstehen für präzise Aufgaben. Praktische Übungen reichen von Geschichten nacherzählen bis zu Zeichendiktaten.



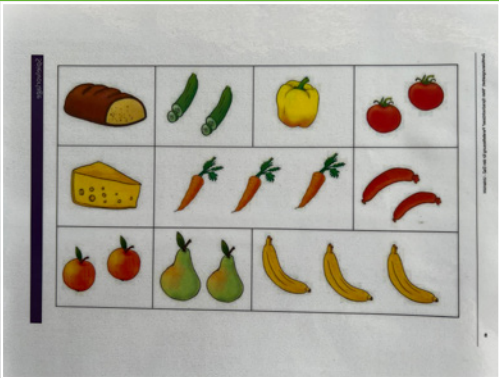
Anleitung:
Die SuS erzählen, warum sie schon einmal bei einem Arzt waren. Mit dem Körperstreichellied und der Bewegung im Raum, wird der Wortschatz gefestigt.

Ziel:
Durch rhythmisiertes Sprechen, zum Teil im Chor, sollen die SuS den Wortschatz festigen. (Reproduktives Sprechen). Bei den Gesprächsanlässen wird das kommunikative Sprechen gefördert.

Sprechen: Reproduktion und Kommunikation

Der Sprechbereich unterscheidet reproduktives Sprechen (Nachsprechen von Modellen, Chunks,

festen Wendungen) und kommunikatives Sprechen in authentischen Situationen. Scaffolding-Methoden nach Vygotskij unterstützen monologisches Sprechen durch strukturierte Hilfestellungen wie Lerngerüste, Anleitungen und sprachliche Mittel. Redeanlässe mit Lebensweltbezug motivieren zur aktiven Sprachproduktion und verbinden Inhalts- und Formarbeit.



Anleitung:
Die SuS legen den Glasstein auf ein Lebensmittel und sagen dazu einen Satz: Ich kaufe...

Ziel:
Die SuS können verschiedene Lebensmittel benennen. Einsetzen von Chunks und erweitern des rezeptiven Wortschatzes.

Wortschatzerwerb: Drei Repräsentationsebenen

Der Wortschatzerwerb erfolgt über Bleyhls drei lernpsychologische Stufungen: enaktiv (durch physische Bewegung und Handeln), ikonisch (durch Bilder) und symbolisch (durch sprachliche Zeichen). Unterschieden wird zwischen rezeptivem Wortschatz (Verstehen) und produktivem Wortschatz (aktive Anwendung). Besondere Aufmerksamkeit erhalten Funktionswörter wie Präpositionen, Artikel und Pronomen. Der Erwerbsprozess führt durch wiederholte Begegnung in bedeutsamen Kontexten vom Verstehens- zum Produktionswortschatz.

Grammatikerwerb: Implizit und explizit

Grammatiklernen erfolgt sowohl implizit (durch natürliche Sprachwahrnehmung) als auch explizit (durch bewusste Regelvermittlung). Das 4-Phasen-Modell strukturiert den Lernprozess: Phase I (Verstehen und Verwenden), Phase II (Sprachreflexion), Phase III (Automatisieren), Phase IV (Anwenden). Die Erwerbsreihenfolge orientiert sich an empirisch festgestellten Entwicklungsstufen, von bruchstückhaften Äußerungen über Hauptsätze und Verklammerung bis zu komplexen Nebensätzen.



Anleitung:
Die SuS spielen das Spiel «Guck nicht über die Mauer». Jedes Kind setzt seine Figur in ein Zimmer. Durch Fragen versucht das andere Kind herauszufinden, wo sich die Figur des Gegenübers im Haus befindet.

Ziel:
Die SuS können einen Nebensatz mit «dass» bilden.

Relevante Grammatikthemen umfassen SVO-Strukturen, Modalverben, Kausalsätze, Artikel-Nomen-Verbindungen und Negationsformen.

Zentrale Erkenntnisse und Umsetzung

Die wichtigste Erkenntnis ist die integrative Betrachtung aller Sprachbereiche: Hören, Sprechen, Wortschatz und Grammatik sollten vernetzt vermittelt werden, da sie in realer Kommunikation eng verbunden sind. Offene Aufgabenstellungen ermöglichen differenzierten Unterricht für heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen. Dialogbasierte Übungen und kommunikative Aktivitäten fördern gleichzeitig Sprechfertigkeiten, Grammatik und Wortschatz.

Die Parallelfassung verbindet theoretische Grundlagen des Zweitspracherwerbs mit praktischen Unterrichtskonzepten und schafft einen wertschätzenden Rahmen für mehrsprachige Lernende. Die entwickelten Materialien wurden im Unterricht erprobt und sind heute zentraler Bestandteil des DaZ-Unterrichts im Krontal.

Illustrationen aus «Mein Sprachschlüssel», verwendet für eigene Unterrichts-Materialien.



«Wir ziehen alle am gleichen Strick»

Nuria Lorite, DaZ- Lehrperson, Schulhaus Grund und Ebnet, Abtwil

Die Integrationsklasse im Schulhaus Grund in Abtwil öffnet seine Türen: Beim Besuchsmorgen erhielten die Eltern der Integrationsklasse Einblick in den Alltag ihrer Kinder.

Beim Besuchsmorgen in der Integrationsklasse erhielten die Eltern der Integrationsklasse einen Einblick in den Alltag ihrer Kinder. Das Ziel war dabei, dass sie nicht nur die Lehrkräfte und die anderen Eltern kennenlernen, sondern auch die Kinder in der Klasse. Vorausgehend wurden diverse spielerische Lernmethoden mit dem Schüler:innen besprochen und an diesem Morgen mit allen Anwesenden konkret umgesetzt. Es handelt sich um Spiele, die wir im DaZ-Unterricht sowie im regulären Unterricht einsetzen.

Die im Folgenden beschriebene Sequenz wurde in der sechsten Unterrichtswoche durchgeführt. Dieses Jahr starteten 10 Kinder im Alter von 5 bis 15 Jahren die Schule in der Integrationsklasse. Sie stammen aus der Türkei, der Ukraine, Kolumbien, Ägypten, Afghanistan und Rumänien.

Was sie alle verbindet? Ihr Ziel, Deutsch zu lernen und eine Klasse zu werden. Für uns Lehrpersonen stellt der «Neustart» stets eine neue und schöne Herausforderung dar. Unsere Motivation und Aufgabe ist es, aus einer zusammengewürfelten Anzahl Kinder mit dieser grossen Altersspanne eine Klasse zu bilden – mit dem Ziel, dass alle «am gleichen Strick» ziehen.



Fassade vom Schulhaus Grund (Abtwil)

Dabei spielen Mimik, Sprache, Blickkontakt und gemeinsames Lachen eine grosse Rolle. Das schafft Verständigung ohne viele Worte.

1. Der Fröbelturm

Schon am Morgen bei der Begrüssung war die Aufregung spürbar, und zwar bei gross und klein: Was erwartet die Eltern und Schüler:innen?

Wir starteten mit dem «Fröbelturm» also mit einem kooperativen Teamspiel. Ziel des Spiels ist, aus einzelnen Holzklötzen gemeinsam einen Turm zu errichten, wobei ein Metallhaken über Schnüre gesteuert wird. Diese Idee bescherte uns den ersten Lacher – allerdings aus Versehen. Ich hatte den Fröbelturm verkehrt auf den Boden gelegt und ein aufmerksamer Vater erkannte das sofort und rief: «Frau Lehrerin, ist verkehrt!» Er hatte Recht! Wir mussten alle herzlich über diese kleine Panne lachen, was dazu führte, dass eine gelöste Atmosphäre entstand und uns alle «am gleichen Strick» ziehen liess. Alle trugen mit Feuereifer dazu bei, den Turm zu bauen.



Der erste Input: die Erstellung des Fröbelturms.

2. Verschiedene Spiele

Der zweite Teil des Besuchsmorgens fand im Schulzimmer statt: Die Eltern durften sich neben ihre Sprösslinge platzieren und die Lehrpersonen erklärten dann alle Spiele. Anschliessend wurde gespielt, gelacht und wir Lehrpersonen hatten ausserdem Gelegenheit, uns ungezwungen mit den Eltern zu unterhalten.

Auf ein akustisches Signal hin wurde dann der Tisch gewechselt und eine neue Gruppe lernte ein neues Spiel kennen. Der Fokus lag auf dem jeweiligen Spiel, wodurch eine lockere Atmosphäre entstand und sowohl sprachlich wie auch kulturelle Unterschiede nicht ins Gewicht fielen. So kommunizierten die Gruppen mit Gesten, Bewegungen und Mimik, um ihr Spiel zu starten.

Dieses Setting hatte aber noch weitere Vorteile: Die Kinder und ihre Eltern erlebten sich als Teil einer Gruppe und nicht als Aussenstehende. Sie arbeiteten als Team zusammen und teilten positive Erlebnisse mit uns Lehrkräften. Und nicht zuletzt: Die Kinder sahen ihre Eltern in einer spielerischen Rolle und die Eltern ihre Kinder in einer schulischen. Nun wussten sie, wo ihre Kinder jeden Morgen und Dienstagnachmittag aufgehoben waren und wer ihre Lehrperson war.



Schnelle Reaktion mit Dobble

3. Die Schulregeln

Die Spiele haben sich gerade für unsichere Eltern mit sprachlichen Hemmungen als einfacher Einstieg erwiesen. Sie alle fühlten sich willkommen und ernst genommen – und sie durften die Erfahrung machen, wie spielerisches Lernen gelingen kann und unterhaltsam sein darf.

Nach dem spielerischen Teil, bei dem viele schöne informelle Gespräche zwischen uns und den Eltern entstehen konnten, folgten die Informationen zu Stundenplan, Erreichbarkeit der Lehrperson und Schulregeln.

Eine grosse Rolle nahmen dabei die Regeln ein, die wir Lehrpersonen in einfachen Sätzen und durch Gestik, Mimik und Bildern erläuterten – und die Kinder bei Bedarf ihren Eltern nochmals erklärten.

4. Abschluss

Wir verabschiedeten die Eltern mit Getränken und etwa Süssem und boten nochmals die Möglichkeit, offene Fragen zu klären. Am Schluss, um den Kreis zu schliessen, zogen wir alle gemeinsam nochmals «am gleichen Strick» und erstellten den Fröbelturm mit Erfolg – jetzt wussten alle, wie es geht. Es war eine spannende und wertvolle Begegnung!



Nuria Lorite



Die Schlange wurde im Schulhaus Grund in Abtwil von allen Klassen im Handarbeitsunterricht gehäkelt.
Passend zum Jahresthema «Wir ziehen alle am gleichen Strick». © Katrin Bächle, Lehrerin für TG am Schulhaus Grund in Abtwil

Ich packe in meinen Rucksack ein Papier, einen Stift ...

Marina Della Costanza, Sprachlehrerin Sek I und II

Alphabetisierung ist mehr als nur das Erlernen von Buchstaben. Die folgenden drei Geschichten zeigen, wie unterschiedlich die Voraussetzungen zugezogener Jugendlicher sein können – und warum gleiche Förderung nicht immer gerecht ist.

Naymah ist dreizehn Jahre alt, als sie aus Afghanistan in die Schweiz kommt – ohne je eine Schule besucht zu haben. In der Integrationsklasse sitzt sie vor einem Heft, dessen Linien wie ein Labyrinth wirken. Einen Stift zu halten, fällt ihr schwer. Die Lehrperson zeigt, wie man ein «a» schreibt – doch Naymah malt.

Ihr fehlt die phonologische Bewusstheit: Laute unterscheiden, Silben klatschen, Reime hören – all das hat sie nie gelernt. Beim Schreiben scheint sie zwar mitzuhalten, aber sie versteht nicht, was sie da eigentlich abschreibt. Für sie sind Wörter bedeutungslose Bilder.

Auch im Alltag zeigt sich ihre Unsicherheit: beim Einheften, beim Sortieren von Begriffen oder beim Verstehen von Texten. Und während andere Deutsch lernen, muss Naymah das Lesen und Schreiben von Grund auf entdecken.

Vier Jahre später beginnt sie eine Lehre als Köchin EFZ. Sie ist stolz – doch beim Schreiben von Rezepten oder beim Lesen von Arbeitsanweisungen zeigen sich ihre Lücken. Sie braucht mehr Unterstützung als andere, denn ihr Fundament fehlt.

Hassan, 14 Jahre alt, kommt aus dem Sudan. Als er in der Schweiz zur Schule geht, beginnt er, wie im Arabischen üblich, im Heft auf der letzten Seite – von rechts nach links. Er hat zwar Lesen und Schreiben gelernt, jedoch in einer anderen Schrift. Jetzt muss er umlernen.

Er vergisst zunächst Vokale, schreibt «grss» statt «gross», doch er hört genau hin. Seine gut entwickelte phonologische Bewusstheit hilft ihm: Er erkennt Reime, klatscht Silben, ordnet Laute. Nur der Buchstabe «P» macht ihm Mühe – Papa wird zu «Fafa».



Trotz sprachlicher Hürden kommt Hassan schnell voran. Er öffnet Ordner mühelos, erkennt Ober- und Unterbegriffe und schreibt ordentlich. Zwei Jahre später beginnt er ebenfalls eine Lehre als Koch EFZ – und besucht mit Naymah die gleiche Klasse. Er wundert sich, dass sie mehr Mühe hat. Er weiss nicht, dass sie bis zum Alter von 13 Jahren nie in der Schule war.

José, 14, kommt aus Spanien in die Schweiz. Er hat bereits in seiner Schulzeit dort Lesen und Schreiben gelernt. In der Integrationsklasse findet er sich schnell zurecht. Er weiss, wie man einen Text gliedert, Oberbegriffe findet und sauber schreibt.

Sprachlich kämpft er mit dem Dativ oder der Auslautverhärtung – und sagt beispielsweise «mit der Auto» statt «mit dem Auto». Aber sein Fundament stimmt. Zwei Jahre später beginnt auch er eine Lehre als Koch EFZ – gemeinsam mit Naymah und Hassan. Im Anschluss an die Lehre möchte er die BMS besuchen.



Marina Della Costanza



Die drei Jugendlichen gelten als DaZ-Lernende. Sie erhalten die gleiche Förderung. Doch José fragt sich, warum Naymah, die schon länger in der Schweiz ist, keine sichere Handschrift hat und beim lauten Vorlesen so nervös ist. Er weiss nicht, dass ihre Bildungsreise ganz woanders begann.



Rucksack in der Schule. Während einige, wie José und Hassan, bereits alphabetisiert sind, müssen andere, wie Naymah, die Grundlagen erst erlernen. Ihre Schwierigkeiten sind nicht nur sprachlich – sie sind strukturell.

Die Auseinandersetzung mit den Themen des CAS DaZ Sek I & II an der PH St.Gallen hat mir gezeigt: Alphabetisierung muss auch in der Sekundarstufe mitgedacht werden. Es braucht gezielte Förderung:

- Phonologische Bewusstheit stärken
- Lesestrategien vermitteln
- Schreiben als Prozess begleiten
- Rückschritte zulassen, Erfolge feiern



© Pixabay

Ein besonderer Dank gilt unseren Lehrpersonen der frühen Bildung. Ihre oft unsichtbare Arbeit bildet das Fundament für alles Weitere. Als Lehrpersonen der Oberstufe sollten wir das würdigen – und erkennen: Nicht alle zugezogenen Jugendlichen tragen denselben Rucksack. Manche, wie Naymah, nur einen Stift und den Mut, ganz von vorne zu beginnen.

Luuise – Ein Werkzeug für echte Veränderung im Unterricht

Gabriela Eberhard, Oberstufenlehrerin, Oberstufe West St.Gallen

Im Rahmen meiner DaZ-Ausbildung lernte ich das Luuise-Verfahren kennen. Es überzeugte mich durch seine Praxisnähe und Wirkungskraft – insbesondere beim Lösen von Herausforderungen im Unterricht.

Luuise steht für ‚Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, systematisch und evidenzbasiert‘ und bietet einen strukturierten Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. Durch dieses Verfahren können Lehrpersonen gezielt Unterrichtsfragen untersuchen und datengestützte Interventionen planen und umsetzen. Besonders beeindruckend ist, dass Luuise nicht nur theoretische Konzepte vermittelt, sondern praktische Lösungen bietet, die direkt im Unterrichtsalltag anwendbar sind. In diesem Artikel werde ich meine Erfahrungen mit Luuise teilen und zeigen, wie dieses Verfahren mir geholfen hat, die Lesekompetenz meiner Schüler:innen zu fördern und gleichzeitig meine eigene Lehrpraxis zu verbessern.

Was ist Luuise?

Bei Luuise handelt es sich um ein datengestütztes Verfahren zur Unterrichtsentwicklung, bei dem Lehrpersonen eigene Unterrichtsfragen untersuchen. Luuise folgt einem klaren Ablauf: Zunächst identifizieren die Lehrpersonen eine «Knacknuss», dann formulieren sie ein konkretes Ziel, um diese Knacknuss zu beheben. Anschliessend planen sie eine messbare Intervention, die sie den Schüler:innen klar kommunizieren. Gemeinsam mit der Klasse legen sie fest, wie der Fortschritt beim Beheben dieser «Knacknuss» gemessen wird. Das Projekt schliesst mit einer Reflexion, die im Idealfall ebenfalls mit der Klasse stattfindet. Der grosse Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass die Massnahmen direkt in den Unterricht eingebettet sind, sofort umgesetzt werden können und sichtbar sind.

Warum mich Luuise begeistert

Ich war von Anfang an von Luuise fasziniert. Es ist kein theoretisches Modell, sondern ein handfestes Werkzeug, um den eigenen Unterricht gezielt weiter-

zuentwickeln. Besonders schätze ich, dass sich mit Luuise kleine Veränderungen im Unterrichtsgeschehen mit grosser Wirkung umsetzen lassen – ganz konkret, nah an der Realität und den Bedürfnissen der Schüler:innen. Gerade im DaZ-Bereich, in dem Sprachbarrieren und Lernzugänge eng miteinander verbunden sind, ist Luuise ein kraftvolles Instrument.

Mein Luuise Projekt: Lesekompetenz beim Jugendroman fördern

Die Herausforderung:

In meiner dritten Oberstufenklasse (Niveau Realschule) ist mir aufgefallen, dass viele Schüler:innen den Inhalt von Texten – konkret beim Jugendroman «Love oder meine schönsten Beerdigungen» von Jason Reynolds – nur unzureichend verstanden haben. Trotz des scheinbar flüssigen Lesens blieb das inhaltliche Verständnis oft aus.

Knacknuss:

Ich vermutete Ursachen wie mangelndes Interesse, einen begrenzten Wortschatz, fehlende Strategien beim Umgang mit unbekannten Begriffen oder ein zu hohes Sprachniveau des Romans.

Das Ziel:

Mindestens 80 % der Lernenden sollten sechs von zehn inhaltsbezogenen Fragen zu Kapitel 15 des Romans beantworten können.

Die Intervention:

Ich habe das Kapitel in 30 Abschnitte unterteilt. Anschliessend wiederholte ich mit den Schüler:innen die Lesestrategien. Diese verteilte ich auf einem Blatt, das Folgendes beinhaltete:



Gabriela Eberhard

- langsames und genaues Lesen
- Markieren von Schlüsselwörtern und unbekannten Begriffen
- abschnittsweise Titelgebung
- Beantwortung von W-Fragen
- schriftliche Zusammenfassung der einzelnen Abschnitte.

Die erste Datenerhebung:

Mittels eines schriftlichen Tests mit zehn Fragen wurde der Lernzuwachs überprüft. Nur vier von 14 Schüler:innen erreichten das Ziel.

Diskussionsgrundlage

Die Ergebnisse schufen eine Grundlage, um mit den Schüler:innen über ihre Leseleistung ins Gespräch zu kommen. Wir stellten Folgendes fest:

- Die Anzahl der Abschnitte war zu hoch, das Vorgehen zu repetitiv.
- Die Anwendung der Strategien war teilweise oberflächlich.
- Die Motivation, unbekannte Wörter nachzuschlagen, war gering.
- Einige fanden das Kapitel wenig spannend, was die Lernbereitschaft zusätzlich hemmte.

Gespräch mit der Luuise-Expertin

Die Rückmeldung von Kathrin Pirani, Dozentin an der FHNW, gab mir wichtige Impulse für die Weiterentwicklung meiner Projekte: «Nimm die Schüler:innen und Schüler gut mit in die Unterrichtsentwicklung, indem du z. B. beim nächsten Mal einen Testlauf durchführst und anschliessend die Projektanlage mit ihnen besprichst und so abänderst, dass sie diese als motivierend, hilfreich, realistisch erreichbar und doch ausreichend herausfordernd erleben.»

Genau dieser Input hat mir und der Klasse dabei geholfen, das Ziel zu erreichen. Ich habe Folgendes erkannt: Für den Erfolg des Projekts sind die partizipative Entwicklung und die realistische Skalierung entscheidend. Es braucht Zeit, um gemeinsam mit der Klasse die «richtige Flughöhe» zu finden.

Ausblick: Luuise als Wegbegleiterin

Im konkreten Fall hat das Projekt dabei geholfen, einen Konsens zwischen mir und der Klasse festzulegen und anhand eines realistischen, klar definierten Ziels Fortschritte zu erzielen. Die Motivationssteigerung war deutlich spürbar und bedurfte keiner weiteren Massnahme.

Aufgrund dieser bereichernden Erfahrung wird Luuise für mich ein fester Bestandteil meiner Unterrichtsentwicklung bleiben.

Ich nehme aus dem Projekt mit:

- Weniger ist oft mehr: Der gezielte Einsatz einzelner Strategien ist wirkungsvoller als ein Übermass.
- Die Beteiligung der Lernenden am Projektverlauf steigert die Motivation und die Wirkung.
- Sprachliche Förderung und fachliches Lernen gehören zusammen, besonders im DaZ-Kontext.

Luuise eröffnet mir neue Wege, um mit meinen Schüler:innen gemeinsam an ihrem Lernen zu arbeiten: datengestützt, reflektiert und motivierend. Für mich ist klar:

«Luuise ist mehr als ein Verfahren – es ist eine Haltung.»

Quellen:

Eberhard, G. (2025): Luuise-Bericht zur Lesekompetenz beim Jugendroman Love oder meine schönsten Beerdigungen. Unveröffentlichtes Ausbildungsprojekt, St.Gallen.
Pirani, K. (n.d.): Luuise. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Link: <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/weiterbildung/luuise>

Förderprogramm CHANSON der PHSG – Chancenförderung bei der Selektion

Andrea Hengartner-Züger, Förderlehrperson Programm CHANSON

Das Förderprogramm CHANSON hat es sich zum Ziel gesetzt, einen Beitrag zu gerechteren Bildungschancen zu leisten.

Die Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) führt das Programm, das vor zwölf Jahren als Pilotprojekt mit Begleitforschung startete, seit 2016 im Auftrag der Städte Wil und Rapperswil-Jona durch – und seit diesem Jahr zusätzlich im Auftrag der Stadt St.Gallen.

Aus der Forschung ist bekannt, dass der Übergang von der Primar- in die Oberstufe eine wichtige Schlüsselstelle auf dem Bildungsweg darstellt. Kinder aus wenig privilegierten Verhältnissen – oftmals in Kombination mit Fremdsprachigkeit – haben häufig einen Nachteil bei der Selektion.

Das Förderprogramm CHANSON setzt hier an: Solche Kinder erhalten die Chance, durch gezielte Unterstützung den Sprung in die Sekundarschule zu schaffen.

Zielgruppe

Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 5. Primarklasse, die einen Übertritt in die Sekundarschule anstreben, wobei zum Zeitpunkt der Bewerbung noch unklar ist, ob die Kinder in die Sekundar- oder in die Realschule eingeteilt werden. Als wenig privilegiert gelten Kinder, wenn mindestens zwei der folgenden Kriterien zutreffen: geringe finanzielle Möglichkeiten der Eltern, in der Familie wird nicht Deutsch gesprochen, in der Familie leben mehr als drei Kinder, fehlende schulische Unterstützung im Elternhaus, schwerwiegende gesundheitliche Belastungen in der Familie oder das Kind wächst in einer Einelternfamilie auf.

Die Teilnehmenden müssen eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie das nötige Potenzial mitbringen, können aber aus unterschiedlichen Gründen durch ihr familiäres Umfeld in schulischen Belangen nicht ausreichend unterstützt werden.



Inhalte

Das übergeordnete Ziel von CHANSON ist es, die Chancengerechtigkeit zu fördern. Die Kinder sollen ihre Talente und Potenziale entfalten und ihre schulischen Ambitionen verwirklichen können. Sie erhalten ein intensives schulergänzendes Training, das sich auf die Vertiefung von Fachinhalten, hauptsächlich in Deutsch und Mathematik, sowie auf die Vermittlung und Repetition von Lernstrategien, Arbeitsorganisation und Selbstvertrauen konzentriert. Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen unterstützt. In Lerncoachinggesprächen haben die Kinder die Möglichkeit, individuelle Themen zu besprechen und an ihrer Weiterentwicklung zu arbeiten.



Andrea Hengartner-Züger

Organisation

Die Förderung findet vom letzten Quartal der fünften Klasse bis zum letzten Quartal der sechsten Klasse der Primarstufe jeweils am Samstagvormittag statt. Während des ersten Semesters der Oberstufe können die CHANSON-Teilnehmer:innen im Sinne einer Starthilfe weiterhin von der Unterstützung profitieren. Der Unterricht wird an den Standorten Wil, Rapperswil-Jona und St. Gallen jeweils von einer erfahrenen Förderlehrperson durchgeführt, die von Studierenden der PHSG unterstützt wird. Diese Zusammenarbeit ermöglicht eine individuelle Förderung der Kinder und bietet den Studierenden wertvolle Erfahrungen im Umgang mit sozio-ökonomisch benachteiligten Kindern sowie in den Bereichen Ressourcenorientierung, Lerncoaching und Deutsch als Zweitsprache.

Kooperationen

Weitere wichtige Bestandteile des Programms sind der Austausch mit den Klassenlehrpersonen sowie die Elternarbeit.



Die Klassenlehrpersonen werden von den Förderlehrpersonen zu einem Besuch im Programm CHANSON eingeladen, um einen Einblick zu erhalten. Zudem findet ein Austausch zu den Förderschwerpunkten der einzelnen Kinder statt. Im Rahmen von drei Elternweiterbildungen werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Eltern ihre Kinder zu Hause gezielt unterstützen können, etwa durch die Gestaltung eines geeigneten Arbeitsplatzes oder die Balance zwischen Lern- und Pausenzeit. Zudem können sich die Eltern untereinander austauschen und erhalten weitere Informationen zum Bildungssystem der Schweiz.

Stimmen der Eltern

An der Elternweiterbildung im September wurden die Eltern gebeten, eine Rückmeldung zu zwei Fragen zu formulieren. Dabei zeigte sich, dass die zusätzliche Unterstützung in verschiedenen Bereichen sehr geschätzt wird. Stellvertretend seien hier einige Aussagen der Eltern genannt:

a) Wovon profitiert Ihr Kind im Programm CHANSON?

- «Unsere Tochter erhält schulische Unterstützung für den Übertritt in die Oberstufe, die wir Eltern nicht geben können. Wir sind sehr dankbar für diese Chance.»
- «Als Mutter, die nicht in diesem Schulsystem aufgewachsen ist, finde ich dieses Angebot sehr hilfreich. Es ist eine grosse Unterstützung für meine Tochter, die unbedingt in die Sekundarschule gehen möchte. Nebst Hilfe bei den Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen bekommt sie zusätzliche Fördermaterialien.»
- «Das Lerncoaching hilft meiner Tochter. Auch von den Lernstrategien und der Zeit für individuelle Lerninhalte profitiert sie.»
- «CHANSON hilft meinem Sohn zu lernen, wie er gut lernen kann. Zu Hause merke ich das. Er bringt auch bessere Noten nach Hause.»

- «Mein Sohn profitiert von den Lernstrategien, von der Unterstützung bei Unklarheiten und von der Stärkung des Selbstvertrauens. Wir sind froh und dankbar, dass unser Sohn das CHANSON besuchen darf und merken, wie er sich entwickelt.»
- «Unser Kind profitiert von der individuellen Förderung zusätzlich zur Schule und von der speziellen Unterstützung in den Fächern, in denen es Probleme hat. Das ist sehr gut.»
- «Mein Kind weiss nun besser, was es will. Es hat gelernt, selbstständiger zu arbeiten und hat jetzt eine bessere Tagesstruktur.»
- «Wir sind sehr froh, dass unser Kind im CHANSON sein darf und zusätzliche Unterstützung bekommt beim Lernen für die Schule und auf Prüfungen. Vielen, vielen Dank!»
- «Mein Kind kann sich besser konzentrieren und es hat neue Freundinnen gefunden.»
- «Für meine Tochter ist es eine Bestätigung und eine Freude. Das positive Feedback motiviert sie.»

b) Was würden Sie sich noch mehr wünschen?

- «Wir sind mit dem Programm sehr zufrieden. So belassen, wie es ist und nichts ändern.»
- «Wir wünschen uns noch mehr so informative Elternmorgen.»

- «Noch mehr freiwillige Fördermaterialien.»
- «Wir wünschen uns mehr Transparenz, was genau an den einzelnen CHANSON-Terminen gemacht wurde.»
- «Noch mehr individuelle Unterstützung beim Schwachpunkt meines Kindes.»
- «Mehr Zeit im CHANSON für eigene Lerninhalte.»
- «Ein grösseres Angebot, damit noch mehr Kinder die Möglichkeit haben, am Programm CHANSON teilzunehmen.»

Fazit

Im Laufe der Jahre konnten zahlreiche Kinder mithilfe des Programms CHANSON ihren Bildungsweg erfolgreich gestalten. Viele ehemalige Teilnehmende berichten, dass sie durch CHANSON nicht nur den Übertritt in den gewünschten Schultyp geschafft haben, sondern auch langfristig von den vermittelten Lernstrategien und dem gestärkten Selbstvertrauen profitieren.

Somit leistet das Förderprojekt CHANSON einen wichtigen und nachhaltigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Kanton St.Gallen.



Chancengerecht beurteilen in der Sek – warum ungleiche Behandlung fair ist!

Anneliese Frei, DaZ-Lehrperson

Schüler:innen mit Migrationshintergrund (MGH) und tiefem sozioökonomischem Status (SES) bringen meist weniger literale Voraussetzungen mit als monolingual schweizerisch sozialisierte Schüler:innen. Gerecht beurteilen heisst, diese strukturellen Ungleichheiten so zu berücksichtigen, dass das tatsächliche Potential der Schüler:innen zum Tragen kommt, unabhängig von deren Herkunft und Lernstand in Deutsch.

DaZ-Schüler:innen verfügen seltener über einen sprachübergreifenden, bildungssprachlichen Verlaufswortschatz (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency), weil ihnen dafür die Sprachvorbilder in der Familie fehlen (OECD, 2019). Nur in der Schule können sie diesen systematisch aufbauen (Cummins, 2000). Bourdieu (1992) hat gezeigt, wie sprachliches und kulturelles Kapital eng mit dem Habitus verbunden sind und daher einen massgeblichen Einfluss darauf haben, wie gut Schüler:innen mit bildungssprachlichen Anforderungen in Prüfungen umzugehen vermögen. Ausserdem benötigen neu zugezogene Schüler:innen generell fünf bis sieben, teilweise auch bis zu zehn Jahre schulische Bildung in der Zielsprache, um einen ausreichend breiten CALP-Wortschatz aufzubauen und somit vergleichbar beurteilt werden zu können wie monolingual aufgewachsene Schüler:innen (vgl. Cummins 2000).

Werden komplexe sprachliche Fähigkeiten (sog. CALP-Kompetenzen) in Prüfungen einfach vorausgesetzt, ohne dass sie zuvor systematisch aufgebaut wurden, können DaZ-Schüler:innen oft nicht zeigen, wozu sie inhaltlich in der Lage sind und wo ihr tatsächlicher Lernstand liegt. So gibt für die entstehende Note vor allem der aktuelle Stand des Zweitspracherwerbs den Ausschlag, nicht aber die eigentliche Kompetenz im Fach. Dadurch werden besonders Schüler:innen mit MGH und niedrigem SES benachteiligt (Kammermeyer & Darsow, 2019). Um solche strukturellen Benachteiligungen zu verringern, kommt chancengerechten Prüfungen im Sinne von Bildungsgerechtigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Diese haben eine rechtliche Grundlage, die nicht erst in kantonalen Weisungen und Beurteilungskonzepten von Schuleinheiten zu finden ist, sondern die sich aus der Bundesverfassung ableiten

lässt: Laut BV Art.8 darf niemand aufgrund der Herkunft und Sprache benachteiligt werden. Gezielte individuelle Hilfestellungen für DaZ-Schüler:innen sind daher nicht einfach nur «Good Will», sondern eine verfassungsrechtliche Pflicht, um Benachteiligung zu vermeiden und allen Schüler:innen möglichst gerechte Bildungschancen zu gewährleisten. Aus DaZ-didaktischer Sicht steht daher fest: «Ungleiche Behandlung» ist (in diesem Fall) keine Bevorzugung, sondern eine notwendige Individualisierung, um gerechte Chancen zu ermöglichen.

Das Volksschulamt Zürich (2022) präzisiert, dass Prüfungen fachliche Ziele erfassen müssen und sprachliche Leistungen nur dann notenrelevant sein dürfen, wenn sprachliche Lernziele überprüft werden. Der VSA-Leitfaden Nachteilsausgleich (2019) hält ferner fest, dass Mehrsprachigkeit keine Beeinträchtigung ist und dass sprachdidaktische Unterstützung zu den Grundlagen guter Unterrichtspraxis gehört und deshalb nicht als Nachteilsausgleich gilt.

Gerade auf der Sekundarstufe haben Noten eine stark selektive Wirkung und entscheiden über die weitere Schullaufbahn. Darum ist bei zwei- und mehrsprachigen Schüler:innen die prognostische und förderorientierte Beurteilung zwingend höher zu gewichten als der effektive Lernstand, wenn es um Selektion und Niveaueinstufungen geht. Zudem ist es auch möglich, im Fach Deutsch für bis zu drei Jahre ganz auf Noten zu verzichten, wenn Schüler:innen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit die Lernziele noch nicht erreichen können.

Auch QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) betont, dass zu hohe sprachliche Anforderungen in Prüfungen sozial selektiv wirken können, wenn sie nicht systematisch aufgebaut und eingeübt werden (QUIMS, 2020). Das Schulentwicklungsprogramm unterstützt Schulteams daher dabei, in allen Fächern sprachsensiblen Unterricht und eine durchgehende Sprachförderung so zu festigen, dass sie im Unterrichtsalltag selbstverständlich erfolgen und als fester Bestandteil der Schulkultur gelten. Dazu gehört auch die Beurteilungspraxis mit dem Fokus auf Sprache. QUIMS macht klar, dass eine gerechte Beurteilungspraxis nicht nur strukturell, sondern auch institutionell in den einzelnen Schulen verankert werden muss.

SCALA (VSA, 2021) hebt hervor, dass Chancengerechtigkeit nicht nur vom sprachlichen Prüfungsdesign abhängt, sondern vor allem von den häufig subtilen Leistungserwartungen und Zuschreibungen der Lehrpersonen. Das Programm zeigt auf, wie stereotype Erwartungseffekte gegenüber Lernenden mit MGH und niedrigem SES reduziert werden können, etwa durch die bewusste Reflexion von Erwartungen, die Verankerung sprachsensibler Praktiken und systematisch faire Rückmeldungen (Stichwort: Pygmalion-Effekt).

Die Allianz Chance+ (2022) forscht zu zentralen Fragen der Bildungsgerechtigkeit und entwickelt seit vielen Jahren wirkungsvolle Förderprogramme für benachteiligte Schüler:innen in der Schweiz. Die hohen Übergangsquoten ans Gymnasium belegen die Wirksamkeit dieser engen und kontinuierlichen Lernbegleitung. Damit wird auch deutlich, wie zentral es ist, kognitive Potenziale frühzeitig zu erkennen und systematisch zu fördern und in standardisierten Prüfungen und Aufnahmeverfahren genau jene sprachlichen Stolpersteine zu reduzieren, die benachteiligte Schüler:innen vom tatsächlichen Nachweis ihrer Fähigkeiten abhalten.

Letztlich ist die chancengerechte Beurteilung von DaZ-Schüler:innen vor allem eine Frage der Haltung und sollte nicht erst infolge der Publikation bedenklicher PISA-Zahlen zum Bildungserfolg benachteiligter Schüler:innen zum Thema werden, sondern schon viel früher, nämlich im täglichen Umgang mit ihnen. DaZ-Lehrpersonen tragen entscheidend dazu bei, strukturelle Benachteiligungen zu erkennen, sichtbar zu machen und ihnen im Schulalltag entgegenzuwirken. Sie nehmen jene Schüler:innen wahr, deren Potenzial im bestehenden Beurteilungssystem oft nicht zum Tragen kommt, setzen sich für sie ein und geben ihnen eine Stimme. So entstehen im Kleinen immer wieder neue Chancen – und die chancengerechte Beurteilung wird zu einer echten Herzenssache.

Quellen:
Allianz Chance+ (2022). Programm zur Förderung chancengerechter Beurteilung.
Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. Suhrkamp.
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Die Reproduktion. Suhrkamp.
Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. Multilingual Matters.
Kammermeyer, G. & Darsow, A. (2019). Sprachsensibles Beurteilen. Journal für Schulentwicklung.
Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht.
Mayland, C. et al. (2021). Mehr Chancengerechtigkeit durch SCALA. FHNW.
OECD (2019). Education at a Glance.
VSA Zürich (2022): SCALA – Standardisierte, kompetenzorientierte Leistungsüberprüfungen.
QUIMS (2020). Sprachförderung in allen Fächern.
VSA Zürich (2018). Einschulung neu zugezogener Kinder und Jugendlicher.
VSA Zürich (2019). Nachteilsausgleich.
VSA Zürich (2020). Beurteilung und Schullaufbahnentscheide.
VSA Zürich (2021). SCALA-Leitfaden.
VSA Zürich (2022). Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache.
WIDA Consortium (2020). ELD Standards.

Die folgende Auflistung pädagogisch-didaktischer Massnahmen (keine Nachteilsausgleiche!) ist über viele Jahre hinweg entstanden. Sie dient in Unterrichtsteams als Orientierung und Unterstützung, um zu klären, welche Massnahmen bei welchen DaZ-Schüler:innen und in welchen Fächern wirksam und im Schulalltag gut umsetzbar sind.

Chancengerechte Prüfungen für Schüler:innen mit DaZ

Hilfestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten für die Praxis

1. Sprachliche Entlastung

- Klare, knappe Sätze verwenden; keine unnötigen Füllwörter oder Metaphern, keine Passivkonstruktionen oder langen Satzgefüge. Keine Redewendungen und umgangssprachlichen Ausdrücke verwenden.
- Operatoren erklären; Fachbegriffe vorentlasten, Glossare oder Begriffslisten beilegen.
- Prüfungstexte auf Lesbarkeit testen: www.leichtlesbar.ch.
- Textstellen nicht verdichten, sondern inhaltlich erweitern, indem zentrale Begriffe erklärt, Zusammenhänge explizit gemacht und Fachwörter verständlich eingeführt werden.
- Verständnissicherung ermöglichen: z. B. 5 Minuten Lesezeit zu Beginn, Rückfragen zur Aufgabenstellung erlauben.
- Zweisprachiges Wörterbuch (ohne Kommentare) mit Register erlauben; im DaZ-Zimmer meist vorhanden.
- Aufgaben im Vorfeld von den Schüler:innen paraphrasieren lassen, um deren Verständnis sicherzustellen.
- Unklare Aufzeichnungen von Schüler:innen jeweils direkt nach der Prüfung erklären lassen.
- Fussnoten für Begriffe erstellen, die ausführlich erklärt werden müssen.
- Hilfekarten mit Redemitteln (Scaffolds und Wortschatzlisten) für das Formulieren von Antworten bereitstellen.

2. Visualisierung

- Mit Skizzen, Symbolen, Flowcharts, Zeitstrahlen oder Pfeilen Inhalte verdeutlichen.
- Schlüsselbegriffe farblich markieren.
- Eine Aufgabe zur Orientierung modellieren.
- Concept Maps und andere Strukturierungshilfen ermöglichen.

3. Trennung von sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten

- Fachliche Punkte separat ausweisen.
- Sprachliche Fehler nur bewerten, wenn die Sprache das Lernziel ist.
- Bei schlechten Ergebnissen prüfen, ob Sprache oder Inhalt die Hürde war.
- Sprachliche und fachliche Anforderungen trennen – insbesondere in Mathematik, NMG, GG, NT etc.

4. Transparenz und Struktur

- Eine Mini-Einführung zum Prüfungsformat geben.
- Auf Kohärenz von bildlichen Darstellungen, Titel und Text achten.
- Erwartungstransparenz durch Beispiele herstellen.
- Rückfragen in der Lesephase zulassen.
- Unklare Aufgabenstellungen während der Prüfung klären.
- Zeitzuschlag: +25 % für allgemeine Fächer, +50 % für sprachlastige Fächer (pädagogisch begründet).



Anneliese Frei

5. Alternative Prüfungsformate

- Präsentationen, Audioaufnahmen, Videos, Plakate, Portfolios einsetzen.
- Schriftliche und mündliche Formate austauschbar nutzen, wenn dies nicht Lernziel ist.
- Prüfungen in der Erstsprache schreiben lassen bzw. Antworten in der Erstsprache erlauben, wenn die inhaltliche Kompetenz im Zentrum steht.

6. Digitale Unterstützung

- Übersetzungs-Apps (z. B. Google Lens) verwenden; Schüler:innen kennen oft passende Apps für ihre Erstsprache.
- Prüfungsblatt scannen und digital übersetzen lassen; das Original bleibt zur Orientierung erhalten.
- Text-to-Speech (TTS) für schriftliche Aufgaben nutzen.
- Mit Tutorials den Stoff in Kürze erklären (z. B. das wichtigste Prinzip oder den groben Zusammenhang).
- Lösungen in Word mit Korrekturprogramm schreiben lassen (fächerübergreifende Sprachförderung).
- Mit dem ESKE-Instrument den Lernstand in der Herkunftssprache differenziert erfassen und so eine präzisere Beurteilung der vorhandenen Fähigkeiten ermöglichen.

7. Zusammenarbeit als Chance

- Lehrpersonen oder Mitschüler:innen gleicher Erstsprache als «Sekretariatsperson» beiziehen.
- Unterstützung von der DaZ-Lehrperson holen: beim Einüben der Wörterbuchnutzung, bei der sprachlichen Vorentlastung, der Prüfungsvorbereitung und beim Erstellen von Glossaren.
- Regelmässig die eigenen Erwartungen reflektieren (Chance+).
- Einen bewussten Umgang mit stereotypen Zuschreibungen pflegen.

- Förderorientiert und prognostisch beurteilen; den Lernzuwachs der Schüler:innen berücksichtigen.
- Unterstützung durch HSK-LPs oder Kulturübersetzer:innen nutzen, z. B. bei Projektarbeiten oder SoL.
- Absprachen mit ausserschulischen Lernangeboten treffen (Mittagsstudio, Mentoringprogramme, Aufgabenstunde, Schulhort, Eltern etc.).
- Rücksprache mit der Lehrperson der Aufnahme-klasse bzw. Integrationsklasse halten bezüglich der bevorzugten Lernmethoden und des individuellen Lerntyps der Schüler:innen.
- In Absprache mit der Schulleitung bzw. den Fachschaften gezielt DaZ-additive Lektionen für eine sprachensible Prüfungsvorbereitung vorsehen.

Reden, Schreiben, Denken – was bleibt uns, wenn KI die Sprache übernimmt?

Sarah Zeller, Kindergartenlehrperson im Kindergarten Hirschberg in Gossau

Führt die zunehmende Nutzung von KI-basierten Textgeneratoren (wie ChatGPT, Writer, Jasper.ai, DeepL etc.) dazu, dass wir unsere sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache (Grammatik, Syntax, Wortschatz, Rechtschreibung) verlernen oder vernachlässigen?

Erste intelligente Maschinen

Um nicht in der Antike mit den ersten Algorithmen oder bei René Descartes, der sich an die These wagte, dass es in Zukunft Maschinen geben würde, die kognitive Fähigkeiten haben werden, beginnen zu müssen, setze ich direkt im Jahre 1951 an.¹ Die Universität Manchester stellte dort den ersten Computer «Ferranti Mark 1» vor, der selbständig «Dame» spielen konnte. Sozusagen der Startschuss für maschinelles Denken. Dieser Computer wurde von Freddie Williams und Tom Kilburn entwickelt, basierend auf den Plänen des britischen Mathematikers Alan Turing.² Der Begründer des Turingtests³ tüftelte in den 30er und 40er-Jahren an einer Entzifferungsmaschine, die im zweiten Weltkrieg Codes, die von Nazideutschland kamen, knacken konnte. Diese Maschine wurde «Bombe»⁴ genannt. Ein Durchbruch, denn diese Maschine zeigte, dass es möglich ist, mittels einer Technologie Informationen zu sammeln, diese umzuwandeln und sie für andere Zwecke nutzen zu können. Ähnlich verhält es sich mit den heutigen KI-Tools. Sie nutzen gegebene, gelernte oder «antrainierte» Informationen, um Texte zu schreiben, Antworten zu liefern, etc.⁵

Apropos «Texte schreiben»: Wie praktisch wäre es, wenn man dieses KI-Tool auch dafür nutzen könnte, Aufgaben zu erledigen, indem man es mit den entsprechenden Informationen «füttert»? Diese Thematik ist hochrelevant, denn sie stellt derzeit viele Bildungsinstitutionen vor brisante Fragestellungen. Je nach Ziel einer Aufgabe müssen etliche Auf-

gabenstellungen, Aufträge, ja sogar Prüfungsformate umgedacht werden. Die Frage ist hier: Produkt- oder Prozessorientierung? Wenn es aber möglich ist, die KI ständig für das eigene Lernen zu nutzen, dann stellt sich mir die Frage: Was macht das mit unserer Sprachkompetenz?

Vorteile und Nachteile

Künstliche Intelligenz verändert das Schreiben grundlegend. Mithilfe verschiedener KI-Tools können wir Texte im Bildungs- und Berufsleben sowie im Alltag automatisch generieren, vervollständigen, umformulieren und verbessern lassen. Und das alles in einem Bruchteil der Zeit, die wir benötigen würden, wenn wir die Texte selbst verfassen würden.

Die positiven Effekte der KI würde ich so zusammenfassen:

- Schreibhilfe
- Ideenfindung
- Zeitersparnis
- Barrierefreier Zugang.

Gleichzeitig birgt die KI aber auch Risiken:

Während früher unsere eigenen kognitiven Fähigkeiten für die Ausführung eines Auftrags, speziell im Bildungssektor, im Vordergrund standen, übergeben wir mit der Nutzung von KI unsere Fähigkeiten einer Technologie, die auch fehlerbehaftet sein kann. Dabei stellen sich zentrale Fragen: «Wie bewertet man solche Texte angemessen?», «Wie schätzt man den Fakt, dass die Texte nicht die Persönlichkeit des Verfassers widerspiegeln?» und «Was passiert,

wenn sich die KI irrt und wir ungefiltert deren Fakten übernehmen?» Für mich ist vor allem folgende letzte Frage wichtig: «Was geschieht mit unserer eigenen Schreibpraxis?» Verlernen wir nicht essenzielle Fähigkeiten bezüglich unserer Formulierungen, Rechtschreibung, Grammatik und Argumentationsfähigkeit?

Wieso bei der Nutzung von KI auch Vorsicht geboten wird:

- unpersönliche Texte
- mögliche Fehlinformationen
- Verlernen der eigenen Rhetorik und Bildung von sprachlichen Unsicherheiten

Meiner persönlichen Erfahrung und Beobachtung nach greift man angesichts der Herausforderungen, vor die die KI die Schullandschaft stellt, zunehmend auf technologische Hilfsmittel zurück. Das wird zur Gewohnheit und stärkt wiederum das Vertrauen in die KI – ein typischer Schneeballeffekt.

Die Kombination von der überzeugenden Ausdrucksweise von KI-generierten Texten und dem Wunsch nach Effizienz trägt dazu bei, eine unkritische Nutzungsweise zu fördern. Dies kann insbesondere für weniger fortgeschrittene Autoren problematisch sein, da ihnen oftmals sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch das Wissen über Schreibkonventionen fehlen, um die KI-generierten Vorschläge, für die sie letztendlich Verantwortung tragen, kritisch zu bewerten. KI-generierte Vorschläge liefern ganze syntaktische Sequenzen, was viele Nutzende dazu veranlasst, vereinfachte oder standardisierte Strukturen der computer-generierten Sprache zu

übernehmen, anstatt eigene komplexe Ausdrucksformen zu entwickeln.⁶

Sprachliche Folgen: Was droht, verloren zu gehen?

Ohne Zweifel gehören KI-generierte Texte immer mehr zu unserem Alltag dazu. Langfristig hat das subtile, aber gravierende Folgen für unsere eigenen sprachlichen Kompetenzen. Konkret möchte ich folgende Parameter hervorheben:

Wortschatz:
Die Forschung spricht von einer Reduzierung der Sprachenvielfalt und von einer Vereinheitlichung des Wortschatzes⁷. Bereits wenige Monate nach der Einführung von ChatGPT wurden gewisse Wörter in der gesprochenen Sprache inflationär oft benutzt. Konkret sind das Worte wie: delve (= ergründen), realm (=Bereich), meticulous (=akribisch) und adept (versiert). Zum Beispiel wurde im englischen Unterhaus beobachtet, dass vermehrt «Amerikanismen» bei Debatten oder Reden von Politikern benutzt werden. Abgeordnete lassen seit zwei Jahren immer häufiger ihre Reden durch ChatGPT verfassen⁸. Diese Übernahme der «typischen KI-Worte» – oder vielleicht kann man sogar schon von Anpassung sprechen – erfolgt unbewusst und schleichend. Das Problematische dabei ist die Homogenisierung der Wortbenutzung. Die Sprachenvielfalt wird flacher und verliert an Abwechslung und sprachlicher Fülle.⁹

Grammatik:
Lernen aus Fehlern¹⁰. Dieser allgemeinbekannte Satz greift auch hier. Durch die Nutzung diverser Schreibprogramme entfällt nach und nach die Notwendig-

¹ Zeitstrahl zu künstlicher Intelligenz (n.d.): Antikes Griechenland: die ersten Algorithmen. Link: <https://www.bpb.de/fsd/h5p/zeitstrahl-ki/>

² Computer Conservation Society (2009-25): Ferranti Mark 1. Link: <https://computerconservationsociety.org/emu/ferrantimark1/index.htm>

³ Jones, C. (2025): The Turing Test. Link: <https://turingtest.live/lobby/>

⁴ Science+IndustryMuseum (2025): Alan Turing in Manchester. Link: <https://www.scienceandindustrymuseum.org.uk/objects-and-stories/alan-turing-in-manchester>

⁵ Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen (2025): 2. Lerneinheit: Generative KI – was ist das?. Link: <https://www.verbraucherzentrale.nrw/digitale-welt/2-lerneinheit-generative-ki-was-ist-das-100446>

⁶ Zanina, A. (2024). Language in the Technology Trap: The Impact of the Increasingly Large Proportion of Machine-Generated Texts on Language Use. In: Degen, H., Ntoa, S. (eds) Artificial Intelligence in HCI. HCI 2024. Lecture Notes in Computer Science(), vol 14736. Springer, Cham. Link: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-60615-1_32; p.471

⁷ Online: Kirchner, M. (2025): Studie: Menschen sprechen immer häufiger wie die KI. Link: https://www.heise.de/news/Studie-Veraendert-KI-die-menschliche-Sprache-10458136.html?utm_source=chatgpt.com

⁸ Online: ChristianCalgie (2025). X. Link: <https://x.com/christiancalgie/status/1965853056899363108> (7.11.25)

⁹ Vanmassenhove, E., Shterionov, D., Gwilliam, M. Machine Translationese: Effects of Algorithmic Bias on Linguistic Complexity in Machine Translation. In Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Main Volume, 2021, pages 2203–2213, Association for Computational Linguistics.

¹⁰ Schumacher, R. (2007): Der produktive Umgang mit Fehlern – Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe. HERDER/Spektrum: CasparyFragen, 49–51. Link: https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/forschung-und-literatur/literatur-zur-lehr-und-lernforschung/aeltere-beitraege/2007_1_Produktiver_Umgang_mit_Fehlern_Endfassung.pdf



Sarah Zeller

keit, sich selbst mit den teils komplexen Satzstrukturen auseinanderzusetzen und selbst formulieren zu müssen. Das ist dann von einschneidender Bedeutung, wenn es das Ziel ist, sich eine eigene grammatikalische Intuition anzueignen und diese über die Jahre zu festigen.

Kognition:
Die Sprache ist der Dreh-und-Angelpunkt bei sozialen Interaktionen, aber auch bei kognitiven Prozessen¹¹ (dazu zählen die Sprachproduktion, das kritische Denken, die Kreativität und der Wissensabruf). Wenn Texte immer öfter von Maschinen geschrieben werden, haben Schreibende weniger Kontrolle darüber, wie sie ihre Sätze und Gedanken selbst formen¹². Das kann auf Dauer das tiefe Denken und die Fähigkeit, wissenschaftlich zu schreiben, schwächen. In der Fachsprache wird diese Auslagerung der Denkprozesse auch «cognitive offloading»¹³ genannt.

Rechtschreibkompetenz:
Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass ChatGPT viele Rechtschreibfehler verzeiht und trotzdem versteht, was ursprünglich gemeint war. Das ist für mich sehr praktisch, denn ich muss mir keine Gedanken mehr darüber machen, wie ein Wort genau geschrieben wird oder wie ich etwas syntaktisch richtig formuliere. Das für die Aneignung einer soliden Rechtschreibkompetenz so wichtige Zweifeln entfällt somit zunehmend¹⁴. Denn erst wenn man zweifelt, wie ein Wort richtig geschrieben wird, entwickelt man ein Gespür für die Rechtschreibung. Der Anreiz, die eigenen Kompetenzen in Bezug auf Rechtschreibwissen zu trainieren, sinkt.

Doch genau das ist von essentieller Bedeutung: erst durch die häufige Wiederholung und die Übung lernen wir, wie etwas richtig geschrieben wird.

Zusammengefasst deutet vieles darauf hin, dass durch Bequemlichkeit und Automatisierung ein Teil aktiver sprachlicher Kompetenz und Vielfalt allmählich verloren gehen könnte. Insbesondere dann, wenn KI unreflektiert eingesetzt wird. Gemäss Walters und Wilder (2023) zeigt sich dies im Hochschulalltag zunehmend in gravierenden Zitierfehlern und Plagiaten – etwa in Form erfundener Quellen, unpassender Literaturangaben oder Nachweisen, die die jeweilige Aussage gar nicht stützen¹⁵.

Perspektiven: Wie können unsere sprachlichen Kompetenzen trotz KI erhalten bleiben?

Wie bei allem im Leben ist auch hier die aktive Auseinandersetzung mit der KI das A und O. Ihr Einsatz soll bewusst gewählt und genutzt werden. Vor allem, wenn es darum geht, ganze Texte von der KI verfassen zu lassen, müssen wir KI-Tools als Mittel zur Reflexion über Sprache nutzen und ihnen nicht blind folgen. Wenn wir folgende Leitlinien stets im Hinterkopf behalten, ist ein bewusster Umgang mit der KI gewiss.

- Weshalb macht die KI diesen Vorschlag?
- Wo fehlt der Kontext?
- Wo ist der Mensch überlegen?

Gerade in der Bildungslandschaft ist es entscheidend, kreative Schreibprozesse und die individuelle Ausdruckskraft zu fördern. Nur wer die Sprache selbst formt, beherrscht sie wirklich.

Fazit

Wir sollten uns bewusst machen, dass der übermässige Einsatz von ChatGPT nicht dazu beiträgt, unsere sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Ein treffender Vergleich, den mir Prof. Lobin mitgegeben hat, veranschaulicht das sehr gut: Unsere kognitiven Fähigkeiten bleiben nur dann leistungsfähig, wenn wir sie regelmässig fordern. Genauso wenig, wie wir einen Marathon laufen können, wenn wir wochenlang nur mit dem E-Bike unterwegs waren, können wir sprachliche Kompetenz aufbauen, wenn wir ständig KI als Denk- und Formulierungshilfe einsetzen. Den Fortschritt, den wir mit den vielen unterschiedlichen Plattformen zur künstlichen Intelligenz spätestens im Jahre 1966 mit dem ersten Chatbot der Welt «ELIZA»¹⁶ angestossen haben, ist nicht umkehrbar und lässt sich nicht aufhalten. Tatsache ist: Sprachassistenten verändern den Umgang mit Sprache. Einerseits dienen sie als Unterstützung, andererseits bergen sie Risiken für die eigene Sprachkompetenz, wenn wir alles ohne Reflexion übernehmen. Es liegt in unserem eigenen Interesse, Sprache nicht nur zu konsumieren, sondern sie stets auf Syntax, Grammatik,

Wortschatz und Rechtschreibung zu überprüfen, damit wir sie auch ohne ChatGPT beherrschen. Sprache ist ein Kulturgut, um das wir uns kümmern müssen. Nicht ohne Grund verknüpft man Sprache mit der eigenen Identität, denn sie ist für unsere Individualität von essenzieller Bedeutung. Mensch-Sein ist gemäss Johann Gottfried Herder (Geschichts- und Kulturphilosoph des 19. Jahrhunderts) gleichbedeutend mit «Denken und Kommunizieren».¹⁷

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Dr. Anna Zanina, Lehrbeauftragte Deutsch am Sprachenzentrum der Universität St.Gallen (HSG) für ihre engagierte Begleitung und inspirierende Unterstützung. Ebenso danke ich Prof. Dr. Henning Lobin (Wissenschaftlicher Direktor des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache, Mannheim) für seine hilfreichen Anregungen und sein Interesse an meiner Arbeit.

<https://www.schulegossau.ch>



¹¹ Vygotskij, L.S.: Denken und Sprechen. Ed. and transl. by Joachim Lompscher and Georg Rückriem. Beltz, Weinheim und Basel (1934/2002)
¹² Zanina, A. (2024). Language in the Technology Trap: The Impact of the Increasingly Large Proportion of Machine-Generated Texts on Language Use. In: Degen, H., Ntoa, S. (eds) Artificial Intelligence in HCI. HCII 2024. Lecture Notes in Computer Science(), vol 14736. Springer, Cham. Link: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-60615-1_32; p.471
¹³ Gerlich, M. (2025): AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. Center for Strategic Corporate Foresight and Sustainability, 15(1). Link: https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6?utm_source=chatgpt.com
¹⁴ Online: Friedrich Verlag (n.d.): Zweifeln ist wichtig – Zweifellos richtig?. Link: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/grundschule/deutsch/rechtschreibung-grammatik/zweifellos-richtig-6219>
¹⁵ Walters, W.H. und Wilder, E.I. (2023): Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. Scientific reports. Link: <https://www.nature.com/articles/s41598-023-41032-5>

¹⁶ Online: Zeitstrahl zu künstlicher Intelligenz (n.d.): ELIZA, der erste Chatbot der Welt. Link: <https://www.bpb.de/fsd/h5p/zeitstrahl-ki/>
¹⁷ Gross, S. (n.d.): Sprachen als kulturelle Gedächtnisse. 41–42. Link: <https://d-nb.info/1218375183/34>

KI-Kompetenzen für DaZ-Lehrpersonen

Pascal Schmidt, Mitarbeiter am Digital Learning Hub (Zürich) und DaZ-Sekundarlehrer

Im DaZ-Unterricht kann Künstliche Intelligenz (KI) die Unterrichtsqualität steigern und individuelles Lernen fördern. Das «KI-Kompetenzmodell für Lehrende und Lernende» von Joscha Falck et al. erleichtert den Einstieg in die Arbeit mit KI und ihre Integration in den Unterricht. Es ist klar verständlich und praxisnah.

Vier deutsche Bildungsexperten entwickelten das Modell, das auf vier ineinandergreifenden Kompetenzbereichen basiert:

- 1. **Verstehen** – Wie funktioniert KI?
- 2. **Anwenden** – Wie nutzen wir KI sinnvoll?
- 3. **Reflektieren** – Welche ethischen und gesellschaftlichen Fragen ergeben sich?
- 4. **Mitgestalten** – Wie können wir KI aktiv beeinflussen?

Im Folgenden wird anhand der Kompetenzbereiche exemplarisch gezeigt, wie KI-Wissen die Umsetzung von Best Practices im DaZ-Unterricht unterstützt.

1) KI verstehen

Die Nutzer:innen lernen die Grundlagen von KI-Technologien kennen und entdecken, wie sie diese im Bildungsalltag einsetzen können. Lehrpersonen erfahren zum Beispiel, wie KI bei der Prüfungsvorbereitung und Korrektur hilft. Sie sollen nachvollziehen, wie ein Chatbot funktioniert und wie

man ihn richtig nutzt. Die Website ‘KI-Campus’ stellt dafür kostenlose Lernmodule bereit:

<https://ki-campus.org/overview/course>

Es handelt sich um Module, die – ähnlich wie das Schweizer Projekt «Aprendo» – Weiterbildungen zu spezifischen Themen anbieten. Hier liegt der Fokus allerdings ausschliesslich auf KI. Für DaZ sind insbesondere die Module interessant, die aufzeigen, wie KI bei der Korrektur von Texten, der Erstellung von Aufgaben für das Lesen und Hören sowie der Aufbereitung von Schreibenlässen und interaktiven Gesprächen mit KI-Bots hilft.

2) KI anwenden

Die Nutzer:innen verwenden KI-Tools, um Lernprozesse zu gestalten, interaktive Quizze zu erstellen oder Übersetzungen anzufertigen. Lehrkräfte entwickeln massgeschneiderte Übungen, während Schüler:innen nach einer Einführung KI für personalisiertes Lernen einsetzen.

KI bewährt sich ganz besonders beim Vorlesen von Texten, im Sprechtraining und bei Rollenspielen resp. fiktiven Alltagsgesprächen mit der Sprachfunktion bekannter Chatbots: Das Sprechen mit einem KI-Chatbot kann an das gewünschte Tempo angepasst werden und Pausen sind möglich. Die Gespräche werden automatisch verschriftlicht und durch das Hören mit wählbaren Stimmen wird sowohl die Vorstellungskraft als auch die Merkfähigkeit gefördert.

Kostenlose Tools für ein «Gespräch» mit KI-Chatbots sind beispielsweise Gemini Live von Google oder Copilot von Microsoft. Auch die Gratisversion von ChatGPT eignet sich für kurze Dialoge, Vokabeltraining oder um schnell Hilfe bei Hausaufgaben zu erhalten.

Interaktive Gespräche über Texte sind übrigens auch schriftlich möglich, etwa mit ChatPDF.

3. KI-Outputs reflektieren

Der Umgang mit KI setzt voraus, dass im Unterricht kritisch über deren Ergebnisse reflektiert wird. Das Tool «KI-Campus» bietet hierzu mehrere Kurse, die dabei helfen, Falschinformationen in KI-Outputs zu entlarven und die Richtigkeit von Informationen zu prüfen.

Beim Einsatz von KI stellt sich auch die Frage nach dem Nutzen für das Lernen. Entsprechend wichtig ist für Lehrpersonen die Unterscheidung zwischen autonomer und assistierter Sprachkompetenz, die Schüler:innen erwerben. Konkret:

Unter autonomer Sprachkompetenz versteht man die Fähigkeit,

- Texte – ob von Menschen oder KI – eigenständig kritisch zu prüfen.
- sprachliche Aufgaben ohne KI-Hilfe zu lösen.
- den eigenen Wortschatz, die Grammatik und das Textverständnis gezielt zu stärken («Sprachbewusstheit»).

Unter assistierter Sprachkompetenz versteht man hingegen die Fähigkeit,

- KI-Tools strategisch und situationsangemessen für verschiedene sprachliche Aufgaben einzusetzen
- durch die reflektierte Nutzung von KI-Unterstützung die eigenen sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln
- das Zusammenspiel zwischen menschlicher Kreativität und maschineller Unterstützung produktiv zu gestalten.

Die pädagogische Herausforderung liegt darin, Schüler:innen zu befähigen, sowohl eigenständig als auch mit digitaler Unterstützung kompetent zu agieren. Dabei geht es darum, KI-Tools als Werkzeuge zu verstehen, die die eigene Lernautonomie erweitern können- vorausgesetzt, sie werden reflektiert und strategisch eingesetzt. Ziel ist es, dass Schüler:innen selbstbestimmt entscheiden können, wann sie auf Unterstützung zurückgreifen und wann sie eigenständig arbeiten.

4. KI mitgestalten

Der vierte Bereich umfasst das «Mitgestalten» – also die aktive Anpassung und Weiterentwicklung von KI-Anwendungen. Chancen bieten etwa selbst entwickelte KI-Tutoren, fachspezifische Chatbots und individuell angepasste Sprachlernszenarien.

Die Forderung nach KI-Grundkenntnissen für DaZ-Lehrkräfte ist gerechtfertigt, denn KI-Tools können den Sprachunterricht unter anderem mit personalisierten Übungen, automatisierter Fehleranalyse und dem authentischen Üben von Dialogen (audio- oder textbasiert) deutlich bereichern. Lehrpersonen benötigen jedoch Know-how, praktische Erfahrung und ein kritisches Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen dieser Technologie, um ihre Schüler:innen gezielt anleiten zu



Lernangebote, KI-Kompetenzen.
© S. Alles u. a.

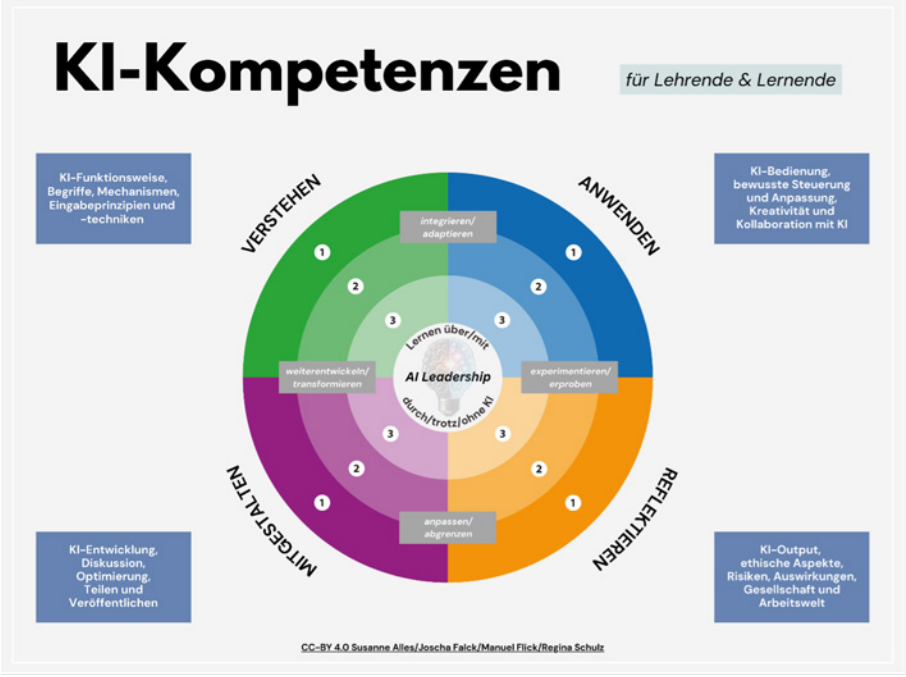


Pascal Schmidt

können und die Unterrichtsqualität zu verbessern. Eine schrittweise Einführung mit passenden Fortbildungen erscheint als der sinnvollste Weg. Nur so können Lehrpersonen aktiv entscheiden, wie sie KI in ihren Unterricht einbinden und welche didaktischen Konzepte sie dafür nutzen bzw. entwickeln.

KI-Know-how lässt sich vergleichsweise schnell aufbauen, indem man mit kostenlosen Tools wie ChatGPT, Gemini oder Claude beginnt. Diese eignen sich beispielsweise für die Erstellung von Arbeitsblättern oder Übungen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Auf YouTube finden sich viele kurze und hilfreiche Videos, die zeigen, wie man die Tools bedient und im Bildungskontext nutzt (u. a. von Manuel

Flick). Neben Präsenzkursen an Pädagogischen Hochschulen und Hochschulen gibt es gute Online-Weiterbildungen, z. B. Digibasics, KI-Campus oder AI for Education (englisch). Sehr zu empfehlen ist eine Registrierung bei der Plattform Fobizz, die viele hochwertige Weiterbildungen zu KI und Schule bietet (viele Schulen haben Fobizz bereits lizenziert). Dort finden sich zahlreiche KI-Tools, die sich sofort im Schulkontext nutzen lassen – auch im Klassenzimmer. Den Schüler:innen kann in einem eigenen Raum ein datengeschützter Zugang zu KI-Tools gewährt werden. Der Austausch mit Kolleg:innen innerhalb von Fachschaften, schulinternen KI-Arbeitsgruppen oder über WhatsApp-Gruppen wie z. B. «KI Lehrer Schweiz» beschleunigt das Lernen zusätzlich.



KI-Kompetenzmodell
© J. Falck.
Link: <https://joschafalck.de/ki-kompetenzen/>

Sprachfördermodelle in DaZ im Appenzellerland

Petra Anna Nindl, Lehrperson für DaZ, Spanisch und Bewegung und Sport

Im Appenzellerland gibt es wie in anderen Kantonen Schülerinnen und Schüler mit Deutschförderbedarf. Für diejenigen, die bei Stand Null eintreffen, hat der Kanton Ausserrhoden die Integrationsklasse Herisau eingerichtet. Katrin Looser arbeitet an dieser Schule und weiss, wie man die Neuankömmlinge bestmöglich fördert. Einen Vormittag lang durfte ich bei ihr in der IK 3 sowie bei Anina Frischknecht in der IK 2 und Daniel Peter in der IK 1 hospitieren und den spannenden Unterrichtsalltag miterleben. Im Anschluss daran gab mir die erfahrene DaZ Lehrperson Antworten auf meine brennenden Fragen.

1. Experteninterview mit Katrin Looser, Integrationsklasse Herisau

Warum braucht es eine Integrationsklasse und wie lange geht man in diese?

Das ist sehr individuell! [lacht] Grundsätzlich ist es sicher sinnvoll, wenn es eine Integrationsklasse gibt. Aber auch dort muss ich sagen, dass es Kinder gibt, die direkt integriert werden können. Allerdings habe ich in meiner Schulkarriere nur wenige erlebt, die wirklich unproblematisch integriert werden konnten. Wenn, dann eher jüngere Kinder. Bei Jugendlichen, die im Alter von 12 bis 15 Jahren in die Schweiz kommen, ist es sinnvoll, dass es für sie zunächst ein eigenes Gefäss gibt, das ihre Integration in die Regelklasse erleichtert. Denn allen geht es in der Integrationsklasse gleich: Sie sitzen im gleichen Boot und sind überfordert, wenn sie mit noch gar keinem Deutsch in die Regelklasse kommen. Oft dient es auch als Auffangbecken, um abzuklären, wo das Kind steht. Denn sonst weiss man ja gar nicht, wo man es integrieren soll. Ebenso ist unklar, ob das Kind Traumata mit sich trägt. All diese Fragen können in der Integrationsklasse in Ruhe angeschaut werden. Man merkt innerhalb kürzester Zeit, ob ein Kind irgendwo anders noch eine Blockade hat. Ausserdem finde ich es schön zu sehen, wie sich die Kinder hier gegenseitig helfen. Sie sind sehr sozial, weil alle merken: Ich war auch einmal neu und darum helfe ich jetzt dem, der neu kommt. Das erleichtert den Schritt in die Regelklasse.

Wir legen den Fokus auf Deutsch. Was willst du in der Oberstufe, wenn du noch kein Deutsch kannst?

Du brauchst erst einmal eine Basis, um mitzukommen. Auch wenn ein Kind nach einem Jahr geht: Die Texte in der Oberstufe sind viel schwieriger als die, die wir hier lernen. Und in jedem Fach gibt es Deutsch. Selbst wenn man in Mathe gut ist, braucht man Deutsch, um die Aufgaben zu verstehen. Sonst ist man in der Regelklasse einfach überfordert.

Noch etwas: Die Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Einige haben eine gute Schulbildung und kommen aus einem gebildeten Elternhaus. Diese können am schnellsten integriert werden. Andere wiederum haben keine dieser Voraussetzungen, waren noch nie in einer Schule. Denen muss man zuerst unsere Buchstaben und das Lesen beibringen. So – das sind nun genug Gründe, die für eine Integrationsklasse sprechen! [lacht erneut]

Wie lange bleiben die Schülerinnen und Schüler in der Integrationsklasse?

Das ist unterschiedlich: Die Schnellsten sind etwa ein Jahr hier. Das sind aber clevere Kinder, die meistens bereits eine gute Schulbildung genossen haben. Um eine Sprache zu lernen, braucht man aber einfach mehrere Jahre, weshalb ein Jahr das Minimum ist.

Es gibt keine festen Kriterien dafür, wann wir ein Kind in die Regelklasse schicken. Das ist eine Bauchentscheidung. Mir ist wichtig, dass ein Kind versteht, was ich sage, und dass es Aufträge versteht. Ebenso wichtig ist es mir, dass es sich selbst mitteilen kann. Wenn sich ein Kind nicht mitteilen kann,

ist es meiner Meinung nach noch nicht bereit für die Regelklasse. Es muss auch in der Lage sein, sich Hilfe zu holen. Ich sage immer: Wenn du etwas nicht verstehst, musst du unbedingt gleich fragen.

Es gibt bei uns auch keine Maximalzeit. Wir diskutieren das Thema immer wieder und haben in unserem Konzept festgehalten, dass bei Bedarf eine Abstimmung mit der Schulleitung erfolgt. Oft kommen Jugendliche im Alter von 14 Jahren zu uns. Ein Beispiel ist die Schülerin A. aus meiner Klasse. Sie ist mit 14 Jahren aus Afghanistan gekommen und war noch nie in einer Schule. Es ist unrealistisch, dass sie in eine Regelklasse aufgenommen wird. Deshalb wird sie bis zum Sommer bei uns bleiben und danach das Brückenangebot «Rheinspringen» besuchen.

Was wird in der Integrationsklasse unterrichtet?

Unsere Aufgabe ist es grundsätzlich, den Fokus auf die Vermittlung von Deutsch und Kultur zu legen. Kulturvermittlung ist ein sehr grosser Bereich. Es

geht darum, wie man in der Schweiz lebt. Welche Traditionen gibt es? Wie verhält man sich im öffentlichen Raum? Für mich bedeutet Kulturvermittlung auch, zu erläutern, wie der Unterricht in einer Regelklasse abläuft. Deshalb habe ich Hausaufgaben und Tests eingeführt, wenn auch ohne Noten. Ich finde, die Kinder sollen auch schon erleben, wie eine Regelklasse funktioniert. Die Tests müssen die Kinder zu Hause von ihren Eltern unterschreiben lassen. Ausserdem haben wir damit begonnen, Schulreisen mit Übernachtung zu machen, da viele Kinder noch nie auswärts übernachtet haben. Dann sind sie vielleicht im Januar oder Februar in der Regelklasse und haben schon Mitte Februar ein Skilager, bei dem sie eine ganze Woche auswärts schlafen.

Wir machen auch musische Dinge wie Werken, Handarbeiten und Singen. Es gibt viele Möglichkeiten, Deutsch zu lernen. Wir gehen zum Beispiel zusammen in den Wald und spielen dort oder machen Gesellschaftsspiele. Dabei findet soziales Lernen statt und die Kinder müssen miteinander reden. So lernt man Redewendungen. Mathe üben

wir in vier Lektionen pro Woche. Dabei merken wir, dass viele gar keine Basis haben. Deshalb behandeln wir hauptsächlich Primarschulstoff, auch mit den Oberstufenschülern. Wenn wir jedoch feststellen, dass jemand bereits besser in Mathe ist und auch den Oberstufenstoff beherrscht, dann integrieren wir diese Lernenden in die Oberstufe Herisau.

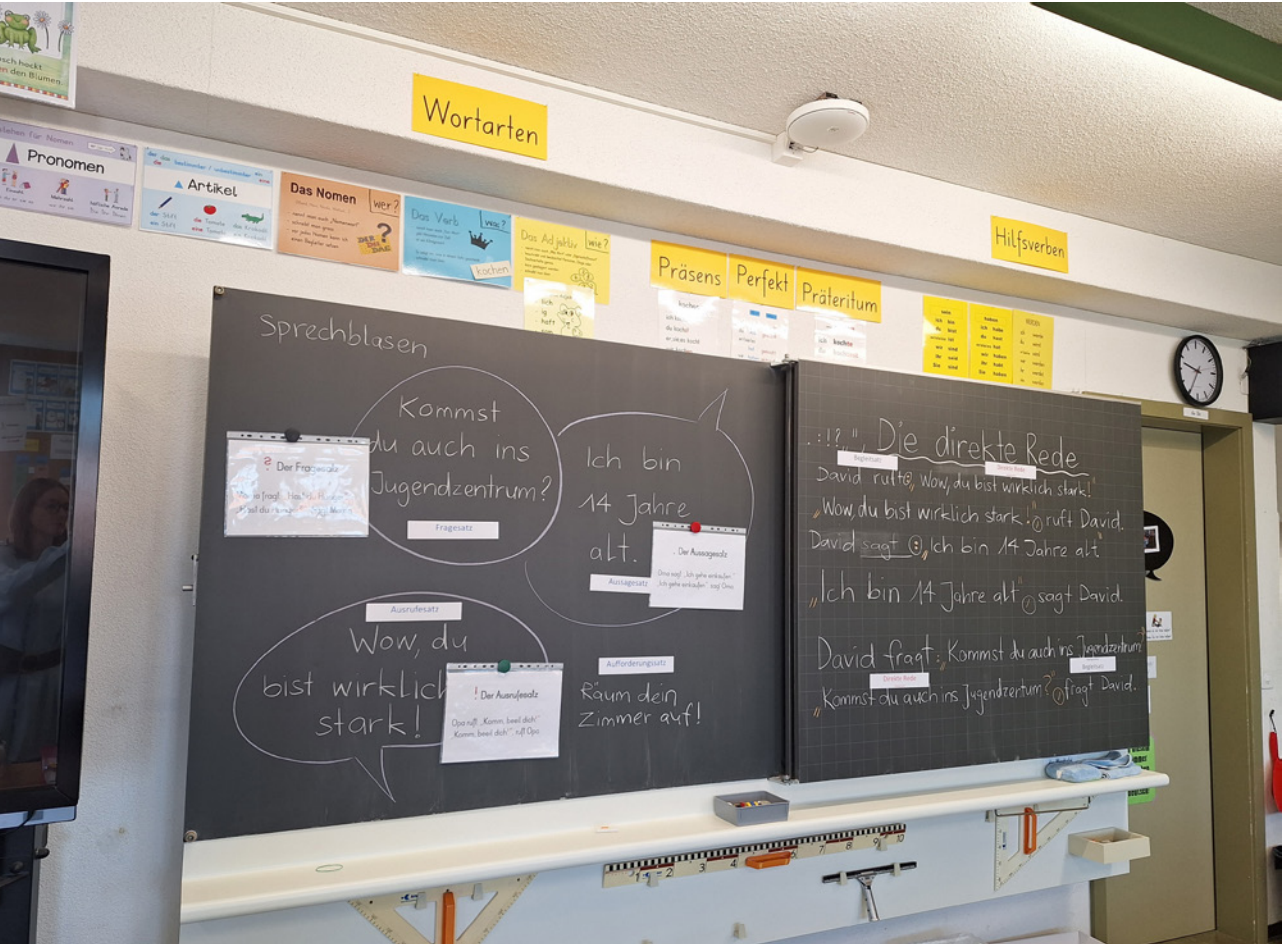
Wie gehst du mit der Heterogenität in der Klasse um?

Das ist die grösste Herausforderung. Die Heterogenität ist gross: Die Kinder sind unterschiedlich alt, haben verschiedene Bildungshintergründe und stammen aus unterschiedlichen Kulturkreisen. In den letzten Jahren habe ich gelernt, die Ressourcen der Kinder zu nutzen und ihnen Verantwortung zu übertragen. Sie nehmen dann eine kleine Gruppe in einen separaten Raum mit und erklären ihnen etwas.

Vielleicht macht er oder sie das auf eine andere Art und Weise, die für manche besser verständlich ist. Das nutze ich und lasse sie viel zusammenarbeiten. Wir haben auch Zivis. Das ist super, um zwei Niveaugruppen zu bilden oder auch, um einmal einzeln arbeiten zu lassen. Wir haben Medien und iPads, auf denen ebenfalls einzeln gearbeitet werden kann. Ich arbeite auch mit «Multidingsda», bei dem selbstständig gearbeitet werden kann. So habe ich Zeit für Einzelgespräche mit einer Gruppe. Für neue Themen und Wortschatz verwende ich «Quizlet». Auch dort kann selbstständig gelernt werden. Ausserdem setze ich viele Spiele ein.

Ich habe das Programm «Rosetta Stone» auf deinem iPad kennengelernt ...

Ja, genau! Auf den iPads haben wir das Sprachlernprogramm «Rosetta Stone». Es ist vor allem für den Anfang gut geeignet. Wenn sie noch kein Wort kennen, machen sie das gern. Zu Beginn ist man



Deutschfördermodelle im Vergleich

Neben der in Herisau praktizierten Integrationsklasse gibt es viele weitere Modelle. Marion Grein¹ schreibt, dass «die Förderkonzepte sehr stark divergieren (vgl. auch Plöger 2023)». Sie unterscheidet zwischen fünf Modellen (vgl. Plöger 2023: 22), wobei die Abgrenzung nicht trennscharf ist.

- Submersives Modell: Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden unmittelbar einer Regelklasse zugeordnet und erhalten keine spezifische Sprachförderung. Dieses Modell wird auch als strukturierte Immersion bezeichnet.
- Integratives Modell: Die Schülerinnen und Schüler nehmen am Unterricht einer Regelklasse teil und erhalten zusätzlich eine spezifische Sprachförderung (additive Sprachförderung). Je nach Bundesland bzw. Schule umfasst diese 2 bis 10 Stunden.
- Teilintegratives Modell: Die Schülerinnen und Schüler besuchen eine Klasse, in der sie spezifische Sprachförderung erhalten, und nehmen sukzessiv am Unterricht einer Regelklasse teil («Willkommensklassen»). Dabei variiert die Dauer und die Konzeption der Sprachförderkurse.
- Paralleles Modell: Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet. Dort erhalten sie nicht nur spezifische Sprachförderung, sondern werden auch in anderen Fächern wie Mathematik und Englisch unterrichtet. Je nach Vorgaben und Ausgestaltung wechseln sie nach ca. einem Jahr in das Regelsystem.
- Paralleles Modell mit Schulabschluss: Die Schülerinnen und Schüler besuchen bis zum Schulabschluss eine speziell eingerichtete Klasse, in der sie auf den Schulabschluss vorbereitet werden. Ein Übergang ins Regelsystem erfolgt nicht.

¹ Grein, M. (2024). Deutschförderkonzepte: Inland und Ausland im Vergleich. In: Reiche, H. & Schindler, J. (Hg.). DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Band 6.



Petra Anna Nindl

von einer neuen Sprache schnell überfordert. Da tut es gut, sich einfach einmal allein hinzusetzen und am iPad zu arbeiten, ohne ein Gegenüber, weil das einfach anstrengend ist.

Mir fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich nur Deutsch miteinander reden, zwischendurch einmal ein bisschen Englisch, aber recht wenig.

Ja, das hängt auch immer von der Dynamik ab. Wir hatten auch schon Schüler:innen, die immer wieder Englisch gesprochen haben. Bei den ukrainischen Jugendlichen waren es zu viele auf einmal, die dann hauptsächlich in ihrer Muttersprache gesprochen haben. Wir mussten sie trennen, weil wir gemerkt haben, dass das nicht funktioniert. Wir haben die Regel: Im Schulzimmer reden wir Deutsch.

Konzept für Appenzell Innerrhoden

In Appenzell Innerrhoden starten wir nun mit einem Integrationsgefäß für die Oberstufe. In diesem verbringen Neuankömmlinge zu Beginn den Grossteil der Woche und lernen Deutsch. In unserem Modell wird jedes Kind auch einer Regelklasse zugeteilt. Dort besucht es anfangs jedoch nur Fächer wie Sport, Bildnerisches Gestalten, Musik und Werken. Nach und nach wird der DaZ-Unterricht dann zu-

gunsten anderer Fächer reduziert. In diesem fluiden, teilintegrativen Modell können wir spontan reagieren und den Deutschunterricht je nach Lernfortschritt anpassen. Wir finden, es ist von Vorteil, wenn ein Kind von Beginn an einer Klassengemeinschaft zugeteilt ist und dort auch mit Muttersprachlern in Kontakt kommt. Das ist in Fächern, die eher praktisch orientiert sind, eher machbar als in textlastigen Lernfächern. Wie auch schon aus dem Gespräch mit Katrin hervorging, muss immer wieder evaluiert und abgeschätzt werden, ob der eingeschlagene Weg funktioniert oder angepasst werden sollte.



Katrin Looser

DaZ oder SDaZ – oder Dialekt?

Iris Schaetzel, Gymnasiallehrerin am Gymnasium Appenzell

Bevor ich in die Schweiz kam, hatten mich Kollegen der Universität Innsbruck gewarnt: «Bitte sie immer, auf Hochdeutsch mit dir zu reden!» Was für ein komischer Ratschlag! Bis ich in St.Gallen angekommen bin und mich gefragt habe, wieso alle Leute mit merci und adie antworten. Vielleicht wegen meines französischen Akzents?

Wie alle aus der Romandie habe auch ich in diesem Moment festgestellt, dass die Ostschweizerinnen und Ostschweizer nicht das Hochdeutsche aus der Schule schwätzed. Was sollten Ausländer also lernen: Hochdeutsch, Schweizerhochdeutsch oder sogar Dialekt? In diesem Artikel möchte ich die im CAS DaZ Sek I / Sek II diskutierten didaktischen Aspekte beleuchten sowie die Art und Weise, wie die DaZ-Lehrmittel mit der Sprachenvielfalt der Ostschweiz umgehen. Darüber hinaus möchte ich die Meinungen der Leute dazu aufzeigen.

1. Sprachen der Ostschweiz

In der Ostschweiz wird Deutsch als Amt- und Landessprache benutzt. Dies kann als 'Hochdeutsch' interpretiert werden, also das Standarddeutsch aus Deutschland. Die Schweizer verstehen es jedoch eher als Schweizer(hoch)deutsch. Schweizerhochdeutsch ist die Sprache für offizielle Dokumente und Medien. Man erkennt sie dank der Helvetismen, die den Wortschatz (z.B. parkieren für parken), die Grammatik (z.B. das E-Mail für die E-Mail), die Rechtschreibung (z.B. ss für ß), die Semantik (z.B. Anlass für Veranstaltung und nicht Bewegung, Anstoß), die Frequenz (z.B. eindrücklich kommt in der Schweiz deutlich häufiger vor als in Deutschland und Österreich) und bestimmte Phraseologismen (z.B. keinen Zug haben für keine Kraft haben) auswirken (HAASNOOT, N., 2017). Schliesslich reden die Einwohner im Alltag Dialekt, der je nach Region anders ist. Im Gegensatz zum Hochdeutsch sind Dialekte nicht als Landessprachen anerkannt.

Im Seminar «Die plurizentrische Perspektive der Schweiz» an der PHSG hat uns Naomi Shafer erklärt, dass es sich um eine Diglossie handelt, da die Anwendungssituationen zwischen Dialekt und Schweizerhochdeutsch (un)bewusst geregelt sind. Schweizerhochdeutsch geniesst zwar mehr Prestige

als Dialekte, dennoch sind Dialekte in den Medien stark präsent, da Werbungen in Dialekt übersetzt werden (Bachmann et al., 2023) und sogar Fernseh-nachrichten beide Sprachen verwenden.

2. Sprachenvielfalt in den DaZ-Lehrmitteln

Für diese Arbeit habe ich die Lehrmittel Deutsch in der Schweiz von A1- bis B2-Niveau sowie Mein Deutschheft A, B, C und D aus dem Klett Verlag durchgeblättert. Ich habe mich für diesen Verlag entschieden, da Yuliya Pyvovar im ersten Seminar des CAS DaZ Sek I / Sek II viel vom Hueber Verlag gesprochen hat und ich andere Referenzen kennenlernen wollte. Das erste Lehrmittel ist für Erwachsene, das zweite für Jugendliche gedacht. Ich konnte diese Lehrmittel online durchblättern, aber nur die Audio-Dateien von «Deutsch in der Schweiz» B1 hören, da die anderen nicht online verfügbar sind.

Im Lehrmittel «Deutsch in der Schweiz» gibt es am Ende jedes Kapitels immer eine Seite «Mundart». Die Fragen und Transkriptionen sind auf Hochdeutsch, die Audio-Dateien sind jedoch bereits im Dialekt und richten sich an ein B1-Niveau. Ich gehe davon aus, dass es bei den anderen Niveaus genauso ist. Im Arbeitsbuch ist alles auf Hochdeutsch, im Vokabular- und Grammatikheft findet man hingegen einige Helvetismen wie z. B. Sauce, Spital usw.

Im Gegensatz zu «Deutsch in der Schweiz» bereitet «Mein Deutschheft» nur auf Hochdeutsch vor. Einige Helvetismen kommen in den Heften C und D vor, wie der Coiffeur oder Massstab. Doch nirgends sind die Dialekte erwähnt.

Schliesslich habe ich entdeckt, dass Klett mit Grüezi – guten Tag ein neues Lehrmittel entwickelt hat, in dem es explizit darauf hingewiesen wird, dass es Seiten auf Schweizerdeutsch gibt. Diese Reihe ist

der Nachfolger von Deutsch in der Schweiz. Die Lehrwerke für A1 und A2 sind seit 2025 verfügbar, die für B1 ab 2026/2027. Als Änderung können wir festhalten, dass es einige Sätze auf Schweizerdeutsch bereits von Anfang an gibt. Laut dem YouTube-Video des Verlags ist es wichtig, dass die Lernenden verschiedene Dialekte hören und lesen, um sie zu verstehen.

DAVIES (2014) ist der Ansicht, dass Lehrbücher die Plurizentrik der deutschen Sprache berücksichtigen sollten. In der Praxis werden österreichische oder schweizerische Ausdrücke, selbst wenn die Lehrpersonen es richtig machen wollen und diese akzeptieren würden, trotzdem als falsch korrigiert. Der Autor nennt als Beispiel den Helvetismus «Der Ent-

scheid ist mir nicht leicht gefallen», der von 60% der deutschen Lehrkräfte (aber nur von 18% der schweizerischen Lehrkräfte!) als falsch korrigiert wurde (ibid.).

STUDER (2002) erklärt, dass es «ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen» gibt (2002:119). Deshalb ist er der Meinung, dass Dialekte im Unterricht eingeführt werden können, wenn den Lernenden bewusst ist, dass es in der Schweiz mehrere Varietäten gibt, oder wenn sie danach fragen, weil sie Unterschiede bemerken. Gemäss dem GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) beginnen Lernende ab dem Niveau B1, die verschiedenen Dialekte zu identifizieren. Ab dem

Niveau C1 können sie diese auch verwenden, da sie «ein grosses Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wiedererkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen» (Skala «Soziolinguistische Angemessenheit» aus dem Referenzrahmen, 2001:121–122, in Studer 2002). Ab dem C1-Niveau können Lernende Dialekt gut genug, um beispielsweise einen Film zu verstehen.

BASSLER/SPIEKERMANN (2001:19 in STUDER, 2002) führten eine Umfrage durch, um herauszufinden, welche Kompetenzen Dialektlernenden wichtig wären. Die Befragten wünschten sich vor allem, Dialekt besser verstehen zu können; das Schreiben wurde hingegen als nutzlos betrachtet. Da Muttersprachler Hochdeutsch verstehen können, wird Lehrpersonen in diesem Artikel empfohlen, die rezeptiven Kompetenzen mehr als die produktiven zu fördern (STUDER, 2002:124).

3. Öffentliche Meinung

In der Presse aus der Romandie ist schon seit einigen Jahren zu beobachten, dass der Erwerb von Hochdeutsch als immer sinnloser erachtet wird und die Bevölkerung Dialekt sprechen möchte. Im Jahr 2012 hat der Kanton Genf einen «Kulturkurs» an der Sekundarschule eingeführt, in dem die SchülerInnen Dialekt hören und lernen können. Das Ziel der Lehrerin ist klar: Sie möchte den linguistischen Schock vermeiden und eine Öffnung gegenüber dem anderen Teil der Schweiz ermöglichen.

Laut dem Minister, der diese Initiative ins Leben gerufen hatte, wäre es für die Romands von Vorteil, sich der Mehrheit anzupassen, anstatt sich als «Opfer» zu betrachten (RTS, 14.11.2012).

Link:
<https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/le-suisse-allemand-a-fait-son-entree-dans-les-ecoles-genevoises-a-la-rentree-de-septembre?urn=urn:rts:video:4432974>

2019 hat der Kanton Neuenburg darüber diskutiert und die Initiative angenommen, 2023 hat der Kanton

Waadt es ihm gleichgetan, was viele Reaktionen in der Presse verursacht hat. Bernarda Frank (UNIL, EPLF) erklärte in einem Interview mit Le Point J (RTS, 4.04.2024), dass die Anmeldebedingung für den Schweizerdeutschunterricht an der Universität ein B1-Niveau im Hochdeutsch ist, da es viele Parallelen zwischen den beiden Sprachen gibt. Sie erklärt auch, wieso die Sensibilisierung erst in der Sekundarstufe beginnt und freiwillig bleibt.

Link:
<https://www.rts.ch/audio-podcast/2024/audio/le-suisse-allemand-on-peut-vraiment-l-apprendre-28453567.html>

Laut der Zeitung Le Temps (29.11.2024) wäre es ein grosser Vorteil auf dem Arbeitsmarkt, auch wenn nur sehr wenige Stellenanzeigen «Schweizerdeutschkenntnisse» verlangen (ca. 1 %). Das war auch das Hauptargument von David Raedler, dem Verteidiger der Initiative für Schweizerdeutschunterricht in der Waadt. Für andere ist es ein Vorteil im Privatleben, weshalb die Migros-Klubschule mit ihrem Sprachkurs «Schweizerdeutsch» erfolgreich ist (ibid.).

Link:
<https://www.letemps.ch/carrieres-et-formation/parler-suisse-allemand-un-atout-subtil-sur-le-marche-du-travail>

Bei den Romands erwähnt ein Gast, dass man mit dem Dialekt komplexe Ideen weniger gut ausdrücken könne. Ein anderer erzählt, dass die Deutschschweizer kein Hochdeutsch können, deswegen switchen sie zum Englischen mit den Romands, was schnell von einem anderen widersprochen wurde, der dieses Erlebnis nie in Zürich, Basel oder St.Gallen gemacht hat, weil die Leute wissen, dass sie höflich bleiben sollen: «Ils savent que c'est malpoli et puis que face à quelqu'un qui parle en bon allemand on doit parler en bon allemand, c'est une question de bonne éducation.»

Infrarouge – langues nationales. Link:
<https://www.rts.ch/emissions/infrarouge/2025/video/apprendre-quoi-l-allemand-ou-le-suisse-allemand-28898433.html>

Einheit 2

Sprachen in der Schweiz

1 Eine Reise durch die Schweiz

Frau Meier macht eine Reise durch die Schweiz. Sie trifft viele Leute. Hören Sie die Begrüssungen und nummerieren Sie die Städte.

2 Zahlen auf Mundart

Welche Zahlen hören Sie? Kreuzen Sie an, für Dialekt sind richtig, zählen korrekt.

Baseldeutsch	Berndeutsch	Wäliserdeutsch	Göndnerdeutsch	Sanktgallerdeutsch	Zürichdeutsch
☐ 22	☐ 2	☐ 18	☐ 15	☐ 6	☐ 25
☐ 36	☐ 27	☐ 42	☐ 50	☐ 26	☐ 33
☐ 200	☐ 600	☐ 115	☐ 120	☐ 360	☐ 200
☐ 700	☐ 612	☐ 500	☐ 210	☐ 365	☐ 255
☐ 920	☐ 900	☐ 540	☐ 800	☐ 600	☐ 550
☐ 990	☐ 955	☐ 650	☐ 810	☐ 666	☐ 700

3 Telefonnummern im Dialekt

Welche Telefonnummer hören Sie? Kreuzen Sie an.

Baseldeutsch	Berndeutsch	Zürichdeutsch
☐ 078 290 30 33	☐ 079 149 21 30	☐ 076 242 19 65
☐ 078 295 30 33	☐ 079 149 12 30	☐ 076 242 90 65
☐ 076 295 30 30	☐ 097 149 12 30	☐ 076 242 19 56

Seite aus Deutsch in der Schweiz, A1, Seite 16 (links) und Seite aus Grüezi – guten Tag, A1, Seite 46 (rechts) © Klett & Balmer

46 Hier bin ich 2

Schweizerdeutsch

1 Wo spricht man welche Sprache? Notieren Sie.

Die Schweiz hat vier Landessprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Romanisch. Rund 63 Prozent der Leute in der Schweiz sprechen Deutsch, 23 Prozent sprechen Französisch, 8 Prozent sprechen Italienisch und 0,5 Prozent sprechen Romanisch. Die Leute in der Deutschschweiz sprechen viele verschiedene Dialekte.

2 Wo wohnen Sie? Markieren Sie Ihren Wohnort in der Karte.

3 Verstehen Sie den Dialekt?

a) Hören Sie den Dialekt aus Luzern.
4: 18
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

b) Wie ist die Telefonnummer? Hören Sie und schreiben Sie.
4: 19

4 Verbinden Sie Frage und Antwort.

Schweizerdeutsch	Deutsch
Wie geht's?	Ich bin im Bus.
Wo bist du jetzt?	Es geht gut, danke. 😊
Was machst du?	Ich wohne in Bern.
Wo wohnst du?	Ich lerne Deutsch im Internet.

5 Fragen Sie eine Person im Kurs. Antworten Sie auf Deutsch.

«Wo bist du?» «Was machst du?» «Wo wohnst du?»



Iris Schaetzel

4. Eine Austauschschülerin aus Fribourg im Appenzellerland

Ich hatte in meiner Schule die Gelegenheit, eine Austauschschülerin aus Fribourg zu interviewen. Dadurch können diese Nachrichten realitätsnäher vermittelt werden. Sie lernt seit sieben Jahren Deutsch und ist seit einem Monat in Appenzell. Sie fühlt sich wohl. Ihre Mitschüler:innen reden immer auf Hochdeutsch mit ihr. Sie versteht nur «kleine Sätze» im Dialekt. Sie wünscht sich, sie hätte Hochdeutsch früher lernen können, um vor dem Austausch noch einige Ausdrücke im Dialekt zu erlernen. Schließlich ist sie der Meinung, dass die Romands Deutsch früher lernen sollten und dann die Grundlagen verschiedener Dialekte erlernen sollten.

Ich habe Deutsch mit deutschen Lehrpersonen in Frankreich gelernt. Damals wusste ich nichts über schweizerische Dialekte. Als ich in der Schweiz ankam, konnte ich kein Wort Mundart verstehen. Das hat meinem sozialen Leben und meiner Integration geschadet. Das änderte sich, als ich Schweizerdeutsch verstehen konnte. Mehrere Kolleg:innen und sogar mein Partner finden es mühsam, sich die ganze Zeit auf Hochdeutsch auszudrücken. Nach all den Jahren spreche ich noch nicht perfekt Schweizerdeutsch.

Aber ist es den Ostschweizern wirklich so wichtig, dass Ausländer und Romands Dialekt sprechen können? Ich habe am Gymnasium St. Antonius in Appenzell (AI) eine Umfrage durchgeführt und die Meinungen von Lehrpersonen und Lernenden eingeholt. Insgesamt haben 14 Lehrpersonen und 68 Schüler:innen mitgemacht. Bei den Lehrpersonen ist Hochdeutsch zu sprechen meistens kein Problem, da ihnen bewusst ist, dass sie sich in bestimmten Situationen verständigen müssen. Sie alle sind der Meinung, dass das Verstehen von Dialekt ein wichtiger Punkt für die Integration ist, das Können aber kein Muss sein sollte. Das Beherrschen von Hochdeutsch ist ihres Ermessens deutlich wichtiger.

Für die Schüler:innen sieht es anders aus. Hochdeutsch zu sprechen ist mit einem Durchschnitt von 2,8/5 nicht so beliebt, weil sie es noch nicht so gut können. Sollten Ausländer Dialekt sprechen? 54 % sagen klar ja, während 35 % es unwichtig finden und 11 % unentschieden sind.

Die Hauptgründe sind die Integration der Ausländer in der Schweiz: Die Schüler:innen, die es für unwichtig halten, erklären, dass die Schweizer:innen Hochdeutsch verstehen und dass der Dialekt schwierig zu lernen ist. Es wäre aber von Vorteil, wenn sie Dialekt verstehen könnten, damit sich die Schweizer nicht bemühen müssen.

Unter den Befragten gab es auch einige, die Schweizerdeutsch nicht als Muttersprache haben, nämlich zwei Lehrpersonen und sieben Schüler:innen. Sie alle haben den Dialekt im Alltag mit Kollegen gelernt. Die Schüler:innen sind der Meinung, dass Ausländer Dialekt können sollen, da er beim Hochdeutschlernen hilft und die gesprochene Sprache in Appenzell ist. Für die beiden Lehrpersonen ist es hingegen eine persönliche Entscheidung, und Hochdeutsch ist für sie nach wie vor wichtig. Eine Lehrperson fügte hinzu, dass man in der Schweiz eher anerkannt werde, wenn man Schweizerdeutsch beherrsche.

Zum Schluss: wa sölled mir?

Es scheint, als würden alle eine ähnliche Meinung vertreten. Einerseits ist es wichtig, dass die Lernenden Dialekt verstehen. Dafür sind Sensibilisierungskurse nützlich, aber erst, wenn die Lernenden bereits Hochdeutsch können, damit sie die Parallelen erkennen und den Dialekt schneller lernen können. Das sagten die Austauschschülerin, aber auch STUDER und FRANK, die ich zitiert habe. Die Lehrmittel von Klett folgen dieser Logik, ausser für Erwachsene, was für eine schnellere Integration

im beruflichen Umfeld Sinn macht. Es wäre von Vorteil für die DaZ-Lehrpersonen, wenn sie den lokalen Dialekt unterrichten würden, sofern ihre Lernenden dies wünschen und bereits ausreichend Hochdeutsch können. Es ist noch zu überlegen, wie und wann sie dies umsetzen, da es schon viel und schnell beizubringen gibt.

Was mich wirklich überrascht hat, ist der Meinungsunterschied zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Ich kann mir das nicht wirklich erklären, denn ich dachte, die junge Generation wäre nachsichtiger.

Mit diesem Artikel habe ich die Büchse der Pandora geöffnet. Es gibt mir noch viel zu überlegen, aber jetzt ist etwas sicher: Nach siebe Joahr i de Schwiiz muess i scho Dialekt schwätze (saged mini Schueler).

Quellen

BACHMANN, Sandro; et al. (2023). «Ädverteising – Dialekt in der geschriebenen Werbung» in Marketing Review St.Gallen, Vol. 40, Iss. 5, pp. 42–51.

DAVIES W. et al. (2014). Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich, IDS Sprachreport, 2/2014.

HAASNOOT, N. et al. (2017). Vor lauter Helvetismen die Standardsprache nicht mehr sehen! Eine korpuslinguistische Forschung zum Gebrauch von Helvetismen im Tagesanzeiger, Bachelorarbeit für die Universität Utrecht.

STUDER, T. (2002). «Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz» in Linguistik Online, 10(1), S.113–131. DOI: 10.13092/lo.10.927



Interview mit Martin Beck des Sprachinstituts «Liechtenstein Languages»

Caroline Feldkircher, Sekundarlehrerin

Das Sprachinstitut LieLa in Liechtenstein hat sich darauf spezialisiert, Nicht-Muttersprachlern den Einstieg in die deutsche Sprache zu erleichtern. In diesem Interview gibt Martin Beck, der Leiter des Instituts, Einblicke in die Ziele, Methoden und Erfolge von LieLa. Wir erfahren, wie die intensiven und kommunikationsorientierten Kurse dazu beitragen, dass die Teilnehmenden schnell Fortschritte machen und sich in Liechtenstein besser zurechtfinden. Martin stellt die verschiedenen Programme vor, insbesondere die Alphabetisierungskurse, und erklärt, wie LieLa auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Darüber hinaus werden Erfolgsgeschichten ehemaliger Teilnehmer beleuchtet und ein Ausblick auf die zukünftigen Pläne des Instituts gegeben.

Was sind die Hauptziele von «Liechtenstein Languages», insbesondere in Bezug auf den Deutschunterricht für Nicht-Muttersprachler?

Mit LieLa Works, unserem Deutschkurs für Anfängerinnen und Anfänger, setzen wir uns zum Ziel, dass sich die Lernenden in unseren Intensivkursen schnell und einfach verständigen können und so leichter in Liechtenstein Fuss fassen.

Könntest du uns einen Überblick über die verschiedenen Programme und Kurse geben, die «Liechtenstein Languages» anbietet, insbesondere die Alphabetisierungskurse?

LieLa Works und LieLa Alpha sind die Deutschkurse, die LieLa derzeit anbietet. LieLa Works versucht in 120 Stunden die Teilnehmenden in den Bereichen Hören und Sprechen auf das Niveau A1.2 zu bringen. Wir konzentrieren uns also bewusst auf die mündliche Kommunikation.

LieLa Alpha, unser Alphabetisierungskurs, basiert auf den gleichen Ideen wie LieLa Works und passt daher perfekt dazu. Der Unterricht ist sehr abwechslungsreich und durch die motivierenden Übungsformen machen die Lernenden sehr schnell Fortschritte, was das Interesse am Lernen zusätzlich fördert.

Welche Methoden und Ansätze verwendest du, um den Lernenden beim Erwerb der deutschen Sprache zu helfen, insbesondere für Anfänger und Alphabetisierungsteilnehmende?

Wir verwenden unsere Methode «Liechtenstein Languages». Es handelt sich um Intensivkurse. Um



die 180 Minuten pro Tag gezielt nutzen zu können, haben wir unseren Unterricht sehr gut strukturiert und rhythmisiert. Das bedeutet, dass wir eine Vielzahl von Übungen und Aktivitäten einsetzen, bei denen Bewegung und Interaktion im Vordergrund stehen. Die Methode basiert unter anderem auf der Theorie der Suggestopädie: Vokabeln werden immer mit Wort-Bild-Karten in Verbindung mit einer Geste geübt. Die Interaktion steht im Mittelpunkt. Deshalb arbeiten wir immer im Stuhlkreis, um jederzeit Bewegung zu ermöglichen.

Wie gehst du mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lernstilen der Teilnehmer:innen in deinen Kursen um?

Das ist bei uns eigentlich kein Problem. Unsere Aktivitäten lassen immer offene Antworten zu, so können alle Teilnehmenden entsprechend ihren Sprachkenntnissen am Unterricht teilnehmen und dem individuellen Niveau entsprechend antworten.

Welche Herausforderungen siehst du häufig bei den Lernenden, insbesondere bei denen, die mit der Alphabetisierung beginnen?

Eigentlich keine speziellen. Vielleicht, dass es nach unseren Kursen nicht weitergeht. Viele Lernende möchten sehr gerne einen Fortsetzungskurs bei uns machen, den wir leider noch nicht anbieten.

Wie misst du den Fortschritt der Teilnehmenden in deinen Kursen, und welche Kriterien verwendest du zur Bewertung?

Formativ. Da wir unsere Lernenden täglich unterrichten, sehen wir als Kursleiter direkt den Fortschritt. Wir messen die Fortschritte nicht mit einem Instrument, aber wir sehen und fühlen, wie die Lernenden von Tag zu Tag mehr verstehen und sprechen.

«Wir setzen auf persönlichen Kontakt, individuelle Förderung und Interaktion.»

Martin Beck

Könntest du uns eine Erfolgsgeschichte von einem Menschen erzählen, der durch deine Kurse grosse Fortschritte gemacht haben?

Ich glaube, mein prägendstes Erlebnis hatte ich in Wien in einem Alphabetisierungskurs. Eine Frau aus dem Iran hatte vor unserem Alphabetisierungskurs schon einige Deutschkurse besucht – mit sehr bescheidenem Erfolg. Sie wirkte nicht sehr selbstbewusst und war sehr zurückhaltend. Ab der zweiten Woche kleidete sie sich bunter, beteiligte sich aktiv und wurde zur «Anführerin» der Gruppe. Da sie schnell Fortschritte beim Lesen machte, veränderte sich ihr Selbstwertgefühl sehr positiv.

Wie wichtig ist für dich die Integration kultureller Aspekte in den Sprachunterricht und wie setzt du sie in deinen Kursen um?

Es ist klar, dass wir Kursleiter, die wir alle aus der Region kommen, unsere Kultur in uns tragen. Ich denke aber, dass wir eine Sprachschule sind und daher die kulturellen Aspekte eher im Hintergrund stehen. Wir versuchen aber immer, den Lernenden und ihren Geschichten mit einer positiven und wertschätzenden Haltung zu begegnen. Kulturelle Unterschiede erarbeiten wir im Unterricht situativ.



Caroline Feldkircher

Welche Rolle spielt die digitale Technologie in deinem Unterricht, insbesondere in Zeiten von E-Learning und hybriden Kursformaten?

«Liechtenstein Languages» steht für einen kommunikativen und interaktiven Unterricht, in dem Sprachen mit Lachen, also mit Spass und Freude, gelernt werden. Wir setzen auf persönlichen Kontakt, individuelle Förderung und Interaktion.

Wie sehen deine Visionen und Pläne für die Zukunft des Sprachinstituts aus, insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Kurse und Angebote für Deutschlernende?

Ich würde mir wünschen, dass unsere LieLa-Kurse in mehreren Sprachen angeboten werden. So fände ich persönlich einen Arabischkurs sehr interessant. Ausserdem würden wir gerne einen weiteren Deutschkurs anbieten, um die Kurse bis zum Niveau B1 ausweiten zu können. Wir möchten unsere bestehenden internationalen Kooperationen mit der Türkei, Luxemburg und Indien vertiefen und auf weitere Länder ausdehnen. Die Ausbildung von Trainern, die mit der Methode «Liechtenstein Languages» arbeiten, ist unser vorrangiges Ziel.



Traumatasensibilität im DaZ-Unterricht

Franziska Huber, DaZ-Lehrperson und Traumapädagogin, Primarschule Flums

Viele Kinder tragen unsichtbare Wunden aus belastenden Kindheitserfahrungen – und genau diese können Lernen und Spracherwerb massiv erschweren. Ein traumasensibler Unterricht mit Sicherheit, Beziehung und Geduld kann für sie den entscheidenden Unterschied machen.

Das Drama mit dem Trauma: Wie belastende Kindheitserfahrungen das Lernen erschweren und wie wir damit umgehen können

Umgangssprachlich wird das Wort Trauma meist für ein einmaliges, schweres Ereignis wie eine Kriegs- oder Fluchterfahrung verwendet. Doch diese Definition greift zu kurz. Ein Trauma ist nicht zwangsläufig das Ergebnis einer einzigen, Katastrophe. Es kann sich auch in (vermeintlich) weniger schwerwiegenden, aber sich wiederholenden Erlebnissen verbergen. Die International Classification of Diseases (ICD-11) definiert Trauma als «ein extrem bedrohliches oder schreckliches Ereignis oder eine Reihe von belastenden Ereignissen». Eine entscheidende Neuerung dieser Definition ist die Betonung des individuellen Erlebens. Es geht nicht darum, wie die Mehrheit eine Situation bewerten würde, sondern wie die betroffene Person diese subjektiv wahrgenommen hat. Diese Perspektive hilft uns zu verstehen, warum ein Ereignis, das für einen Menschen unbedeutend scheint, für einen anderen zutiefst traumatisierend sein kann.

Oft verbergen sich Traumatisierungen in Alltagssituationen, denen Kinder kontinuierlich ausgesetzt sind und die für Aussenstehende harmlos erscheinen mögen. Beispiele hierfür sind:

- **Ausgrenzung und Kränkung:** Ein Kind, das wiederholt von Gleichaltrigen ausgeschlossen oder verspottet wird, erfährt eine konstante Bedrohung seiner sozialen Sicherheit und seines Selbstwerts.
- **Überforderung im Alltag:** Permanente schulische oder familiäre Überforderung, ohne die Möglichkeit, Hilfe oder Entlastung zu finden, kann das Gefühl der eigenen Hilflosigkeit verstärken.
- **Andauernde familiäre Streitigkeiten:** Das Aufwachsen in einem Umfeld ständiger Konflikte,

kann das kindliche Sicherheitsempfinden fundamental erschüttern und zu einem permanenten Alarmzustand führen.

- **Verlust und Trennung:** Der Verlust einer Bezugsperson, sei es durch Tod, Scheidung oder Emigration, kann ein tiefes Gefühl von Unsicherheit und Verlassenheit auslösen.

Laut einer Studie des psychologischen Instituts Zürich (2017) sind 45% der Kinder in der Schweiz unsicher gebunden. Sie erfahren keine oder nur unzureichende elterliche Zuwendung, was einen erheblichen Risikofaktor für die Entwicklung einer Bindungstraumatisierung darstellt. Eine unsichere Bindung entsteht immer dann, wenn die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes nach Sicherheit, Geborgenheit und Anerkennung nicht adäquat beantwortet werden. Ein sicherer Bindungsstil hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind ein tiefes Vertrauen in seine Bezugspersonen und seine Umwelt entwickelt. Es fühlt sich sicher und kann seine Umwelt neugierig und stressfrei erkunden.

Warum Trauma den Spracherwerb und die Lernfähigkeit beeinflusst – eine neurobiologische Erklärung

Kinder, die in den frühen Jahren chronisch belastende Erfahrungen gemacht haben, weisen eine zwei- bis dreifach höhere Wahrscheinlichkeit auf, Lernschwierigkeiten in der Schule zu entwickeln. Langzeitstudien belegen, dass fast die Hälfte (45 %) aller psychosozialen Probleme – von Angststörungen über Depressionen bis hin zu Lernschwierigkeiten – auf traumatische Erlebnisse in der Kindheit oder Jugend zurückzuführen sind. Angesichts dieser beunruhigend hohen Prävalenz müssen wir Trauma als einen möglichen Hauptgrund für Spracherwerbschwierigkeiten im DaZ-Unterricht in Betracht ziehen.



Die häufig zu beobachtende Erscheinung, dass Kinder trotz intensiver und langjähriger Sprachförderung nur geringe Fortschritte machen, ist oft ein Alarmzeichen. Bei diesen Kindern handelt es sich nicht um Faulheit oder mangelnde Intelligenz, sondern um eine tiefgreifende neurobiologische Beeinträchtigung. **Ein «Mehr» an Sprachförderung kann hier nicht die Lösung sein, weil das eigentliche Problem nicht in der Methode, sondern im Gehirn des Kindes liegt.**

Belastende Kindheitserfahrungen führen zu einer Überaktivität der Stressachse im Gehirn. Dies hat einen dauerhaft erhöhten Cortisol-Spiegel zur Folge, der die Funktion des Hippocampus beeinträchtigen kann. Der Hippocampus ist das Gehirnareal, das für die Bildung neuer Erinnerungen und Lernprozesse unerlässlich ist. Wird seine Funktion durch chronischen Stress gehemmt, resultieren daraus die typischen Konzentrations- und Merkschwierigkeiten. In anderen Worten: Das kindliche Gehirn befindet sich in einem ständigen Alarm- oder Stress-Modus. Dieser Modus aktiviert evolutionär alte Gehirnareale, die für die Sicherung des Überlebens zuständig sind (Kampf, Flucht, Erstarrung).

Bei Traumatisierungen kann das Gehirn nicht mehr zuverlässig zwischen einer akuten und einer vergangenen Bedrohung unterscheiden. Es bleibt in einem

permanenten Gefahrenmodus, auch wenn die reale Bedrohung längst vorüber ist. Unter diesen Umständen ist das Gehirn nicht in der Lage, sich mit «weniger wichtigen» Prozessen wie dem Aufnehmen neuer Lerninhalte zu befassen. Der Fokus liegt weiterhin auf dem Überleben. Es ist entscheidend zu verstehen, dass sich Traumatisierungen nicht einfach «auswachsen». Selbst wenn die Zeit der belastenden Erfahrungen vorbei ist, können die entstandenen neuronalen und emotionalen «Narben» weiterhin wichtige Entwicklungsprozesse hemmen oder blockieren.

Praxis und Haltung: Grundprinzipien eines traumasensiblen DaZ-Unterrichts

Der wichtigste erste Schritt in einem traumasensiblen Unterricht ist die Haltungsänderung der Lehrperson. Wenn wir die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass ein Kind durch Erfahrungen überfordert wurde, können wir einen Perspektivwechsel vornehmen: Aus einem «will nicht» wird dann ein «kann nicht». Diese Haltung fördert nicht nur das Verständnis für das Kind, sondern entlastet auch die Lehrperson, indem sie den Fokus von der Methode auf die Beziehungsarbeit lenkt.

Die zentrale Aufgabe besteht darin, die Sicherheitsvorkehrungen des Gehirns so weit wie möglich



Franziska Huber

herunterzufahren, damit Lernen überhaupt erst möglich wird. Das gelingt nur, wenn sich das Kind in absoluter Sicherheit wiegen kann. Diese Sicherheit umfasst sowohl die äusseren Bedingungen – einen strukturierten, verlässlichen Unterrichtsraum und eine stabile Gruppenzusammensetzung – als auch und vor allem die Beziehung zur Lehrperson.

Gerade bindungstraumatisierte Kinder brauchen nichts dringender als die Sicherheit, die ihnen eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Bezugsperson bietet. Der Aufbau dieser sicheren Bindung ist ein entscheidender «Gatekeeper» für Lernerfolge – er öffnet das Tor zur Lernfähigkeit. Der Aufbau dieser Beziehung ist ein langsamer Prozess, der Zeit und Geduld erfordert, besonders bei Kindern mit tiefgreifenden traumatischen Erfahrungen. Dennoch ist er die einzig tragfähige Grundlage. Zusätzlich empfiehlt es sich, bei Verdacht auf eine Traumatisierung die Zusammenarbeit mit einer Fachperson für Traumapädagogik zu suchen. So können nicht nur spezifische Strategien für das Kind entwickelt werden, sondern auch die Lehrkraft erhält wertvolle Unterstützung im Umgang mit dieser komplexen Thematik.

Die Bedeutung von Wiederholungen und Routine

Für traumatisierte Kinder stellt die Welt oft einen unberechenbaren und bedrohlichen Ort dar. Unvorhersehbare Ereignisse können eine erneute Aktivierung des Stresssystems auslösen. Aus diesem Grund sind Wiederholungen und Routine im Unterricht von unschätzbarem Wert. Eine feste Tagesstruktur mit wiederkehrenden Abläufen gibt dem Kind ein Gefühl von Kontrolle und Vorhersehbarkeit. Es muss nicht befürchten, ständig mit neuen, unerwarteten Situationen konfrontiert zu werden. Ein klarer Ablauf wie «Wir beginnen immer mit einem Begrüssungslied, dann arbeiten wir mit dem Buch, und am Ende gibt es eine freie Spielzeit» hilft dem Gehirn, sich zu entspannen, weil es die Situation als sicher und vorhersehbar einschätzt.

Diese äussere Struktur schafft eine innere Stabilität, die das Lernen erst ermöglicht. Die ständige Wiederholung von Wortschatz und Grammatikregeln, eingebettet in diese Routine, reduziert den kognitiven

Druck. Das Gehirn des Kindes kann sich langsam und schrittweise an neue Inhalte herantasten, ohne durch ständige Unsicherheit überlastet zu werden.

Positive Bestärkung und Wertschätzung

Traumatisierte Kinder haben oft ein sehr negatives Selbstbild und leiden unter einem Gefühl der Wertlosigkeit. Ihre traumatischen Erfahrungen haben ihnen vermittelt, dass sie nicht sicher, nicht liebenswert oder nicht fähig sind, die Welt zu kontrollieren. Daher sind positive Bestärkung und aufrichtige Wertschätzung im Unterricht essenziell. Jede noch so kleine Anstrengung und jeder noch so kleine Fortschritt sollten von der Lehrperson wahrgenommen und anerkannt werden. Es geht nicht darum, das Kind nur für richtige Antworten zu loben, sondern für seine Bemühungen, seinen Mut oder seine Ausdauer.

Beispielsweise kann ein Lob wie «Ich finde es toll, wie du versuchst, diesen Satz zu sagen, auch wenn es schwer ist.» dem Kind das Gefühl geben, dass sein Einsatz gesehen und gewürdigt wird. Diese Bestärkung hilft, ein neues, positives inneres Bild von sich selbst zu entwickeln. Sie wirkt als Gegengewicht zu den negativen Botschaften, die das Trauma in seinem Gehirn verankert hat. Die Lehrperson wird so zu einer sicheren Bezugsperson, die dem Kind die Erfahrung vermittelt: «Ich bin wertvoll, ich bin fähig und ich bin hier sicher.»

Franziska Huber

Traumapädagogin und Traumazentrierte Fachberaterin (DeGPT)

DaZ-Lehrperson «Intensiv-DaZ» für Kinder, die nicht in der Schweiz geboren wurden und im Laufe ihrer Schulzeit immigrieren.

«Ohne Sprache gibt es keine Integration»

Sandra Knechtle, Primar- & DaZ-Lehrperson

Wer neu in die Schweiz kommt, betritt nicht nur ein Land, sondern eine Gesellschaft mit eigenen Regeln, Erwartungen sowie einer Vielzahl von Sprachen und Dialekten.

Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind dabei weit mehr als reine Sprachvermittler:innen. Oft sind sie auch erste Vertrauenspersonen.

Wie bedeutsam Sprache für die Integration ist und welche Hürden und Chancen es gibt, zeigt das Gespräch mit Vilson Ferreira Mendonça. Er arbeitet als stellvertretender Teamleiter Integration beim Migrationsamt St.Gallen und berät Migrant:innen. Vor 20 Jahren kam er aus Brasilien in die Schweiz und kennt die Sprachhürden aus eigener Erfahrung. Er absolvierte das CAS Migrationsrecht an der Universität Bern und ist Migrationsfachmann BP. In São Paulo studierte er Marketing und Kommunikation.

Vilson, was bedeutet Deutsch für Dich persönlich?

Deutsch ist für mich Liebe und Notwendigkeit zugleich. Schon in São Paulo habe ich angefangen, Deutsch zu lernen – aus Liebe, weil ich in die Schweiz ziehen wollte, und aus dem Bedürfnis heraus, mich auf ein neues Leben vorzubereiten.

Sprachenlernen hat mich schon immer fasziniert. Neben meiner Muttersprache Portugiesisch spreche ich Englisch und Spanisch. Deutsch ist meine vierte Sprache und bisher die anspruchsvollste. Nach 20 Jahren in der Schweiz spreche ich eine Mischung aus Hochdeutsch und Schweizerdeutsch.

Welche Hürden sind Dir beim Lernen begegnet? Und was hat Dir besonders geholfen?

Die Artikel! «Der, die, das» sind bis heute meine grössten Stolpersteine. Ich nutze aber kleine Tricks, z.B. Nomen zu verkleinern mit -chen oder -lein, damit der Artikel «das» ist. Auch die deutsche Grammatik ist schwierig.

Mir hat das persönliche Umfeld sehr geholfen. Zuhause in der Familie sprechen wir Deutsch, ebenso bei meiner Arbeit im Migrationsamt. Da bin ich ständig gefordert: Ich führe Gespräche und Tele-



Vilson Ferreira Mendonça

fonate und verfasse Texte – alles auf Deutsch. Ein Vorteil ist sicher auch, dass ich bereits mehrere Sprachen gelernt habe. Wer bereits sprachliches Vorwissen mitbringt, kann beim Lernen leichter Brücken schlagen.

«Das Umfeld ist entscheidend.»

Welche Rolle spielt Sprache bei der Integration?

Ohne Sprache gibt es keine Integration.

Entscheidend ist jedoch auch, was eine Person bereits mitbringt. Ist jemand schulgewöhnt, fällt das Lernen leichter. Andere wiederum müssen erst lernen, wie man lernt. Das ist eine zusätzliche Herausforderung, die wir berücksichtigen müssen.

Integration ist mehr als nur Sprachbeherrschung. Sie ist nur möglich, wenn beide Seiten bereit sind: Migrant:innen, die sich auf die Herausforderung einlassen und eine Schweizer Gesellschaft, die

offen ist und Menschen aufnimmt. In der Politik höre ich oft: «Ihr müsst euch integrieren.» Aber es funktioniert nur gemeinsam.

Schweizer:innen reisen sehr gerne, sind weltoffen und neugierig. Auf Reisen lernen sie gerne neue Menschen kennen und zeigen Interesse. Diese Haltung sollte auch hier im Alltag spürbar sein.



Die Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Sie öffnet den Zugang zu den Menschen. Sprechen wir die Sprache im neuen Land? Dann können wir mit den Menschen reden. Und wir können am Leben der Gesellschaft teilhaben.

Quelle: [Unterstützung für Deutsch-kurse | sg.ch](https://www.sg.ch/unterstuetzung-fuer-deutsch-kurse)



Welche Tipps würdest du Migrant:innen und Lehrpersonen geben?

Migrant:innen sollten Geduld mitbringen und sich bewusst sein, dass das Sprachenlernen eine Herausforderung ist, sich aber lohnt! Wichtig ist, im persönlichen Umfeld so viel wie möglich aufzuschnappen und jede Gelegenheit zu nutzen, um aktiv Deutsch zu sprechen.

Lehrpersonen können viel bewirken, wenn sie neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen auch die Motivation stärken. Sie sollten sich bewusst sein, dass viele Menschen mit einem schweren Rucksack voller Erfahrungen, Belastungen und Brüchen im Lebenslauf hier ankommen.

Gleichzeitig wünsche ich mir, dass Schweizer:innen ein korrektes Hochdeutsch sprechen. Wenn sofort ins Englische gewechselt oder dialektgefärbtes und nicht korrektes Deutsch gesprochen wird, ist es viel schwieriger, Deutsch zu lernen.

Wie unterstützt der Kanton St.Gallen beim Spracherwerb?

Bei Integrationsgesprächen arbeiten wir oft mit Dolmetscher:innen zusammen. Zudem setzen wir zunehmend auf vereinfachte Sprache. Es gibt auch digitale Hilfsmittel wie Übersetzungs- und KI-Apps. Zentral sind die Sprachkurse, die von Bund und Kanton gefördert werden. Schulen, die bestimmte Qualitätsstandards erfüllen, werden subventioniert, sodass Migrant:innen deutlich weniger zahlen müssen. Der Kanton St.Gallen leistet einkommensabhängige Unterstützung beim Besuch von Deutschkursen.

Was sind die grössten Schwierigkeiten für die Migrant:innen?

Bei geringem Einkommen werden in der Regel rund 50 % der Kurskosten subventioniert. Trotz der Subventionen kämpfen viele mit den Kosten. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, nach Erreichen des vereinbarten Lernziels über das Migrationsamt eine teilweise Rückerstattung zu erhalten. So werden An-



Sandra Knechtle

reize geschaffen, dranzubleiben und Lernfortschritte zu erzielen.

Manche stossen an ihre Grenzen, weil sie Hochdeutsch lernen, im Alltag aber Schweizerdeutsch hören und nichts verstehen. Das ist frustrierend. Einige schaffen es nie, Hochdeutsch zu lernen, können sich aber im Dialekt gut verständigen. Andere wiederum, welche Hochdeutsch für die Ausbildung und den Beruf brauchen, bleiben dabei. Dies war auch mein Entschluss. Beides ist möglich. Welcher Weg eingeschlagen wird, hängt stark von der Lebenssituation ab.

Was beobachtest Du bei Kindern und Familien?

Kinder profitieren enorm von intensivem Deutschunterricht (DaZ) und von Deutschklassen, in denen sie zunächst die Sprache lernen, bevor sie in die Regelklasse wechseln. Viele Gemeinden bieten auch Kurse für die Mütter und Väter an.

Besonders wertvoll finde ich das Engagement vieler Schweizer:innen, die Familien freiwillig unterstützen, sei es mit Nachhilfe, Sprachbegleitung oder durch Kontakte.

Gibt es eine Erfahrung, die Dich besonders geprägt hat?

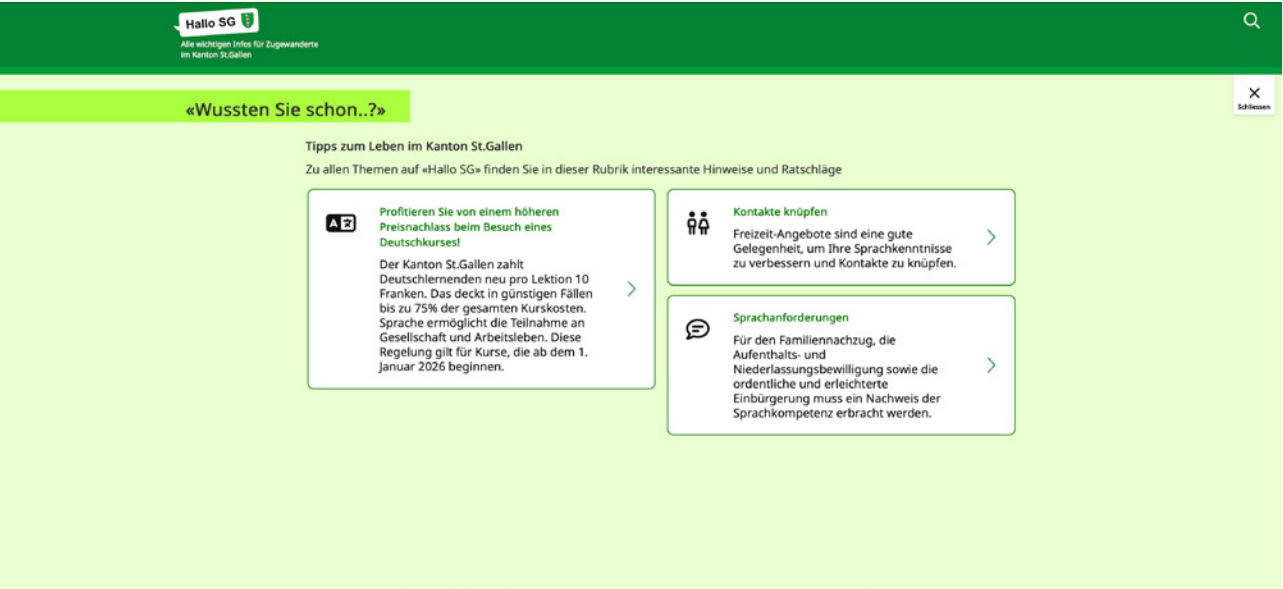
Da ich selbst Migrationshintergrund habe, erleichtert es manchmal den Einstieg ins Gespräch mit Migrant:innen. Es bietet die Chance über Rollenbilder zu sprechen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen.

Ich kann ihnen aus eigener Erfahrung sagen, dass auch sie Deutsch und einen Beruf erlernen können und so die Chance erhalten, eines Tages in einer ähnlichen Position zu sein. In meiner beruflichen Funktion schätze ich sehr, dass die Schweiz offen ist und Chancengleichheit besteht. Ich erlebte dies in Brasilien oft anders.

Was ist das Schönste bei der Arbeit mit Migrant:innen?

Wenn Menschen hier die Sprache lernen, eine Arbeit finden und selbstbewusst auftreten. Integration lebt von persönlichen Kontakten.

«Integration ist mehr als Sprache – sie lebt von persönlichen Kontakten.»



«Mein Weg in der Schweiz» – Interview mit Ksusha Svitlychna

Valentina Tammer, Oberstufenlehrerin an der Oberstufe St. Peterzell

Eine junge Ukrainerin, Ksusha Svitlychna, 16 Jahre alt, erzählt von ihrer Ankunft in der Schweiz, den Herausforderungen der Integration und ihrem Weg in die berufliche Zukunft. In diesem sehr persönlichen Gespräch spricht sie offen über Ängste, Sprachbarrieren, Schule und Arbeit. Sie erzählt auch davon, wie sie sich in dieser Zeit selbst neu kennengelernt hat. Es ist eine eindrucksvolle Geschichte über Mut, Anpassungsfähigkeit und den Glauben an sich selbst.

Ihre Reise begann als Schülerin in der ersten Oberstufe. Nach dem Abschluss der Sekundarschule erhielt sie ihren ersten Praktikumsvertrag. Heute, ein Jahr später, treffen wir uns erneut – nach einem erfolgreich abgeschlossenen Praktikum in einem Schweizer Restaurant.

Sie hat enorme sprachliche Fortschritte gemacht: Dank der Arbeit im Service spricht sie heute sicher Schweizerdeutsch, durch den DaZ-Unterricht konnte sie ihr Hochdeutsch deutlich verbessern und auch ihr Englisch hat durch die Kombination aus Unterricht und Praxis profitiert. Eine echte «Lucky-Kombination» aus Schule, Brückenangebot (10. Schuljahr) und Arbeitswelt.

Wie hast du dich gefühlt, als du in die Schweiz gekommen bist?

Ich bin am 10. März 2022 in die Schweiz gekommen. In den ersten Tagen war ich ehrlich gesagt ein wenig schockiert, weil alles neu für mich war. Ich war noch nie in der Schweiz, und alles hier war komplett anders. Anfangs lebte ich mit einer grossen Gruppe von Ukrainerinnen und Ukrainern zusammen. Es war schön, weil man sich gegenseitig unterstützte – aber auch überwältigend.

Erinnerst du dich noch an deinen ersten Tag in der Schweizer Schule?

Mein erster Tag in der ersten Oberstufe war ein Probetag. Ich wurde eingeladen, mir alles anzuschauen. Man zeigte mir die Räume, darunter den Klassenraum, und erklärte mir, mit wem ich lernen würde. Eine Woche später, am Montag, begann der reguläre Unterricht. Ich war überfordert. Ich ver-



stand nichts und kannte niemanden. Aber die Leute bemühten sich, mir zu helfen. Eine Schülerin namens Leandra half mir besonders. Wir standen lange in Kontakt.

Was war sprachlich für dich anfangs am schwierigsten?

Am schwierigsten war es, zu verstehen, was die Leute sagten. Ich habe sehr oft den Übersetzer benutzt. Ich



Valentina Tammer

wollte die Sprache lernen, aber es war schwer. Anfangs war es einfacher, nur ins Handy zu tippen. Ich habe nicht besonders fleissig mit Büchern gelernt – das meiste kam durch Kommunikation. Viele sagten mir, ich solle mehr sprechen – und das hat tatsächlich geholfen.

Wie hast du Deutsch gelernt?

Ich habe nicht stundenlang gelernt, sondern vor allem durch Gespräche. Je mehr man redet, desto besser versteht man. Meine DAZ-Lehrerin Claudia Gagno war mir eine grosse Hilfe. Während die anderen Schülerinnen und Schüler Chemie oder Geschichte hatten, hatte ich mit ihr Deutschunterricht. Sie brachte mir Anschauungsmaterial mit und wir sprachen viel – sie war meine wichtigste Unterstützung am Anfang.

Gibt es Unterschiede zwischen Schule und Arbeit?

Ja, auf jeden Fall. In der Schule war es nicht so schlimm, wenn man mal zu spät kam. Bei der Arbeit geht das gar nicht. In der Schweiz gilt: Wenn du öfter als dreimal zu spät kommst, verlierst du unter Umständen die Chance auf eine Ausbildung. Die Verantwortung ist viel grösser.

Wie hast du deinen Beruf gefunden?

Ich habe viele Schnupperlehren absolviert – im Theater, bei einem Juwelier, im Kino, beim Friseur. Mein Traumberuf war eigentlich Kosmetikerin. Ich habe in zwei Studios geschnuppert und man sagte mir, dass ich es gut mache. Aber mein Deutsch war nicht gut genug. Dann hatte ich einen Schnuppertag in einem Restaurant: Das war spannend. Ich fühlte mich dort wohl und man bot mir an, weiterzumachen. So kam ich ins Brückenangebot (10. Schuljahr) und blieb im gleichen Restaurant.

Hast du in dieser Zeit Freundschaften geschlossen?

Ich habe keine engen Freunde, aber gute Bekanntschaften – sowohl in der Schule als auch bei der Arbeit. Einige von ihnen kommen aus der Ukraine,

«Viele sagten mir, ich solle mehr sprechen – und das hat tatsächlich geholfen.»

Ksusha Svitlychna

andere aus der Schweiz oder aus Ländern wie der Türkei. Eine Freundin, mit der ich viel unternommen habe, war Nastja, die ebenfalls aus der Ukraine stammt. Sie war ein paar Jahre älter und hat mir besonders bei Schulprojekten geholfen.

Was hast du über dich selbst gelernt?

Ich bin viel offener geworden. Anfangs war ich sehr still – viele hielten mich für verschlossen. Aber ich glaube, das lag einfach am Stress. Jetzt fühle ich mich wohler, zeige mehr von mir. Die Schule mit ihren Projekten und die Arbeit, bei der ich ständig mit Menschen reden muss, haben mir dabei sehr geholfen.

Was planst du für die Zukunft?

Ich habe einen Vertrag für eine dreijährige Lehre unterschrieben. Ich möchte meine Kenntnisse vertiefen, neue Freundschaften schliessen und noch selbstständiger werden. Nach der Ausbildung möchte ich eventuell einen weiterführenden Kurs machen und später reisen.

Was würdest du anderen Jugendlichen aus der Ukraine raten, die neu in der Schweiz sind?

Seid offen, habt keine Angst! Probiert so viel wie möglich aus – macht Schnupperlehren, spricht mit Menschen. Je mehr ihr kommuniziert, desto mehr Möglichkeiten eröffnen sich euch. Und der Sprachfortschritt kommt mit der Zeit ganz von selbst.

Deutsch lernen, Heimat finden: Einblicke in das Leben einer zugewanderten Familie

Sabine Jäggi, Fachperson DaZ in Eschenbach SG

Was brauchen Kinder und Familien, um die deutsche Sprache und eine neue Heimat zu finden? Ein Interview mit einer Familie aus Eritrea zeigt Herausforderungen und Chancen für DaZ-Lehrkräfte und alle Lehrpersonen.

Als DaZ-Lehrperson treffe ich mich mit einer Familie, deren drei Kinder DaZ-Unterricht genossen haben. Bei ihnen zuhause unterhalten wir uns darüber, wie sie sich in der Schweiz eingelebt haben, was ihnen beim Deutschlernen und bei der Integration geholfen hat. Eine Aussage des Vaters im Lauf des Gesprächs drückt aus, was an diesem Nachmittag bei allen spürbar ist: «Wir führen unser Leben hier, wir sind glücklich, wir haben drei Kinder.» Miteinander an ihrem Familientisch zu reden, nachzudenken, zu lachen und dabei mehr von ihrer persönlichen Geschichte erfahren zu dürfen, beeindruckt und bewegt mich. Im folgenden Interview darf ich von ihren Erlebnissen, Erfahrungen und Empfehlungen für andere Familien teilen.

Ankommen in der Schweiz – der Weg beginnt

Die Familie aus Eritrea lebt seit einigen Jahren in der Ostschweiz. Der Vater arbeitet als Betreuer in einem Zentrum für Asylsuchende und die Mutter in einem Betrieb. Sie haben drei Kinder (9, 9, 13), die alle in der Schweiz geboren sind.



Foto vom Vater und den Kindern beim Skifahren (mit Erlaubnis zum Veröffentlichen)

Spracherwerb: Früh fördern, aktiv bleiben

Wie habt ihr das Deutschlernen in der Familie gefördert?

«Wir haben unsere Kinder in zwei Spielgruppen geschickt – einen Tag im Raum, einen Tag im Wald. Das Ziel war, dass sie so schnell wie möglich Deutsch lernen und sich im Alltag zurechtfinden», berichtet der Vater. Sie haben bewusst in die Spielgruppen investiert. Nicht allen Familien ist das möglich – viele haben nur Anspruch auf eine Spielgruppe pro Woche, finanziert von der Gemeinde. Er fügt hinzu: «Frühkindliche Förderung ist das Beste! Spielgruppe müsste obligatorisch sein. Und sie sollte attraktiv sein, und nicht teuer.» Die Kinder erzählen, wie sie Deutschlernen in der Schule erlebt haben.

Tochter (9): «Für mich war es sehr gut. Deutsch lernen war einfach.»

Tochter (13): «Wir haben viele Spiele gemacht. Ich hätte gerne noch mehr gelernt.»

Sohn (9): «Wir bekamen ein Deutschheft, mit dem wir arbeiten mussten. Wir sind rausgegangen und mussten Sachen finden, die die Lehrerin versteckt hatte, Nomen, zum Beispiel einen Stein.»

Der Vater ergänzt: «Herausfordernd war der Wechsel vom Schweizerdeutsch im Kindergarten zum Hochdeutsch in der Schule. Für fremdsprachige Kinder ist das sehr mühsam und schwierig.»

Hatten die Kinder auch in der Freizeit Gelegenheit, sich mit anderen Kindern zu treffen, wo sie Deutsch hören und sprechen konnten?

Vater: «Das haben wir schon von Anfang an bewusst gefördert, dass die Kinder aktiv sind. Mit Wandern, mit Lagern, mit Pfadi, mit Skifahren.»



Sabine Jäggi

Habt ihr auch schon früh Freunde gehabt, mit denen ihr Deutsch gesprochen habt?

Sohn (9): «Als ich klein war, spielte ich mit Nachbar-kindern, die schon in der zweiten Klasse waren. Ich konnte mit ihnen reden. Sie wollten immer mit mir spielen, und wir hatten es lustig miteinander. Ich bin jeweils um den Block gerannt und sie kamen von der anderen Seite und haben mich gefangen. Jetzt sind sie schon in der Lehre.»

Die ältere Schwester hatte es schwerer. Als sie klein war, war in ihrem Quartier eine Mädchengruppe aus einer anderen Volksgruppe, die unter sich bleiben wollten.

Die Kinder erzählen auch von Kinderfilmen, Büchern und Materialien, die ihnen beim Deutschlernen ge-holfen haben: Heidi, Dora Explora, Caillou, Peppa Pig, Checker Tobi, und Silbenbücher. Während des Interviews, als sie sich miteinander an die Figuren dieser Filme erinnern, beginnen sie gleich deren Melodien zu singen und ihre Aussagen zu zitieren.

Der Vater unterstreicht: «Silbenbücher haben viel geholfen. Früher habe ich viel vorgelesen. Jetzt lesen die Kinder am Abend auch viel.» Die jüngere Tochter ergänzt: «Wenn ich nicht schlafen kann, muss ich halt im Buch lesen.»

Tipps für Kinder, die neu ankommen

Was raten Kinder, die schon länger in der Schweiz leben, Kindern, die frisch zuziehen?

Sohn (9): «Wenn jemand noch kein Deutsch kann, soll er nicht denken, dass er keine Freunde finden kann. Er sollte nicht direkt aufgeben, sondern von anderen lernen und mitmachen.»

Vater: «Wenn ein Kind neu ist und keine Freundin hat, dann sage ich meinen Kindern: Sei offen, nimm das neue Kind auf, spiele mit ihm, zeige ihm alles. Auch Sportangebote, Schwimmen oder ein Verein helfen viel.» Er ermutigt seine Kinder: «Du kannst sagen: ‘An diesem Tag, zu dieser Zeit, wir haben freie Zeit, du kannst immer zu uns kommen und mit

uns spielen. Du kannst vom Turnverein erzählen. Und du kannst ihm auch anbieten, dass du offen bist. Dann machst du etwas Schönes im Leben, dann machst du anderen eine Freude.» Wir haben das mit einem Mädchen erlebt, das einen schwierigen Einstieg hatte. Meine Kinder haben versucht zu helfen. Zwei, drei Monate später ging es ihr besser. Wir haben unseren Kindern gesagt: «Ihr könnt etwas beitragen, damit sich das Kind nicht allein fühlt.»

Welche Wörter sind wichtig, wenn man neu hier ist?

Sohn (9): «Zuerst mal die einfachen Wörter. ‘Hallo. Grüezi.’ Zu den Erwachsenen sagt man ‘Grüezi, Sie und Adieu’, aber einfach kein ‘Du’!»

Auch kleine Alltags-Tipps helfen: «Darf ich?» ist ein wichtiges Wort auf dem Pausenplatz.

Die Kinder erzählen, dass ihnen manchmal ältere Kinder Fluchwörter als angeblich nett beigebracht haben: «Das ist fies, weil die Neuankömmlinge es gar nicht wissen.»

Integration im Alltag - Unterstützung unter Eltern

Die Eltern sind nicht nur für ihre eigenen Kinder Ansprechpartner, sie geben ihr Wissen auch gerne weiter:

Vater: «Es kommen viele andere Eltern. Wir sagen ihnen, wo sie ihre Kinder anmelden können: beim Sport, beim Schwimmen, beim Skifahren. Manchmal nehmen wir andere Kinder einfach mit, wenn wir Freizeitaktivitäten unternehmen.»

Netzwerke zwischen Eltern entstehen oft bei Vereinsaktivitäten, auf dem Schulhof oder bei Ver-anstaltungen:

Vater: «Es gibt viele Möglichkeiten. Bei Schulver-anstaltungen, Sportfesten, am Markt, in der Kirche. Hauptsache, man spricht miteinander und gibt sich Tipps.»

Kontakte suchen und Netzwerke pflegen

Für den **Vater** ist die Vernetzung entscheidend für gelungene Integration:

«Wenn man sich nur mit der eigenen Volksgruppe trifft, bringt das fürs Leben in der Schweiz wenig. Sicher, es schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Aber für die Kinder sind Fussballturniere und Aktivi-täten mit anderen Kindern, auch Schweizer Kindern, viel wichtiger. Sie schliessen Freundschaften, sprechen Deutsch, erleben Vernetzung.»

Bewusste Entscheidungen für die Kinder prägen den Alltag:

Mutter und Vater: «Manchmal müssen wir auf Feiern mit der eigenen Gruppe verzichten, damit unsere Kinder an Vereinsfesten respektive Fussball-turnieren teilnehmen können. Die Gemeinschaft (unserer Herkunftskultur) würde von uns manchmal etwas anderes erwarten. Aber wir entscheiden für unsere Kinder.»

Und der **Vater** ergänzt: «Was uns auch sehr hilft und Freude macht, ist das Mitmachen in der christlichen Jugendarbeit in unserem Ort.»

Die Eltern sprechen über die Bedeutung der Ver-netzung, aber auch über die Familiensituation:

Vater: «Für meine Kinder bin ich der Vater, der Cousin, der Grossvater, der Onkel, der Götti. Ich muss alles selber abdecken. Schweizer Familien haben Vorteile. Es kann sein, dass ein Vater am Tag nur ein, zwei Stunden mit den Kindern Zeit hat. Und seine Frau auch. Aber da unterstützen die Grosseltern und Verwandten ergänzend. Diese Möglichkeit haben wir nicht.»

Elternkontakt – eine Schlüsselfrage

Auch der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Eltern ist ein zentraler Schwerpunkt im Gespräch.

Der Vater sagt: «Der Kontakt zu den Lehrpersonen war uns von Anfang an wichtig, sowohl zu den Klassenlehrkräften als auch zu den DaZ-Lehrerinnen unserer Kinder. DaZ-Lehrkräfte sollten frühzeitig Kontakt aufnehmen, konkrete Rückmeldungen und Tipps geben und den Eltern auf Augenhöhe be-gegnen. Das motiviert uns, macht uns Mut und hilft dabei, unsere Kinder gezielt zu fördern. Vertrauen ist wichtig. Wenn die Beziehung frühzeitig mit kleinen positiven Dingen, mit Empfehlungen beginnt, dann bleibt das so und die Eltern nehmen die Lehr-personen ernst. Für den Kontakt reichen schon kurze Begegnungen beim Abholen der Kinder – Haupt-sache wir Eltern wissen, dass wir fragen dürfen.»

Die Interviewleiterin berichtet, wie sie bei neuen DaZ-Kindern die Eltern schon vor dem Elternabend einlädt, um sich kennenzulernen und ins Gespräch zu kommen. So entstehen wertvolle Kontakte und Eltern geben sich gegenseitig Tipps.

Fazit – Chancen nutzen, Brücken bauen

Gelungene Integration braucht Engagement, Offenheit und die Bereitschaft, Netzwerke zu knüpfen – sowohl durch die Familien als auch durch die Schule und Lehr-personen.

Die Erfahrungen der Familie zeigen:

- Kontakte zu anderen Kindern und Eltern sind das stärkste Werkzeug, um Spracherwerb und Teilhabe zu fördern.
- Sportvereine, Freizeitangebote und gemeinsames Spielen sind wertvolle «Türöffner» ins neue Leben.
- Lehrpersonen können durch aktive Begegnungen, frühe Unterstützung und konkrete Rückmeldungen Kindern und Eltern den Mut geben, sich einzu-bringen und mitzuwachsen.
- Bewusste Entscheidungen für die Kinder, über die eigene Herkunftsgruppe hinaus, machen den Unterschied.
- Eine gezielte Netzwerkpflege und das Teilen von eigenen Erfahrungen schaffen Chancen für alle – und helfen, dass Integration lebendig und nach-haltig gelingt.

CAS DaZ an der PH St.Gallen: Sprachförderung mit System – stufengerecht, integriert und mit Bezug zu regionalen Besonderheiten.

CAS Deutsch als Zweitsprache
Sek I und II (DaZ)
Information und Anmeldung:



CAS Deutsch als Zweitsprache
Kindergarten- und Primarstufe (DaZ)
Information und Anmeldung:



Pädagogische Hochschule St.Gallen

Institut Sprachliche und Literarische Bildung

Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen

www.phsg.ch/islb



Pädagogische Hochschule
St.Gallen