



Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Volksschulamt

Unterrichten an Aufnahmeklassen Asyl

Rahmenbedingungen
Pädagogische Grundlagen
Unterrichtsplanung
Fachbereiche und Kompetenzen



Impressum

Herausgeberin

Bildungsdirektion Kanton Zürich
Volksschulamt

Autorenteam

Sektor IKP im Volksschulamt
Autorinnen des Kapitels 5.1 zu DaZ sind Yvonne Tucholski
und Katja Schlatter, PH Zürich

Fachberatung

Ursula Frei, Kathrin Kaufmann, Marianne Keller,
Véronique Reisinger, Christine Truniger, Yvonne Tucholski,
Katja Schlatter, Marcus Spichtig, Andrea Wintsch

Gestaltung und Produktion

raschle&partner, www.raschlepartner.ch

Fotos

Iwan Raschle, Martin Stürm, Christine Truniger

Bezug

Download als PDF auf <https://bit.ly/3jYNK2N>



Oktober 2021

© Bildungsdirektion Kanton Zürich

Inhalt

1 Einleitung	4
2 Rahmenbedingungen	5
2.1 Hauptaufgaben der Aufnahmeklassen Asyl	5
2.2 Zusammenarbeit mit Schulassistenten, Beizug von Freiwilligen	7
2.3 Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. den Rechtsbeiständen	7
2.4 Zusammenarbeit mit der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs	8
2.5 Zusammenarbeit mit Regelklassen und der Regelschule	9
2.6 Schulexterne Kooperationen und Partnerschaften	10
2.7 Selbstfürsorge der Lehrperson	10
3 Pädagogische Grundlagen	11
3.1 Unterschiedliche Lernvoraussetzungen	11
3.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit	11
3.3 Besondere psychische Belastungen	12
3.4 Unsichere Gegenwart – unsichere Zukunft	13
3.5 Schwierige und belastende Lebensbedingungen	14
3.6 Vorurteile und Aggression	15
4 Unterrichtsplanung und Lerndokumentation	16
4.1 Vorbemerkung	16
4.2 Didaktisch-methodische Hinweise	16
4.3 Umgang mit Lernzielen, Beurteilen und Fördern	18
4.4 Zeugnisse, Lerndokumentationen, Übergänge	19
5 Fachbereiche und Kompetenzen	20
5.1 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	20
Themenfelder für die ersten Wochen des DaZ-Erwerbs	20
Förderziele für die ersten eineinhalb Jahre des DaZ-Erwerbs	29
5.2 Mathematik	38
5.3 Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG)	38
5.4 Berufliche Orientierung	39
5.5 Gestalten, Musik, Sport, Medien und Informatik	39
5.6 Überfachliche Kompetenzen	40
6 Anhang	41
6.1 Verwendete Literatur und Materialien	41
6.2 Rechtliche Grundlagen	42

1 Einleitung

Gemäss Verfassungen von Bund und Kanton haben alle im Kanton Zürich wohnhaften Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen. Diese Regelung gilt auch, wenn sie in der ersten Phase in einer kantonalen oder eidgenössischen Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs untergebracht sind. In dieser Zeitspanne besuchen sie in der Regel eine Aufnahme-klasse Asyl, manchmal aber auch eine Regelklasse. Für die anschliessende zweite Phase werden sie mit ihrer Familie einer Gemeinde im Kanton Zürich zugewiesen. Dort besuchen sie eine Aufnahme- oder Regelklasse der kommunalen Schule.

Die vorliegende Broschüre bezieht sich auf die erste Phase der Schulung von Kindern und Jugendlichen aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich. Ins Zentrum stellt sie somit den Unterricht in Aufnahmeklassen Asyl, insbesondere die Pädagogik. Die Broschüre ersetzt den «Rahmenlehrplan Schulung in Aufnahmeklassen für Kinder aus dem Asylbereich» vom 9. August 2010.

Die rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Aspekte zu den Aufnahmeklassen Asyl sind andersorts geregelt – siehe dazu die Rechtsquellen in Anhang 6.2. Weitere Konkretisierungen zu diesen Fragen finden sich in Vereinbarungen, die die Bildungsdirektion des Kantons Zürich jeweils mit denjenigen Instanzen abschliesst, die für die lokale Schulung und Beherbergung der Flüchtlingskinder verantwortlich sind. Dies sind zum einen die beteiligten Schulgemeinden, zum anderen die eidgenössischen und kantonalen Instanzen, die für die Einrichtungen des Asyl- und Flüchtlingsbereichs zuständig sind.

Zielpublikum: Die Broschüre richtet sich an Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulverwaltungen und Schulbehörden, die vor Ort in die Beschulung in Aufnahmeklassen Asyl involviert sind. Das Kapitel 2 zur Zusammenarbeit behandelt Themen, die auch für externe Partner der Schule hilfreich sind, insbesondere für das Betreuungspersonal in Einrichtungen des Asylwesens. Die Kapitel 3 bis 5 zu den pädagogischen Grundlagen und zu den zu erwerbenden Kompetenzen sind – über die Aufnahmeklassen Asyl hinaus – auch für das Unterrichten in den Regelstrukturen relevant. In besonderem Mass gilt dies für die Beschreibung der Themenfelder und Förderziele in Deutsch als Zweitsprache in Kapitel 5.1. Diese sind für alle Lehrperso-

nen der Volksschule von Interesse, die Kinder oder Jugendliche in den ersten anderthalb Jahren ihres Deutscherwerbs unterstützen – siehe dazu auch den Separatdruck «Anfangsförderung Deutsch als Zweitsprache» der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2021a).

Aufbau der Broschüre: Kapitel 2 beschreibt die Hauptaufgaben der Aufnahmeklassen Asyl und die vielfältigen Kooperationen, die für einen gelingenden Unterricht unverzichtbar sind. Kapitel 3 behandelt, ausgehend von den spezifischen Voraussetzungen der Flüchtlingskinder, die pädagogischen Herausforderungen und Möglichkeiten der Aufnahmeklassen. Die Kapitel 4 und 5 sind auf den geltenden Zürcher Lehrplan 21 der Volksschule abgestimmt. Kapitel 4 bietet allgemeine Hinweise zur Didaktik und Methodik. Weitere Ausführungen behandeln den Umgang mit Lernzielen und Fragen der Beurteilung, wobei ein Augenmerk auf der guten Dokumentation der Lernprozesse liegt. Das Kapitel 5 fokussiert sich auf Spezifika der einzelnen Fachbereiche. Besonders ausführlich wird dabei die Deutschförderung thematisiert, die zu den Kernaufgaben der Aufnahmeklassen Asyl gehört.

Begriffe: Unter dem Begriff «Einrichtungen des Asyl- und Flüchtlingsbereichs» sind in dieser Broschüre folgende Strukturen zusammengefasst: Bundesasylzentren (BAZ), kantonale Durchgangszentren (DZ), kantonale Liegenschaften mit Flüchtlingswohnungen, kantonale Institutionen für unbegleitete Minderjährige (Mineurs non accompagnés, MNA) sowie Nothilfzentren (NUK, Notunterkunft) für Personen, die einen Nichteintretensentscheid (NEE) erhalten haben oder deren Asylgesuch abgelehnt worden ist.

Unter Flüchtlingskindern werden in diesem Dokument Kinder und Jugendliche verstanden, die in der Schweiz um Asyl ersuchen – in der Regel zusammen mit ihrer Familie oder auch ohne Familie als sogenannte Mineurs non accompagnés (MNA). Wenn in diesem Dokument Aussagen zu Flüchtlingskindern und deren Eltern gemacht werden, gelten diese nicht generell. Beispielsweise sind viele dieser Kinder und Eltern traumatisiert, aber nicht alle. Entsprechend betrachten wir jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit mit eigener Geschichte. Es lebt in spezifischen Lebenswelten und Lebensumständen. Seine Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungspotenziale sind individuell.

2 Rahmenbedingungen

2.1 Hauptaufgaben der Aufnahmeklassen Asyl

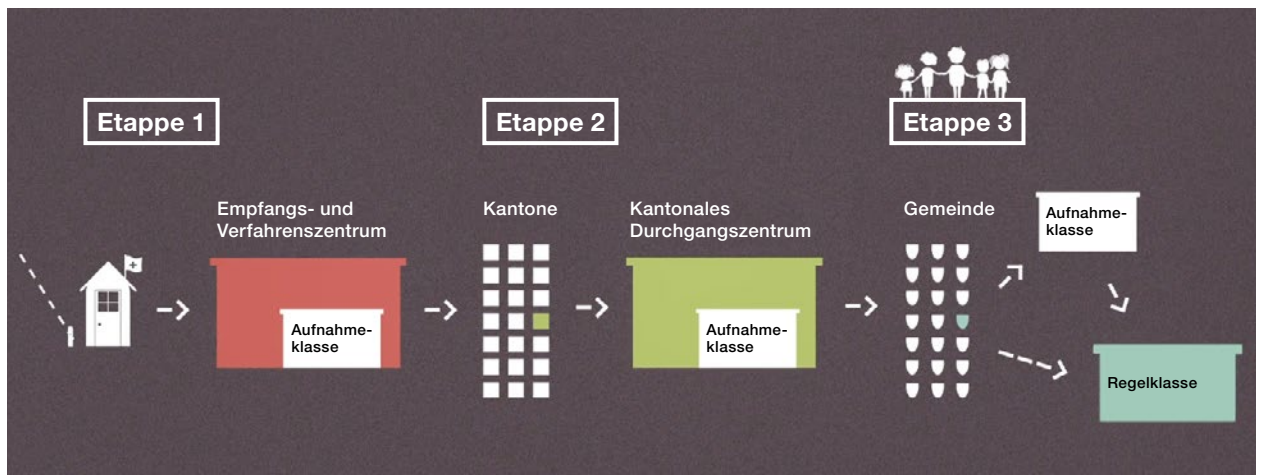
Die Aufnahmeklassen Asyl werden altersdurchmischte geführt und es werden Flüchtlingskinder aller Zyklen unterrichtet. Gemäss Empfehlung des Volksschulamts können auch Jugendliche bis zum vollendeten 17. Altersjahr in die Klassen aufgenommen werden. Abhängig von der Aufenthaltsdauer in der kantonalen Einrichtung Asyl verweilen die Kinder und Jugendlichen unterschiedlich lange in den Aufnahmeklassen Asyl.

Die Aufnahmeklassen Asyl erfüllen vier Hauptaufgaben:

- fürsorgliche Aufnahme,
- Einführung in den Schulalltag und in die neue Umgebung,
- Anfangsunterricht Deutsch, gegebenenfalls inklusive Alphabetisierung,
- Vorbereitung auf den Anschluss in den übrigen Fachbereichen.

Fürsorgliche Aufnahme: Flüchtlingskinder mussten geliebte Personen, ihre vertraute Umgebung und ihren gewohnten Alltag zurücklassen. Viele von ihnen haben Schweres erlebt und sind traumatisiert. In der Schweiz sind sie in der Schule, in der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs und in der Umgebung mit viel Neuem konfrontiert. Ihre Eltern haben häufig mit einem Statusverlust und mit einer unsicheren Zukunft zu kämpfen, was auch die Kinder belastet. Vielleicht hat die Familie Angehörige verloren oder das Familiensystem ist gänzlich zusammengebrochen. MNA sind in der Schweiz meist ohne familiären Rückhalt. Aus all diesen Gründen benötigen die Kinder und Jugendlichen Zeit, um auch innerlich am neuen Ort anzukommen. Haben sie sich aber eingewöhnt, zeigen sich viele sehr neugierig, wach und lernmotiviert (Dachner 2016, S. 10). Darum stehen eine gute Aufnahme der Kinder in Klasse und Schule und das Wohlbefin-





Bildquelle: Informationsfilm «Von den Aufnahmeklassen in die Regelklassen – Erste Schnittstellen zur Integration» Bildungsdirektion Kanton Zürich/PHZH, 2016)

den in den ersten Wochen im Vordergrund. Ein klar strukturierter Schulalltag gibt ihnen Stabilität und Sicherheit in ihren schwierigen Lebenslagen.

Einführung in den Schulalltag und in die neue Umgebung: Zunächst geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen Gepflogenheiten und Regeln der Schule in der Schweiz kennenlernen. Sie machen sich mit wichtigen Arbeitstechniken und Lernstrategien vertraut. Der Unterricht unterstützt sie, sich in ihrer neuen Situation und Umgebung zu orientieren, Codes, Regeln und Normen zu verstehen und den Alltag zu meistern.

Anfangsunterricht Deutsch: Der Deutscherwerb bildet den fachlichen Schwerpunkt. Die Kinder und Jugendlichen erhalten einen intensiven Anfangsunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ziel ist es, ihre Deutschkompetenzen so aufzubauen, dass sie später dem Unterricht in der Regelklasse oder in einer Anschlusslösung (z. B. Berufsvorbereitungsjahr) erfolgreich folgen können. Die Alphabetisierung beginnt im Regelfall im Kindergarten und der ersten Klasse. Sind Kinder ab der 2. Klasse noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert, findet diese Alphabetisierung in den ersten Wochen und Monaten des Unterrichts statt.

Vorbereitung auf den Anschluss in den übrigen Fachbereichen: Entsprechend der altersgemässen Lektionentafel werden die Kinder und Jugend-

lichen in anderen Fachbereichen – Mathematik, Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG), Gestalten, Musik und Sport – unterrichtet und auf den Übertritt in eine neue Klasse und Schulgemeinde vorbereitet. Dabei wird ihr Vorwissen, das sie aus dem Herkunftsland mitbringen, berücksichtigt und einbezogen.

Die Aufnahmeklassen Asyl arbeiten unter Bedingungen, die stark durch die Logik des Asylverfahrens bestimmt sind. Diese Logik kann – etwa bei abrupten Ortswechseln – in Konflikt mit pädagogischen Grundanliegen geraten. Teilweise halten sich die Kinder und Jugendlichen nur wenige Wochen oder Monate in einer Aufnahme-klasse auf, insbesondere in Klassen der Bundesasylzentren. In diesem Fall ist es nur beschränkt möglich, systematisch einem Lernplan zu folgen. Gerade deshalb ist es wichtig, bei allen Schritten stets das Kindeswohl im Auge zu behalten. Die aufmerksame, individuelle Begleitung und das Schaffen von Stabilität, Verlässlichkeit und Kontinuität sind die Grundpfeiler der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich.

2.2 Zusammenarbeit mit Schulassistenzen, Beizug von Freiwilligen

Die Schulbehörde bzw. Schulleitung kann in besonderen Fällen Unterstützung für Aufnahmeklassen Asyl durch eine Schulassistentin beim Volksschulamt beantragen. Die Details dazu sind in der Finanzverordnung zum Volksschulgesetz (2007) geregelt. Mit dieser Unterstützung kann die Lehrperson den Unterricht besser an die situativen und pädagogischen Bedürfnisse der Flüchtlingskinder anpassen.

Die Schulassistentin kann beispielsweise Schülerinnen und Schüler in Gruppen anleiten, bei Übungen unterstützen, individuell bei Lernprozessen begleiten oder beobachten. Denkbar ist auch eine Mitwirkung bei Klassenanlässen, administrativen Arbeiten oder beim Materialeinsatz. Die Assistentin ist keine ausgebildete Fachperson, deshalb darf sie nicht für pädagogisch besonders herausfordernde Situationen eingesetzt werden. Die Rollen und Kompetenzen müssen geklärt und schriftlich festgehalten werden. Im Alltag braucht

es sorgfältige Absprachen zwischen Klassenlehrperson und Schulassistentin, wobei die Führung und die Verantwortung für den Unterricht stets bei ersterer verbleiben. Eine Broschüre der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018b) gibt ausführliche Hinweise zum Einsatz von Schulassistenten.

Bei ausserordentlichen Engpässen kann man in Aufnahmeklassen Asyl auch Freiwillige einsetzen, die ohne Bezahlung arbeiten. In vielen Gemeinden liegen dazu bereits Erfahrungen vor, beispielsweise mit Schulsenioren. Die Verantwortung für die Auswahl, Vorbereitung und den Einsatz von Freiwilligen liegt bei der Schulpflege vor Ort, für die Umsetzung bei der zuständigen Schulleitung. Auch für den Einsatz von Freiwilligen gelten die Empfehlungen für Schulassistenten der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018b).

2.3 Zusammenarbeit mit den Eltern und Rechtsbeiständen

Die Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten unterstützt das Wohlergehen, die Integration und das Lernen der Flüchtlingskinder. Die Schule soll die Eltern in ihren Aufgaben nach Möglichkeit stärken. Die Eltern sollen bereits im ersten Gespräch erfahren, wie die Schule hier funktioniert und wie sie selbst das Lernen ihres Kindes unterstützen können. Zum Erstgespräch mit neu angekommenen Eltern liegen detaillierte Hinweise der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016) vor.

Die Zusammenarbeit kann sich als anspruchsvoll erweisen. Besitzt die Lehrperson Empathie für biografiebedingte Schwierigkeiten und ein Bewusstsein über interkulturelle Missverständnisse, lässt sich leichter eine Vertrauensbeziehung aufbauen.

Meistens sprechen die Eltern kein oder nur wenig Deutsch, so dass sich vor allem bei wichtigen The-

men der Beizug von interkulturell Dolmetschenden empfiehlt (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018a). Die Kinder und Jugendlichen sollen, wenn möglich und sinnvoll, bei Elterngesprächen anwesend sein.

Wenn die Fluktuation der Flüchtlingskinder nicht zu gross ist, kann die Schule auch Eltern derselben Sprachgruppe für eine gemeinsame Informationsveranstaltung einladen. Mögliche Themen dabei wären etwa das schweizerische Schulsystem, der Deutsch-erwerb oder die zentralen Unterrichtsziele. Eltern von traumatisierten Kindern benötigen vielleicht Unterstützung. Es kann sinnvoll sein, in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten solche Fragen zu besprechen. Besuchen die Kinder und Jugendlichen nicht lange dieselbe Klasse, kann ein Elterncafé in der Schule als niederschwelliger Begegnungsort dienen. Einen Sonderfall stellen die MNA dar. Partner der

Schule sind bei ihnen das Betreuungspersonal in den Einrichtungen des Asyl- und Flüchtlingsbereichs und die Rechtsbeistände, die die Interessen der MNA wahrnehmen. Die Rechtsbeistände sind der Zentralstelle MNA im Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB) zugeordnet. Auf Seite der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs werden alle Kinder und Jugendlichen individuell von einer sozialpädagogischen Bezugsperson betreut. Mit dieser Bezugsperson

muss die Lehrperson regelmässig Gespräche führen, um das Lernen und den Alltag in der Schule, die berufliche Zukunft (auch Anschlusslösungen) und die gesamte Entwicklung des betreffenden Flüchtlingskinds zu begleiten. Mit den Beiständen kommt die Lehrperson weit seltener in direkten Kontakt, deren Kontaktdaten müssen ihr aber auf jeden Fall bekannt sein.

2.4 Zusammenarbeit mit der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs

Die Leitungen der Schule und der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs sind für die Zusammenarbeit zwischen dem Betreuungsbereich und der Schule verantwortlich.

Ein gemeinsam erstelltes Konzept kann wichtige Fragen regeln:

- Wer ist wofür verantwortlich und entscheidungskompetent? Welche Aufgaben fallen in die Zuständigkeit der Betreuung, welche in diejenige der Schule? (Unterschied Sozialpädagogik – schulische Pädagogik)
- Wie ist die gegenseitige Information geregelt? (Wer, welche Themen, welche Wege und Gefässe der Information)
- Welche Formen des Austausches werden institutionalisiert? (Wer ist jeweils beteiligt, Kadenz und Zeiten von Sitzungen)

Gemeinsam zu regeln ist auch der Umgang mit wiederkehrenden Themen:

- Umgang mit Absenzen
- Auszahlung des Zusatzgeldes zum Grundbedarf der Lebenshaltungskosten bei MNA
- Kleider
- Hygiene
- Ernährung
- Hausaufgaben
- Gewaltprävention
- Suchtprävention
- Sexuelle Gesundheit und Sexualerziehung
- Soziale Medien und Internet

- Krankheiten: Es muss klar sein, was die Lehrperson wissen muss und darf.
- Psychosoziale Gesundheit, psychische Belastungen, psychologische Behandlungen: Was muss und darf die Lehrperson wissen?
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Sicherstellung einer individuellen Bezugs- und Kontaktperson in der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs für jedes Flüchtlingskind, Kontaktdaten der Rechtsbeistände, Kontaktdaten der Lehrperson
- Zusammenarbeit zwischen den involvierten Fachpersonen bei Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder Auffälligkeiten: Ablauf, wer ist involviert?
- Berufsbildung und Anschlusslösungen (v. a. bei MNA)
- Gute Begleitung beim Schulwechsel: rechtzeitige Information, Bekanntgabe der aufnehmenden Schule, Umgang mit der Lerndokumentation der Schule, Ermöglichung einer Verabschiedung durch die abgebende Klasse usw.

Die Logik und die Verfahren des Asylwesens verursachen im schulischen Alltag viele Schwierigkeiten und Unregelmässigkeiten; aufgrund von Terminen kommt es zu unvorhergesehenen Absenzen und Fluktuationen verändern die Zusammensetzung der Klassen. Daher ist eine gute Zusammenarbeit der Schule mit der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs umso wichtiger.

2.5 Zusammenarbeit mit Regelklassen und der Regelschule

Für die Flüchtlingskinder sind die Beziehungen zu den Lehrpersonen sowie zu Kameradinnen und Kameraden der eigenen Klasse zentral. Die Flüchtlingskinder sollen aber auch Kontakt über die Klasse hinaus knüpfen und sich als gleichberechtigte Mitglieder der Schulgemeinschaft erleben können. Diese Integration kann auf unterschiedliche Weise unterstützt werden, etwa indem die Flüchtlingskinder

- einzelne Fachbereiche (v. a. Sport, Musik, Technisches Gestalten) zusammen mit einer Regelklasse besuchen,
- bei Lernlandschaften, die ggf. an einer Schule praktiziert werden, mitmachen,
- sich an den Schulanlässen (Ausflügen, Sporttagen, Jahresfeiern, kulturellen Anlässen usw.) und Schulprojekten (z. B. Theater) beteiligen,
- mit ihrer Aufnahmeklasse Asyl ein Projekt gemeinsam mit einer Regelklasse durchführen.

Aktivitäten zur Integration und Partizipation lassen sich leichter durchführen, wenn die Aufnahmeklasse Asyl geografisch und organisatorisch Teil der kommunalen Schule ist. Ist dies nicht der Fall, sollen die Schulleitungen und Lehrpersonen von Aufnahmeklassen Asyl und Gemeindeschulen miteinander besprechen, welche Form der Teilhabe möglich ist. Zahlreiche Erfahrungen zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen von gemeinsamen Aktivitäten profitieren und diese als bereichernd erleben.

Bei gemeinsamen Veranstaltungen oder Unternehmungen sind drei Punkte zu beachten:

- Wenn Flüchtlingskinder den geschützten Raum ihrer Klasse verlassen, kann das ambivalente Gefühle auslösen. Äusserlichkeiten, Verhaltensweisen oder andere Themen können plötzlich eine neue Bedeutung erhalten, weil die Kinder nicht mehr unter sich sind. Die Lehrperson soll dementsprechend Veränderungen sorgfältig ankündigen und begleiten.
- Auch die Lehrpersonen der Regelklassen sollen die Integration der Flüchtlingskinder als eine gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule verstehen und die eigenen Klassen in diesem Sinne unterstützen.
- Die Schülerinnen und Schüler der Aufnahmeklassen Asyl sind primär Kinder und Jugendliche. Sie sollen nicht auf ihr Flüchtlingsdasein reduziert und in eine Opferrolle gedrängt werden.

Der Kontakt mit Kindern und Jugendlichen aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich kann die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen auch überfordern. Es ist sinnvoll, wenn sich die Lehrpersonen und Klassen schon vor der Begegnung Gedanken darüber machen, wie man verantwortungsbewusst mit dem Gegenüber und mit den eigenen und fremden Erwartungen umgeht.



2.6 Schulexterne Kooperationen und Partnerschaften

Ausserschulische Akteure und Institutionen – Gemeinschaftszentren, Jugendtreffs, Bibliotheken, Spielplätze, Vereine usw. – können die Integration der Flüchtlingskinder in unsere Gesellschaft unterstützen. Sie bereichern auch die Freizeitgestaltung, die aufgrund der Wohnverhältnisse vielfach stark eingeschränkt ist. Die Lehrperson kann die Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern auf die lokalen Freizeitangebote hinweisen. Vielleicht besucht sie einzelne Orte oder Veranstaltungen mit der Klasse oder lässt Vereinsvertretungen in der Schule deren Angebot vorstellen.

Teilweise beschränkt sich die Lebenswelt der Flüchtlingskinder auf die Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs und auf die Schule. Ausflüge unterstützen die Kinder und Jugendlichen darin, sich aus dieser Enge zu befreien. Gemeinsame Erlebnisse mit der Klasse verstärken das Gefühl, zu einer Gruppe dazuzugehören. Der organisatorische Aufwand für Ausflüge ist allerdings gross (u. a. Beschaffung von Finanzen zur Deckung der Kosten, Suche von zusätzlichen Begleitpersonen). Zu beachten ist auch, dass Ausflüge bei den Kindern Ängste oder Irritationen auslösen können, weil sie ungewohnt sind.

2.7 Selbstfürsorge der Lehrperson

Die Lehrpersonen von Aufnahmeklassen Asyl erleben ihre Tätigkeit als vielfältig und menschlich bereichernd. Dazu gehört auch ihre Erfahrung, für die Kinder und Jugendlichen in schwierigen Lebensphasen eine wichtige Bezugs- und Vertrauenspersonen sein zu dürfen. Zugleich ist ihre Arbeit pädagogisch wie organisatorisch sehr anspruchsvoll. Die heterogene, sich ständig verändernde Klassenzusammensetzung erzeugt eine permanente Instabilität des Klassengefüges. Die Konfrontation mit schweren Schicksalen kann belastend sein.

Lehrpersonen von Aufnahmeklassen Asyl müssen umso mehr gut für sich selbst sorgen (vgl. UNHCR, 2016). Dazu gehören individuelle Strategien, wie man

sich als Lehrperson von der Arbeit erholt, sich abgrenzt und eine Balance von Arbeits- und Privatleben findet. Hilfreich und unentbehrlich ist der Fachaustausch mit anderen Lehr- und Betreuungspersonen und, wenn geografisch und organisatorisch möglich, die soziale Einbettung in ein Schulteam. Die Arbeit ist nicht allein psychisch sehr fordernd; auch in organisatorischer und methodisch-didaktischer Hinsicht wird sehr viel verlangt. Somit sind die Lehrpersonen auf die Unterstützung durch die Schulleitung angewiesen.

Eine unterstützende Funktion können auch Austauschtreffen, Supervisionen und Interventionen sowie Weiterbildungen bieten.

3 Pädagogische Grundlagen

3.1 Unterschiedliche Lernvoraussetzungen

In einer Aufnahmeklasse Asyl kommen sehr unterschiedliche Kinder und Jugendliche zusammen. Sie unterscheiden sich in Lernvoraussetzungen und Alter, den Migrationsgründen und Fluchtgeschichten, den Vorbildungen und Schulerfahrungen, den kulturellen und religiösen Lebenswelten. Einige haben noch nie eine Schule besucht oder den Schulbesuch unterbrochen. Andere sind nicht mit der Welt der Schriftlichkeit vertraut oder sie kennen die Schrift ihrer Herkunftssprache, aber nicht das lateinische Alphabet. Teilweise fehlen ihnen grundlegende Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen oder aber ihre Kenntnisse in verschiedenen Fachbereichen sind ausgeprägt.

Es gehört daher zu den ersten Aufgaben der Lehrperson, Vorbildung und Lernstand eines Kindes abzuklären, insbesondere in den Sprachen und in der Mathematik. Allenfalls müssen dafür interkulturell Dolmetschende beigezogen werden. Als Hilfsmittel eignet sich die Online-Plattform «ESKE – Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache». Diese Abklärungen bilden die Basis, um das Lernen für die betreffenden Schülerinnen und Schüler zu planen. Grundlegende Informationen zu Schulbesuch, Alphabetisierung und gesprochenen Sprachen können in

das Musterformular «Erstgespräch» eingetragen werden, welches das Volksschulamt als Teil einer «Lern-dokumentation zu den Einschulungsstationen» zur Verfügung stellt (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2017), vgl. Kap. 4.4 unten.

Der Unterricht in Aufnahmeklassen Asyl muss stark individualisiert werden. Aufträge an die gesamte Klasse werden von vielen Schülern und Schülerinnen nicht auf Anhieb verstanden. Vielfach müssen alle einzeln und in kleinen Schritten in eine Aufgabe eingeführt werden. Dies ist organisatorisch anspruchsvoll, da es nicht ohne weiteres möglich ist, alle anderen still und selbstständig zu beschäftigen. Geht die Lehrperson von der Heterogenität als Regelfall aus, eröffnen sich ihr neue pädagogische Möglichkeiten. So können ältere oder lernerfahrenere Kinder und Jugendliche als Vorbild dienen und anderen etwas beibringen. Dies alles verlangt von der Lehrperson fundiertes fachliches Knowhow sowie grosses pädagogisches und organisatorisches Geschick, Flexibilität, Kreativität, Offenheit und Geduld. Nur so wird es gelingen, sich auf die stets wechselnden Verhältnisse und die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsstufen der Kinder und Jugendlichen einzustellen.

3.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Schülerinnen und Schüler der Aufnahmeklassen Asyl haben eine nichtdeutsche Erstsprache und sprechen eventuell mehrere andere Sprachen. Je nach Vorbildung wurden sie auch in einer dieser Sprachen alphabetisiert. Diese nichtdeutschen Sprachen sind Ressourcen, die genutzt werden können. Alle Sprachen, die die Kinder und Jugendlichen sprechen, sollen im Unterricht und in der Schule Wertschätzung erhalten. Die Lehrperson kann sich im Alltag darauf beziehen und Gelegenheiten nützen, die Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen (z. B. Gegenstände in verschiedenen Sprachen beschriften). Wenn Kinder und Jugendliche erleben, dass ihre Erstsprachen Bedeutung haben, werden ihr Selbstvertrauen und Anerkennungsfühl gestärkt. Viele Unterrichtsmodelle zum Einbezug der Herkunftssprachen finden sich in Schader (2013b).



Die verschiedenen Sprachen dienen zudem als Medium der alltäglichen Kommunikation und des Lernens. Es kann sinnvoll sein, zur Klärung von persönlichen, organisatorischen und schulischen Fragen auch mit Übersetzungen (inkl. zweisprachigen Apps) zu arbeiten.

Anhand der Vielfalt der Sprachen kann die Lehrperson die Aufmerksamkeit für Sprache auch grundsätzlich schulen. Grundlagen dazu bietet das Konzept ELBE (Eveil aux langues, Language awareness, Begegnung

mit Sprachen). Praxisanregungen finden sich bei Schlatter et al. (2016) sowie in den DVDs von Degen/Stadelmann (2007) und Roost/Schader (2010).

Der Umstand, dass die Kinder alle eine nichtdeutsche Erstsprache sprechen, ist für die Lehrperson allerdings auch eine grosse Herausforderung. Wenn alle Kinder derselben Sprachgruppe angehören, kann es zu Situationen kommen, in denen sie als einzige vom Gespräch ausgeschlossen ist.

3.3 Besondere psychische Belastungen

Viele Flüchtlingskinder haben im Herkunftsland und auf der Flucht Einschneidendes erlebt. Auch das Leben in der Schweiz, in einer ungewohnten Umgebung und mit unsicherer Zukunftsperspektive, ist belastend. Die Kinder und Jugendlichen leiden zu einem erheblichen Teil unter sogenannten posttraumatischen Belastungsstörungen. Diese können sich in vielen Formen zeigen, unter anderem als Konzentrationsstörungen, Aggressivität oder besondere Zurückhaltung, Misstrauen, Übermüdung aufgrund von Schlafstörungen, regressives Verhalten, Ängste und depressive Symptome.

Im Unterricht können Themen, die in der Regel positiv konnotiert sind, posttraumatische Reaktionen auslösen, etwa Themen wie Familie, Herkunft oder Reise. Das betreffende Kind kann sich dann unvermittelt in belastende Situationen der Vergangenheit zurückversetzt fühlen und wird von Gefühlen wie Hilflosigkeit, Kontrollverlust, Schmerz, Wut, Trauer oder Todesangst überfallen. Die Lehrperson weiss möglicherweise nichts von den traumatischen Erfahrungen, die solche Flashbacks auslösen. Viele posttraumatische Folgen zeigen sich nicht schon in den ersten Wochen, sondern erst wenn sich das Kind in der Schule eingewöhnt hat, vielleicht gar erst nach Monaten und Jahren in einer Regelklasse.

Lehrpersonen sind keine Therapeuten. Die Behandlung von Traumata ist den psychotherapeutischen Fachleuten überlassen. Die Schule kann aber dennoch sehr viel dazu beitragen, dass sich Kinder und Jugendliche trotz traumatischer Erfahrung in der Schweiz einleben und im Unterricht lernen können. Entscheidend

ist, dass diese die Schule als sicheren Ort erleben, an dem sie willkommen sind, klare Strukturen und Stabilität vorfinden und verlässliche Beziehungen eingehen können. Der Lehrperson fällt dabei eine Schlüsselrolle zu. Sie wird zur wichtigen Bezugsperson, die die Kinder mit einer wertschätzenden und achtsamen Haltung stärken und ermutigen kann. Bei schwierigen Unterrichtssituationen kann sie sich mit anderen Fachpersonen über geeignete Handlungsstrategien austauschen; schulintern z. B. mit Lehrpersonen, mit Fachleuten der Heilpädagogik und der Schulsozialarbeit oder mit der Schulleitung; schulextern mit Betreuungspersonen oder mit Psychologen und Psychologinnen. Eventuell beantragt sie eine zusätzliche Unterstützung durch den Beizug von Schulassistenten.

Eine Broschüre der Arbeitsgruppe Kind & Trauma (2016) gibt Hinweise, was die Lehrpersonen beachten sollen und was sie tun können. Ein Handbuch des UNHCR (2016) beschreibt ausführlich, wie Traumata entstehen, wie sich posttraumatische Belastungen zeigen und wie die Lehrperson in ihrem Schulalltag pädagogisch damit umgehen kann. Es bietet insbesondere nützliche Anregungen, wie die Lehrperson traumatisierte Kinder stärken kann, indem sie im Unterricht die Selbstwahrnehmung, die Selbstkontrolle, das Selbstwertgefühl, die Selbstermächtigung und die Selbstwirksamkeit fördert.



3.4 Unsichere Gegenwart – unsichere Zukunft

Die Flüchtlingskinder in Aufnahmeklassen Asyl wissen nicht, ob ihre Eltern einen positiven Asylentscheid erhalten. Sie müssen damit rechnen, dass sie unerwartet den Wohnort und damit auch die Schule wechseln müssen. Zudem kommt es aus organisatorischen Gründen auch in den Aufnahmeklassen Asyl zu Stundenplanänderungen und zu vielen Klassenwechseln; die Fluktuation der Schülerinnen und Schüler in den Klassen ist gross. All diese Unsicherheiten und Veränderungen können Kinder mit Fluchterfahrungen zusätzlich belasten. Die Schule kann dem mit Achtsamkeit, Verlässlichkeit, Transparenz, Kontinuität, Regeln und Ritualen entgegenwirken (UNHCR, 2016, S. 32ff.):

Achtsamkeit: Die Lehrperson soll sich für die Kinder und Jugendlichen und ihre Lebenswelten interessieren. Sie soll offen und empathisch sein, aber nicht gezielt nach Erlebtem fragen. Die Kinder und Jugendlichen sollen eine höchstmögliche «Normalität» erfahren.

Verlässlichkeit: Die Lehrperson soll nur ankündigen, was sie halten kann. Erfahrungen von Verlässlichkeit lindern bei Flüchtlingskindern Ängste vor unvorhersehbaren Ereignissen und unterstützen sie im Gefühl, ihr Leben und ihren Alltag selbst steuern zu können.

Eine stabilisierende Wirkung übt eine Lehrperson auch aus, wenn sie die Kinder und Jugendlichen vor zu grosser Entscheidungsfreiheit schützt. Diese müssen unter Umständen zuerst lernen, mit Entscheidungsfreiheiten umzugehen.

Transparenz: Verständliche Stundenpläne, klare Unterrichtsabläufe und nachvollziehbare Regeln helfen den Kindern und Jugendlichen, sich in Zeit und Raum zu orientieren. Die Lehrperson soll deshalb Aussergewöhnliches – Ausflüge, Schulbesuche, Sitzplatzwechsel, Stundenplanänderungen, Projekte mit anderen Klassen usw. – ankündigen und im Voraus erklären, was die Kinder und Jugendlichen erwartet.

Kontinuität: Der Wechsel der Klasse oder Schule und der Abschied von einer geliebten Lehrperson können Flüchtlingskinder in eine emotionale Krise stürzen. Wenn immer möglich sollen die Lehrpersonen frühzeitig von den Betreuungspersonen darüber informiert werden. Ebenso ist die Zusammenarbeit zwischen dem Betreuungspersonal der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs, der Lehrpersonen und der Eltern in solchen Situationen wichtig. Abschieds- und Willkommensrituale unter Einbezug der Mitschülerinnen und Mitschüler können den Prozess begleiten und erleichtern.

Regeln und Rituale: Regeln und Rituale (z. B. persönliche Begrüssung und Verabschiedung, Morgenkreis, Klassentagebuch, Dienste nach Ämtliplan, Patenschaften usw.) in Klasse und Schule sowie sich wiederholende Unterrichtsabläufe geben den Kindern Halt, strukturieren den Alltag und erhöhen das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl.

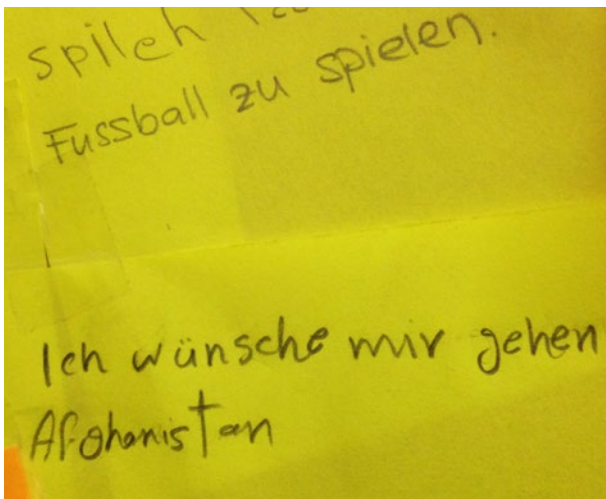
3.5 Schwierige und belastende Lebensbedingungen

Zuverlässige Bezugspersonen sind eine wichtige Ressource für die seelische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. «In Flüchtlingsfamilien sind viele Erwachsene selbst so traumatisiert und von Trauer betroffen, dass sie nicht mehr in der Lage sind, ihre Kinder genügend zu unterstützen. Manchmal konnte nur ein Teil der Familie fliehen oder ein Elternteil oder Geschwisterkind ist umgekommen. Oft ist das ganze System Familie zusammengebrochen» (Shah 2015, S. 14).

Trotz widriger Umstände leisten die Eltern Enormes für ihre Kinder. Es kann aber sein, dass die Kinder weniger als im Herkunftsland von der schützenden und sozialisierenden Funktion der Eltern profitieren können. Auch bei der Freizeitgestaltung sind sie vielfach auf sich selbst gestellt. Die Situation kann sich durch die Wohnsituation verschärfen: Die Einrichtungen des Asyl- und Flüchtlingsbereichs liegen oftmals isoliert oder fernab vom Dorfzentrum, die Raumverhältnisse sind beengt und die Umgebung wird den Flüchtlingskindern oft nicht gerecht. All dies behindert ein geordnetes Familienleben und die Wahrung einer Privatsphäre, ungestörtes Arbeiten für die Schule und eine gute Freizeitgestaltung mit Spiel und Sport.

Für MNA ist die Situation noch prekärer. Ohne nahe Angehörige sind sie völlig auf sich allein gestellt. Alles, was sie an Vertrautem kannten, ist weggebrochen. Einsamkeit, Heimweh und Gewissensbisse können ständige Begleiter sein. Unter Umständen führen auch unrealistische Erwartungen (z. B. finanzielle Unterstützung der Familie, Erfolgserwartungen usw.) der zurückgelassenen Familienmitglieder und Freunde zu weiterem psychischen Druck. Dies alles gibt der Schule eine noch wichtigere Rolle als Ort verbindlicher Beziehungen, des Lernens, der Sozialisation, Akkulturation und Integration.

Es kommt vor, dass die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs einen Polizeieinsatz, einen negativen Asylentscheid oder andere belastende Ereignisse erleben und aufgewühlt zur Schule kommen. Eine Lehrperson an einer Aufnahmeklasse Asyl muss auf derartige Situationen vorbereitet sein. Es gilt feinfühlig zu erkennen, ob sich die Flüchtlingskinder über das Erlebte oder Gehörte austauschen möchten – vielleicht auch in ihrer eigenen Erstsprache – oder lieber darüber schweigen. Die Lehrperson soll empathisch reagieren. Zugleich soll sie ihre eigene Betroffenheit und Gefühle reflektieren und kontrollieren, so dass sie ihre professionelle Aufgabe auch in einer Extremsituation wahrnehmen sowie Sicherheit und Zuversicht vermitteln kann.





3.6 Vorurteile und Aggression

Flüchtlingskinder können Opfer stereotyper Zuschreibungen oder fremdenfeindlichen Verhaltens werden – im neuen Umfeld und auch in der Schule. In der Aufnahmeklasse Asyl treffen unter Umständen Ethnien aufeinander, die im Herkunftsland verfeindet sind. Es kann vorkommen, dass unter den Ethnien Vorurteile grassieren. Auch genderspezifische Abwertungen – «Neben einem Jungen/Mädchen sitze ich nicht» – können sich zeigen. Derartiges Verhalten erschwert das Zusammenleben und verletzt die Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit. Für alle Formen stereotyper Zuschreibung und Abwertung oder rassistischer Diskriminierung darf in der Schule keine Toleranz gelten. Die Schulleitung, das gesamte Schulkollegium und die einzelnen Lehrpersonen müssen hierzu eine Haltung einnehmen und entsprechendes Verhalten unterbinden und thematisieren.

Aufgrund von Erlebtem kann es zu Formen unkontrollierter Aggression bei den Kindern und Jugendlichen

kommen. Eine völlig harmlos erscheinende Situation kann dann unerwartet einen emotionalen Ausbruch im Unterricht auslösen. Auch hier ist die klare Haltung der Lehrperson gefragt, dass solche Regelverstöße nicht toleriert werden. Die Lehrperson soll versuchen, zu dem Schüler bzw. der Schülerin mit Aggressionen eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle zu stärken (vgl. UNHCR, 2016, S. 41ff und Shah 2015, S. 17f). Die Lehrperson soll auch auf den seltenen Fall vorbereitet sein, dass Konflikte unter den Kindern und Jugendlichen in Gruppen eskalieren. Dazu sollte an der Schule ein Notfallplan bestehen, der aufzeigt, wie die Lehrpersonen rasch intervenieren und deeskalierende Schritte einleiten können. Generell kann es bei latenten oder bereits manifest gewordenen Konflikten sinnvoll sein, psychologische Beratung oder interkulturelle Vermittler/innen beizuziehen. Neutrale Fachpersonen können wesentlich zur gewaltfreien Konfliktlösung beitragen.

4 Unterrichtsplanung und Lerndokumentation

4.1 Vorbemerkung

Für die Aufnahmeklassen Asyl gelten grundsätzlich derselbe Lehrplan sowie dasselbe Verständnis für Unterrichten und Lernen wie für die übrige Volksschule. Somit sollen diejenigen Fachbereiche unterrichtet werden, die der Lehrplan 21 vorgibt. Allerdings ist dies aufgrund der speziellen Ausgangssituation und Zusammensetzung der Schülerschaft nur eingeschränkt möglich. Die Anzahl Lektionen für die Schülerinnen und Schüler orientiert sich im Grundsatz ebenfalls an den stufenbezogenen Stundentafeln des Lehrplans. Anpassungen aus pädagogischen und betrieblichen Gründen sind möglich. Details regeln die Richtlinien der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Schulung von minderjährigen Asylsuchenden, Kindern von Asylsuchenden und vorläufig Aufgenommenen.

Das Schwergewicht liegt auf dem Erwerb von Deutschkompetenzen, die die Lernenden befähigen, am Unterricht in der Regelschule teilzunehmen, den Übergang in die Sekundarstufe II (allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildung) zu schaffen und das Leben in der neuen Umgebung selbständig zu gestalten. Daneben

erhalten diejenigen Fachbereiche ein besonderes Gewicht, die ebenfalls die Integration in Schule und Gesellschaft unterstützen. Dazu gehören insbesondere die Fachbereiche Mathematik und Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG) sowie überfachliche Kompetenzen wie z. B. Lernstrategien.

Diese Schwerpunktsetzung soll sich in den Stundenplänen widerspiegeln. Die Gestaltung der Stundenpläne liegt in der Verantwortung der Schulleitung.

Der **Zürcher Lehrplan 21** beschreibt, welche Kompetenzen im Laufe der Schulzeit erreicht werden sollen. Diejenigen Kompetenzstufen, die alle Schülerinnen und Schüler am Ende eines Zyklus zu erreichen haben, werden als Grundansprüche bezeichnet. Diese müssen jedoch nicht von allen Schülerinnen und Schülern zur gleichen Zeit erreicht werden, was der sehr heterogenen Situation in Aufnahmeklassen Asyl entgegenkommt. Hier muss der Unterricht je nach Lernvoraussetzungen stark individualisiert werden.

4.2 Didaktisch-methodische Hinweise

Rhythmisierung: Die Spanne der Aufmerksamkeit ist bei vielen Kindern und Jugendlichen kurz. Deshalb muss die Lehrperson den Tagesablauf sinnvoll rhythmisieren und klar strukturieren. Geführte Aktivitäten in der Klasse und selbständiges Arbeiten (im Kindergarten auch freies Spiel) sollen sich in kurzen Abständen abwechseln. Mit den unterschiedlichen Rollen und Aufgaben in diesen beiden Phasen müssen sich die Kinder zuerst vertraut machen, etwa mit der Teilnahme an Kreisgesprächen.

Lern- und Arbeitsformen einführen: Neuzugezogene Schülerinnen und Schüler mit wenig Deutschkenntnissen sind mit Aufgabenstellungen in komplexen Lernarrangements oftmals überfordert. Es fehlt ihnen an sprachlichen Mitteln zur Umsetzung der Aufträge (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012, S. 13) oder sie sind nicht vertraut mit den erforderlichen Lern- und Arbeitsformen. Daher muss das Lernen und das Erreichen der Lernziele durch passende, auf individuelle

Lernausgangslagen sowie auf die Anforderungen der Zyklen zugeschnittene Hilfestellungen planvoll und systematisch unterstützt werden: Im Kindergarten beispielsweise führt die Lehrperson die Arbeitstechniken Malen, Schneiden, Leimen usw. sorgfältig ein und unterstützt die Arbeitsschritte durch handlungsbegleitendes Sprechen. In der Primarschule muss sie vielleicht Aufgaben stellen, die in den Umgang mit Schulmaterialien einführen. Wahrscheinlich sind viele Kinder auf Hilfestellungen angewiesen, die ihnen aufzeigen, wie sie Hausaufgaben erfolgreich erledigen können. In der Sekundarschule gilt Analoges. Dabei erledigen manche Jugendlichen gerne Aufträge und Übungen, die eigentlich für jüngere Altersstufen gedacht sind. Dies enthebt die Lehrperson aber nicht der Aufgabe, jeden Lernstoff altersgemäss aufzubereiten.

Zusätzliche Orientierungshilfen geben: In Aufnahmeklassen Asyl erhalten auch Themen eine besondere Bedeutung, die sich mit den Aufgaben der Eltern



überschneiden – bei den MNA noch verstärkt, da die Familien fehlen. Die Lehrperson nimmt dann wahr, dass sie – neben dem Betreuungspersonal in den Einrichtungen des Asyl- und Flüchtlingsbereichs – meistens die einzigen sind, die sich intensiv diesen jungen Menschen und ihrer Entwicklung annehmen.

Förderung der Selbstständigkeit: Für jede Schule gehört es zur Aufgabe, gemeinsam mit den Eltern die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Bei MNA macht das Fehlen der Eltern auch hier die Zusammenarbeit der Lehrperson mit den zuständigen Bezugspersonen besonders wichtig. Die Jugendlichen üben eigenverantwortliches und selbständiges Handeln ganz praktisch in der Schule und in der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs ein, wo sie selbst fürs Putzen, Waschen und für einen genügenden Schlaf verantwortlich sind. Je nach örtlichen Regelungen sind sie auch selbst zuständig für das Einkaufen und Kochen. Aufgrund ihrer Fluchterfahrungen wirken viele MNA reifer, lebenspraktischer und selbständiger als andere Jugendliche ihres Alters.

Sprachenlernen findet in allen Fachbereichen statt: Durch die Sprache bringen wir unsere Gedanken und Gefühle zum Ausdruck und verständigen uns mit anderen. Im Medium der Sprache lernen wir und erweitern unser Verständnis von der Welt. Da die Schülerinnen und Schüler erst wenig Deutsch sprechen, gilt für Aufnahmeklassen Asyl in besonderem Masse der allgemeine Grundsatz, dass jeder Unterricht auch Deutschunterricht ist. In jedem Unterricht wird also nicht allein an den fachlichen Zielen, sondern auch am Spracherwerb gearbeitet. Der Lehrperson muss es be-

wusst sein, dass Nichtverstehen immer auch sprachliche Gründe haben kann. Von ihr wird eine hohe Sprachbewusstheit erwartet, so dass sie gezielt und explizit für jeden Unterricht die notwendigen Redemittel und den notwendigen Fachwortschatz zur Verfügung stellen und einüben lassen kann. Zugleich braucht die Lehrperson eine geschärfte Wahrnehmung für das vorhandene Welt- und Fachwissen der Kinder, auch wenn sie es auf Deutsch noch nicht artikulieren können. Eine erste Orientierung mit Aufgabenbeispielen für einen sprachbewussten Fachunterricht bieten Lindauer et al. (2013).

Bei Fachbereichen wie Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG) oder Mathematik ist es offensichtlich, dass jeder Unterricht auch Deutschunterricht ist. Weniger naheliegend ist jedoch, dass dieser Grundsatz in besonderem Masse auch für die Fachbereiche gilt, in denen nonverbale Kompetenzen im Zentrum stehen, etwa in Gestalten, Sport und Musik. Zunächst ist auch in diesen Bereichen der Aufbau von fachspezifischen Kompetenzen stark an Sprachkenntnisse gebunden. Die Lernenden müssen die Arbeitsaufträge und Anleitungen sprachlich verstehen. Sie benötigen Sprachkenntnisse, um ihre Arbeitsschritte zu planen oder ihre Arbeitsprodukte zu reflektieren. Die Lernprozesse wirken aber nicht nur in eine Richtung: So wie Sprache das Fachliche unterstützt, unterstützt das Fachliche auch die Sprache. Beispielsweise erweitern die Lernenden ihren Wortschatz und ihre Redemittel, indem sie ihr sportliches, musikalisches oder gestalterisches Tun mit mündlicher und schriftlicher Sprache verbinden. Es gehört zur professionellen Kompetenz der Lehrperson, diese Wechselwirkungen von fachlichem und sprachlichem Lernen systematisch zu unterstützen.

Ausserschulische Lernorte als Chance und Herausforderung: Für jeden Unterricht ist es wichtig, regelmässig Gelegenheiten ausserhalb der Schule für das Lernen zu nützen. Bei Aufnahmeklassen Asyl trifft das erst recht zu, weil die Schule auf diese Weise den Kindern ermöglicht, ihre neue Umwelt zu erkunden und sich mit Situationen, lokalen Einrichtungen und den Menschen in ihrer Umgebung vertraut zu machen. Ausserschulische Lernorte können in jedem Fachbereich aufgesucht werden, beispielsweise ein naher Wald im naturkundlichen Unterricht, eine Schreinerei als Teil der beruflichen Orientierung, ein Wochenmarkt oder ein Bahnhof als angewandte Deutschlektion. Der pädagogische Gewinn dabei ist gross. Freilich sind der organisatorische Aufwand und die methodischen Herausforderungen für die Lehrpersonen von Aufnahmeklassen Asyl dafür deutlich grösser als bei Regelklassen – siehe dazu die Kapitel 2.5 und 2.6.

Handlungsorientiertes Lernen: Da die Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen in Aufnahmeklassen Asyl heterogen und ihre Deutschkompetenzen anfänglich beschränkt sind, ist ein handlungsorientierter Unterricht besonders erfolgversprechend. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich also durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren fachliches Wissen und Deutschkompetenzen aneignen. Dies geschieht in authentischen, anschaulichen und lebensweltbezogenen Situationen, die es allen ermöglicht, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Begünstigt wird dies durch Lernmaterialien (etwa Fotos, Filme, Gegenstände) und durch Arbeitsformen (etwa Rollenspiele, Partner- und Gruppenarbeiten), die intensive inhaltliche, sprachliche und kommunikative Auseinandersetzungen auslösen.

4.3 Umgang mit Lernzielen, Beurteilen und Fördern

Die äusserst heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Aufnahmeklassen Asyl verlangen differenzierte Förderangebote. Diese basieren auf einer Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und auch der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Damit die Lehrperson diesen Unterricht planen, gestalten und evaluieren kann, benötigt sie fundierte Kenntnisse darüber, was Sprachförderung beinhaltet und wie die Sprachaneignung verläuft. Dafür ist eine eingehende Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Zweitsprachendidaktik und der Sprachdiagnostik notwendig.

Zum andern ist eine gezielte individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson in allen Fachbereichen bedeutsam. Dazu kann die Lehrperson ihre Beurteilungs- und Förderpraxis in erster Linie an der Individual- und Lernzielnorm orientieren. Die Individualnorm bezieht sich auf die Fortschritte der einzelnen Lernenden, die in einem ausgewählten Leistungsbereich erbracht werden. Bei der Lernzielnorm werden vor der Leistungsbeurteilung fachliche Leistungsanforderungen und Erfüllungskriterien formuliert. Bei der Arbeit an der Individual- und Lernzielnorm wer-

den der Lernprozess und die Lernfortschritte mithilfe individueller Lernstandanalysen festgestellt und dokumentiert. Die Lehrperson ist herausgefordert, das Potenzial der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen, mit Hypothesen zu arbeiten, die Leistungen in vielen unterschiedlichen Situationen in den Blick zu nehmen und insbesondere auch das Zustandekommen von Leistungen sichtbar zu machen.

Instrumente der individuellen Lernstandanalysen sind beispielsweise:

- Kompetenzinventare, etwa
 - eine Auflistung von zu bewältigenden Lernschritten in einem Unterrichtsfach
 - Listen von Schlüsselkompetenzen zur Bewältigung des Schulalltags, die auf Kompetenzen zur Lern- und Arbeitstechnik basieren
 - Übersichten über Ressourcen eines Kindes oder Jugendlichen
- Tagebuch der Lehrperson mit freien oder Kriterien gestützten Beobachtungen
- Portfolios
- wenn immer möglich und in einfacher Form: Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler

4.4 Zeugnisse, Lerndokumentationen, Übergänge

Zu den üblichen Terminen erhalten auch die Schülerinnen und Schüler von Aufnahmeklassen Asyl ein Zeugnis und der Schulbesuch wird bestätigt. Allerdings werden in der Regel keine Zeugnisnoten eingetragen. Häufige Klassenwechsel von Kindern und Jugendlichen im Asylverfahren machen es umso wichtiger, die Lernentwicklung und den Lernstand zuhanden der aufnehmenden Lehrperson und der Eltern zu dokumentieren. Die Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017) stellt dazu eine «Lerndokumentation zu den Einschulungsstationen» mit Mustervorlagen zur Verfügung. Diese beschreibt unter anderem die schulische Vorbildung des betreffenden Kindes, die gemachten und als nächste anstehenden Lernschritte in Deutsch und Mathematik sowie in weiteren Fachbereichen. Das externe Goethezertifikat A2, das einige MNA in Deutsch erwerben, ist wichtig für eine Anschlusslösung nach der Sekundarschule.

Tritt ein Schüler oder eine Schülerin in eine andere Klasse oder Schule über, stellt die abgebende Lehrperson der aufnehmenden Lehrperson die erwähnte

Lerndokumentation zu. Erfolgt der Wechsel in eine andere Gemeinde sehr kurzfristig, soll die Dokumentation baldmöglichst nachgereicht werden. Unter Umständen ist ein telefonisches Übergabegespräch zwischen abgebender und aufnehmender Lehrperson zweckmässig. Verantwortlich für die rechtzeitige Kommunikation der Kontaktdaten sind die Lehrpersonen in Rücksprache mit den Schulleitungen, Schulbehörden und Einrichtungsleitenden. Alle Beteiligten müssen sich gut absprechen, damit die Übergabe koordiniert stattfindet.

Eine gute Begleitung des Übergangs von einer Klasse oder Schule in die nächste ist nicht nur für das schulische Lernen wichtig. Sie trägt auch entscheidend dazu bei, dass sich die Flüchtlingskinder trotz schwieriger Voraussetzungen in der Schule aufgehoben fühlen und in der psychischen Entwicklung gefördert werden. Die abgebenden und die aufnehmenden Lehrpersonen tragen diesbezüglich eine grosse Verantwortung, die durch die äusseren Umstände im Asyl- und Flüchtlingsbereich sehr erschwert werden kann.



5 Fachbereiche und Kompetenzen

5.1 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

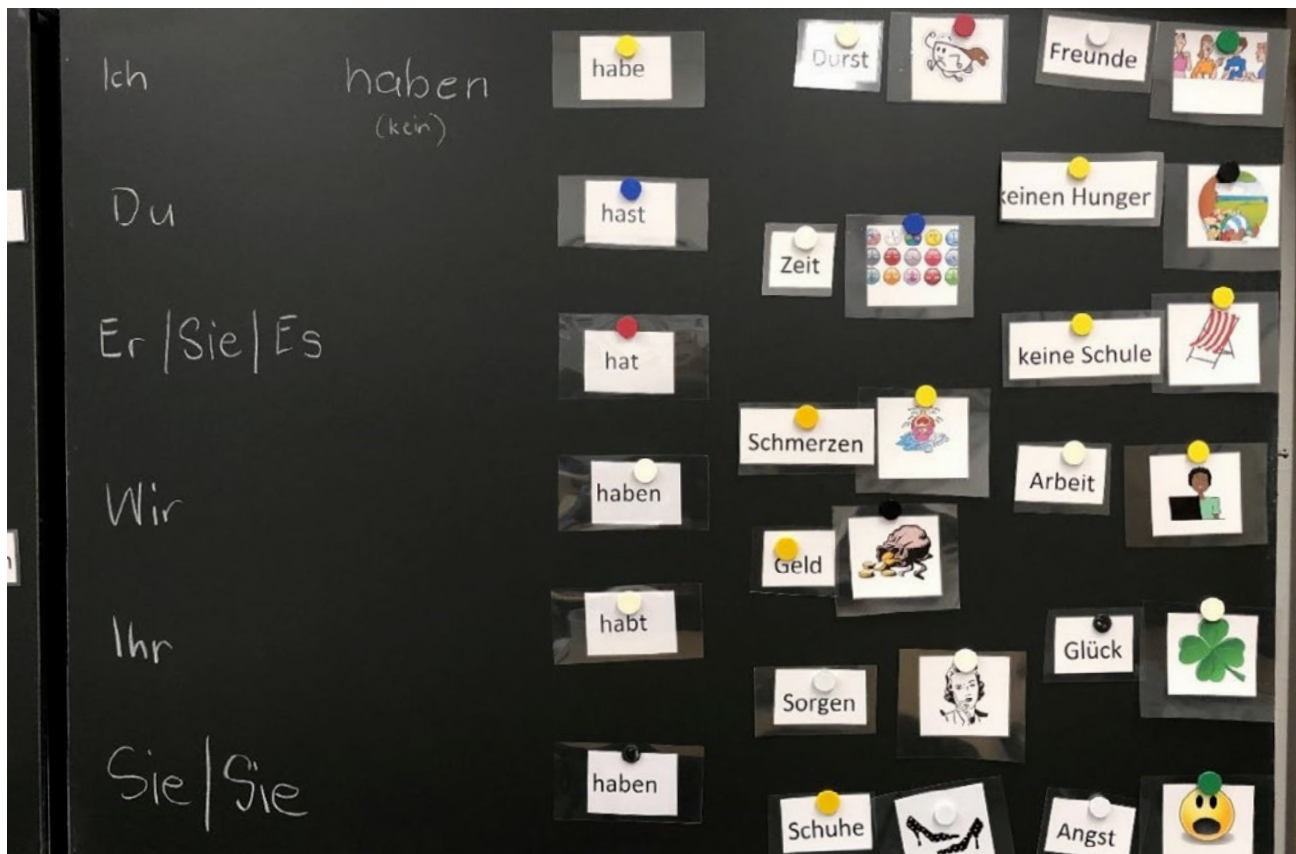
Themenfelder für die ersten Wochen des DaZ-Erwerbs

Arbeit mit Themenfeldern

Die Themenfelder ab S. 23 geben Lehrpersonen von Aufnahmeklassen Asyl und von Regelstrukturen eine Orientierung über die wichtigsten Lerninhalte in den ersten Wochen des Deutschlerwerbs. Sie richten sich dabei ausdrücklich an alle drei Zyklen der Volksschule, da Aufnahmeklassen Asyl häufig zyklusübergreifend organisiert sind. Zyklusspezifische Elemente sind ausgewiesen. Inhaltlich stehen das Ankommen und Einander-Kennenlernen sowie das Schulzimmer mit seinen Gegenständen, Örtlichkeiten und Handlungen im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule eintreten, sollen möglichst schnell mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und den Lehrpersonen kommunizieren können.

Sprachlich liegt der Schwerpunkt deshalb auf dem Erlernen wichtiger fester Wendungen für die Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen. Mit «festen Wendungen» – sogenannten Chunks – sind sprachliche Einheiten gemeint, die mehr als ein Wort umfassen und typischerweise häufig im Sprachgebrauch vorkommen: «Wo ist ...?» «Ich möchte ...» «Können Sie mir bitte helfen?» «Darf ich mitspielen?» Solche Chunks ermöglichen Sprachneulingen eine frühzeitige aktive Beteiligung an Interaktionen in der Zielsprache Deutsch. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler sich schneller zurechtzufinden und sie sind weniger hilf- und sprachlos (vgl. Schlatter et al., 2016).

Der Aufbau solcher festen Wendungen gehört in allen drei Zyklen der Volksschule zu den ersten Lerninhalten.



ten im DaZ-Unterricht. Die Wendungen werden mündlich eingeführt und in spielerischer Anwendung gefestigt. Chunks werden gelernt, ohne dass gleichzeitig die zugrundeliegenden grammatischen Phänomene analysiert und in ihrer Regelmäßigkeit verstanden werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise früh den Satz «Ich habe meine Hausaufgaben vergessen» als bestehendes Ganzes, also als Chunk. Perfektsätze als grammatische Struktur frei bilden zu können, ist dabei jedoch noch nicht das Lernziel.

Natürlich sollen in den ersten Wochen nicht nur Chunks, sondern auch erste eigenständige Sprachproduktionen ermöglicht werden. Die ersten grammatischen Strukturen, die die Lernenden dazu benötigen, sind der einfache Hauptsatz im Präsens und die Verbkonjugation. Die Schülerinnen und Schüler lernen beispielsweise, den Satz «Ich heiße ...» auch für andere Personen und mit anderen Verben zu formulieren: «Er/sie heisst ...» «Ich singe.» «Er/sie singt.» u. a.

Die wesentlichen grammatischen Förderziele für die ersten sechs Wochen sind ab S. 23 aufgeführt. Dazu wurden passende inhaltliche Themenfelder so gewählt, dass diese grammatischen Grundstrukturen spiralförmig aufgebaut, d. h. immer wieder aufgegriffen und so gefestigt werden können. Die beiden wichtigsten Satzbaupläne sind der Hauptsatz im Präsens sowie Fragesätze. Beide kommen in allen Themenfeldern vor.

Die Themenfelder sind in einer empfohlenen Progression angeordnet. Diese Anordnung soll als Orientierung dienen. Die Lehrpersonen entscheiden selbst, unter Berücksichtigung der Lerngelegenheiten ihrer Klasse oder Gruppe, welche Inhalte sie in welcher Reihenfolge bearbeiten. Gerade Chunks für wichtige Interaktionen zwischen Lernenden untereinander und mit der Lehrperson (um Lernunterstützung/Erlaubnis bitten, Konflikte lösen, Kontakt knüpfen) lassen sich am besten situativ einführen. Es ist auch gut möglich, ein Themenfeld nur teilweise zu bearbeiten und zu einem späteren Zeitpunkt erneut daran weiterzuarbeiten. In der Regel werden die einzelnen Themen mit ihren Wendungen immer wieder aufgegriffen und stetig erweitert (z. B. wenn wieder eine neue Schülerin bzw. ein neuer Schüler in die Klasse gekommen ist).

Die Themenfelder orientieren sich an den Redemitteln und grammatischen Strukturen, die die Schülerinnen und Schüler selbst sprechen, d. h. produktiv verwenden

sollen. Daneben ist es ein wichtiges erstes Lernziel, die Auftragserteilungen ihrer Lehrperson zu verstehen, um den Abläufen in der Aufnahmeklasse Asyl schnell folgen zu können. S. 27 sind dazu mögliche grundlegende Aufträge und Handlungsanweisungen der Lehrperson aufgeführt. Die Lehrperson passt diese nach eigenem Ermessen an und achtet in der Folge darauf, diese immer gleich zu verwenden. Diese Redemittel müssen von den Lernenden verstanden, jedoch kaum selbst produziert werden. Entsprechend sind dazu Lernformen zu wählen, die das Hörverstehen aufbauen und unterstützen. Didaktische Hinweise finden sich im Handbuch «DaZ unterrichten» (Schlatter et al., 2016) im Kapitel «Hörverstehen».

Hinweise auf die Alphabetisierung

Einige Schülerinnen und Schüler müssen zusätzlich alphabetisiert werden. Eine Einführung in die Thematik bietet das Handbuch zum Lehrmittel «startklar», Band A1 (Nodari et al., 2018, S. 58–68). Didaktische Hinweise finden sich auch in den Lehrmitteln «Leseschlau» (Rickli, 2010), «Lesestark» (Rickli, 2013) und «ABC Domino», Bände 1 bis 3 (Büchler-Dreszig, 2015 und 2018).

Hinweise auf die Aussprache

In den ersten Wochen des Sprachlernens liegt ein weiterer Schwerpunkt auf einem sorgfältigen Aufbau der korrekten Aussprache (Laute, Wortakzent, Satzmelodie). Die aufzubauenden sprachlichen Strukturen und Wörter müssen häufig wiederholt und mehrmals gemeinsam laut, überdeutlich und langsam gesprochen werden (bei Chunks auch auf die korrekten Endungen achten). Einzelne Laute des Deutschen sind für viele Lernende mit DaZ schwierig, weil sie in ihren Herkunftssprachen nicht vorkommen. Solche Laute müssen gesondert aufgebaut werden. Dabei gilt stets der Grundsatz: Was man nicht hört, kann man auch nicht produzieren. Übungen zur Wahrnehmung müssen deshalb den Übungen zur Aussprache vorausgehen. Beispielsweise lernen die Lernenden zuerst den Unterschied zwischen «aus» und «Haus» zu hören, bevor sie die Wörter lautieren.

Hinweise zu schwierigen Lauten für verschiedene Erstsprachen finden sich im Buch «Deine Sprache – meine Sprache» von Schader (2013a). Hinweise zum didaktischen Aufbau der Aussprache finden sich im Handbuch «DaZ unterrichten» (Schlatter et al., 2016) im Kapitel «Phonetik».



Wiederkehrende Lernformen im selbstständigen Lernen

Im Unterricht wechseln sich mündliche Phasen mit schriftlichen Vertiefungsphasen ab. Für zielführende Sprachförderung gilt der Grundsatz: Neues mündlich einführen und so oft wiederholen lassen, bis sich der Gebrauch eingeschliffen hat. Dazu eignen sich Spielformen wie Reihensätze, Mogelspiele, Guck nicht über die Mauer, Bingo, Karussell u. a. (vgl. Schlatter et al., 2016 und Lehrmittel Hoppla). Dazwischen wird das Gelernte immer wieder schriftlich vertieft. Zur Festigung der ersten festen Wendungen (Chunks) sowie des ersten Wortschatzes (z. B. Schulgegenstände) werden deshalb auch Lernformen eingeführt, mit denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten können. Bei den weiteren Themenfeldern wird auf dieselben Lernformen zurückgegriffen, so dass die Schülerinnen und Schüler Routine entwickeln. Die Lernformen sollen eine Form von Selbst- oder Peerkontrolle beinhalten. Dazu eignen sich beispielsweise das Legespiel Domino, Karten zum Ordnen oder Buchstabengitter, in denen aktueller Wortschatz (z. B. Zahlen 1–20) gesucht werden muss. Gute Übungen finden sich auch in Lerntools wie Multidingsda, Quizlet, LÜK oder Anybook Reader¹.

Da in einer Aufnahmeklasse Asyl in der Regel unterschiedliche Deutschniveaus vertreten sind, kann die Lehrperson kaum der ganzen Klasse den gleichen Arbeitsauftrag erteilen. Sie bildet innerhalb der Klasse Niveaugruppen, mit denen sie im Wechsel interagiert, während die restlichen Gruppen selbstständig arbeiten. Sie ist deshalb darauf angewiesen, dass bereits Anfängerinnen und Anfänger Lernformen kennen, mit denen sie selbstständig arbeiten können. Möglich ist auch, dass fortgeschrittene Lernende die Arbeiten der Anfängerinnen und Anfänger unterstützen und kontrollieren.

Hinweise auf Lehrmittel

Für die Themenfelder sind Hinweise auf DaZ-Lehrmittel angegeben, in denen sich, sofern vorhanden, passendes Material zum Thema findet. Die Hinweise beschränken sich auf DaZ-Lehrmittel, welche die Bildungsdirektion als «obligatorisch» ausweist². Selbstverständlich kann und soll auch anderes passendes Lehr- und Bildmaterial beigezogen und ergänzend eingesetzt werden.

¹ Der Anybook Reader (www.betzold.ch/prod/89959/) bietet die Möglichkeit, Klebepunkte selbst zu besprechen. Diese können mit dem Stift von den Lernenden selbstständig beliebig oft abgehört werden.

² Das Dokument «Verzeichnis obligatorischer Lehrmittel» wird für das jeweils aktuelle Schuljahr auf der Webseite des Volksschulamts publiziert.

Themenfelder zum Kompetenzbereich Sprechen

Themenfeld	Redemittel	Lernwortschatz produktiv	Grammatik	Hinweise auf DaZ-Lehrmittel
Begrüßung Verabschiedung	Guten Morgen, Frau/Herr X! Guten Tag! Grüezi! Guten Abend! Gute Nacht! Hoi! / Hallo! Auf Wiedersehen! Ciao!/Tschüss!/Adieu! Bis heute Nachmittag/später/ morgen. Wie geht es dir? Danke, gut. Nicht so gut.	Chunks	–	Hoppla 1, Lerneinheiten 1 und 2 (Zyklus 1) Pipapo 1, Lerneinheit 1 (Zyklus 2) Startklar A1, Lerneinheit 1 (Zyklus 3)
Sich vorstellen	Ich heiße Wie heisst du? Wie heissen Sie? Ich bin ... Jahre alt. Wie alt bist du? Ich spreche ..., ich lerne ... Ich wohne in ... Wo wohnst du? Ich gehe in die ... Klasse. (Ich komme aus ...) (Woher kommst du?) ³	Sprachen Zahlen <i>KG: 1–12</i> <i>Primar: 1–100</i> <i>Sek: 1–1000</i> Fragewörter <i>Wie/Woher/Wo</i> Namen der Herkunftsländer	Ellipsen Hauptsatz im Präsens Verbkonjugation im Präsens (1./2. P. Sg.) Höflichkeitsform Konjugation <i>sein</i> Ergänzungs- und Entscheidungs- fragen	Hoppla 1, Lerneinheiten 1 Pipapo 1, Lerneinheit 1 Startklar A1, Lerneinheit 1
Im Schulzimmer Gegenstände und Aktivitäten	Wie heisst das (zeigen oder Wort in Erstsprache nennen) auf Deutsch? Wo ist ...? Was ist das? Können Sie bitte buchstabieren?	Chunks Schulgegenstände	Genus und Plural- form der Nomen bestimmter und un- bestimmter Artikel	Hoppla 1, Lerneinheiten 1, 2 und 6 Pipapo 1, Lerneinheiten 1 und 2 Startklar A1, Lerneinheit 2

3 Die Frage nach der Herkunft ist mit Vorsicht anzuwenden, da sie unter Umständen heikel sein könnte, wenn Lernende nicht sagen dürfen, woher sie kommen, oder die Frage stereotypisierend oder abgrenzend verwendet wird, siehe auch Kapitel 3.3–3.6.

Themenfeld	Redemittel	Lernwortschatz produktiv	Grammatik	Hinweise auf DaZ-Lehrmittel
Im Schulzimmer Bitten und Fragen	Was muss ich machen? Danke./Vielen Dank. Bitte./Gern geschehen. Darf ich aufs WC gehen? Darf ich Wasser trinken? Darf ich in die Pause gehen? Darf ich (das) <i>machen/sagen/lesen/schreiben/mitspielen</i> ? Darf ich einen <i>Kugelschreiber/Bleistift/Farbstift/Gummi/Spitzer</i> nehmen/haben? Hast du/Haben Sie ...? Ja./Nein.	Verben der wichtigsten Aktivitäten im Schulzimmer Fragewort <i>Was</i>	Verbkonjugation im Präsens (1./2. P. Sg.) Ergänzungs- und Entscheidungsfragen Konjugation <i>sein</i>	–
Lernunterstützung einholen	Wie bitte? Ich verstehe das nicht. Können Sie/Kannst du das bitte wiederholen? Können Sie/Kannst du bitte hochdeutsch sprechen? Können Sie/Kannst du bitte langsam sprechen? Ich weiss es (nicht). Können Sie/Kannst du mir bitte helfen?/Bitte helfen Sie mir. Ich habe eine Frage. Ich bin fertig./Ich brauche noch Zeit. Ist das richtig?	Chunks	Hauptsatz im Präsens Ergänzungsfragen	Pipapo 1, Lerneinheit 1 und 2 Startklar A1, Lerneinheit 2
Sich orientieren	Wo ist/sind ...? Entschuldigung, ich suche ... <i>Der Pausenplatz/das WC/die Küche ist auf dem Pausenplatz/ im Zimmer/in der Küche/im Aufenthaltsraum/...</i>	Chunks zentrale Orte der näheren Umgebung/ im Schulhaus wichtige Lokaladverbien und Präpositionen: <i>links/rechts neben/bei da/dort</i>	Genus und Pluralform der Nomen Ergänzungs- und Entscheidungsfragen Verbkonjugation im Präsens (1./2. P. Sg.)	Hoppla 1, Lerneinheit 2 Pipapo 1, Lerneinheit 2 Startklar A1, Lerneinheit 3

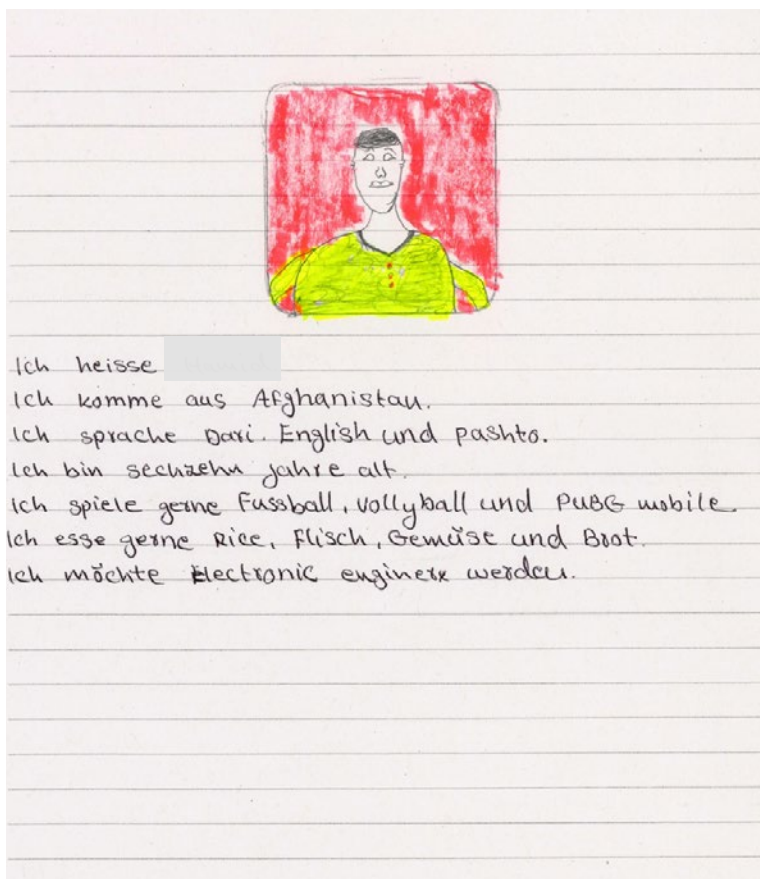
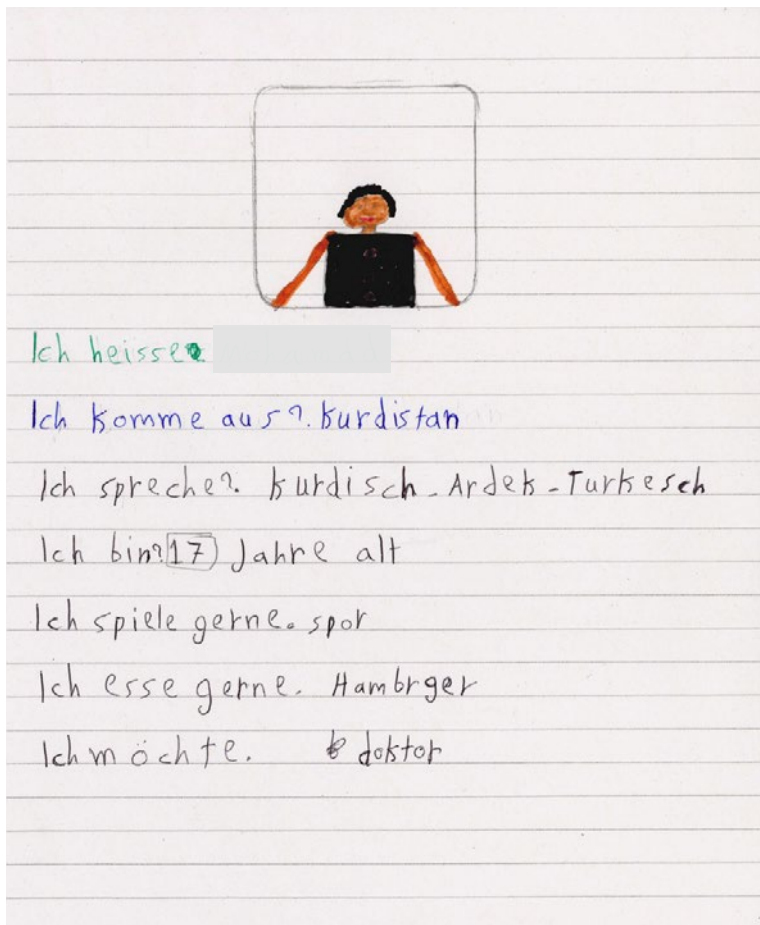
Themenfeld	Redemittel	Lernwortschatz produktiv	Grammatik	Hinweise auf DaZ-Lehrmittel
Schulische Abläufe	Entschuldigung. Ich habe <i>meine Hausaufgaben/mein Heft/meinen Turnsack/meine Schwimmsachen/meinen Znüni</i> vergessen. Ich finde <i>meine Finken/mein Etui/mein Heft</i> nicht. Haben wir Hausaufgaben? Wann ist/haben wir ...? Bis wann müssen wir das machen?	Stundenplan: Uhrzeit und Wochentage Präpositionen <i>bis/am/um</i> Temporaladverbien <i>morgen/heute</i> Fragewort <i>wann</i>	Ergänzungs- und Entscheidungsfragen	Hoppla 1, Lerneinheit 2 Pipapo 1, Lerneinheiten 2 und 3 Startklar A1, Lerneinheit 2
Kontakt knüpfen	Was machst du? Möchtest du <i>spielen/kochen/malen/...</i>? Ich möchte/nehme/das ... Und du? Magst du ...? Ja./Nein. Ich mag ... Und du? Was machst du gern? Ich male/spiele/turne/... gern/nicht gern. Ich auch/ich nicht. Komm, wir <i>spielen/kochen/rechnen/gehen/holen/...</i> (zusammen). Schau (mal). Das gehört mir. Gehört das dir/...? Darf ich (mit)helfen/mitmachen/zuschauen?	Chunks Verben Aktivitäten Freizeit/Pausenplatz/Schule	Entscheidungsfragen Hauptsatz im Präsens Verbkonjugation im Präsens (1./2. P. Sg.) Konjugation <i>möchten/mögen</i>	Hoppla 1, Lerneinheit 6 Pipapo 1, Lerneinheit 1 Startklar A1, Lerneinheit 4
Befinden/Gefühle	Wie geht es dir/Ihnen? Es geht mir <i>sehr gut/gut/so lala/schlecht/sehr schlecht</i>. Ich bin <i>glücklich/traurig/wütend/müde ...</i> Was hast du? Ich habe <i>Hunger/Durst/Angst/Stress/Bauchschmerzen/Kopfschmerzen</i>. Ich möchte nicht mitmachen./ Ich möchte nur zuschauen.	Chunks Wortschatz Befindlichkeit/Gefühle	Hauptsatz im Präsens Konjugation <i>sein/haben</i>	Startklar A1, Lerneinheit 6

Themenfeld	Redemittel	Lernwortschatz produktiv	Grammatik	Hinweise auf DaZ-Lehrmittel
Konflikte lösen⁴	Hör bitte auf! Lass mich in Ruhe! Das stört mich! Sei bitte ruhig! Ich will/kann jetzt nicht sprechen. Ich gehe raus. Es tut mir leid. Entschuldigung. Ich verstehe dich./ Ich verstehe dich nicht.	Chunks	–	Hoppla 1, Lerneinheit 6 und 7 Pipapo 1, Lerneinheit 8
Spiele	Zieh/Nimm eine Karte/den Würfel. Du bist dran./Ich bin dran. Spiel/t bitte weiter. Ich habe/du hast verloren/gewonnen. Spielst du mit mir ...? Spielen wir ...?	Chunks	Konjugation <i>sein/haben</i>	Hoppla 1, Lerneinheit 8 Hoppla 2, Lerneinheit 5
Sich entschuldigen (v. a. Zyklus 3)	Ich kann nicht kommen. Ich bin krank. Ich muss zum Arzt/Zahnarzt/... gehen. Ich habe einen Termin <i>beim</i> Arzt/ <i>beim</i> Migrationsamt/...	Chunks	Hauptsatz im Präsens Konjugation <i>sein/haben</i>	–
Organisatorische Abläufe (v. a. Zyklus 3)	Kann ich bitte mit ... sprechen? Ich möchte bitte ... Ich habe ein Problem. Wie viel Geld bekomme ich (in der Woche)?	Chunks	Hauptsatz im Präsens Konjugation <i>möchten</i>	–
Einkaufen (v. a. Zyklus 3)	Wo gibt es ...? Haben Sie ...? Was kostet/kosten ...?	Währung und Preise Lebensmittel	Genus und Pluralform der Nomen Ergänzungs- und Entscheidungsfragen	Pipapo 1, Lerneinheiten 2 und 5 Hoppla 2, Lerneinheit 7
Mobilität (v. a. Zyklus 3)	Wann fährt <i>der Bus/das Tram/der Zug</i> nach ...? Wo muss ich aussteigen?	Verkehrsmittel	Genus und Pluralform der Nomen Ergänzungs- und Entscheidungsfragen	–

4 Diese Redemittel unterscheiden sich stark je nach Zyklus.

Themenfelder zum Kompetenzbereich Hörverstehen

Themenfeld	Redemittel	Hinweise auf DaZ-Lehrmittel
Arbeitsaufträge verstehen	Nimm/Nehmt <i>das Heft/das Buch/das Blatt</i> ... Lies/Lest ... Schreib/Schreibt ... Hör/Hört gut zu. Unterstreiche/Unterstreicht ... Kreuze/Kreuzt an ... Leg/Legt in die richtige Reihenfolge ... Lös/t diese <i>Aufgabe/Aufgabe Nr./das Arbeitsblatt</i> ... Rechne/Rechnet ... Füll/t ... aus. Korrigiere/Korrigiert ... Such/t ... Schau/t ... Hör/t ... Wiederhol/t! Sprich/Sprecht nach! Schlag/t das Buch auf Seite x auf! Was musst du machen? Verstehst du das/die Aufgabe?	Pipapo 1, Lerneinheit 1 Startklar A1, Lerneinheit 2
Lern- und Arbeitsformen kennen und verstehen	Macht drei Gruppen. Arbeitet zu zweit/zu dritt. Arbeitet allein. Ihr arbeitet ohne mich (die Lehrperson). Ihr arbeitet mit mir (der Lehrperson). Sprecht leise./Flüstert. Sitz auf den Stuhl/auf den Boden.	–
Abläufe erkennen und verstehen	Komm/Kommt nach vorn/in den Kreis. Zieh <i>deine Jacke/deine Finken/...</i> an. Hol ... Bring ...	–



Hinweise zur Grammatik

In den ersten Wochen steht vor allem das Lernen wichtiger Wörter und Formulierungen für die Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen in der Aufnahmeklasse Asyl im Vordergrund. Diese sind im vorliegenden Dokument unter Redemittel aufgeführt. Die meisten dieser Redemittel werden ganzheitlich als Chunk erworben, ohne die entsprechenden grammatischen Strukturen dahinter aufzubauen.

Die grundlegenden Satzmuster (Hauptsatz, Fragesatz) und damit einhergehend die regelmässige Verbkonjugation im Präsens sowie zentrale unregelmässige Verben sollen die Lernenden jedoch von Anfang an durchschauen, um zunehmend auch eigene Aussagen, insbesondere zu ihrer Person, machen zu können. Auch die Unterscheidung der drei Genera im Deutschen und der Gebrauch der Artikel sind von Anfang an aufzubauen.

Die zentralen grammatischen Themen für die ersten Wochen werden im Folgenden konkretisiert.

Hauptsatzstruktur im Präsens Verbkonjugation im Präsens	Ich Du	Verb _____
Konjugation der regelmässigen Verben im Präsens	Ich	e st (e)t en (e)t
Entscheidungsfragen	du Sie	Verb _____ ?
Ergänzungsfragen	Wo Wie Wann Was	Verb _____ ?
Konjugation der unregelmässigen Verben sein/haben/mögen		
parallel dazu: Genera der Nomen (Gebrauch der Artikel) und Pluralformen im Nominativ		
der Bleistift	ein Bleistift	
die Schere	eine Schere	
das Heft	ein Heft	
die Hausaufgaben	– Hausaufgaben	

Förderziele für die ersten eineinhalb Jahre des DaZ-Erwerbs

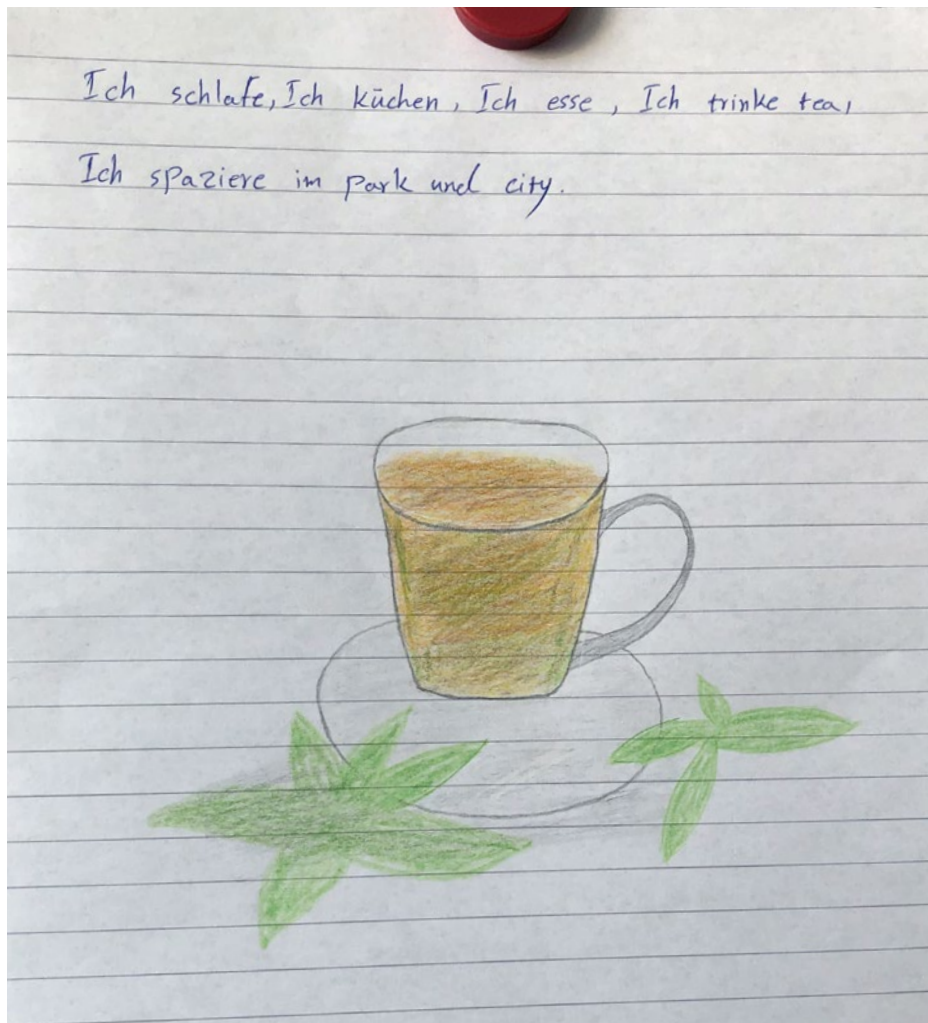
Mit Förderzielen Lerngelegenheiten planen

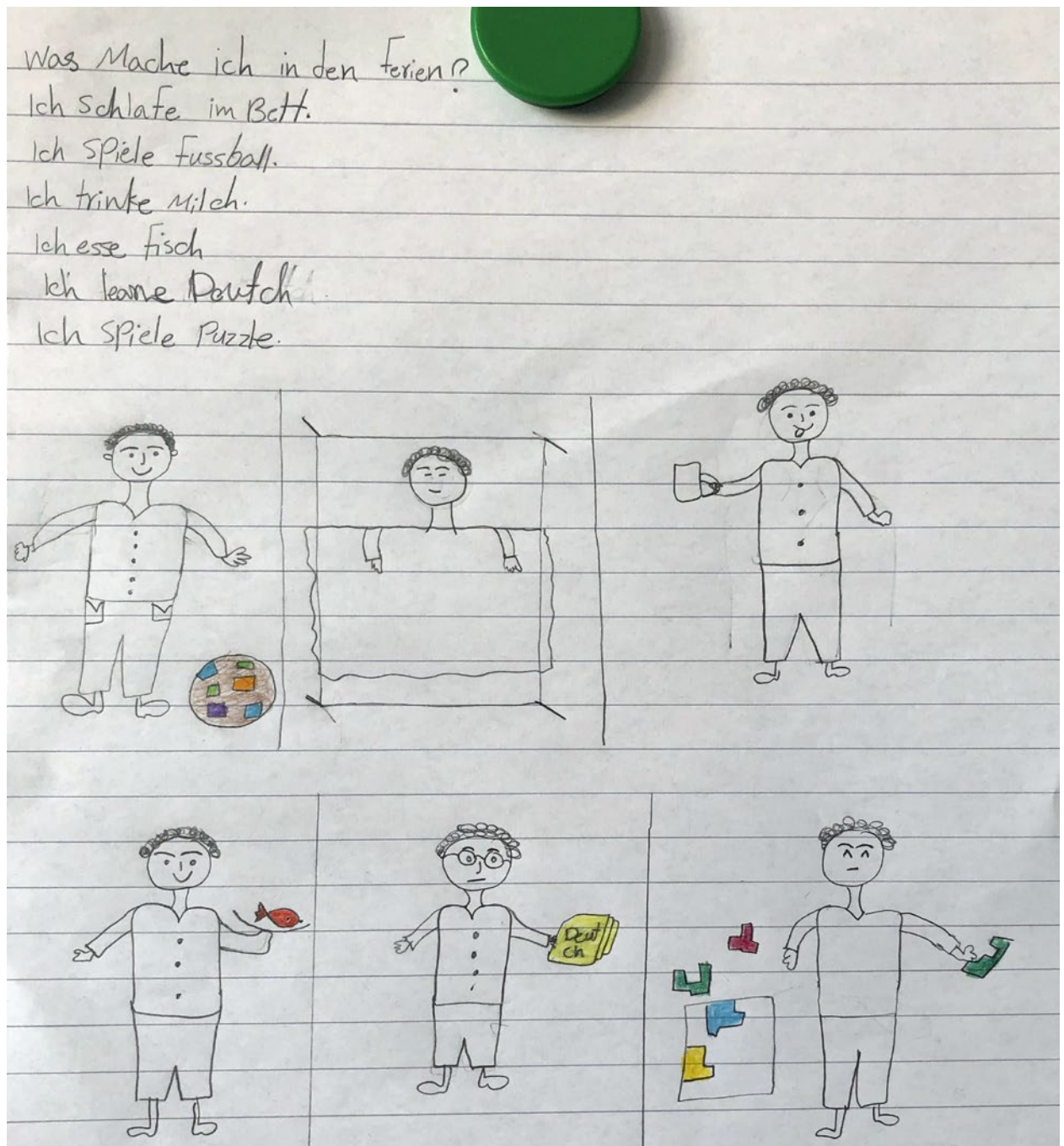
Die Deskriptoren ab S. 31 beschreiben eine Progression von Förderzielen für die ersten eineinhalb DaZ-Lernjahre. Die zur Erreichung der Ziele notwendige Zeit kann allerdings je nach Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Umfang der DaZ-Förderung sehr unterschiedlich sein. Bei Lernenden mit DaZ, die nur über wenig Schulerfahrung verfügen und die nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert wurden, kann sich die Vermittlung der Förderziele auf bis zu zwei Jahre erstrecken.

Die Deskriptoren geben DaZ-Lehrpersonen eine Orientierung für die Planung des DaZ-Anfangsunterrichts. Sie sind den Kompetenzbereichen des Zürcher Lehrplans 21 zugeordnet: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Sprache(n) im Fokus und Literatur im Fokus. Zusätzlich wird die Alphabetisierung als spezifischer Bereich berücksichtigt. In gleicher

Weise orientieren sich auch die entsprechenden Handlungs- und Themenaspekte am Zürcher Lehrplan 21.

Der Zürcher Lehrplan 21 gibt vor, welche Grundkompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. Wer sich die schulischen Lerninhalte – im Fachbereich Deutsch aber auch in anderen Fachbereichen – in einer Zweitsprache erarbeiten muss, braucht dazu zusätzliche und spezifische Unterstützung. Hier gilt es, Lernsituationen angepasst an die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Die vorliegende Zusammenstellung zeigt auf, welche Lerngelegenheiten Schülerinnen und Schüler mit DaZ erhalten sollen, um die geforderten Kompetenzen zu erreichen. Teilweise beschreiben die Deskriptoren basale Sprachfähigkeiten, die als Vorbedingungen für das Erreichen der Grundkompetenzen gelten, teilweise beschreiben sie bereits die ersten Stu-





fen einer Kompetenz des Zürcher Lehrplans 21. Das vorliegende Dokument ist kein Beurteilungsinstrument. Es eignet sich nicht zur Einschätzung des Entwicklungsstands in der Zweitsprache Deutsch.

Die hier vorgenommene Reihenfolge der Förderziele richtet sich einerseits nach den natürlichen Erwerbsstufen (vgl. Griesshaber, 2010), andererseits bildet sie zunehmend komplexer werdende Sprachhandlungen ab, wie sie im Zürcher Lehrplan 21 und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, GER (Europarat, 2001) beschrieben sind. Die Progression innerhalb eines Bereichs steckt den ungefähren Rahmen der DaZ-Förderung ab, innerhalb dessen jedoch unterschiedliche Priorisierungen möglich sind (je nach Lernendengruppe und Zyklus). Zu beachten: Nicht immer sind die beschriebenen Förderziele auch als in den

ersten eineinhalb Jahren zu erreichende Lernziele zu verstehen. Einige Förderziele werden zwar früh thematisiert (z. B. Elemente der Phonetik), der Erwerb der entsprechenden sprachlichen Elemente dauert jedoch bis zu einem fortgeschrittenen Niveau an.

Die im Folgenden beschriebenen Deskriptoren für die Steuerung der DaZ-Förderung werden von der Bildungsdirektion (2021 b) unter dem Titel «Förderziele für die ersten eineinhalb Jahre des DaZ-Erwerbs» als Word-Datei auf der Homepage des Volksschulamts zur Verfügung gestellt. Diese Datei enthält eine zusätzliche Spalte, in die die Lehrpersonen selbst Bemerkungen zu den bearbeiteten Förderzielen hineinschreiben können.

Deskriptoren Hörverstehen	Handlungs- und Themenaspekt
Kann seine/ihre Aufmerksamkeit auf die sprechende Person richten.	Grundfertigkeit
Kann einfache Fragen und Anweisungen, die durch Gesten und Zeichen stark unterstützt werden, verstehen und darauf reagieren.	Grundfertigkeit
Kann einzelne Wörter und Wendungen in vertrauten Situationen verstehen oder deren Bedeutung erfragen.	Grundfertigkeit
Kann in der Herkunftssprache nicht vorhandene Laute und Lautverbindungen mit viel Hörtraining zunehmend besser heraushören und insbesondere von ähnlich klingenden Lauten unterscheiden.	Grundfertigkeit
Kann einfache Fragen zur Person verstehen.	Dialogische Hörsituation
Kann einfache, klare Anweisungen der Lehrperson detailliert verstehen, wenn der Wortschatz zuvor aufgebaut wurde.	Detailliertes Verstehen in dialogischer Hörsituation
Kann einfachen Gesprächen zu einem zuvor bearbeiteten Thema folgen (z. B. über Freizeitaktivitäten).	Dialogische Hörsituation
Kann die Aufmerksamkeit unter Anleitung gezielt auf bestimmte Wörter und Wendungen richten.	Gezieltes Verstehen in monologischer Hörsituation
Kann einen linearen Erzählverlauf global verstehen und eine dazu gehörende Bildabfolge entsprechend ordnen.	Globales Verstehen in monologischer Hörsituation
Kann einen einfachen Erlebnisbericht zu einem zuvor bearbeiteten Thema verstehen.	Monologische Hörsituation
Kann eine einfache kurze Geschichte zu einem zuvor bearbeiteten Thema verstehen.	Monologische Hörsituation
Kann Wegbeschreibungen detailliert verstehen, wenn der dafür nötige Wortschatz zuvor aufgebaut wurde.	Detailliertes Verstehen in monologischer Hörsituation
Kann einen einfachen kurzen Sachtext zu einem zuvor bearbeiteten Thema mit Unterstützung (z. B. Bilder) detailliert verstehen.	Detailliertes Verstehen in monologischer Hörsituation

Deskriptoren Leseverstehen (Gilt noch nicht für KG)	Handlungs- und Themenaspekt
Kann bekannte Wörter auf einen Blick erkennen (Sichtwortschatz).	Grundfertigkeit
Kann einen einfachen Text mit bekanntem Wortschatz flüssig (vor)lesen (Lese Flüssigkeit). (Gilt ab 3. Primarklasse.)	Grundfertigkeit
Kann den Stundenplan lesen. (Zu Beginn in vereinfachter chronologischer Form, später in Rasterform)	Grundfertigkeit
Kann auf verschiedene Art und Weise Unterstützung suchen, wenn sie/er ein Wort im Text nicht versteht.	Worterschliessungsstrategien
Kann schriftliche Arbeitsanweisungen detailliert verstehen, wenn der Wortschatz zuvor aufgebaut wurde.	Detailliertes Verstehen instruktionaler Texte
Kann einen einfachen kurzen Erlebnisbericht zu einem zuvor bearbeiteten Thema verstehen.	Verstehen literarischer Texte
Kann eine einfache kurze Geschichte zu einem zuvor bearbeiteten Thema verstehen.	Verstehen literarischer Texte
Kann einen einfachen kurzen Sachtext mit Unterstützung (z. B. Wortschatz, Bilder) detailliert verstehen.	Detailliertes Verstehen von Sachtexten



Deskriptoren Sprechen g. E. = Grammatische Elemente, die im Rahmen dieser kommunikativen Situationen aufgebaut werden.	Handlungs- und Themenaspekt
Kann einfache Bedürfnisse und Anliegen durch Zeichen und Gesten (und allenfalls unter Einbezug anderer Sprachen) verständlich machen.	Grundfertigkeit
Kann in der Herkunftssprache nicht vorhandene Laute und Lautverbindungen in bereits gelernten Wörtern (zunehmend) korrekt aussprechen (z. B. Kurz- vs. Langvokal; i-ü-u; e-ö-ä; e-i; h; pf; z).	Aussprache
Kann grundlegende Gesprächsregeln einhalten.	Dialogisches Sprechen
Kann gut eingeübte Sätze (zunehmend) lautgetreu und mit angemessener Intonation reproduzieren.	Aussprache
Kann auswendig gelernte Wörter (zunehmend) korrekt betonen.	Aussprache
Kann jemanden begrüßen und verabschieden. Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann um Hilfe bitten. Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann darum bitten, langsam zu sprechen. Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann sich entschuldigen. Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann einfache Fragen zur Person (verstehen und) beantworten. g. E.: Ellipsen, HS, 1. Pers. Sg.	Dialogisches Sprechen
Kann sich mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ vorstellen. (Name, Alter, Sprachen, usw.) g. E.: HS, 1. Pers. Sg.	Monologisches Sprechen
Kann in pragmatisch angemessener Weise Fragen zur Person stellen. g. E.: Ergänzungsfrage, 2. Pers. Sg., Höflichkeitsform	Dialogisches Sprechen
Kann bis 100 (bzw. entsprechend bekanntem Zahlenraum) zählen.	Dialogisches Sprechen
Kann wichtige Gegenstände im Klassenzimmer benennen. g. E.: HS, 3. Pers. Sg. & Pl., Genera, un/bestimmter Artikel, Negationsartikel, Demonstrativartikel	Dialogisches Sprechen
Kann um Schulmaterial bitten und sich dafür bedanken. Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann fragen, wo etwas ist (z. B. das Schulmaterial). g. E.: Ergänzungsfrage	Dialogisches Sprechen
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ die Gegenstände im Schulzimmer beschreiben (Farbe, Grösse). g. E.: HS, 3. Pers. Sg. & Pl., Personalpronomen «er/sie»	Monologisches Sprechen
Kann beschreiben, was Personen machen und nicht machen. g. E.: HS, Negation, alle Personalformen (KG: nur Personalformen im Sg.)	Dialogisches oder monolog. Sprechen
Kann bitten, Hochdeutsch zu sprechen. (Gilt noch nicht für KG.) Chunks	Dialogisches Sprechen
Kann sagen, was sie/er gern oder nicht gern (in der Schule und in der Freizeit) macht. g. E.: HS mit adverbialer Ergänzung, Satzverbindung mit «und» od. «aber» («aber»: Gilt noch nicht für KG.)	Dialogisches Sprechen
Kann fragen, ob jemand xy gern macht. g. E.: Entscheidungsfrage	Dialogisches Sprechen
Kann sagen, was man in der Schule machen kann/muss/darf. g. E.: HS mit Modalverb	Dialogisches Sprechen
Kann fragen, ob jemand xy gut kann. g. E.: Entscheidungsfrage	Dialogisches Sprechen
Kann nach der Zeit fragen. (Gilt noch nicht für KG.)	Dialogisches Sprechen

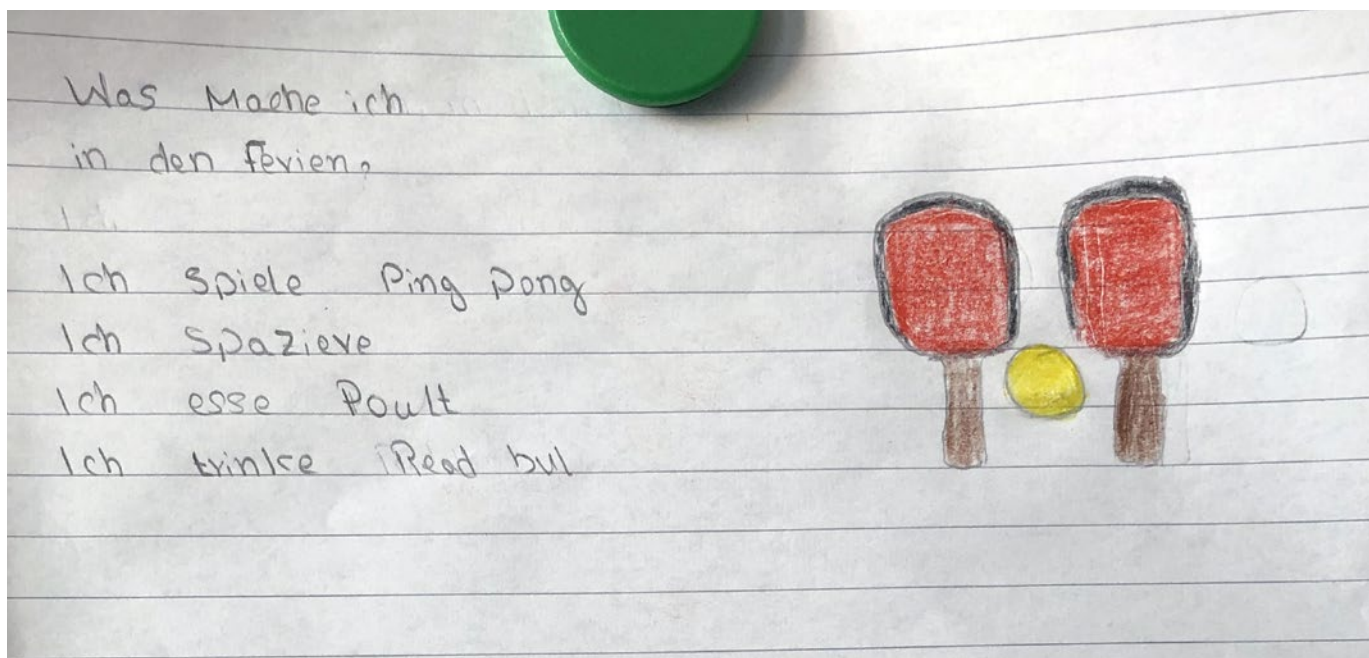
⁵ Scaffolding bezeichnet zielführende Unterstützungsangebote für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben. Hier können dies beispielsweise Sprech- oder Schreibgerüste (Textstruktur und Textbausteine) sein.

Deskriptoren Sprechen g. E. = Grammatische Elemente, die im Rahmen dieser kommunikativen Situationen aufgebaut werden.	Handlungs- und Themenaspekt
Kann sagen, wie spät es ist. (Gilt noch nicht für KG.)	Dialogisches Sprechen
Kann sagen, wie sie/er sich fühlt.	Dialogisches Sprechen
Kann beschreiben, wo etwas ist (z. B. die Örtlichkeiten im Schulhaus – gilt noch nicht für KG.) g. E.: Lokale Präpositionen	Dialogisches Sprechen
Kann über Vergangenes berichten (z. B. was sie/er in der Pause/am Wochenende gemacht hat). g. E.: HS im Perfekt, Partizip II	Dialogisches oder monologisches Sprechen
Kann Familienmitglieder benennen. g. E.: Possessivpronomen	Dialogisches Sprechen
Kann Dinge und Personen vergleichen. g. E.: Komparativ	Dialogisches Sprechen
Kann einfache Anweisungen geben. g. E.: Imperativ	Dialogisches Sprechen
Kann den eigenen Stundenplan beschreiben und Auskunft darüber geben. (Gilt noch nicht für KG.) g. E.: HS mit Inversion (Inversion gelingt erst tw.)	Dialogisches Sprechen
Kann das Datum richtig sagen. (Gilt noch nicht für Zyklus 1.) g. E.: Ordnungszahlen	Dialogisches Sprechen
Kann sagen, was ihr/ihm gefällt und was nicht (z. B. bei Kleidern). Chunks: gefällt mir; gefällt dir g. E.: Personalpronomen im Dativ	Dialogisches Sprechen
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ den eigenen Tagesablauf kohärent beschreiben. (KG: den Ablauf der vergangenen Pause, des vergangenen Vormittags.) g. E.: HS mit Inversion (Inversion gelingt erst tw.), Temporaladverbien, Häufigkeitsadverbien, trennbare Verben	Monologisches Sprechen
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ eine kurze Pech- oder Plötzlich-Geschichte kohärent erzählen. g. E.: Satzverbindungen, Adverb «plötzlich» (Inversion gelingt erst tw.)	Monologisches Sprechen
Kann in einem Gespräch ihre/seine Meinung einbringen und begründen. (Gilt noch nicht für KG.) (Chunks: Ich bin der Meinung, dass ... Ich finde es gut, dass ...) g. E.: NS, eingeleitet mit «weil/dass» (Endstellung im NS gelingt erst tw.)	Dialogisches Sprechen
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ einen kurzen Vortrag über ein zuvor bearbeitetes Thema vorbereiten und halten.	Monologisches Sprechen

⁵ Scaffolding bezeichnet zielführende Unterstützungsangebote für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben. Hier können dies beispielsweise Sprech- oder Schreibgerüste (Textstruktur und Textbausteine) sein.

Deskriptoren Schreiben (Gilt noch nicht für KG.)	Handlungs- und Themenaspekt
Kann leserlich auf eine Linie schreiben.	Grundfertigkeit
Kann Wortgrenzen beim Schreiben umsetzen.	Grundfertigkeit
Kann bekannte Wörter, Wendungen und Sätze schreiben.	Grundfertigkeit
Kann sich mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ kohärent vorstellen.	Formulieren
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ über ein Erlebnis kohärent berichten.	Formulieren
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ eine kurze Pech- oder Plötzlich-Geschichte kohärent erzählen.	Formulieren
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ einen Brief/eine E-Mail schreiben.	Formulieren
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ etwas (Person, Ort, Hobby, Gegenstand u. a.) beschreiben.	Formulieren
Kann mit Hilfe eines Scaffoldings ⁵ einen Arbeitsablauf oder Lernprozesse dokumentieren.	Formulieren
Kann mit Unterstützung inhaltliche Lücken und Unklarheiten überarbeiten.	Inhaltlich überarbeiten
Kann mit Unterstützung bei der formalen Überarbeitung erste Regeln beachten: lautgetreue Schreibweise, Wortgrenze, Eigennamen und konkrete Nomen gross, Satzanfang gross, Punkt am Satzende.	Sprachformal überarbeiten
Kann bei einem Text in der Vergangenheit die häufigsten Verben im Präteritum benützen.	Formulieren

5 Scaffolding bezeichnet zielführende Unterstützungsangebote für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
Hier können dies beispielsweise Sprech- oder Schreibgerüste (Textstruktur und Textbausteine) sein.



Deskriptoren Alphabetisierung (Gilt noch nicht für KG)	Handlungs- und Themenaspekt
Kann Piktogramme und einfache Wortbilder aus dem Alltagsleben wiedererkennen (WC, Coop, Migros, Aldi).	Grundfertigkeit
Kann ihren/seinen Namen erkennen und schreiben.	Grundfertigkeit
Kann die Zahlen erkennen und schreiben.	Grundfertigkeit
Kann die passende Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten herstellen.	Grundfertigkeit
Kann die Grundbewegungen der Schrift (Buchstabenformen und -folgen) ausführen.	Grundfertigkeit
Kann buchstabieren. <i>(Gilt noch nicht für Zyklus 1.)</i>	Grundfertigkeit
Kann Buchstaben zu Silben und kurzen Wörtern verbinden.	Grundfertigkeit
Kann kurze Sätze langsam erlesen.	Grundfertigkeit

Deskriptoren Sprache(n) im Fokus	Handlungs- und Themenaspekt
Kann einige häufig vorkommende Ausdrücke auf Mundart und auf Hochdeutsch voneinander unterscheiden (z. B. Ufzgi vs. Hausaufgaben).	Orientierungskompetenz Mundart/ Hochdeutsch
Weiss, wann und wo in ihrer/seiner Umgebung Mundart/Hochdeutsch verwendet wird.	Orientierungskompetenz Mundart/ Hochdeutsch
Kann mit Unterstützung und genügend Vorbereitungszeit ausgewählte Elemente der Herkunftssprache mit dem Deutschen vergleichen (Aussprache, Wortschatz, grammatische Strukturen, Schriftzeichen, Verhaltensweisen).	Sprachgebrauch und Sprach- formales untersuchen

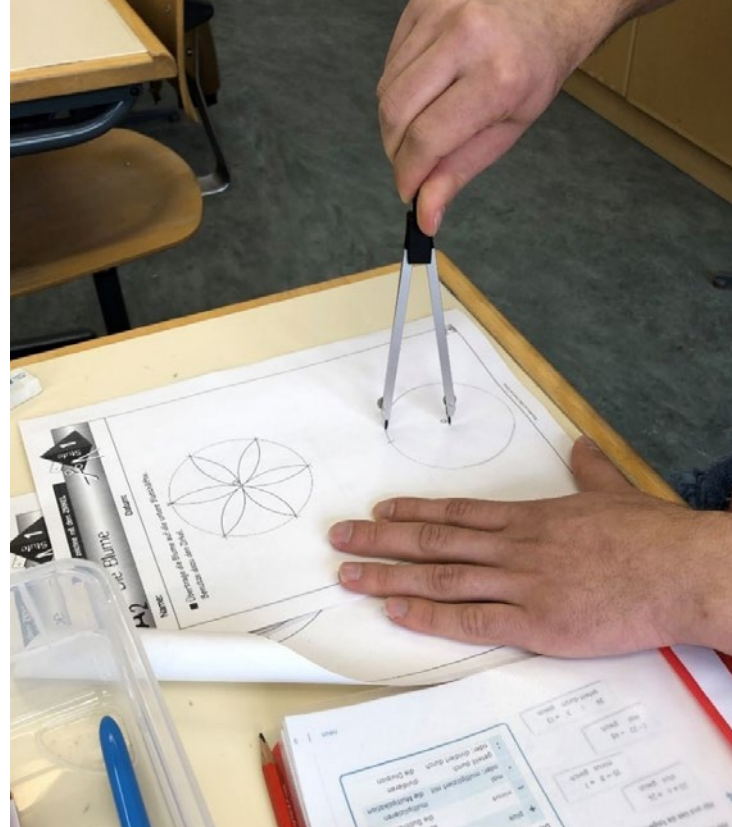
Deskriptoren Literatur im Fokus	Handlungs- und Themenaspekt
Kann in einfache vorgelesene Geschichten (mit Unterstützung von Bilderbüchern) eintauchen.	Auseinandersetzung mit literarischen Texten
Kann zu mehrfach gehörten Geschichten nonverbale Handlungen mit Bezug zur Geschichte umsetzen (Bilder in Reihenfolge bringen, zeichnen, spielen).	Auseinandersetzung mit literarischen Texten
Kann aus mehrfach gehörten Kurzfassungen von Geschichten (Rote-Faden-Texte) einzelne Episoden erzählen und dabei sprachliche Wendungen übernehmen.	Auseinandersetzung mit literarischen Texten
Kann aufgrund von vorgegebenen und zuvor mündlich aufgebauten literarischen Mustertexten (z. B. Gedicht) oder Textanfängen (z. B. von Geschichten) eigene kurze Texte schreiben und dabei einzelne Merkmale übernehmen.	Auseinandersetzung mit literarischen Texten
Kann unter Anleitung einzelne Figuren aus Geschichten beschreiben und darüber sprechen, was ihr/ihm an der Figur/Geschichte gefällt.	Auseinandersetzung mit literarischen Texten
Kann Verse, Reime, Lieder und Gedichte rhythmisch nachsprechen oder singen und Takt, Rhythmus und spezifische Wortwahl (z. B. Sprachspiel) als Bereicherung erleben.	Literarische Texte: Beschaffenheit und Wirkung



5.2 Mathematik

Beim Eintritt in die Aufnahmeklasse Asyl werden die mathematischen Vorkenntnisse der Kinder und Jugendlichen individuell abgeklärt. Je nach Zyklus und Vorwissen bewegen sich die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich grossen Zahlenräumen und Schwierigkeitsgraden. Sie arbeiten mit den obligatorischen Mathematik-Lehrmitteln des Kantons Zürich, entsprechend ihrem Leistungsvermögen.

Im Fachbereich Mathematik gelten die Kompetenzen des Zürcher Lehrplans 21. Damit die Schülerinnen und Schüler die mathematischen Themen jedoch erfolgreich bearbeiten können, muss die Lehrperson den



Mathematikunterricht sprachbewusst gestalten (siehe Kapitel 4.2). Sie muss Anpassungen vornehmen und – wenn möglich – die Verbindung von Erst- und Zweitsprache nutzen.

5.3 Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG)

Besonders für diesen Fachbereich gilt, dass die Kinder und Jugendlichen die beschränkte Zeit, in der sie eine Aufnahmeklasse Asyl besuchen, prioritär für zwei Ziele nutzen:

- 1) Sie machen sich vertraut mit der Aufnahmegesellschaft und lernen, sich selbständig in der neuen Umgebung zu bewegen.
- 2) Sie erwerben Kompetenzen, die für den späteren Besuch einer Regelklasse oder einer anderen Anschlusslösung von Bedeutung sind.

In den ersten Wochen sollen von den umfangreichen Kompetenzen im Fachbereich NMG folgende Themen im Speziellen behandelt werden:

- wichtige Personen im Umfeld und deren Aufgaben kennen (Betreuungspersonen, Einrichtungsleitung, Mitbewohnende, Mitschüler/-innen, Lehrpersonen, Schulassistenten, Schulleitung)
- sich räumlich und zeitlich in der Schule orientieren können (Klasse, Räumlichkeiten, Schulwoche, Stundenplan, Freitage, Ferien)
- wichtige Abläufe und Rituale im Schulalltag kennen (Begrüssung, Wortmeldungen, Pause)
- einfache Regeln des alltäglichen Zusammenlebens in der Schule kennen und diese anwenden können (Respekt, Rücksichtnahme, Schulpflicht, Entschuldigung bei Nichterscheinen, Pünktlichkeit, Hausaufgaben, Umgang mit Lehrmitteln und Lernmaterialien, Achten auf Gesundheit, Ernäh-

rung, Hygiene, Ruhe, Gleichberechtigung der Geschlechter)

- sich in der Umgebung (Zentrum, Quartier, Gemeinde) orientieren können und nützliche Hilfsmittel dazu (auch digitale) kennen
- wissen, was, wo, wie im Alltag gemacht wird (z. B. Einkaufen; Besuch von Arzt, Freizeitzentren, Bibliothek, Sportplatz, Schwimmbad; Benützung von Verkehrsmitteln)
- in der Klasse und in Alltagssituationen Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen können
- einige hiesige Besonderheiten kennen (z. B. Begrüssung mit Name, Essen, Sport, Wohnen, Verkehrsregeln)

Nach den ersten Unterrichtswochen wird analog zu den Vorgaben des Zürcher Lehrplans 21 am Kompetenzerwerb weitergearbeitet.

In Aufnahmeklassen Asyl muss die Lehrperson den Fragen betreffend Gesundheit, Hygiene und Ernährung mehr Aufmerksamkeit widmen als üblich. Bei den Kindern und Jugendlichen zeigen sich im Unterricht häufig gesundheitliche Probleme, etwa Übermüdung als Folge von Schlafmangel oder psychosomatische Symptome. Nicht selten nimmt die Lehrperson auch körperliche Beeinträchtigungen bei einem Flüchtlingskind wahr, die teilweise aus seiner Vorgeschichte herrüh-

ren: Narben, unverheilte Verletzungen oder Behinderungen. Falls körperliche Beeinträchtigungen oder Krankheiten den Eltern oder den zuständigen Betreu-

ungspersonen der Einrichtung des Asyl- und Flüchtlingsbereichs nicht bekannt sind, sollen diese darauf aufmerksam gemacht werden.

5.4 Berufliche Orientierung

Auch im Modul Berufliche Orientierung gelten grundsätzlich dieselben Kompetenzen des Zürcher Lehrplans 21 wie für Regelklassen.

Berufsbildung zu verschaffen und die Jugendlichen zu befähigen, eine individuell passende Anschlusslösung auf der Sekundarstufe II zu finden.

Bei den Jugendlichen der Sekundarstufe ist die Planung der beruflichen Zukunft eine bedeutende und anspruchsvolle Aufgabe. Asylsuchende Eltern und Jugendliche sind oft nicht darauf vorbereitet, weil sie unser Bildungswesen kaum kennen und häufig unrealistische Erwartungen hegen. Beispielsweise wissen sie nicht, dass bei Aufenthaltsstatus N keine Lehre zugelassen ist. Ziel der Beruflichen Orientierung in Aufnahmeklassen Asyl muss es sein, den Jugendlichen und ihren Eltern eine Vorstellung von unserer dualen

Die Lehrperson spricht sich für Anschlusslösungen mit den Eltern, dem Betreuungspersonal, der Berufsberatung und den jeweiligen Fachpersonen ab. Bei MNA übernehmen die Rechtsbeistände die elterlichen Aufgaben. Die Berufliche Orientierung ist eine Verbundaufgabe der erwähnten Beteiligten, bei der in jedem individuellen Fall die Zusammenarbeit geklärt werden muss. Es muss immer sichergestellt sein, dass jemand diese Aufgabe hauptverantwortlich betreut und die Jugendlichen bei jedem Schritt adäquat einbezogen werden.

5.5 Gestalten, Musik, Sport, Medien und Informatik

Für die weiteren Fachbereiche und Module des Zürcher Lehrplans 21 gelten ebenfalls dieselben Kompetenzen wie für die Regelklassen. Die Lehrperson passt die Kompetenzen individuell dem einzelnen Kind bzw. der Klasse an und berücksichtigt dabei die besonderen Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen.

Ein Teil der MNA der Sekundarschule wird sich in einer nächsten Integrationsphase mit handwerklichen Berufen auseinandersetzen. Kompetenzen, die diese Jugendlichen im Gestalten erwerben, bekommen deshalb eine besondere Bedeutung. Der Kompetenzaufbau entspricht zwar demjenigen der Regelklassen, die Lernvoraussetzungen sind jedoch häufig anders: In Aufnahmeklassen Asyl sind die Materialien, Verfahren, Werkzeuge und Maschinen meistens weniger vertraut. Die Lehrperson verwendet deshalb besondere Sorgfalt auf deren fachliche und sprachliche Einführung. Muster, Modelle, Pläne, Schablonen und Vormachen (Modellieren) dienen der unverzichtbaren Anschauung

und helfen auch weiter, wenn die Sprache allein zum Verständnis nicht ausreicht.

Auch in diesen Fachbereichen und Modulen ist das sprachbewusste Unterrichten eine notwendige Voraussetzung, damit Lernprozesse gelingen können (vgl. Kap. 4.2). Angesichts der sprachlichen Hürden sind Vor- und Nachmachen sowie schrittweises Erklären und Anleiten bewährte Methoden, um den Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Ein Augenmerk ist darauf zu richten, dass viele neuzugewanderte Kinder und Jugendliche mit der hiesigen Badekultur nicht vertraut sind und die Gefahren von Gewässern und ihre eigenen Schwimmfähigkeiten erst noch einschätzen lernen müssen.

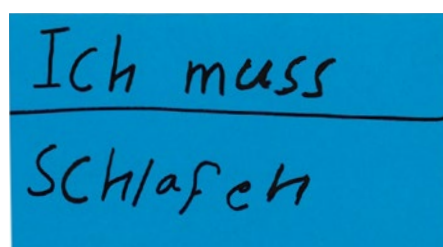
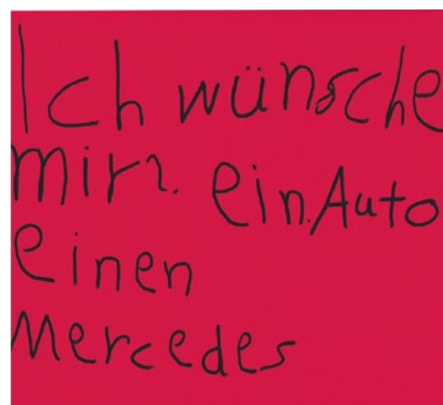
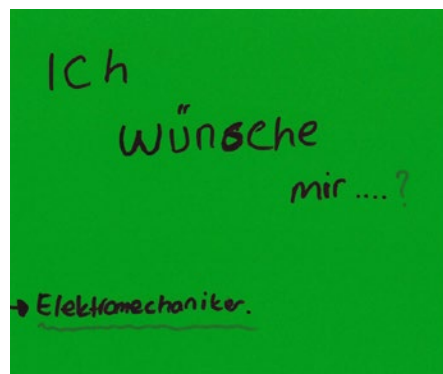
5.6 Überfachliche Kompetenzen

Auch für die Förderung in den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen gelten die Bestimmungen des Zürcher Lehrplans 21. Im Folgenden werden Aspekte erwähnt, die in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten besonders bedeutsam sind. Viele Kinder und Jugendliche in Aufnahmeklassen Asyl haben sich bereits vielfältige Kompetenzen im überfachlichen Bereich angeeignet. Im Sozialen etwa aufeinander schauen oder einander nicht alleine lassen. Im Methodischen nicht zuletzt Strategien, die ihr eigenes Überleben betreffen, etwa sich orientieren oder sich orientierende Informationen verschaffen.

Von zentraler Bedeutung ist die Arbeit an allen Kompetenzen, die die Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstermächtigung und den Selbstwert der Schülerinnen und Schüler fördern. Diese Förderung ist besonders wichtig, falls die Kinder und Jugendlichen durch schwierige oder traumatische Erfahrungen belastet sind.

Ebenso wichtig ist die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen, die das alltägliche Zusammenleben in der Klasse betreffen, etwa in der Gruppe Abmachungen und gemeinsame Regeln auszuhandeln.

Im Bereich der methodischen Kompetenzen ist darauf zu achten, dass oftmals verschiedene Arbeitsformen (wie beispielsweise Gruppenarbeiten), hiesige Arbeitstechniken und Lernstrategien erst noch erlernt werden müssen, weil diese einem Teil der Lernenden aufgrund ihrer Sozialisation, ihrer Herkunftsbildung und ihrer Fluchtgeschichte nicht bekannt sind.



6 Anhang

6.1 Verwendete Literatur und Materialien

Arbeitsgruppe Kind&Trauma (2016): Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule.

<https://bit.ly/37apns4>

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016): Hinweise für das Erstgespräch mit den Eltern. Neu zugezogene Kinder und Jugendliche in der Schule.

<https://bit.ly/3yfhWab>

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017): Lerndokumentation zu den Einschulungsstationen (als Download auf der Website des Volksschulamts unter:

www.zh.ch/schule-asyl).

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018a): Empfehlungen zu interkulturellem Dolmetschen in der Schule.

<https://bit.ly/3ydeykl>

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018b): Schulassistenz. Empfehlungen (als Download auf der Website des Volksschulamts unter:

<https://bit.ly/3j17JfH>).

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2021a): Anfangsförderung Deutsch als Zweitsprache. Förderziele für die ersten eineinhalb Jahre, Themen und Redemittel in den ersten Wochen.

<https://bit.ly/3BWZvxi>

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2021b): Förderziele für die ersten eineinhalb Jahre des DaZ-Erwerbs. Worddatei zur Bearbeitung durch Lehrpersonen.

<https://bit.ly/3FW8yB8>

Büchler-Dreszig, Susanne (2015 und 2018): ABC Domino, Alphabetisierung und Deutsch. Bände 1–3, Heerbrugg: Büchler Verlag.

Daschner, Peter (2016): Flüchtlinge in der Schule. Was wissen wir? Was brauchen wir? Was können wir tun? In: Lehren&lernen, 42 (2016) 10, S. 4–9.

Degen, Peter&Stadelmann, Toni (2007): ELBE. Ein Film über Begegnungen mit Sprachen. Hrsg. v. Nordwestschweizerischer Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK. Bern: Schulverlag plus.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Griesshaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia/Beerenwinkel, Anne/Hefti, Claudia&Furger, Julienne (2013): Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. Aarau: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.

Neugebauer, Claudio/Nodari, Claudia (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Bern: Schulverlag plus.

Nodari, Claudio/Iglesias, Ana/Meyer, Franziska/Neugebauer, Claudia/Romero, David/Sobernheim, Janine (2018): startklar. Bd. A1, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Rickli, Ursula (2013): Lesestark. Alphabetisierung fremdsprachiger Jugendlicher und Erwachsener. Solothurn: Lehrmittelverlag.

Rickli, Ursula (2010): Leseschlau. Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Solothurn: Lehrmittelverlag. Roost, Dominik&Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.

Schader, Basil (2013a): Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Schader, Basil (2013b): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schlatter, Katja/Tucholski, Yvonne/Curchellas, Fabiola (2016): DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen. Bern: Schulverlag plus.

Shah, Hanne (2015): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Hrsg. v. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Download unter: <https://bit.ly/3AOfKeR>).

UNHCR Österreich (Hrsg.) (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien (Download unter: <https://bit.ly/37swtbf>).

6.2 Rechtliche Grundlagen

BV. Bundesverfassung vom 18. April 1999, Art. 19 und Art. 62 (Anspruch auf Grundschulunterricht).

VSG. Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005, LS 412.100, insbesondere §3 (Schulpflicht und Schulrecht), §10 (Schulort), §34 Abs. 5 (Aufnahmeklassen) und §62 Absatz 3 (kantonale Beiträge).

VSV. Volksschulverordnung des Kantons Zürich vom 28. Juni 2006, LS 412.101, insbesondere §§7 und 8 (Wohnort, Schulort).

FVO. Finanzverordnung zum Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 11. Juli 2007, LS 412.105, insbesondere §§16, 16a, 16b (kantonale Kostenanteile).

VSM. Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen vom 11. Juli 2007, LS 412.103, insbesondere §16a (Aufnahmeklassen Asyl) und §29 (Ausbildungsanforderungen an Lehrpersonen).

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt: Richtlinien zur Schulung von minderjährigen Asylsuchenden, Kindern von Asylsuchenden und vorläufig Aufgenommenen, Fassung 10. August 2010, insbesondere zu Stundentafeln (Aktualisierung in Vorbereitung).



