SchlaU! WERKSTATT

BASISWISSEN

SPRACHSENSIBLES SOZIAL-EMOTIONALES LERNEN

INHALT

I. EINFÜHRUNG – DAS WICHTIGSTE ZUERST

II. GRUNDPRINZIPIEN DES SPRACHSENSIBLEN SOZIAL-EMOTIONALEN LERNENS

III. SOZIAL-EMOTIONALES LERNEN ALS BESTANDTEIL EINES SPRACHSENSIBLEN UND DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEN DAZ-UNTERRICHTS

IV. PRAKTISCHE UMSETZUNG VON SPRACHSENSIBLEM SOZIAL-EMOTIONALEM LERNEN IM DAZ-(ANFANGS)UNTERRICHT

V. UNTERSTÜTZUNG UND KOOPERATIONEN

VI. QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE RESSOURCEN

I. EINFÜHRUNG – DAS WICHTIGSTE ZUERST

Neben der Familie, Freund*innen und außerschulischen Aktivitäten stellt die Schule die zentrale Lebenswelt im Alltag von Kindern und Jugendlichen dar. Das bedeutet, dass sie einen großen Teil ihrer Zeit in einem pädagogisch strukturierten Umfeld verbringen, das du als Lehrperson mitgestaltest. Deshalb ist es neben dem Erwerb von fachlichem Wissen eine wesentliche Aufgabe der Schule, die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler*innen und damit auch ihre Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist dabei eng mit ihrer sprachlichen Entwicklung verknüpft. Denn sprachliches Lernen hängt maßgeblich vom zwischenmenschlichen Austausch und den emotionalen Erfahrungen ab (vgl. Rohrmann/Bockmann/Burgdorf-Fuhse, 2020, S. 2).

Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist seit Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Praxis bekannt. Trotz dieser Kenntnisse gibt es bislang kaum Initiativen mit dem Ziel, sozial-emotionales Lernen (SEL) bereits in den DaZ-Anfangsunterricht zu integrieren. Dabei stehen Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache oft vor der Herausforderung, nicht nur neue Wörter und Strukturen zu erwerben, sondern auch ihre Gefühle und sozialen Beziehungen in einer für sie neuen Sprache auszudrücken.

Der Erwerb einer neuen Sprache „verlangt eine neue Art des Sehens, Fühlens, und somit eine neue Art, Erfahrung begrifflich zu fassen.“ (Glaserfeld, 1997, S. 25)
Zudem zeigen neuere Forschungen, dass sich, anders als lange angenommen, die Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten keineswegs auf die Kindheit beschränkt, sondern auch in der Adoleszenz weiter stattfindet und das Sozialverhalten prägt (vgl. Piegsda, F./ Jurkowski, 2002, S. 44–56).

Das jugendliche Gehirn ist damit besonders empfänglich für soziales und emotionales Lernen. Da die Adoleszenz zudem eine Phase vieler Veränderungen – neurologisch, physiologisch, psychologisch und sozial – ist und von Jugendlichen selbst häufig als stressig und herausfordernd erlebt wird, ist sprachsensibles sozial-emotionales Lernen (sSEL) in dieser Lebensphase auch vor diesem Hintergrund von Bedeutung. Daher ist es wichtig, dass der Unterricht mit jugendlichen Schüler*innen von Anfang an gezielt Lernmöglichkeiten schafft, die sowohl sprachliche als auch sozial-emotionale Kompetenzen fördern. Genau hier setzt das sprachsensible sozial-emotionale Lernen an und verknüpft Sprachförderung mit der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen.

Um dich als Lehrkraft dabei zu unterstützen, sprachsensibles sozial-emotionales Lernen ganzheitlich und von Beginn an in deinem Unterricht umzusetzen, haben wir im Folgenden Hintergrundwissen und ganz konkrete Tipps für dich zusammengestellt.

II. GRUNDPRINZIPIEN DES SPRACHSENSIBLEN SOZIAL-EMOTIONALEN LERNENS

II.1 DEFINITION VON SEL

Bei der Definition von SEL beziehen wir uns auf eine Begriffsbestimmung, die durch das Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) entwickelt wurde und in der internationalen Forschung weit verbreitet ist (vgl. Reicher/Mattischek-Jauk, 2018). Das sozial-emotionale Lernen bildet demnach fünf eng miteinander verknüpfte Bereiche kognitiver, emotionaler und verhaltensbezogener Kompetenzen ab (vgl. Hetmanek/Knogler, 2019):

- **Selbstbewusstheit**: Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Gedanken sowie deren Einfluss auf das Verhalten bewusst und differenziert wahrzunehmen. Dies umfasst auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen.
- **Selbstmanagement**: Die Kompetenz, eigene Emotionen, Gedanken und Handlungen in verschiedenen Situationen bewusst zu steuern. Dies beinhaltet den Umgang mit Stress, die Kontrolle von Impulsen, die Fähigkeit zur Selbstmotivation sowie das Setzen und Verfolgen persönlicher und schulischer Ziele.
- **Soziales Bewusstsein**: Die Fähigkeit, sich in die Sichtweisen und Gefühle von anderen Menschen einzufühlen, um soziale und ethische Verhaltensweisen besser zu verstehen.
- **Beziehungsfähigkeit**: Die Fähigkeit, vertrauensvolle und positive Beziehungen zu unterschiedlichen Menschen und Gruppen zu entwickeln und zu pflegen. Dazu gehören eine klare und empathische Kommunikation, aktives Zuhören, kooperative Zusammenarbeit, die konstruktive Konfliktlösung sowie das Annehmen und Bereitstellen von Unterstützung bei Bedarf.

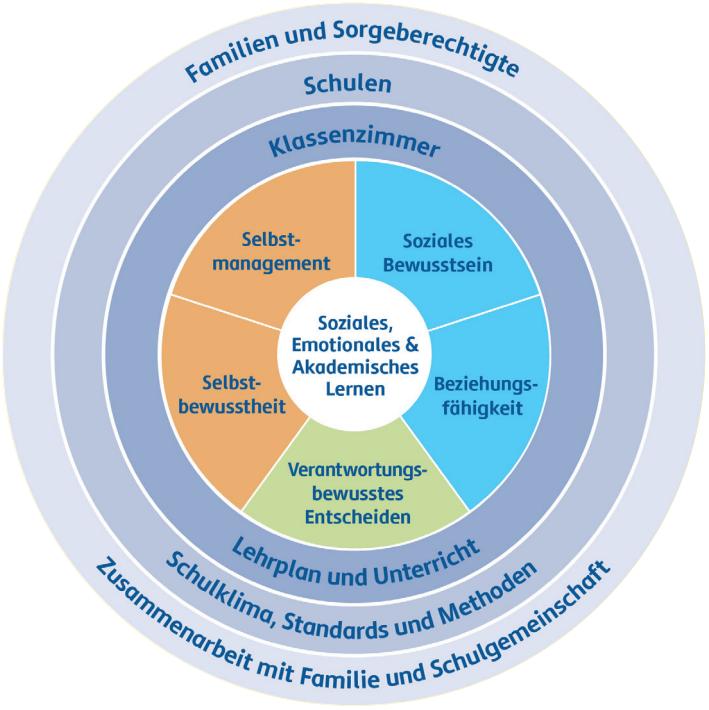

Abbildung [1]

- **Verantwortungsbewusstes Entscheiden**: Die Fähigkeit, verantwortungsbewusste und respektvolle Entscheidungen im eigenen Verhalten und im sozialen Miteinander zu treffen.

Der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen bildet auch eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der **Resilienz**. Damit ist die psychische Widerstandsfähigkeit gemeint, die eine Person befähigt, herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen (vgl. Pfeffer, 2017, S. 16–17).[2]

1 | Abbildung nach CASEL sowie Hetmanek / Knogler & CHU Research Group
2 | Hilfreiche Informationen zum Themenkomplex Resilienzförderung, psychische Gesundheit, Diversitätsbewusstsein und Empowerment im Kontext Schule findest du in folgender Publikation: Deutsches Rotes Kreuz (Hg.) (2019): Gesundheit und Bildungsgerechtigkeit – Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule. Abrufbar unter: https://drk-wohlfahrt.de/fileadmin/DRK-Wohlfahrt.de/04-Aktuelles/Veroeffentlichungen/2023/DRK_Expertise_Resilienz.pdf

II.2 SPRACHE IST MEHR ALS EIN WERKZEUG ZUR WISSENSVERMITTLUNG

Sprache ermöglicht es uns nicht nur, fachliches Wissen zu erarbeiten und uns auf das Berufsleben vorzubereiten, sondern insbesondere auch Gedanken und Gefühle auszutauschen. Dadurch wiederum entstehen soziale Beziehungen und das gegenseitige Verständnis wird gefördert (vgl. Schönauer-Schneider, 2018). Umso wichtiger ist es, dass sozial-emotionales Lernen sprachentlastend bereits in den DaZ-Anfangsunterricht dauerhaft integriert wird.

Emotionale Kompetenzen sind grundlegend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Nehmen wir daher zuerst die einzelnen Fähigkeiten, die zu den emotionalen Kompetenzen zählen, näher in den Blick und sehen uns eines der zentralen Konzepte in der Emotionsforschung von Saarni (2002, S. 22f.) an. Das Modell umfasst folgende acht Fertigkeiten:

- eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und einordnen
- den mimischen und gestischen Ausdruck von anderen Menschen erkennen
- Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken
- die Fähigkeit zur Empathie
- zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden
- mit negativen Emotionen und Stress umgehen, Emotionen selbstgesteuert regulieren
- Bewusstheit darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden
- die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit

Ein großer Teil der in dem Modell aufgelisteten Fertigkeiten ist sprachbasiert, da sie die Fähigkeit erfordern, ein Vokabular für Gefühle zu entwickeln und dieses in einer Weise auszudrücken, die innerhalb der jeweiligen sozialen und kulturellen Kontexte verstanden wird und Anschluss an Kommunikation ermöglicht.

Saarni (2002, S. 6) beschreibt diese sprachliche Dimension als die Fähigkeit, diejenigen Wörter für Gefühle zu verwenden, die in der eigenen Kultur oder Umgebung üblich sind (vgl. Saarni, 2002, S. 6). Mithilfe eines sprachsensiblen sozial-emotionalen Lernens können wir die Schüler*innen dabei unterstützen, unter Berücksichtigung ihrer Sprachsozialisation Emotionen und soziale Bedürfnisse sprachlich auszudrücken beziehungsweise jene von anderen zu verstehen und selbst verstanden zu werden.

Wenn wir uns mit den sozialen Kompetenzen beschäftigen, ist es vorweg wichtig zu wissen, dass das, was als „sozial kompetent“ gilt, immer kontextabhängig ist. Was in einer bestimmten Situation als sozial kompetent wahrgenommen wird, hängt sowohl von den individuellen Interessen der Beteiligten als auch von den dominierenden sozialen Normen und Werten ab, die wiederum durch gesellschaftliche Machtverhältnisse geprägt sind. Diese Normen können dabei Ausschlüsse erzeugen – etwa, wenn bestimmte Ausdrucksformen, Körpersprachen oder Kommunikationsstile als „anders“ oder „nicht angemessen“ bewertet werden.

Im DaZ-Unterricht bedeutet dies, dass die Schüler*innen nicht nur die Sprache als Mittel der Kommunikation erlernen, sondern auch die sozialen Codes und Normen der Gemeinschaft, in der sie sich befinden. Zudem ermöglicht insbesondere Sprache die Vernetzung mit anderen, die Integration in soziale Gruppen und die Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Saarni, 2002). So heben auch anwendungsbezogene linguistische Konzepte hervor, dass Sprache in erster Linie dazu dient, soziale Absichten auszudrücken und zwischenmenschliche Bedürfnisse zu vermitteln. In diesem Sinne lässt sich Spracherwerb als ein sozialer Vorgang verstehen, bei dem Kinder und Jugendliche Sprache im Austausch mit anderen und durch gemeinsames Lösen von Aufgaben erlernen (vgl. Tomasello, 2003, S. 5) und dadurch Zugehörigkeit erfahren.

II.3 PRAKTISCHE EINBETTUNG VON SPRACHSENSIBLEM SOZIAL-EMOTIONALEM LERNEN IN DEN UNTERRICHT

Das Klassenzimmer ist ein Raum der Interaktion und Erfahrung, in dem zahlreiche Emotionen aufkommen – sowohl im sozialen Austausch als auch im Rahmen des Lernprozesses (vgl. Hascher/Brandenberger, 2018, S. 289-290). Du kannst das sSEL also permanent in deinen Unterricht einbetten, um diese Emotionen aufzufangen. Besonderes Potenzial für sSEL haben Unterrichtssituationen wie:

- Partner*innen- oder Kleingruppenarbeit
- Rollenspiele (barrierearm und klischeefrei)
- gemeinsame Reflexionen von Erfahrungen und Gefühlen
- Achtsamkeitsübungen (kultursensibel eingeführt und freiwillig)
- kooperative Spiele
- Rituale wie Check-ins am Beginn und/oder Ende der Stunde

All diese Elemente eignen sich, sSEL zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts zu machen. Versuche möglichst viele von diesen Settings und Methoden in deinen Unterrichtsalltag zu integrieren, denn nur durch regelmäßiges Anwenden und Trainieren kann sozial-emotionales Lernen nachhaltig Effekte zeigen.

Konkrete Methoden zur Umsetzung findest du in Kapitel 4.

*In deiner Rolle als Lehrperson bist du direkt in das sozial-emotionale Lernen deiner Schüler*innen eingebunden. Eine unterstützende, wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen bildet die Grundlage für kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse (vgl. Fischer/Richey, 2021).*

III. SEL ALS BESTANDTEIL EINES SPRACHSENSIBLEN UND DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEN DAZ-UNTERRICHTS

Da ein wichtiger Bestandteil des SEL die Auseinandersetzung mit und das Ausdrücken und Verstehen von Gefühlen darstellt, möchten wir dir einige wichtige Punkte ans Herz legen, die für einen diskriminierungskritischen DaZ-Unterricht hilfreich sind:

Gefühle entstehen sowohl durch persönliche Erfahrungen als auch durch kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse. Emotionen sind damit einerseits **individuell**, da sie von der Persönlichkeit, der neurobiologischen Konstitution, den gemachten Erfahrungen und der aktuellen Situation abhängen (vgl. Ulich/Mayring, 2003, S. 100). Andererseits spielen **kulturelle Regeln** und **soziale Erwartungen** eine große Rolle dabei, welche Gefühle in bestimmten Situationen gezeigt oder eher zurückgehalten werden. Jede Kultur hat bestimmte Vorstellungen davon, welche Emotionen in welchen Momenten angemessen sind. Diese sogenannten „Mitgliedschaftsentwürfe“ entstehen aus wiederkehrenden Erlebnissen und spiegeln die Werte und Normen einer Gesellschaft wider (Ulich/Mayring 2003, S. 100ff.). So lernen Menschen früh, welche Gefühle sie offen zeigen dürfen und welche eher unterdrückt werden sollten. Dadurch beeinflusst die Kultur

einerseits, wann und wie Emotionen ausgedrückt werden. Andererseits ist auch die Art, wie Menschen ihre Gefühle erleben und deuten nicht nur individuell, sondern das Ergebnis sozialer und kultureller Prägung (vgl. Gläser-Zikuda/Hofmann/Bonitz/Lippert, 2018, S. 380).

*Nimm diese Perspektive mit in deinen Unterricht und sei dir bewusst, dass für viele neu in Deutschland angekommene Kinder und Jugendliche die Auseinandersetzung mit Gefühlen auch immer eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Normen und Erfahrungen ist. Achte darauf, dass du ein Umfeld schaffst, in dem alle Schüler*innen ihre Emotionen auf respektvolle Weise ausdrücken können, ohne Angst vor Stigmatisierung oder Diskriminierung.*

Neben der Tatsache, dass Emotionen von individuellen und kulturellen Umständen geprägt sind, gilt es zu berücksichtigen, dass auch **Diskriminierungserfahrungen** das emotionale Erleben, das Selbstbild und die schulische Teilhabe von Schüler*innen stark beeinflussen. Rassismus und andere Diskriminierungsformen – etwa aufgrund von Behinderung, geschlechtlicher Identität, sexueller Orientierung, sozialer Herkunft –, daraus entstehende Mehrfachdiskriminierungen oder auch die Annahme niedrigerer Leistungen durch Lehrkräfte aufgrund des Migrationshintergrunds von Schüler*innen haben weitreichende Auswirkungen, die das Zugehörigkeitsgefühl und die Lernmotivation beeinträchtigen. Ein starkes Zugehörigkeitsgefühl ist jedoch enorm wichtig für das Wohlbefinden von Jugendlichen, da die Schule einen wesentlichen Teil ihres Lebens darstellt. Schüler*innen, die sich nicht mit ihrer Schule identifizieren können, sind eher gefährdet, Verhaltensweisen zu entwickeln, die sich auf emotionale Überforderung oder mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zurückführen lassen. Daraus können sich negative soziale und gesundheitliche Konsequenzen ergeben, wie etwa Schulabbruch, aggressives Verhalten, Gewalt, Drogenmissbrauch oder eine hohe emotionale Belastung (vgl. Madubuko, 2020, S. 231).

Damit Lehrkräfte und andere pädagogisch Tätige dieser Dynamik wirkungsvoll begegnen können, braucht es ein grundlegendes Verständnis dafür, welche Folgen Stereotypisierung, Ausgrenzung, Mobbing oder Diskriminierung auf Kinder und Jugendliche haben können. Nur wenn dieses Wissen vorhanden ist, lassen sich diskriminierende Erfahrungen ernst nehmen und ihre Verharmlosung verhindern (vgl. Madubuko, 2020, S. 229ff.).

Berücksichtige auch, dass manche Schüler*innen **traumatische Erfahrungen und emotionale Belastungen** mitbringen könnten. Es ist wichtig, sensibel mit diesen Themen umzugehen, sei dir aber zugleich bewusst, dass du als Lehrperson nicht in der Rolle des*der Traumatherapeut*in bist. Du hast nicht die Aufgabe, traumatische Erfahrungen zu bearbeiten, sondern vielmehr, den Schüler*innen Stabilität zu bieten und einen sicheren Lernort zu schaffen. Solltest du feststellen, dass Schüler*innen psychologische oder therapeutische Hilfe benötigen, hole dir dazu Unterstützung von (externen) Partner*innen und Netzwerken (Jugendberatungsstellen, Schulpsychologie, …).

Mehr Information zu traumasensibler Pädagogik findest du auf unserer Plattform www.schlau-lernen.org.

Für Menschen, die emotional stark belastet sind oder traumatische Erfahrungen gemacht haben, kann es ein Schutzmechanismus sein, sich nicht mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen. Es ist wichtig, betroffenen Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, Lerneinheiten zum Thema Gefühle zu überspringen oder abzubrechen, wenn sie sich dabei unwohl fühlen. Betone bei allen Aktivitäten die Freiwilligkeit und ermutige die Lernenden, selbst zu entscheiden, ob und wann sie über ihre Emotionen sprechen möchten. Schaffe ein Umfeld, in dem respektvoll miteinander umgegangen wird, und ermögliche anonyme Beiträge, zum Beispiel durch Zettel oder digitale Tools. Wenn die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen für einzelne Schüler*innen nicht möglich ist, biete (alternative) Übungen an, die bspw. nur auf die Erarbeitung und Festigung von Wortschatz abzielen.

Wie du sprachsensibles sozial-emotionales Lernen konkret in deinem Unterricht umsetzen kannst, erfährst du im nächsten Kapitel.

Gestalte das Unterrichtssetting von Anfang an so, dass Schüler*innen ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen entwickeln können. Insbesondere in neu zusammengesetzten Lerngruppen sollte bewusst Zeit investiert werden, einen Lernort zu schaffen, in dem sich alle Schüler*innen so wohl und sicher wie möglich fühlen.

IV. PRAKTISCHE UMSETZUNG VON sSEL IM DAZ-(ANFANGS)UNTERRICHT

Ein zentrales Anliegen des SEL im DaZ-Unterricht ist es, die Schüler*innen sprachentlastend zu unterstützen, Emotionen zu benennen und zu verstehen, Beziehungen aufzubauen und sozial zu handeln. Dies gelingt durch gezielten Wortschatz- und Redemittelaufbau sowie durch den Einsatz von Methoden, die den (sprachlichen) Ausdruck von Gefühlen und sozialen Interaktionen unterstützen, ohne die Lernenden sprachlich zu überfordern.

Du findest hier methodische Anregungen, wie du SEL bereits im DaZ-Anfangsunterricht sprachentlastend umsetzen kannst und wie du deine Lernenden durch die Erarbeitung der notwendigen Redemittel und des Wortschatzes unterstützen kannst.

Über dieses Basiswissen hinaus stehen dir auf unserer Plattform kompakte Lerneinheiten zu den Themen **Gefühle**, **Bedürfnisse** und **Konflikte** zum kostenlosen Download zur Verfügung: https://www.schlau-lernen.org/unterrichtsmaterial/sozio-emotionale-kompetenzen/

IV.1 SPRACHFÖRDERNDE METHODEN

Arbeit mit Bildern und Symbolen: Gefühlskarten

Nutze Karten mit verschiedenen Emotionssymbolen oder Bildern, die typische Emotionen wie Freude, Wut, Traurigkeit, Angst oder Überraschung darstellen. Rege an, auch Gefühlswörter aus verschiedenen Sprachen zu sammeln – manche Begriffe lassen sich beispielsweise nicht direkt ins Deutsche übersetzen, eröffnen aber spannende Gespräche.

Ablauf:

- Hänge die Gefühlskarten an die Tafel und sammle gemeinsam mit deinen Schüler*innen die Gefühlswörter, die bereits auf Deutsch bekannt sind. Schreibe die von den Schüler*innen genannten Wörter zu den Emotionssymbolen.
- Notiere als Satzgerüst: „Sie / Er ist … / Ich bin …“
- Gib den Schüler*innen die Möglichkeit, die Gefühle auch in ihren Erstsprachen zu benennen. Ergänze dann bei Bedarf die Bezeichnungen der restlichen Gefühle.
- Sprecht gemeinsam Sätze im Chor, um die neuen Wörter und Phrasen im Gedächtnis zu verankern, z. B.:

  1. Sie ist fröhlich. / 2. Ich bin wütend. / 3. Er hat Angst. usw.

Hinweis zur weiteren Arbeit mit Gefühlskarten: Die Gefühlskarten können regelmäßig im Unterricht verwendet werden und eignen sich insbesondere als Check-in zu Beginn und / oder am Ende der Stunde.
Mehrsprachige Wort-Bild-Karten stehen dir in der Lerneinheit „Gefühle spüren“ (Material 3) zur Verfügung auf www.schlau-lernen.org/unterrichtsmaterial/sozio-emotionale-kompetenzen/.

Laufdiktat

Auch der gezielte Einsatz von Bewegung – etwa durch ein Laufdiktat – unterstützt den Aufbau von Redemitteln und Wortschatz zu sozial-emotionalen Kompetenzen.

Ablauf:

- Bringe Karten mit, welche ein Gefühl oder eine soziale Interaktion sowie einen dazugehörenden Satz abbilden (z. B.: Kannst du mir helfen? Ich bin traurig. / Das macht mich wütend.)
- Besprecht die Bilder und Sätze und nehmt, wenn nötig, Übersetzungstools zu Hilfe, sodass alle Schüler*innen die Bedeutung der Sätze verstehen.
- Hänge dann die Karten an eine Wand im Klassenzimmer oder im Gang und lasse die Schüler*innen 2er-Teams bilden. Anschließend ist der Ablauf wie folgt:

  1. Schüler*in A läuft zur Wand und merkt sich das Bild und den Satz (z. B.: „Ich bin traurig.“).
  2. Schüler*in A läuft zurück zu Schüler*in B und sagt den Satz laut.

3. Schüler*in B wiederholt den gehörten Satz. Bei vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen schreibt Schüler*in B den Satz auf.
4. Danach wechseln die Rollen.
5. Der Vorgang wird wiederholt, bis alle Kärtchen erarbeitet wurden.

Die Lernenden erweitern dabei nicht nur ihren Wortschatz, sondern stärken auch die soziale Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich abzustimmen und aufeinander Rücksicht zu nehmen. Gib dafür zu Beginn unterstützende Redemittel an die Hand – angepasst an den Sprachstand der Lernenden, z. B.:

„Soll ich den Satz wiederholen?“

„Bitte wiederhole den Satz.“ / „Kannst du den Satz bitte wiederholen?“

„Bitte sprich langsamer/lauter.“ / „Kannst du bitte langsamer/lauter sprechen?“

Hinweis: Beim Laufdiktat sollte berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler*innen sich gleichermaßen bewegen können oder wollen – etwa aufgrund körperlicher Einschränkungen, chronischer Erkrankungen oder neurodivergenter Bedürfnisse. Biete ggf. bewegungsreduzierte oder individualisierte Varianten an.

Geräusche-Spaziergang auf Basis der Loci-Technik

Eine weitere Möglichkeit, den Redemittel- und Wortschatzaufbau im Sinne des sSEL zu unterstützen, bietet die Loci-Technik. Die Loci-Technik ist eine Gedächtnismethode, bei der Informationen mit Orten verknüpft werden. Die Technik nutzt die Tatsache, dass unser Gehirn räumliche Strukturen und Bilder besonders gut speichern kann.

Ablauf:

- Mache mit deiner Klasse einen Spaziergang zu Orten, die „reich“ an Geräuschen und Stimmen sind, wie z. B. einerseits ein ruhiger Park oder Wald (= Geräusche der Natur), andererseits eine verkehrsreiche Straße oder Geschäfte (= Geräusche der Stadt).
- Bespreche im Vorfeld gemeinsam, welche Orte sich eignen, damit sich alle in der Gruppe möglichst sicher fühlen. Gib den Lernenden auch die Möglichkeit, sich individuell für ruhigere Alternativen zu entscheiden oder sich Eindrücke z. B. über Tonaufnahmen oder Videos zu erschließen.
- Während des Spaziergangs notieren die Lernenden verschiedene Geräusche, Stimmen und Klänge entweder auf Deutsch oder in ihrer jeweiligen Erstsprache.
- Die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen werden dann im Plenum gesammelt und festgehalten.
- Anschließend versuchen die Lernenden, die Geräusche und Klänge, die sie gesammelt haben, einer Emotion zuzuordnen. Gib auch hier deinen Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Erstsprachen zu verwenden, übersetzt die Gefühle zusammen und haltet die Gefühlswörter ggf. an der Tafel fest.
- Danach „gehen“ die Lernenden den Weg noch einmal in Gedanken ab und verknüpfen den Ort und das Geräusch mit dem neu erworbenen Wort für die entsprechende Emotion.

Weise darauf hin, dass Geräusche ganz unterschiedlich empfunden werden. Die Lernenden entscheiden individuell, welche Emotion ein Geräusch bei ihnen auslöst – es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Zuordnungen:

Ort ▸ Geräusch ▸ Emotion

Beispiele:

- Park ▸ Vogelgezwitscher ▸ entspannt
- Straße ▸ Autolärm ▸ nervös

Dies unterstützt die Lernenden dabei, den neu erarbeiteten Wortschatz langfristig zu festigen.

IV.2 KOOPERATIVE AUFGABEN

Um sozial-emotionale Kompetenzen auszubauen, eignen sich kooperative Aufgaben besonders gut Auch dazu möchten wir dir beispielhaft ein kleines Repertoire an Methoden bereitstellen. Es gibt beispielsweise zahlreiche kooperative Spiele, für die keine gemeinsamen Sprachkenntnisse oder verbale Ausdrucksformen benötigt werden und die die sozialen Kompetenzen der Lernenden fördern.

Nähe und Distanz: Stopp!

Ablauf:

- Jede*r Schüler*in sucht sich eine*n Partner*in. Alle Schüler*innen stellen sich entsprechend in zwei Reihen gegenüber auf. Reihe A bleibt stehen und die Schüler*innen der Reihe B gehen langsam auf ihr ausgewähltes Gegenüber zu.
- Die Schüler*innen der Reihe A sollen spüren, ab wann das Gegenüber zu nahe kommt und laut „Stopp“ sagen, bevor ihre persönliche Grenze überschritten und es für sie unangenehm wird. Die Schüler*innen der Reihe B haben die Aufgabe, die Grenzen des Gegenübers zu respektieren.
- In der nächsten Runde wiederholt sich der Vorgang, jedoch ohne zu sprechen. Die Schüler*innen der Reihe A signalisieren nur per Handzeichen und Körpersprache ein „Stopp“.
- Weitere Runden können auf folgende Arten durchgeführt werden:
  - Unterschiedliche Geschwindigkeiten beim Gehen
  - Kombination von Stimme und Körpersprache beim Stoppsagen
  - Ohne Blickkontakt / mit geschlossenen Augen von Person A
- Nach der letzten Runde werden die Rollen getauscht.

- Nach der Übung zeigen die Schüler*innen mittels Daumenbarometer (gut – mittel – schlecht), wie sie sich bei der Übung gefühlt haben.

Hinweis: Einige Schüler*innen – z. B. mit traumatischen Erfahrungen oder sensorischen Empfindlichkeiten – können sich durch körpernahe Übungen gestresst oder getriggert fühlen. Ermutige sie, auch schon zu einem frühen Zeitpunkt „Nein“ zu sagen – auch ohne Begründung. Mach die Teilnahme freiwillig und biete Alternativen an (z. B. Rollenbeobachtung, Zeichnungen zur Wahrnehmung von Nähe / Distanz).

Warme Dusche: Komplimente austauschen

Ablauf:

- Alle Schüler*innen erhalten ein A4-Blatt und befestigen es sich gegenseitig am Rücken.
- Sie bekommen gleich die Aufgabe, sich durch den Raum zu bewegen und dabei möglichst vielen anderen Schüler*innen ein Kompliment oder positive Eigenschaften auf das Blatt am Rücken zu schreiben bzw. zeichnen. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt: Die Schüler*innen können malen, in einer jeder ihnen zur Verfügung stehenden Sprache schreiben oder beispielsweise vorbereitete Sticker / Bildkarten aufkleben. Die einzige Vorgabe ist, dass nur positive Dinge genannt werden dürfen.
- Da manche Komplimente unbeabsichtigt stereotype Rollenbilder reproduzieren könnten (z. B. „Du bist hübsch“ an weiblich gelesene Personen, „Du bist stark“ an männlich gelesene Personen), gib vorher konkrete Impulse (optional auf Kärtchen vorbereiten): „Was schätzt du an dieser Person im Unterricht oder im Miteinander?“ und stelle Wortschatz und Redemittel zur Verfügung:
  - z. B. Eigenschaften wie „hilfsbereit“, „neugierig“, „kreativ“ usw.
  - „Du kannst gut …“, „Ich finde toll, dass du …“, „Du bist mutig, weil …“, „Ich lerne von dir …“
- Am Ende nehmen alle Schüler*innen das Blatt vom Rücken herunter und sehen sich das Ergebnis an.
- Gib abschließend Raum für Reflexion: „Wie hat es sich angefühlt, positives Feedback zu bekommen oder zu geben?“

Hinweis: Vielleicht erhalten nicht alle Schüler*innen gleich viele oder gleich ausführliche Rückmeldungen. Das kann zu einem Gefühl der Zurückweisung führen – gerade für sozial isolierte, neu angekommene oder mehrfach marginalisierte Lernende. Stelle sicher, dass jede*r Schüler*in mindestens 3 Rückmeldungen erhält. Dafür kannst du gezielt Pat*innen benennen. Sprich vorab über Verantwortung und Respekt: Jede*r trägt zur wertschätzenden Atmosphäre bei.

Eine ausführliche Beschreibung dieser und weiterer Methoden findest du in unserer Methodensammlung „Rituale für Wertschätzung, Transparenz und Struktur“ (Methode 4) auf www.schlau-lernen.org/methodensammlung/.

ALLE DABEI?!
CHECKLISTE FÜR sSEL IN DEINEM UNTERRICHT

Sprachliche und emotionale Ressourcen & Barrieren

☐ Kenne ich die sprachlichen Ressourcen meiner Schüler*innen?
z. B. Welche Sprachen sprechen sie zu Hause oder mit Mitschüler*innen?

☐ Kenne ich die emotionalen und sozialen Kompetenzen meiner Schüler*innen?
z. B. Welche Gefühle zeigen sie sicher oder offen? Wie interagieren sie mit anderen?

☐ Berücksichtige ich die emotionalen Bedürfnisse meiner Schüler*innen und gestalte ich eine Lernumgebung, in der sich alle sicher und willkommen fühlen?
z. B. durch freundliche Begrüßung, Gruppenrituale, Momente der gegenseitigen Wertschätzung, klare Strukturen und Regeln …

☐ Nutze ich einfache, klare Sprache und visuelle Hilfen, wenn es um Gefühle geht?
z. B. Emojis, Gefühlskarten, Körpersprache, Chunks oder Satzanfänge wie „Ich bin … (weil …) / Ich fühle mich …“

Individuelle Unterstützung & Anpassungen

☐ Sind die Aufgaben und Aktivitäten für alle Schüler*innen verständlich und bearbeitbar, besonders wenn sie verschiedene emotionale Bedürfnisse oder Sprachkompetenzen haben?
z. B. kurze, klare Arbeitsanweisungen, Auswahl an Aufgaben, die verschiedene Sinne ansprechen …

☐ Biete ich verschiedene Beteiligungs- und Ausdrucksformen an, auch nonverbale?
z. B. Malen, Zeigen, Daumen hoch/runter, Bilder …

☐ Berücksichtige ich in den Sozialformen, dass manche Kinder nicht gern vor Gruppen sprechen oder sich schwer tun, sich vor anderen zu öffnen?
z. B. durch alternative Angebote wie Einzelarbeit, beobachtende Rolle, schriftliche Reflexion oder Gespräche im kleinen Rahmen …

Meine Rolle als Lehrkraft

☐ Bin ich mir meiner Vorbildfunktion im Umgang mit Gefühlen bewusst?
z. B. Benenne ich meine eigenen Gefühle und Empfindungen („Ich bin heute ein bisschen müde, aber ich freue mich auf euch.“)? Sorge ich für ein positives Klassenklima? Ermutige ich die Schüler*innen, altersentsprechend Verantwortung zu übernehmen? Biete ich emotionale Unterstützung durch achtsame, unaufdringliche und interessierte Beziehungsgestaltung?

☐ Biete ich regelmäßig Gelegenheiten für Schüler*innen, ihre Emotionen zu benennen und über ihre Gefühle zu sprechen, um ihre soziale und emotionale Kompetenz zu stärken?
z. B. Morgenkreis, Check-ins/Check-outs, Gefühlsbarometer, Gesprächsimpulse …

☐ Nutze ich kooperative und kreative Methoden, die den Schüler*innen helfen, ihre sozialen Fähigkeiten in einer sicheren und unterstützenden Umgebung weiterzuentwickeln?
z. B. Partnerinterviews, Gefühle gemeinsam pantomimisch darstellen, kleine Rollenspiele …

Sensibilität für Trauma & Diskriminierung

☐ Achte ich auf eine traumasensible Haltung im Unterricht?
z. B. durch klare Abläufe und Strukturen, keine überraschenden potenziell belastenden Themen ohne Vorbereitung, Möglichkeiten, alternative Aufgaben zu bearbeiten, die nicht auf die Reflexion eigener Gefühle abzielen (z. B. Wortschatzarbeit)

☐ Bin ich aufmerksam für Anzeichen von Ausgrenzung, Stress oder Belastung bei meinen Schüler*innen?
z. B. Reagiere ich achtsam bei Rückzug, plötzlichem Schweigen oder abwertenden Kommentaren und spreche mit den Beteiligten?

☐ Habe ich Wissen über die Auswirkungen von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen?
z. B. Welche Erfahrungen machen meine Schüler*innen im schulischen Kontext aufgrund bestimmter Merkmale und Zuschreibungen (wie z. B. Herkunft, Hautfarbe, Religion, Erstsprache, Behinderung, Geschlechtsidentität oder ökonomischer Status) durch Lehrpersonen und Mitschüler*innen? Welche psychischen, sozialen und emotionalen Belastungen gehen damit einher? Bin ich mir bewusst darüber, dass Mikroaggressionen wie z. B. scheinbar „harmlose“ Fragen retraumatisierend wirken können?

V. UNTERSTÜTZUNG UND KOOPERATIONEN

Als Lehrperson ist dein Aufgabenspektrum groß. Sei dir jedoch bewusst, dass du für die sozial-emotionale Entwicklung deiner Schüler*innen nicht allein verantwortlich bist. Für die Umsetzung des sozial-emotionalen Lernens sowie bei zusätzlichem Unterstützungsbedarf sind Kooperationen wertvoll.

- Gibt es an deiner Schule weitere Lehrpersonen, die sSEL in ihrem Unterricht umsetzen oder umsetzen möchten? Nutze die Möglichkeit des Austauschs, um Methoden und Konzepte für sprachsensibles sozial-emotionales Lernen gemeinsam (weiter) zu entwickeln und anzuwenden.
- Gibt es in deiner Umgebung außerschulische Einrichtungen, Organisationen oder Vereine, die Programme und Workshops zum Thema sSEL anbieten? Diese Partner*innen können zusätzliche Ressourcen und Expertise bereitstellen, um sozial-emotionales Lernen (inner- und außerhalb des Klassenzimmers) zu fördern.
- Auch unser Programm **SchlaU:Stärken** unterstützt Schulen in bestimmten Regionen mit Workshops und Materialien beim sprachsensiblen sozial-emotionalen Lernen. Mehr Informationen findest du hier: https://www.schlau-werkstatt.de/schlau-staerken/.

Viel Freude und Erfolg beim Ausprobieren und gemeinsamen (Mit)Lernen mit deinen Schüler*innen wünscht dir

dein Team der SchlaU-Werkstatt

VI. QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE RESSOURCEN

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *CASEL secondary guide,* http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.05.2025)

Fischer, N., & Richey, P. (2021): *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Glasersfeld, E. von (1997): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F., Bonitz, M., & Lippert, N. (2018): Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 377–397). Wiesbaden: Springer VS.

Hascher, T., & Brandenberger, C. (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Wiesbaden: Springer VS.

Hetmanek, A., Knogler, M., & CHU Research Group (2019): *Soziales und emotionales Lernen in der Schule = bessere Leistungen?*, www.clearinghouse-unterricht.de, Kurzreview 24 und CHU_KR-24_Corcoran-2018_Kernkompetenzen-SEL.pdf (beides zuletzt aufgerufen am 13.05.2025)

Madubuko, N. (2020). Diversitätsbewusstsein, Resilienzförderung & Empowerment im Kontext Schule. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.), *Impulse zur Resilienzförderung am Lern- & Lebensort Schule* (S. 204–280).

Pfeffer, S. (2017): *Sozial-emotionale Entwicklung fördern*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Reicher, H. & Mattischek-Jauk, M. (2018): Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.

Rohrmann, T., Bockmann, A., & Burgdorf-Fuhse, M. (2020): *Emotion und Sprache*. Braunschweig: Dialogwerk.

Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2002): Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 4*, 44–56.

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.

Schönauer-Schneider, W. (2018): Sprache und Verhalten – zwei Seiten einer Medaille? Hängen Sprach- und Verhaltensstörungen voneinander ab? *spuren*, 61(4), 6–14.

Tomasello, M. (2003): Constructing a language: a usage-based account of language acquisition. University Press.

Ulich, D., & Mayring, P. (2003): *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Valtl, K. (2021): *Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen*. In: T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.), Achtsamkeit in Bildungsprozessen (S. 31–48). Wiesbaden: Springer Nature.

Dieses Projekt wird aus Mitteln des
Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.

Europäische Union

Europa fördert
Asyl-, Migrations-, Integrationsfonds

Impressum:
Herausgeberin: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik gGmbH © 2025
Autorin: Hannah Thaller
Redaktion: Nora Samhouri, Stefanie Studnitz
Diskriminierungskritische Beratung: Beratungskollektiv DisCheck (Philippa Ruda)
Grafisches Konzept und Illustration: Christina Knauer; www.christinaknauer.com
Satz: Tim Schulz, Mainz
Text und Illustrationen sind urheberrechtlich geschützt.
Das Material kann in Schulen zu Unterrichtszwecken vergütungsfrei vervielfältigt werden.