

Inhalt

Vorwort	4
1. Lernen durch Differenz: Pluralität der Bildungsorte und Vernetzung	5
2. Zielgruppenspezifische Entwicklungsschwerpunkte	8
2.1 Grundlegendes zum Sprachenlernen	8
2.2 Was können Dritt- bis Viertklässler?	12
2.3 Wie kann das, was die Schüler können, erfasst werden?	20
3. Handlungsorientierte Sprachdidaktik	23
3.1 Authentische Interaktion als Grundlage von Spracherwerb	23
3.2 Umgang mit Fehlern	26
4. Praxisteil	29
4.1 Unser Klassenzimmer	31
4.2 Wir wollen in den Wald	43
4.3 Essen: für alle wichtig und doch unterschiedlich	62
5. Literaturverzeichnis	76

Vorwort

Ein klassisches Merkmal heutiger Schulklassen ist Heterogenität, die sich nicht nur auf Leistung bezieht, sondern sich auch auf ganz verschiedenen Ebenen äußert. Sie ist definiert durch stark individuell ausgeprägte Persönlichkeiten mit je eigenem Welt- und Kulturwissen, durch unterschiedliche sprachliche Niveaus und Fähigkeiten sowie durch individuelle Lernvoraussetzungen und Interessen, und folglich unterschiedliche Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten und Lernmotivationen. Ein immens bedeutsamer Faktor ist darüber hinaus die Qualität des Zugangs zu Sprache und Literatur in der Familie und der sprachlichen Umgebung. Letzteres bezieht sich nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sondern betrifft auch zunehmend Kinder, die in deutschsprachigen Familien aufwachsen. Schon diese Beobachtung legt nahe, dass die Trennung in unterschiedliche Lernverbände in der Grundschule keine Lösung sein kann.

Dieser Band gibt Ihnen praktische Tipps und Hinweise, wie Sie Schüler¹ mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)² im Regelunterricht fördern können bzw. wie das Potenzial von Heterogenität durch didaktische und methodische Veränderungen für alle Schüler genutzt werden kann. Ein rein frontaler Unterricht ignoriert die unterschiedlichen Lernertypen und geht nicht auf die individuellen Bedürfnisse ein. Sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht ist damit das Problem der Unterforderung bzw. Überforderung kaum vermeidbar. Dies kann dazu führen, dass einige Lerner „aussteigen“ und sich nicht am Unterricht beteiligen. Durch interessante und lebensrelevante Aufgaben und Themen sowie eine Prise Selbstbestimmung kann dem ebenso begegnet werden wie mit einer handlungsorientierten, auf authentisches Handeln ausgerichteten Didaktik.

In den ersten drei Kapiteln werden aktuelle Erkenntnisse aus der Integrations- und Spracherwerbsforschung präsentiert und Sie erfahren, welche didaktischen Konsequenzen diese für die Gestaltung von integrierendem, fachübergreifendem und sprachsensiblen Unterricht mit sich bringen. Auch wenn dies auf den ersten Blick nach viel Theorie aussieht, so hat sich in der Praxis gezeigt, dass es gerade diese Grundlagen sind, die Ihnen die Gestaltung Ihres Unterrichts auch über die im Praxisteil angebotenen Einheiten hinaus erleichtern. Darüber hinaus werden in zahlreichen Tippkästen konkrete praktische Hinweise dazu hervorgehoben und die Kapitel werden zur besseren Übersichtlichkeit mit Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte abgerundet.

Der Praxisteil enthält drei Lernszenarien zum fachübergreifenden Einsatz in der 3. und 4. Klasse. Ein Lernszenario ist eine Methode der Unterrichtsgestaltung, deren Ausgangspunkt Situationen aus der kindlichen Lebenswelt bilden, die es durch Sprache und Wissen zu lösen gilt. Die zu bearbeitenden Themen werden durch authentische Aufgaben, Ressourcen, Materialien, Simulationsspiele etc. so didaktisiert, dass Schüler damit möglichst selbstständig arbeiten können. Die geförderten Kompetenzen stammen aus den entsprechenden Deutsch- und Fachlehrplänen. Diese Szenarien umfassen jeweils einen Stundenverlauf und alle benötigten Kopiervorlagen und ermöglichen es Ihnen so, DaZ-Schüler im Regelunterricht nach den im Vorfeld erläuterten theoretischen Grundlagen erfolgreich zu integrieren. Außerdem enthalten sie zahlreiche Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und dienen als Muster zur Ausarbeitung eigener Szenarien.

Bei der Umsetzung wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg!

1 Aufgrund der besseren Lesbarkeit ist in diesem Buch mit Schüler auch immer Schülerin gemeint, ebenso verhält es sich mit Lehrer und Lehrerin etc.

2 Sofern von Deutsch als Zweitsprache bzw. DaZ die Rede ist, sind auch immer Kinder gemeint, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) erlernen.

Lernen durch Differenz: Pluralität der Bildungsorte und Vernetzung

Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein vordringliches Anliegen der deutschsprachigen Gesellschaft. Ein verstärktes Interesse an der Verbesserung sprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen lässt sich zurzeit besonders in den Kitas und Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz und ihren Bundesländern oder Kantonen beobachten. Bedauerlicherweise kommen in den gängigen Verfahren zur Sprachförderung jene Kompetenzen zu kurz, die zur Bewältigung des Lebensalltags und des Schulunterrichts benötigt werden (Apeltauer 2007). Mangelnde Kompetenzen in der betreffenden Bildungskultur und den dafür relevanten kommunikativen Fertigkeiten sind der häufigste Grund für das Scheitern von Schülern mit Migrationshintergrund. Sozial kompetentes Verhalten erfordert angemessene kommunikative Kompetenzen und diese können nur im sozialen Kontext erworben werden. Im Gegensatz zu Ansätzen, die sich hauptsächlich auf die Vermittlung von sprachlichen Normen und grammatischen Regeln konzentrieren, liegt der Erfolg handlungsorientierter Sprachlernkonzepte in der sprachlichen Aktivierung in Beziehung zu und in Abhängigkeit von sozialen Handlungskompetenzen. Für DaZ-Kinder in Regelklassen bedeutet dies, dass gerade das Miteinander mit anderen Schülern viel reichhaltigere Lerngelegenheiten bietet, als die abstrakte Instruktion über korrekte Formen oder grammatische Regeln.

Sprachkompetenz und Bildungserfolg



Bieten Sie DaZ-Kindern genügend Gelegenheiten, mit unterschiedlichen Partnern in unterschiedlichen Kontexten sprachlich zu handeln. Mögliche Aufgaben reichen vom Meinungs- und Konfliktmanagement im Alltag bis hin zur Bewältigung repräsentativer Funktionen als Klassensprecher, Schulsprecher oder Amtsträger. Eine wichtige Aufgabe ist auch die Mediation zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen, deren kulturelle Wertesysteme nicht immer kongruent sein müssen.

Lernprozesse, ob intentionale (absichtliche) oder inzidentelle (beiläufige), finden an verschiedenen Orten statt: in der Schule, auf dem Spielplatz, im Sportverein, in der Familie. Wie gut Kinder die Bildungsorte in ihrem Lebensumfeld nutzen können, hängt maßgeblich von ihrer Familie ab. Die Familie ist der erste und einflussreichste Bildungsort eines Kindes (vgl. Gordes 2005: 213)³. Somit kommt der Zusammenarbeit

Vielfältige Lernorte

³ Unter dem Motto „Familien sind die wichtigste Bildungsinstitution, die wir haben“ startete in Hessen 2015 das „family-Programm“. Weitere Standorte sind Bayern, NRW und Berlin. Nähere Informationen dazu unter www.buddy-ev.de (Abruf: 04. August 2016).

Zur Veranschaulichung der Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit stellt das IFP (Staatsinstitut für Frühpädagogik) Bayern fünf Kurzfilme auf www.youtube.com zur Verfügung (Abruf: 04. August 2016): Menschenbild und Bildungsverständnis, Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen. Die Bildungsbereiche, Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte sowie Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen.

Zusammenarbeit mit Eltern

mit Eltern eine besondere Bedeutung in der Förderung von Chancengerechtigkeit zu. Insbesondere Kinder, die noch im Erwerb der Zweitsprache Deutsch sind, können durch eine intensive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen ihren institutionellen Lernorten (Schule und Hort) und ihren Eltern besonders gut unterstützt werden. Diese Zusammenarbeit geht über Elterngespräche, in denen über den Leistungsstand des Kindes informiert wird, hinaus und sensibilisiert Eltern (wo dies notwendig ist) für ihre Rolle in der Bildungsbiografie ihres Kindes.

Netzwerkbildung

Eine besonders intensive Zusammenarbeit mit Eltern findet zu Zeiten von Übergängen statt, z. B. von der Kindertageseinrichtung in die Schule oder von der Grundschule in weiterführende Schulen. Der Austausch mit Eltern und ihre Einbindung sollte aber auch über diese Zeitfenster hinaus für die bestmögliche Förderung der Kinder genutzt werden. So können Eltern über die Förderung der mehrsprachigen Entwicklung – z. B. als Lesepaten oder durch das Vorlesen in der Herkunftssprache – als Bildungspartner eingebunden werden. Eltern, die selbst noch im Zweitspracherwerb sind, können für den Nutzen der Sprache, die ihnen im deutschsprachigen Lebensumfeld täglich begegnet, sensibilisiert werden. Wenn Kinder erfahren, wie ihre Eltern aufmerksam Sprache aufnehmen und darüber sprechen, trainieren sie ihre eigene Aufmerksamkeit für Sprache und erweitern somit stetig ihre Sprachkompetenz.



Binden Sie Eltern als aktive Bildungspartner ein. Bestärken Sie sie bei dem Vorhaben, ihren Kindern die Familiensprache weiterhin zugänglich zu machen: durch den täglichen Gebrauch, durch Vorlesen, durch Besuche im Herkunftsland. Fordern Sie sie auf, mit ihren Kindern außerhalb des Unterrichts möglichst viele Sprachlernerfahrungen zu sammeln: *Was steht auf dem Plakat? Wollen wir gemeinsam auf den Spielplatz gehen? Kannst du mir deine Freunde vorstellen? Lass uns gemeinsam zum Laternen-Basteln in die Schule gehen.*

Signalisieren Sie Wertschätzung für unterschiedliche Sprachen und Traditionen, indem Sie sie in den Unterricht integrieren und Vertreter anderer Sprachen und Traditionen einladen, um von ihnen zu lernen: *Wie wird auf Arabisch gerechnet? Welche Musik spielt man im Iran? Wie wird in Eritrea Wasser gewonnen?*

Übergänge gemeinsam gestalten

Neben der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern sind auch die pädagogischen Fachkräfte wichtige Kooperationspartner für Lehrer: in Kindertageseinrichtungen bei der Übergangsgestaltung und in Horten nach der Einschulung. Beobachtungen und deren Dokumentation sind die Grundlage für die Planung der pädagogischen Arbeit für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (BayBL 2012). Dadurch gewinnen Sie Einblicke in das Verhalten des Kindes in einer jeweils anderen Alltagssituation, die Ihnen selbst nicht zugänglich ist, und erfahren so mehr über die Interessen und Stärken des Kindes. So können Sie gemeinsam individuelle Förderansätze für jedes Kind entwickeln sowie durch einen regelmäßigen Austausch die Anpassung an die Entwicklungsfortschritte sichern und „Ihre“ Schritte in der Förderung entsprechend abstimmen.

Neben der Vernetzung mit Eltern und pädagogischen Fachkräften bietet sich mit der Öffnung der Bildungseinrichtungen nach außen die Möglichkeit, die außerschuli-

schen Lernorte im Lebensraum der Kinder für das (schulische) Lernen zu nutzen. Im Zuge eines Projektes an der Schule können z. B. Handwerker, Künstler, Büchereien, Sportvereine, die Feuerwehr etc. für eine Kooperation gewonnen werden. Über den Erwerb von (Fach-)Wissen und den Aufbau eines (Fach-)Wortschatzes hinaus wird die Neugier der Kinder für ihr Lebensumfeld geweckt. Durch die Einbindung der Eltern – hier insbesondere der mit Migrationshintergrund – in eine solche Projektarbeit lernen auch diese viel über ihre Gemeinde und die Beteiligungsmöglichkeiten für sich und ihre Kinder. Langfristig kann dies das Zugehörigkeitsempfinden stärken und damit die Integration von Familien unterstützen⁴.



Unterstützen Sie die Entwicklung eines schulischen und außerschulischen Netzwerks, das den Kindern weitere Chancen bietet, in authentischen Situationen sprachlich zu handeln. Sensibilisieren Sie besonders die Familien der DaZ-Kinder dafür und informieren Sie sie über konkrete Möglichkeiten. Stellen Sie eine Liste mit lokalen Angeboten zur Freizeitgestaltung und Kinderbetreuung zusammen und informieren Sie auch über Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung (Fördervereine etc.).

Organisieren Sie Ausflüge oder Klassenfeiern, bei denen die Eltern der DaZ-Kinder die Gelegenheit haben, sich mit Familien aus der Nachbarschaft zu vernetzen. Schlagen Sie gemeinsame Aktivitäten und Unterstützungsmöglichkeiten vor. Für Kinder mit ähnlichen sportlichen Interessen können z. B. Fahrgemeinschaften zum Training gebildet werden.

Nutzen Sie bei sprachlichen Verständnisschwierigkeiten die Sprachenvielfalt, die in der Klasse/Schule vertreten ist. Bitten Sie Eltern, die die entsprechende Sprache sprechen, zu übersetzen und Informationen weiterzuleiten.

Das Wichtigste in Kürze:

- Binden Sie Eltern als aktive Bildungspartner ein.
- Unterstützen Sie die Entwicklung eines schulischen und außerschulischen Netzwerks.
- Bieten Sie Ihren Schülern möglichst viele Möglichkeiten, Aufgaben, die sich aus Unterschieden in Wissen und Kompetenzen ergeben, sprachlich zu lösen.
- Erhöhen Sie die Anforderungen in den Aufgaben sukzessive und mit Blick auf den jeweiligen Fortschritt Ihrer Schüler.

⁴ Exemplarische Best-Practice-Beispiele zur Vernetzung von Bildungsorten auf Grundlage der Gemeinsamen Bayerischen Bildungs- und Erziehungsleitlinien für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL) sind in der dazugehörigen Handreichung des IFP zusammengefasst: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/handreichung_mit_12_beispielen_guter_praxis_bayerische_bildungsleitlinien.pdf (Abruf: 04. August 2016).

Zielgruppenspezifische Entwicklungsschwerpunkte

2.1 Grundlegendes zum Sprachenlernen

Sprache und Denken

Eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf das Erlernen von Sprache ist die, dass Sprache und Denken untrennbar miteinander verbunden sind. Sprache bietet die Möglichkeit, Konzepte, Erfahrungen und Ziele mit akustischen und visuellen Symbolen zu versehen. Sie ist ein symbolisches System, das die Welt abbildet. Daneben tritt Sprache nicht isoliert in Erscheinung, sondern immer in Begleitung nonverbaler (Mimik, Gestik, räumliche Position von Sprecher und Adressat), paraverbaler (Lautstärke, Sprechtempo, Lachen) und kontextueller Informationen (Wer spricht wann wo mit wem? Was ist gerade vorgefallen?). Bezogen auf DaZ-Schüler bedeutet das, dass sie einerseits von materiellen und sozialen Bedürfnissen angetrieben werden, sich eine neue Sprache anzueignen. Andererseits bedeutet es aber auch, dass sie sich in ihrem Leben über Erfahrungen schon sehr viel Wissen darüber aneignen konnten, was multimodal mitgeteilt werden kann. Daneben konnten sie bereits Konzepte ausbilden, auf die im Zweitspracherwerb aufgebaut werden kann. Da hierbei allerdings nicht immer der Weg über die Familiensprache gewählt werden kann (weil der Lehrer diese nicht kennt, aber auch weil die ausgebildeten Konzepte kulturbedingt nicht gänzlich übereinstimmen), ist es wichtig, ganzheitlich vorzugehen und dem Lerner in der Auseinandersetzung mit Neuem möglichst viele Informationen zur Sinnentnahme anzubieten.

Erfahrungen nutzen und ermöglichen



Kombinieren Sie Sprache mit anderen Präsentationsmodi (Mimik, Gestik, Stimmeigenschaften, statische und bewegte Bilder, Gegenstände, Handlungen) und bieten Sie Lernenden Gelegenheiten an, Sprache in authentischen Handlungen, die für ihre Altersgruppe typisch sind, zu erleben und zu nutzen.

Beispiel: der Gebrauch von Zahlen: Grundschüler verwenden Zahlen z. B. bei Würfelspielen, bei Auszählreimen, beim (gerechten) Verteilen von Süßigkeiten, beim Zusammenzählen von Punkten etc. Unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt können im Unterricht Situationen angeboten werden, die Kinder zum sprachlichen Handeln motivieren. Der Rückgriff auf bereits vertraute Erfahrungen (in anderen Sprachen) unterstützt die Nutzung von vorhandenen Transferbasen.

Sinnkonstruktion

Im DaZ-Erwerb versuchen Kinder als Erstes, Dinge und Vorgänge zu erkennen, von anderen zu unterscheiden und zu benennen. Dafür nutzen sie einfache Wörter oder Wortketten – sogenannte Chunks –, die sie aufschnappen, weil sie für sie besonders wichtig sind oder weil sie besonders häufig vorkommen. Wichtiger als die Häufigkeit,

mit der diese Wörter gebraucht werden, sind allerdings die Inhalte und die Bedeutung, also die Semantik der Wörter. So bauen Kinder zu Beginn ihres Spracherwerbs ein Repertoire an Inhaltswörtern auf, später kommen Funktionselemente wie Präpositionen, Endungen und Artikel hinzu (vgl. Roche 2013: 77). Den Wortschatz erwerben sie dabei zum Großteil nicht durch explizites Training, sondern eher nebenbei in der Interaktion mit ihrer Umgebung.

Lernen von
Wörtern und
Bedeutungen

Der Schlüssel für den Spracherwerb ist also der Erwerb von Wörtern, denn ohne Wörter gibt es keine Grammatik. Die Grammatik kann sich erst aus den Wörtern entwickeln, da sie in der Bedeutung der Wörter enthalten ist und erst dann angewendet werden muss, wenn mehrere Wörter sinnvoll kombiniert werden sollen. Das Ausdifferenzieren von grammatischen Strukturen, die die Beziehungen einzelner Wörter zueinander verdeutlichen, ist erst ab einem bestimmten Wortschatzumfang erforderlich. Was würden Kenntnisse über die Grammatik einer Sprache nutzen, wenn der Wortschatz so gering ist, dass ein Regelwissen schon aufgrund lexikalischer Defizite gar nicht umgesetzt werden kann?

Kinder, die eine Erstsprache lernen, gehen dabei genauso vor. Sie übernehmen oft ganze Chunks und Formeln, ohne sie grammatisch zu analysieren. Solange die Übernahme ausreicht, muss auch keine Analyse oder eine Regelbildung veranlasst werden (vgl. Roche 2013: 116). Ein gutes Beispiel bietet die Aneignung von Partizipien. Muttersprachliche Kinder benutzen situationsbedingt z. T. schon sehr früh (mit drei Jahren) unregelmäßige Formen wie: „Alarm, Alarm. Oltian haut Basti. Der hat gelogen.“ Diese Form haben sie als Chunk abgespeichert, ohne irgendwelche Regeln zur Bildung von Partizipien anzuwenden. Später, mit ca. sechs Jahren, wenn sie weitere Partizipien benötigen und eine Regel zu deren Bildung aus Gründen der Ökonomie ableiten, bilden sie aufgrund einer Übergeneralisierung Formen wie: „Der hat schon im Kindergarten gelügt.“ Kinder merken allerdings schnell, dass diese Form sich nicht so gut anhört wie „gelogen“. Sprache hinterlässt Spuren im Gehirn, sodass vertraute (oft gehörte) Formen von weniger vertrauten (fremd klingenden) unterschieden werden können. Diese Entwicklung stellt eine U-Kurve dar, die von der unanalysiert übernommenen zielsprachlichen Form über die (fehlerreiche) Ausbildung von Regeln zur zielsprachlichen Grammatik führt. Interessierte, sensibilisierte und (durch frühere Sprachlernerfahrungen) geschulte Lerner beginnen in der Regel jedoch schnell, aus Chunks Regeln abzuleiten. Das geschieht bezogen auf einzelne Konstruktionen und in unterschiedlichen Schritten: von der direkten Übernahme, über das Ausfiltern der Kernstruktur, Analogiebildungen, Differenzierungen und das genaue Überprüfen dessen, wie die Umwelt auf die eigenen Übernahmen und die eigene Verwendung reagiert. Durch den Abgleich der eigenen Produktionen mit der zielsprachigen Umgebung entwickelt sich die Grammatik in einzelnen Bereichen. Haben die Lerner Vorerfahrungen mit der Analyse fremder Sprachen und verfügen sie über Kenntnisse in Bezug auf sprachliche Elemente, Prinzipien und Regeln, kann dieser Prozess optimiert werden. Das Nutzen von Transferbasen bzw. Sprachwissen aus anderen Sprachen kann zwar gelegentlich zu Interferenzen führen, v. a. aber zu Beginn des Spracherwerbs motivierende Erfolge mit sich führen. Internationalismen oder Anglizismen können genauso wie der Einsatz einer Lingua franca zur schnellen Lösung von Verständigungsproblemen führen und erste Kontaktaufnahmen erleichtern sowie den Weg zur gemeinsamen Interaktion in der Zielsprache ebnen.

Parallelen zum
Erstsprach-
erwerb

Regelableitung

Mehrspra-
chigkeit als
Ressource



Ein Sprech Anlass zum Erwerb von Verbformen und -zeiten könnte z. B. wie folgt in den Unterricht integriert werden: Die Schüler basteln etwas. Dabei werden die Tätigkeiten vom Lehrer oder bereits gut Deutsch sprechenden Schülern zunächst im Präsens als handlungsbegleitendes und bei Schulkindern beliebtes handlungsankündigendes Sprechen benannt. Nach der Fertigstellung der Bastelarbeiten werden die Ergebnisse besprochen und kommentiert. In dieser Phase wird ganz natürlich das Perfekt verwendet.

Lassen Sie Kinder selbst darstellen, wie in ihren Familiensprachen das Tempus zur Kennzeichnung eines Vorgangs, der gerade stattfindet oder bereits stattgefunden hat, ausgedrückt wird.

Entwicklung von Hörverstehen

Die Grundlage für den Spracherwerb bildet die Zuordnung von Erlebtem zu akustischen und visuellen Symbolen. Das Hörverstehen, das sich als erste Fertigkeit, vor dem Sprechen, dem Leseverstehen und dem Schreiben entwickelt, beginnt mit der Wahrnehmung von verschiedenen Lauten, Tonhöhen, Pausen etc., die in Form von Schallwellen auf die Sinnesorgane einströmen. Die Schallwellen müssen nun auf sinnvolle Weise identifiziert werden; dies geschieht in Form von Lauteinheiten. In einem weiteren Schritt wird versucht, die einzelnen Lautelemente zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammenzufügen und in das bestehende Wissen von der Welt und von der aktuellen Gesprächssituation einzubetten. Dafür werden parallel zur akustischen Dekodierung Informationen aus dem Kontext genutzt (vgl. Roche 2013: 70–72). Im Prozess der Aneignung einer Zweitsprache kann es passieren, dass die verschiedenen Abläufe, d. h. das Zuordnen und Abrufen von Wissen, nicht immer zum gewünschten Ziel führen, weil sie entweder noch nicht ausreichend automatisiert sind oder weil das vorhandene Wissen noch nicht entsprechend ausgebaut ist. Für DaZ-Kinder bedeutet das, dass sie in die Lage versetzt werden müssen, sich Unbekanntes über Bekanntes zugänglich zu machen. Dies setzt voraus, dass der Unterricht anschaulich ist und an vorhandenes Wissen und vorhandene Erfahrungen anknüpft. Andererseits sollte den Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden, im Unterricht Bedeutung auszuhandeln. Dies erfolgt über Nachfragen, Ausprobieren sowie Überprüfen und kann im Frontalunterricht kaum, zudem nicht so intensiv und „gesichtswahrend“ stattfinden wie im offenen Unterricht. Hier ist gerade bei DaZ-Kindern in der 3. und 4. Klasse, die unter Umständen älter sind als die Regelschüler, viel Taktgefühl gefragt.

Bedeutung aushandeln



DaZ-Kinder sollen im Regelunterricht so oft wie möglich die Gelegenheit erhalten, zu zweit oder in Kleingruppen zu arbeiten bzw. zu lernen. Nach dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ ist das auch für ihre Partner eine wichtige Erfahrung.

Sprechen

Die Sprachproduktion beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht (vgl. Roche 2013: 72–74). Hier werden die Sprechabsichten in einen konkreten Ablaufplan umgesetzt. Ausgehend von einer präverbalen Nachricht wird durch den Rückgriff auf Welt- und Situationswissen eine Äußerung konstruiert. Danach wird das mentale Lexikon aktiviert, in dem lexikalisches Wissen in sogenannten Listemen – nicht

Roche (Hg.)/Terrasi-Haute (Hg.)/Gietl/Littwin/Šimić: DaZ-Schüler im Regelunterricht fördern, Klasse 3/4 © Auer Verlag

Unterrichtsgespräch/ Aufgabenverständnis	Präsentation/Vortrag	Rückmeldung
<ul style="list-style-type: none"> • Ich verstehe ... nicht. • Kannst du mir das erklären? • Ich habe ... nicht verstanden. • Ich verstehe die Aufgabe nicht. • Das finde ich gut, weil ... • Das gefällt mir, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mein/unser Thema ist ... • Zu Beginn werde ich/werden wir ... • Ich möchte/wir möchten über ... sprechen. • Ich möchte/wir möchten mit ... beginnen. • Ich beginne/wir beginnen mit ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Es hat mir gefallen, dass ... • Gut gelungen ist dir, wie du ... • Gut gelungen ist dir, dass du ... • Meiner Meinung nach ... • Ich hätte besser gefunden, wenn ...

Eine Auswahl dieser Redemittel kann den Schülern z. B. auf Plakaten im Klassenzimmer zur Verfügung gestellt werden. Wird sie regelmäßig verändert und ergänzt (indem z. B. neue Redemittel anhand von Wäscheklammern und auf farblich variierendem Hintergrund über alte geheftet werden), kann die Aufmerksamkeit der Schüler immer wieder darauf gelenkt und ihr Repertoire erweitert werden.

DaZ-Schüler tendieren dazu, beim Erklären und Begründen einfachere Formen komplexeren vorzuziehen. Antos (1988) konnte beobachten, wie DaZ-Schüler erstmal Begründungen in Form von nebeneinander stehenden Aussagen ohne Explikation des Begründungsverhältnisses realisieren. Es folgen indirekte Begründungen in Form von Beispielen oder Erzählungen. D. h. die DaZ-Schüler verlassen sich auf die Mithilfe eines Gesprächspartners, um ihr kommunikatives Ziel (etwas begründen) zu erreichen. In der darauffolgenden Phase sind sie auf Nachfrage eines Gesprächspartners (warum?) in der Lage, die Begründung zu nennen, aber erst in der letzten Phase wird eine Unabhängigkeit vom Gesprächspartner erreicht, indem der begründungsbedürftigen Äußerung die Nennung des Grundes folgt. Auch hier bildet Interaktion die Grundlage zur Aneignung sprachlicher Strukturen und dies sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Das Begründen spielt z. B. im Sachunterricht eine zentrale Rolle und soll auch dort geübt werden. Erfolgen kann dies anhand der Methoden „Sticker“ oder „Kleine Forscher“ aus dem Band „33 Methoden DaZ im Sachunterricht“ (ISBN: 978-3-403-07732-9).

Erklären und Begründen

Auch die Erzählkompetenz entwickelt sich bei DaZ-Kindern ähnlich wie im Erstspracherwerb vom Dialogischen ins Monologische (vgl. Landua et al. 2008: 195) und von reihenden zu komplexeren Strukturen: Zuerst werden Einzelaussagen durch sprachliche Mittel der Bezugnahme und die Wiederholung der referenziellen Ausdrücke verkettet, wie in „Da ist der Mann. Der Mann sitzt auf Bank. Der Mann ist müde. Etc.“. Die Sätze stehen meist unverbunden nebeneinander, manchmal werden sie durch „und“ verbunden. Später erscheinen zusätzlich temporale Verkettungen, zunächst mit „dann“ und „und“. Diese Stufe kann unter günstigen Umständen im zweiten Kontaktjahr, andernfalls im dritten Kontaktjahr, erreicht werden. Ein breiteres Spektrum an Konnektoren wird als Zeichen einer fortgeschrittenen Sprachaneignung gedeutet. Im zweiten Kontaktjahr können auch schon Inversionen auftreten, die der thematischen Verkettung des Textes dienen. Als Anzeichen eines souveränen Umgangs mit der Erzählaufgabe gilt die Verwendung von Kommentaradverbien, Modalpartikeln und Gesprächspartikeln. Neben der Kontaktdauer und den gesammelten Erfahrungen hängt die Erzählkompetenz von DaZ-Kindern in der 3. und 4. Klasse auch von der Entwicklung in der Familiensprache ab. Bereits Knapp (1997) stellte fest, dass DaZ-Kinder,

Bezüge herstellen



Schreibenlernen setzt voraus, dass viel geschrieben und dass Geschriebenes mehrmals überarbeitet wird. Der Fokus in der Didaktik hat sich folglich vom rein produktorientierten zum prozessorientierten Schreiben verschoben. Der Unterricht soll differenziert auf die Phasen der Planung, Verschriftlichung und Überarbeitung von Texten eingehen. Desweiteren soll auch beim Schreiben das Potenzial kollaborativer Lernprozesse und neuer Medien genutzt werden. edupad (<https://edupad.ch>) z. B. ist ein kollaborativer Texteditor, durch den ein Textdokument gleichzeitig von mehreren Personen in Echtzeit bearbeitet werden kann.

Können Defizite bei der Automatisierung der verschiedenen am Lesen beteiligten Prozesse ausgeschlossen werden, sind Leseschwierigkeiten meist auf fehlendes Vorwissen bzw. auf fehlendes oder nicht effizientes Anwenden von Strategien zu dessen Nutzung zurückzuführen.

Lesen lernen



Das Einbetten von Lesestrategien als Hilfestellung beim Problemlösen wird von Lernern gerne angenommen. Ein gutes Beispiel für Dritt- und Viertklässler bildet der Leselotse (Vorlage erhältlich unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestratgien/leselotse_deutsch_2002.pdf). Er unterstützt Schüler beim Erwerb von Lesestrategien und deren selbstständiger Anwendung. Eine klare Schrittfolge „lotst“ sie durch den Text, lenkt den Blick auf Verstehensprozesse und fordert zum Reflektieren der Einzelschritte auf.

Bei der Einführung von Lesestrategien empfiehlt es sich, die mentalen Prozesse beim Lesen eines Textes durch „lautes Denken“ sichtbar zu machen und wo nötig zu ergänzen. Zunehmend können auch Schüler einzelne Schritte „vormachen“ und ihre Gedanken verbalisieren.

Das Wichtigste in Kürze:

- Gehen Sie sensibel mit Ausspracheschwierigkeiten um und fördern Sie spielerisch das Üben von Artikulationsprozessen.
- Arbeiten Sie gezielt an der Erweiterung des Wortschatzes, indem Sie Spiele und handlungsorientierte Aufgabestellungen in allen Fächern und an außerschulischen Lernorten anbieten.
- Fördern Sie die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen durch die Übernahme unterschiedlicher Rollen.
- Bieten Sie Zeit und zahlreiche Gelegenheiten zum Erzählen.
- Fördern Sie eine phonologische und syntaktische Bewusstheit sowie das Arbeitsgedächtnis ganzheitlich.
- Sensibilisieren Sie Ihre Schüler für die Unterschiede zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprache.
- Vermitteln Sie Lesestrategien.

Handlungsorientierte Sprachdidaktik

Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass vor allem das Handeln mit Sprache im Sprachunterricht für Kinder und Jugendliche der Schlüssel zum Erfolg ist. Die Lerner haben in einem handlungsorientierten Unterricht die Möglichkeit, die Sprache unmittelbar zu erfahren und mit ihr kreativ zu agieren. Die Bedeutung von Wörtern und Grammatik wird auf unmittelbare Weise erschlossen und die Lerner erfahren durch das Handeln mit der Umwelt, dass ihnen die Sprache dazu verhilft, etwas zu erreichen.

Gründe, warum der handlungsorientierte Sprachunterricht besonders für Kinder und Jugendliche unabdingbar ist, finden sich unter anderem in den Theorien Piagets wieder. Der Entwicklungspsychologe gliedert die kognitive Entwicklung von Kindern in vier Stadien, die vom konkreten Denken über das symbolische und vorbegriffliche Denken zum formalen Denken führen. Nur das konkrete Handeln und Erfahren ermöglicht demzufolge die Fähigkeit abstrakte, formale Gedankengänge durchzuführen.

Vom Konkreten
zum Abstrakten

Die Aussagen Piagets zur kognitiven Entwicklung bedeuten für den Spracherwerb, dass dieser nur durch konkretes sprachliches Handeln und konkretes Erfahren der Wirklichkeit effektiv sein kann.

3.1 Authentische Interaktion als Grundlage von Spracherwerb

Ein handlungsorientierter Unterricht ist immer ein interaktiver, wobei sich ein interaktiver Spracherwerb grundlegend von einer unidirektionalen Sprachvermittlung vom Sprachlehrer an den Sprachlerner unterscheidet. Ein interaktiver Spracherwerb beinhaltet die tatsächliche Beteiligung des Lerners am Lehr-Lern-Diskurs. Im Unterricht ist es daher notwendig, auf den Lerner einzugehen, ihm die Gelegenheit zu geben, sein Vorwissen einzubringen und die individuelle Progression des Sprachenzuwachses zu berücksichtigen und zu fördern. Der Lerner soll also nicht nur in der rezeptiven Lernerrolle am Unterricht teilnehmen, sondern gerade auch als Person/ Individuum mit eigenen Interessen eingebunden werden. Hierzu gehört die Übernahme verschiedener relevanter kommunikativer Rollen.



Beobachten Sie Ihre Schüler. Wer hat welche Talente und wie können sie in der Schule eingesetzt werden? Was bringt sie mit den anderen Schülern ins Gespräch? Welche Teams können gebildet werden, um herausfordernde Aufgaben zu meistern? Wie können sich Schüler aufgrund ihrer individuellen Stärken einbringen? Was können sie von anderen lernen?

Das wichtigste Element des handlungsorientierten Unterrichts ist daher, solche kommunikativen Konstellationen im Unterricht abzubilden, die den jeweiligen Schülern bekannt sind – oder sein sollten – und ihnen etwas bedeuten, und zwar inhaltlich und in Bezug auf die kommunikative Aufgabe. Schüler können dabei in Rollenspielen, Szenarien, Projekten und Spielen unterschiedliche Rollen und im Sinne des Mottos „Lernen durch Lehren“ auch selbst Lehrrollen übernehmen. Folgende Elemente sind dafür entscheidend:

- die Einbindung in Ausgangs-Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarien);
- die Beachtung der Progression (Lernfelder im Fachlehrplan);
- eine systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben (unter aktiver Beteiligung der Schüler);
- eine integrierte Lernzielbestimmung: die Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen;
- eine authentische und ansprechende Visualisierung;
- Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus);
- die Bereitstellung von Hilfsmitteln für Recherchen;
- keine pseudo-handlungsorientierten Übungen, z. B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben etc., es sei denn, sie sind kommunikativ begründbar;
- keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthographieübungen.

Unterricht, in dem Kinder selbstbestimmt der Bewältigung eines ihnen wichtigen Projekts (Film drehen, Essen kochen, Theaterstück schreiben etc.) nachgehen können, wirkt sich nachweislich (Roche et. al. 2012: 87 ff.) in einer Steigerung der Motivation der Kinder für den Unterricht und in einer Verbesserung ihrer sozialen und demokratischen Kompetenzen aus. Vor allem verhaltensauffällige Kinder profitieren von dieser Art von Unterricht: Sie arbeiten immer interessiert, konzentriert und konstruktiv mit und verändern ihr ursprünglich aggressives und störendes Verhalten grundlegend (vgl. Roche et al 2012: 58).



Unterrichtsmaterialien dazu finden Sie in: „Kinderakademie – zum Lernen verlocken“. (ISBN: 978-3-403-07073-3).

Lernszenarien bieten durch die handlungsbegleitende Sprache die Möglichkeit, ausgewählte grammatische Strukturen zu integrieren. Somit werden diese Strukturen durch durchdachte Handlungszusammenhänge, Aufgaben und Spiele effektiv vermittelt, wobei stets das Handeln im Vordergrund steht. Bei diesen Sprachaktivitäten sollte berücksichtigt werden, dass schwächere Lerner, wenn möglich, mit einem fortgeschrittenen Lerner, der sich schon besser verständigen kann, zusammenarbeiten, denn sowohl das Erfahren von Sprache durch andere als auch das eigene Ausprobieren sollten hier einbezogen werden. Heterogenität in der Klasse soll somit nicht mehr als Belastung sondern vielmehr als Bereicherung gesehen werden, denn wenn sie richtig eingesetzt wird, kann Heterogenität als konstruktives Werkzeug verstanden werden. Die Sprachanwendung in Lernszenarien ermöglicht es sowohl schwächeren als auch fortgeschrittenen Lernenden, Fähigkeiten individuell auszubauen und durch das Miteinander wechselseitig voneinander zu lernen.



Wenn Sie DaZ-Kinder im Schulalltag beobachten, werden Sie feststellen, wie schnell sie lernen, komplexe Situationen zu bewältigen. Wie lernen sie, wann sie etwas, das sie sich ausgeliehen haben, zurückgeben müssen? Wie lernen sie richtig zu reagieren, wenn jemand, dem sie etwas anvertraut haben, es weitererzählt? All dies lernen sie in authentischen Situationen, die durch sprachliches Handeln realisiert („Gib bitte deiner Freundin das Springseil zurück, sie möchte es nun auch benutzen.“, „Milot hat mir erzählt, dass du vor dem Hausmeister Angst hast, du kleines Baby.“) und angemessen gelöst werden müssen. Das Pauken von Verben mit Dativergänzungen hilft einem auf dem Schulhof nicht so schnell weiter, wie das Sammeln von Erfahrungen und das Lösen von Problemen. Genau solche Situationen können zum Sprachenlernen genutzt werden.

Das Anwenden von Sprache und der Kontakt mit Sprache in authentischen Situationen sind hier ausschlaggebend. Wenn Sprachtausch nicht zugelassen wird, kann auch schwerlich ein „voneinander Lernen“ stattfinden. Hierfür sind besonders kommunikative Situationen geeignet, die eine echte Aufgabe enthalten, deren Lösung reale Relevanz für die Schüler und „die Öffentlichkeit“ haben. Es zeigt sich immer wieder, dass Schüler besonders motiviert, interessiert, diszipliniert und nachhaltig lernen, wenn sie den Sinn dessen erkennen, was sie da in der Schule machen. Das aber kann ihnen am besten vermittelt oder bestätigt werden, wenn die Ergebnisse ihres Tuns einen gesellschaftlichen Nutzen haben.

Problembasier-
tes Lernen



Dieser „öffentliche“ Nutzen ist oft schon dadurch gegeben, dass Kinder stolz eine Bastelarbeit, ein Bild, ein Schauspiel, ein Lied und anderes präsentieren. Auch das Durchführen eines Experimentes, die Erstellung einer Speisekarte für ein Ritterfest, das Verfassen eines Einladungsschreibens zu einer Schulveranstaltung, die Gestaltung eines Internet-Auftritts und viele Spiele oder auch alltägliche Szenarien können diesen Nutzen generieren. Daraus folgt meist Anerkennung und damit die Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Autonomie und Respekt für andere. Zudem führen die Rückmeldungen zu dem Geleisteten zu weiterer Sprachverwendung (Sprachverstehen und Sprachproduktion).

Im handlungsorientierten Unterricht wird der Sprachzuwachs in mündlicher Erarbeitung von Wortschatz und Strukturen beim konkreten (Sprach-)Handeln mit dem kommunikativen Zweck und der schriftlichen Überarbeitung in Verbindung gebracht. Die Redaktion der schriftlichen Präsentation fördert daher die Entwicklung sowohl mündlicher als auch schriftlicher Ausdrucksweisen Ihrer Schüler. Die stützende Funktion von Schriftsprache beim Vorbereiten mündlicher Vorträge und beim Entwickeln und Strukturieren der Gedanken selbst (und somit die Vernetzung sprachlicher Fertigkeiten) wird so ebenfalls ganz beiläufig deutlich. Ihre Schüler lernen dabei, produktiv mit dem Medium Schriftsprache umzugehen.

Zum
schriftlichen
Aus- und
Überarbeiten
motivieren

Praxisteil

Im Folgenden finden Sie drei Szenarien für die praktische Umsetzung der in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Erkenntnisse. Zu jedem Szenario finden Sie einen Überblick über Ablauf des Szenarios, eine kurze Methodenbeschreibung und die notwendigen Kopiervorlagen. Ein Szenario umfasst alle Schritte der vollständigen Handlung. Ausgangspunkt bildet stets eine authentische Handlungssituation, die problembasiert ist und sprachlich sowie durch die Erstellung eines Produkts bewältigt werden soll. Die Bewältigung dieser Handlungssituationen erfordert den Einsatz der Kompetenzen, die der Lehrplan für die Grundschule umfasst. Veranschaulicht werden sie am Anfang eines jeden Szenarios exemplarisch anhand von Verweisen auf den Bayerischen Lehrplan, der ähnlich formuliert ist wie andere Lehrpläne. Das Handeln in den Szenarien unterstützt die Entwicklung dieser Kompetenzen. In der Darstellung für jedes Szenario steht die Kernkompetenz in der Mitte (rundes Feld) mit Verweisen auf Kompetenzen aus den anderen Fachlehrplänen.

Szenarien als ideale Unterrichtsstunden

Jedes Szenario durchläuft nach dem Prinzip der vollständigen Handlung die folgenden Phasen:

Phasen nach dem Prinzip der vollständigen Handlung

• orientieren	Das Vorwissen der Schüler wird aktiviert. Was ist zu tun? Was wissen wir schon darüber? Wo finden wir zusätzliche Informationen?
• informieren	Die Schüler informieren sich anhand verschiedener Materialien bezüglich der zu bearbeitenden Aufgabe und der Inhalte.
• planen und analysieren	Für ein Anliegen oder Problem gibt es immer verschiedene Lösungen und verschiedene Wege, die zum Ziel führen. Was könnten wir machen? Wer hat so etwas schon einmal gemacht? Wer kann das am besten? Aufgaben werden bestimmt und verteilt, Arbeitsabläufe geplant, Hilfsmittel ausgewählt, relevante Vorlagen analysiert.
• durchführen	Nun wird am Produkt gearbeitet, dies umfasst mehrere Abstimmungs- und Arbeits- sowie Optimierungsdurchläufe.
• präsentieren	Der Phase der Erarbeitung folgt die Vorstellung des Arbeitsvorhabens. Zuvor wird alles nochmals sorgfältig überprüft und erprobt.
• bewerten	Anhand gemeinsam festgelegter Kriterien werden die erarbeiteten Produkte konstruktiv bewertet.
• reflektieren	Eine Phase der abschließenden Reflexion schließt jedes Szenario ab: Was ist gut gelungen? Was könnten wir auch in anderen Situationen anwenden? Was würden wir in welcher Situation anders machen?







Für jeden dieser Schritte werden zahlreiche Teilaufgaben und Übungsangebote vorgeschlagen. Sie dienen der Differenzierung und Motivation. Das bedeutet, dass nicht jeder Schüler alle Aufgaben wahrnehmen muss, sondern dass er sich z. T. selbst aussuchen kann, womit er sich beschäftigt. Manchmal sollten die Schüler aber auch vom Lehrer dazu angeregt werden, bestimmte Aufgaben durchzuführen. Ähnliches gilt für die Zusammensetzung von Arbeitsteams. Um DaZ-Schüler im Regelunterricht zu fördern und das Potenzial von Differenz zu nutzen, ist es wichtig, die Arbeits- und Kommunikationskonstellationen möglichst häufig zu variieren.

Teilaufgaben
und Materialien
zur Einzel-
anwendung

Auch ist es nicht notwendig, die vorgeschlagenen Teilaufgaben und Materialien immer als geschlossenes Szenario durchzuführen. Viele von ihnen lassen sich auch einzeln im Unterricht einsetzen. Daneben können sie leicht an die Gegebenheiten vor Ort angepasst und durch selbst erarbeitete Materialien ergänzt werden. So weist das Icon „zur Einzelanwendung“ (s. u.) auf Materialien hin, die nicht notgedrungen im Rahmen eines Szenarios eingesetzt werden müssen. Alle Vorschläge sind vielfältig einsetzbar und unter Berücksichtigung der in den Kapiteln 1, 2 und 3 dargestellten Sachverhalte leicht variierbar.

Symbol-
erklärung

Alle Handlungsanweisungen an die Schüler sind auf den Kopiervorlagen zusätzlich mit einem entsprechenden Icon versehen, z. B. Stift für Schreiben. Folgende zusätzliche Icons finden Sie darüberhinaus zur besseren Übersicht auf den Kopiervorlagen:

	Einzelarbeit		Projektarbeit
	Partnerarbeit		Stärkung von Selbstbewusstsein
	Gruppenarbeit		zur Einzelanwendung

4.1 Unser Klassenzimmer

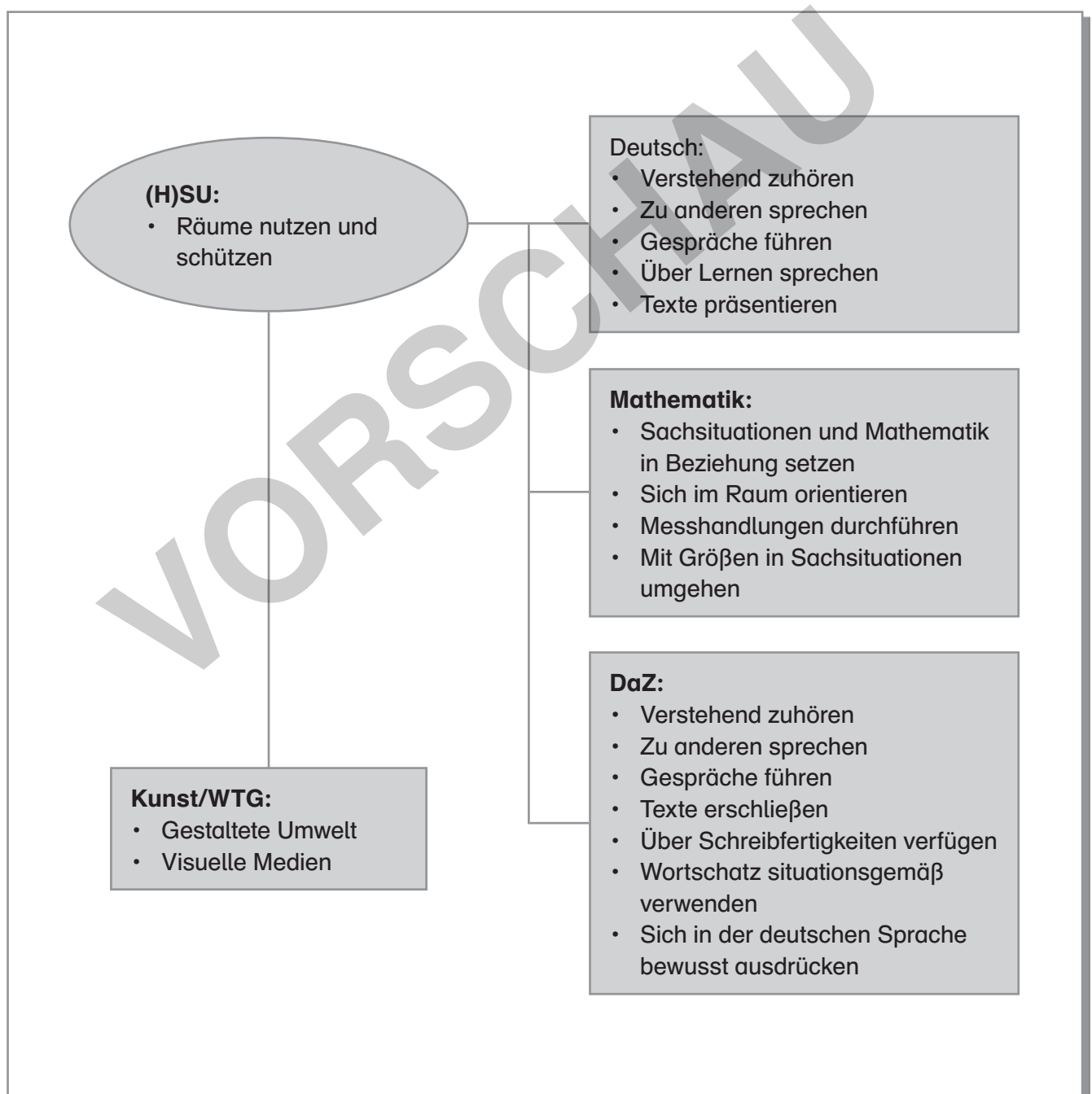
Authentische Handlungssituation: Die Klasse stellt fest, dass sie im laufenden Schuljahr viel Zeit im Klassenzimmer verbringen wird. Die Kinder planen eine für sie ideale Einrichtung und Gestaltung des Raumes und setzen diese um.

Handlungsschritte: Die Kinder ...

1. ... überlegen und rechnen, wie viel Zeit sie in diesem Schuljahr im Klassenzimmer verbringen werden.
2. ... planen möglichst selbstständig die Einrichtung und Gestaltung des Klassenzimmers und setzen diese um.
3. ... dokumentieren und reflektieren ihre Arbeit.

Dauer: etwa 12 Schulstunden

Lehrplanbezug:



Beschreibung der Methoden im Lernszenario:

Kreuzworträtsel (KV 1, 2 und 3):

- Der Lehrer erstellt, z. B. mithilfe eines Onlineprogramms wie www.xwords-generator.de, ein Kreuzworträtsel zum Thema „Unser Klassenzimmer“.
- Die Kinder lösen das Kreuzworträtsel in Einzel- oder Partnerarbeit.
- Die korrekte Rechtschreibung der gesuchten Wörter ist Voraussetzung dafür, das Rätsel lösen zu können.
- Mittels Selbstkontrolle überprüfen die Kinder die Richtigkeit ihrer Ergebnisse.

Fermi-Aufgabe (KV 4):

- Eine offene mathematische Fragestellung wird vorgegeben.
- Je nach Aufgabenstellung werden in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Vorüberlegungen angestellt, was bei dieser Fragestellung zu berücksichtigen ist.
- Die Kinder gehen auf ihrem individuellen Weg die Aufgabe an, holen Informationen ein und stellen Berechnungen an.
- Die Ergebnisse werden der Klasse vorgestellt, Überlegungen dargelegt, Entscheidungen begründet, Rechenwege erläutert.
- Die Klasse bringt weitere Argumente, Bedenken und Hinweise vor.
- Die Fermi-Aufgabe wird unter Umständen nochmals variiert.
- Wenn es das Thema zulässt, wird das Ergebnis erprobt und anschließend evaluiert.

Experteninterview (KV 5):

- Es wird ein Experte eingeladen oder die Klasse besucht diesen an seinem Arbeitsplatz.
- Die Kinder führen in Kleingruppen Interviews durch, die sie zuvor in der Klasse vorbereitet haben, und nehmen diese mithilfe von Aufnahmegegeräten auf.
- Im Anschluss werden die Interviews in der Klasse präsentiert.

Lernen planen:

- Gemeinsam werden Lernziele/Pläne in einer Mindmap zusammengetragen.
- Die Kinder überlegen, welche Lernziele/Pläne sie in nächster Zeit erreichen/umsetzen möchten. Sie halten dies in einem Lerntagebuch fest.
- Sie überlegen, wie sie ihr Lernziel erreichen/ihre Pläne umsetzen können, und notieren entsprechende Lerntechniken/Umsetzungsmöglichkeiten.
- Jedes Kind bespricht sein Lernziel/seinen Plan mit dem Lehrer.
- Ob und wann das Lernziel/der Plan erreicht/umgesetzt wurde, sollte zu einem späteren Zeitpunkt gemeinsam mit dem Lehrer in Form eines Lerngesprächs reflektiert und im Lerntagebuch festgehalten werden.

Rundgang:

- Nach einer Arbeitsphase präsentieren die Kinder ihre Ergebnisse auf ihrem Tisch, in der Mitte des Gruppentischs oder an einer anderen gut zugänglichen Stelle im Klassenzimmer.
- Jedes Kind bewegt sich frei im Klassenzimmer und sieht sich die Ergebnisse der anderen Kinder an.
- Während des Rundgangs tauschen sich die Kinder nicht aus. Jedes Kind bewegt sich leise im Raum und sammelt Eindrücke.
- Auf ein Signal hin setzen sich die Kinder auf ihre Plätze. Die Phase des Austauschs im Plenum beginnt.
- Es bietet sich an, dem Austausch Struktur zu geben. Zunächst wird Lob geäußert, dann werden Fragen an andere Kinder gestellt und zuletzt Tipps und Hinweise dazu gegeben, was noch besser gemacht werden könnte.

Zielscheibe (KV 6):

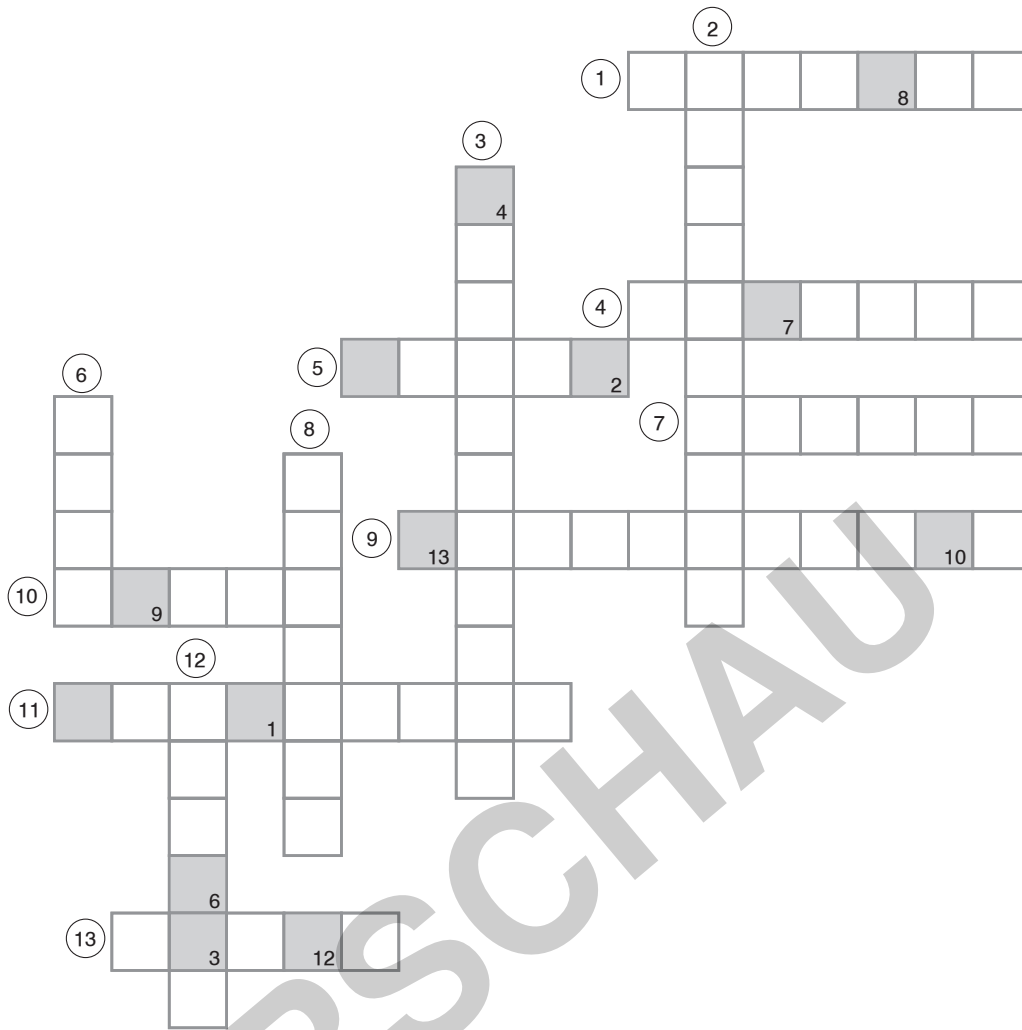
- Die Kinder stellen aus Pappe oder Holz eine Zielscheibe her, die mit einer angemessenen Menge an Kreisen versehen ist. Eine gerade Anzahl an Kreisen bietet sich an. Jeder Kreis stellt eine Stufe dar (z. B. „Ich stimme zu“, „Neutral“, „Ich stimme nicht zu“, „1“ bis „6“ o. Ä.).



Unterrichtsverlauf zum Lernszenario:

Handlungsverlauf	Schritte	Sozialform/Methode	Medien/Materialien
<p>Die Kinder erhalten zum Einstieg das Kreuzworträtsel (das Lösungswort lautet „Klassenzimmer“).</p> <p>Im Rahmen eines Klassengesprächs wird an der Tafel festgehalten, was die Kinder über den reinen Unterricht hinaus im Klassenzimmer tun (z. B. Ruhepause, Arbeitsgemeinschaften).</p> <p>Die Kinder erarbeiten, wie viel Zeit sie dieses Schuljahr im Klassenzimmer verbringen werden.</p> <p>Der Lehrer stellt den Kindern zur Lösung der Aufgabe einen Schulferienkalender ihres Bundeslandes zur Verfügung (z. B. von www.kalenderpedia.de).</p> <p>Die Kinder stellen ihre Ergebnisse der Klasse vor.</p> <p>Gemeinsam kommen sie zu dem Ergebnis, dass sie in diesem Schuljahr sehr viel Zeit im Klassenzimmer verbringen werden.</p>	orientieren	<ul style="list-style-type: none"> Einzel- oder Partnerarbeit, Kreuzworträtsel (s. Beschreibung auf S.32) Unterrichtsgespräch, Ideensammlung Fermi-Aufgabe (s. Beschreibung auf S.32) 	<ul style="list-style-type: none"> Kreuzworträtsel (KV 1) Kreuzworträtsel: Lösung (KV 2) Kreuzworträtsel: Hilfestellung (KV 3) Tafel Fermi-Aufgabe (KV 4) Tafel oder Plakat
<p>Die Kinder begutachten das Klassenzimmer und halten den Istzustand fotografisch fest.</p> <p>Die Kinder entwickeln Ideen, wie sie das Klassenzimmer umgestalten können, damit es ideal auf sie zugeschnitten ist.</p> <p>Die Kinder befragen zu ihren Ideen „Experten“ (z. B. Malermeister, Schneiderin, Anwenderbetreuer, Schulleitung).</p>	informieren	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsgespräch, Fotografie Kleingruppenarbeit Experteninterview (s. Beschreibung auf S.32) 	<ul style="list-style-type: none"> Fotoapparat Plakat Experteninterview (KV 5) Aufnahmegeräte
<p>Gemeinsam mit den Kindern werden Lernziele/Pläne bestimmt und in einer Mindmap/in einem Lerntagebuch festgehalten.</p> <p>Jedes Kind präsentiert seine Ideen und Ergebnisse aus den Interviews unabhängig von seinem Sprachstand.</p>	planen und analysieren	<ul style="list-style-type: none"> Lernen planen (s. Beschreibung auf S.32) Rundgang (s. Beschreibung auf S.32) 	<ul style="list-style-type: none"> Mindmap Lerntagebücher

Handlungsverlauf	Schritte	Sozialform/Methode	Medien/Materialien
<p>Die Kinder sammeln die Ergebnisse und bewerten sie nach ihrer Umsetzungsmöglichkeit mithilfe der Zielscheibe.</p> <p>Die Kinder entscheiden demokratisch, welche Aufgaben von wem erledigt werden.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch • Zielscheibe (s. Beschreibung auf S.32) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakat • Tafel • Zielscheibe (KV 6)
<p>Mögliche Aktivitäten im Verlauf des Szenarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder führen ein Experteninterview durch. • Die Kinder erstellen einen Raumplan. • Die Kinder richten eine Computerecke ein. • Die Kinder richten eine Chillecke ein. • Die Kinder richten eine Klassenbücherei ein. • Die Kinder streichen die Klassenzimmerwände. • Die Kinder errichten ein Museum im Klassenzimmer. • Die Kinder begrünen das Klassenzimmer mit Pflanzen. 	<p>durchführen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experteninterview (s. Beschreibung auf S.32) • Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (Wo steht was? Wohin sollen wir was stellen?) • Museum im Klassenzimmer (s. Beschreibung auf S.33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Experteninterview (KV 5) • Raumplan: Beispiel (KV 7) und Mein Raumplan für das neue Klassenzimmer (KV 8) 	
<p>Die Kinder präsentieren das neu gestaltete Klassenzimmer</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Form eines Radiobeitrags. • Sie veranstalten Führungen für andere Klassen. • Sie erstellen ein Plakat mit Vorher-Nachher-Bildern und präsentieren dies an einer Stellwand. <p>Die Kinder reflektieren ihre Maßnahmen im Schreibgespräch. Jedes Kind kann seine Meinung zum Ausdruck bringen und bei Bedarf auf das Sprachmaterial anderer Kinder zurückzugreifen.</p>	<p>präsentieren</p> <p>bewerten und reflektieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Radiobeitrag (s. Beschreibung auf S.33) • Führungen durch das Klassenzimmer • Plakat 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizblöcke • Aufnahmegerät • Papier, Fotos, Kleber, Stellwand
		<ul style="list-style-type: none"> • Schreibgespräch (s. Beschreibung auf S.33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakat

**Lösungswort:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

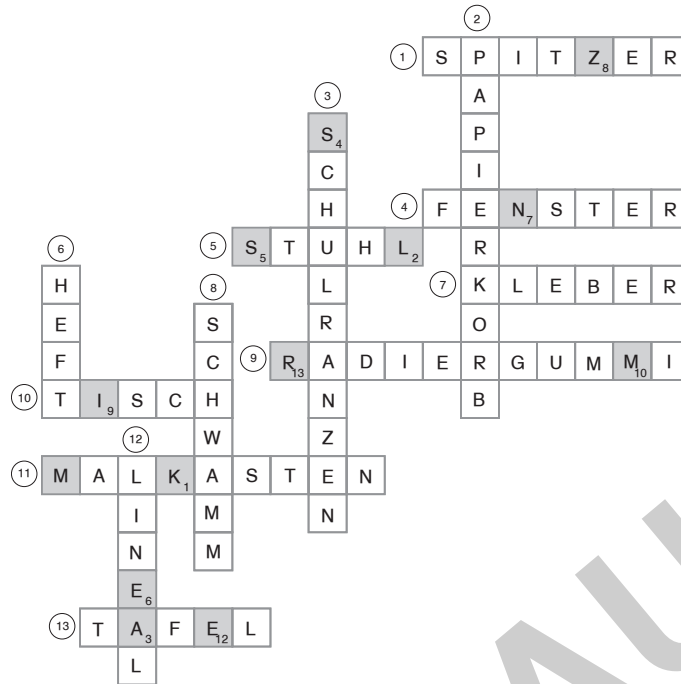
Waagrecht:

1. Wenn unser Bleistift stumpf ist, verwenden wir einen ...
4. Wenn wir das Klassenzimmer verlassen, schließen wir die ...
5. Während der Stillarbeit sitzen wir auf dem ...
7. Zum Basteln brauchen wir ...
9. Wenn wir etwas mit Bleistift falsch geschrieben haben, entfernen wir es mit einem ...
10. Unsere Bücher, Federmäppchen und Hefte legen wir auf unseren ...
11. Zum Malen mit Wasserfarben brauchen wir Pinsel, einen Wasserbecher und einen ...
13. Mit Kreide schreiben wir an die ...

Senkrecht:

2. Papier werfen wir in den ...
3. Wenn wir nach Hause gehen, verstauen wir unsere Sachen in unserem ...
6. Unsere Hausaufgaben schreiben wir in ein ...
8. Die Tafel machen wir sauber mit einem ...
12. Wenn wir etwas unterstreichen, verwenden wir ein ...

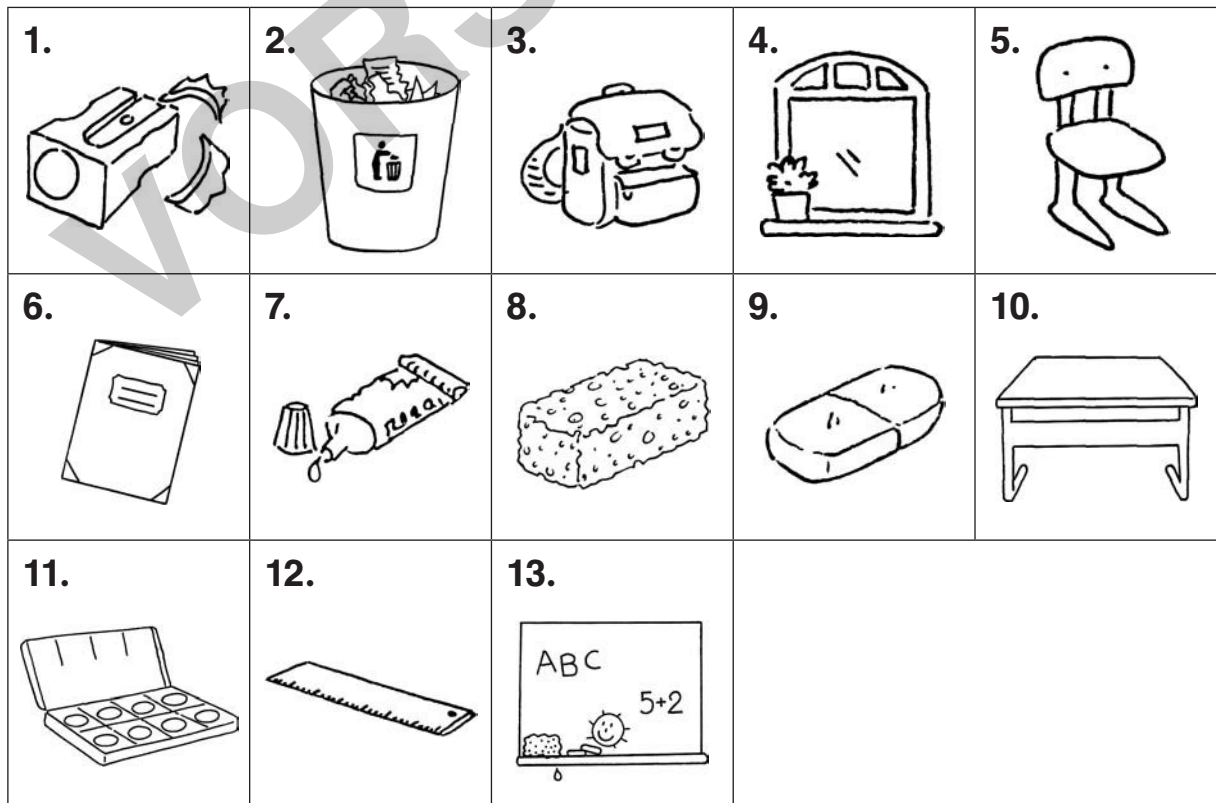
KV 2 Kreuzworträtsel: Lösung



Lösungswort:

K₁ L₂ A₃ S₄ S₅ E₆ N₇ Z₈ I₉ M₁₀ M₁₁ E₁₂ R₁₃

KV 3 Kreuzworträtsel: Hilfestellung





durchgeführt von _____

mit _____ am _____

Frage:

Antwort:

Das machen wir als Nächstes:



Diese Idee finde ich ...

nicht so gut.

gut.

mittelmäßig.

sehr gut.





der Stuhl



der Tisch



der
Gruppentisch



das Sofa



die Palme/
die Pflanze



der Vorhang



4.2 Wir wollen in den Wald

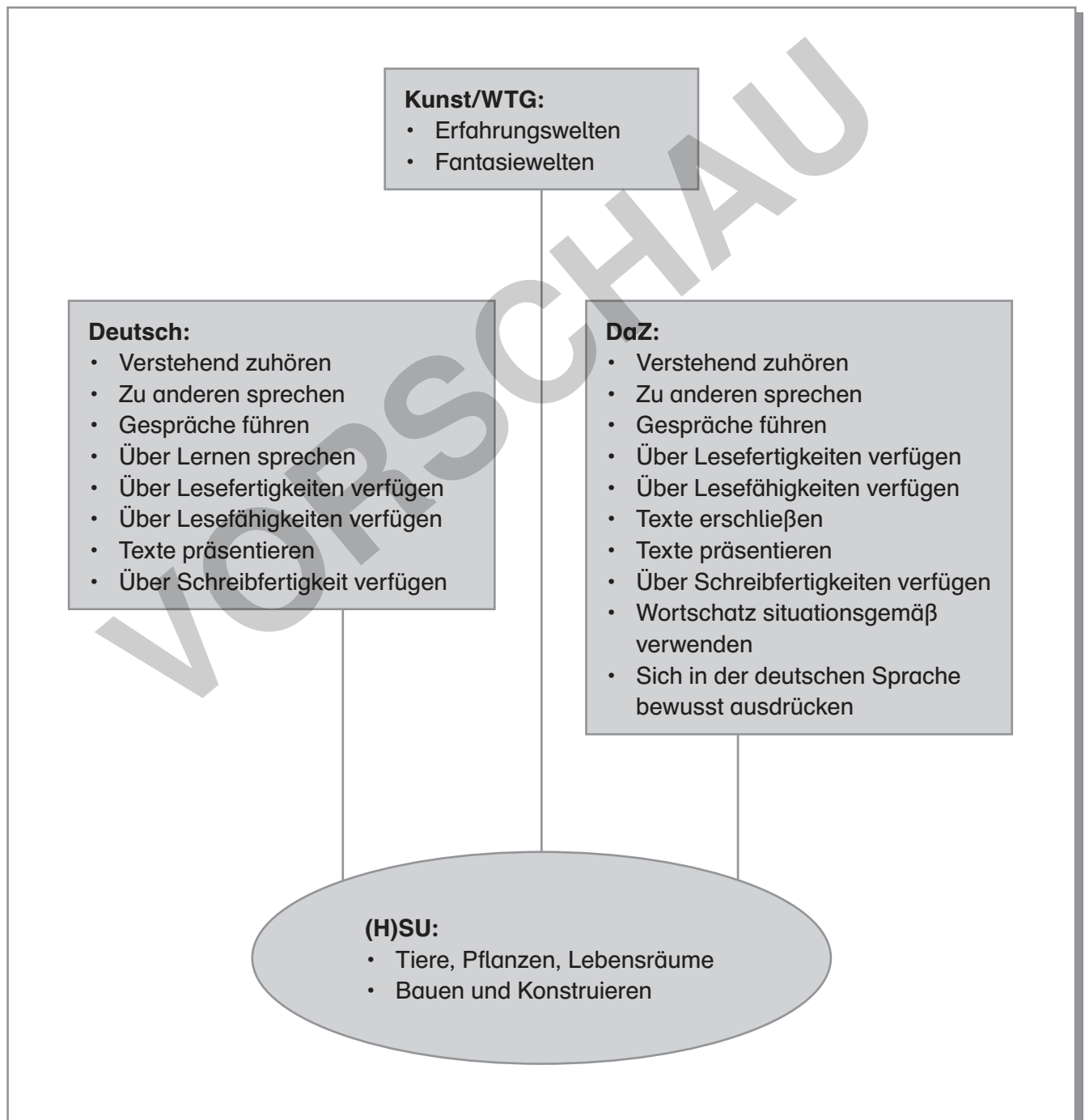
Authentische Handlungssituation: Die Klasse plant einen Ausflug in den Wald. Der Ausflug wird inhaltlich und sprachlich vorentlastet.

Handlungsschritte: Die Kinder ...

1. ... setzen sich inhaltlich und sprachlich mit dem Thema „Wald“ auseinander.
2. ... planen möglichst selbstständig einen Ausflug in den Wald.
3. ... erkunden den Wald auf vielfältige Weise.
4. ... dokumentieren und reflektieren ihre Auseinandersetzung mit dem Thema „Wald“.

Dauer: 8–12 Schulstunden

Lehrplanbezug:



Unterrichtsverlauf zum Lernszenario:

Handlungsverlauf	Schritte	Sozialform/Methode	Medien/Materialien
Ein Koffer mit verschiedenen Materialien aus dem Wald befindet sich in der Mitte des Sitzkreises. Die Kinder packen den Koffer aus, äußern sich dazu und ordnen den Gegenständen die Wort- und/oder Bildkarten zu.	orientieren	<ul style="list-style-type: none"> Sitzkreis Aktivierung Ich packe einen Koffer aus (s. Beschreibung auf S. 44) 	<ul style="list-style-type: none"> Äste von Laub- und Nadelbaum Pilz Moos Tierfiguren (Reh, Ameise, Eichhörnchen, Igel, Buntspecht) Wortkarten (KV 1) Bildkarten (KV 2) Märchen(-buch) „Rotkäppchen“ o. Ä.
Der Lehrer gestaltet eine „Reise ins Bild“. Er erzählt die Geschichte, das dynamische Tafelbild ergänzt die Erzählung (visuelle Unterstützung und Wortschatzerweiterung für DaZ-Kinder).	informieren	<ul style="list-style-type: none"> Lehrererzählung Unterrichtsgespräch Reise ins Bild (s. Beschreibung auf S. 44) 	Tafelbild (KV 3) Lehrererzählung (KV 4)
Die Kinder entwickeln die Vorstellung, einen Ausflug in den Wald zu machen. Gemeinsam wird der Weg geplant.	planen und analysieren	<ul style="list-style-type: none"> Kleingruppenarbeit Entscheidungen treffen (s. Beschreibung auf S. 44) 	<ul style="list-style-type: none"> Plakate
<p>Mögliche Aktivitäten im Verlauf des Szenarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Kinder führen vielfältige Wortschatzübungen an der Lerntheke durch. 	durchführen	<ul style="list-style-type: none"> Lernthekenarbeit 	<p>Aufgaben an der Lerntheke:</p> <ul style="list-style-type: none"> Markus macht einen Waldspaziergang: Laufzettel für die Lerntheke (KV 5) Schlängensätze (KV 6) Versteckte Wörter (KV 7) Versteckte Wörter: Lösung (KV 8) Lückentext (KV 9) Klappkarten (KV 10) (s. Beschreibung auf S. 44) Ton ab! (KV 11) (s. Beschreibung auf S. 44) Sachbücher rund um das Thema „Wald“

der Laubbaum

der Nadelbaum

die Ameise

der Buntspecht

das Eichhörnchen

das Moos

der Pilz

der Igel

das Reh

