

Britta Hövelbrinks

**Sprachliches und fachliches Lernen in Gruppenarbeit.
Ein Unterrichtsbeispiel aus einer Vorbereitungsklasse für
SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache.**



EVA-Sek-Arbeitspapiere

www.eva-sek.de

herausgegeben
von

Bernt Ahrenholz
Theresa Birnbaum
Janine Brunner
Göntje Erichsen
Isabel Fuchs
Stephanie Klein
Udo Ohm
Julia Ricart Brede
Mira Rüter
Holger Schiffel
Hannah Schrage

Band 2



seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien
Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache

Britta Hövelbrinks

Sprachliches und fachliches Lernen in Gruppenarbeit.
Ein Unterrichtsbeispiel aus einer Vorbereitungsklasse für
SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

URN: urn:nbn:de:101:1-201705085544

Copyright © 2017 www.eva-sek.de

www.eva-sek.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Britta Hövelbrinks

Sprachliches und fachliches Lernen in Gruppenarbeit

Ein Unterrichtsbeispiel aus einer Vorbereitungs-klasse für SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache

Ausgangslage und Projektkontext

Im vorliegenden Arbeitspapier soll exemplarisch der Beginn einer Unterrichtseinheit zu einem schulischen Fachthema vorgestellt werden, das speziell für eine Vorbereitungs-klasse mit *neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen* bzw. *SeiteneinsteigerInnen*¹ konzipiert wurde. Ziel ist die Beschreibung des von der Lehrkraft entwickelten, binnendifferenzierenden Unterrichts mit besonderem Blick auf die fachlich gerahmte Gruppenarbeit zum Thema *Die fünf Sinne*.

Die ausgewählte Vorbereitungs-klasse ist an einer norddeutschen Projektschule des Evaluationsprojektes *EVA-Sek* verortet, die dem Modell der teilintegrativen Beschulung folgt (vgl. Fuchs, Birnbaum & Ahrenholz 2017) und im Sinne der Projektziele von Februar 2015 bis Dezember 2017 in ihren Entwicklungsprozessen zur Beschulung von SeiteneinsteigerInnen begleitet wird (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede sowie www.evasek.de).² Das didaktische Vorgehen der Lehrkraft im Allgemeinen und konkreter in Bezug auf die beobachtete Unterrichtseinheit wird ausführlicher in Hövelbrinks (2017) analysiert – im vorliegenden Arbeitspapier sollen ergänzend die teilnehmenden SchülerInnen sowie Verlauf und verwendete Materialien der beobachteten Gruppenarbeit vorgestellt werden.

Fallbeispiel: Die beobachtete Vorbereitungs-klasse S11VK01 und ihre Lehrerin S11LE01

Der beschriebene Unterricht an der Schule 11 (S11) wurde im November 2015 per Beobachtungsprotokoll und Videographie beobachtet und wird durch Zusatzdaten (Unterrichtsmaterialien) sowie Leitfadeninterviews mit der Lehrkraft und einem der Schulleiter ergänzt. Vorgegangen war im Mai 2015 ein Schulbesuch inkl. Interviews mit Lehrkraft und Schulleitung, nachträglich wurde außerdem telefonisch ein weiteres Kurzinterview mit der Lehrkraft geführt³ (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede 2017 zur methodischen Gesamtanlage).

Die Vorbereitungs-klasse S11VK01, die einzige an der Schule, besteht aus zwölf Lernenden, die eine hohe Heterogenität in Bezug auf Herkunft, Alter, Sprachkenntnisse und andere Faktoren mitbringen, wie es für SeiteneinsteigerInnen ganz typisch ist (vgl. z.B. Maak 2014, 320). Tabelle 1 fasst anonymisiert

¹ Definiert nach Massumi et al. (2015, 13): „die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen“ bzw. unter dem Begriff *Seiteneinsteiger* nach Maak (2014, 319): „die ihre Schullaufbahn nicht im deutschen Schulsystem begonnen haben [...] bzw. im Alter von sechs Jahren oder älter nach Deutschland einreisen“.

² Ich bedanke mich bei EVA-Sek für die tolle Zusammenarbeit im Projektteam, insbesondere für die Unterstützung in der Datenaufbereitung für die vorliegende Fallbeschreibung.

³ Von der Lehrkraft liegen damit insgesamt drei Interviews vor: S11LE01_IVA_t1: Leitfadeninterview mit Gedächtnisprotokoll im Mai 2015, S11LE01_IVA_t2: Leitfadeninterview mit Tonaufnahme (transkribiert) im November 2015, S11LE01_IVA_t3: Telefoninterview mit Simultanprotokoll im Juni 2016.

verschiedene Metadaten pro SchülerIn zusammen: Dabei stammen die Angaben zu Alter, Herkunftsland und Sprachkenntnissen von den Lernenden selbst (Vorstellungsrunde), die Lehrkraft hat zudem die Klassenzuweisung, die Zuordnung der Erstsprachen (L1) sowie die Aufenthaltsdauer nachgereicht. Mit Aufenthaltsdauer ist hier die Zeit an der Schule vom ersten Aufnahmegespräch an bis zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung gemeint (ungeachtet der Ferienzeiten) – der Aufenthalt in Deutschland kann also schon länger andauern.

| Schülernummer / Arbeitsgruppe in der Gruppenarbeit | Geschlecht | Alter / zugewiesene Klassenstufe | Herkunftsland | Aufenthaltsdauer an der Schule zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung | Sprachkenntnisse neben Deutsch |
|--|------------|----------------------------------|---------------|---|---------------------------------------|
| S01 / Gruppe 4 | w | 15 / k. Angabe | Albanien | mind. 9 Monate | Albanisch (L1), Englisch |
| S02 / Gruppe 2 | m | 15 / Klasse 8 | Syrien | ca. 9 Monate | Arabisch (L1) |
| S03 / Gruppe 4 | m | 14 / Klasse 8 | Albanien | ca. 3 Monate | Albanisch (L1), Englisch, Italienisch |
| S04 / Gruppe 1 | m | 15/ Klasse 9 | Dom. Rep. | ca. 7 Monate | Spanisch (L1) |
| S05 / Gruppe 2 | m | 13 / Klasse 7 | Polen | ca. 4 Monate | Polnisch (L1), Französisch, Englisch |
| S06 / Gruppe 3 | w | 11 / Klasse 6 | Syrien | ca. 3 Monate | Arabisch (L1) |
| S07 / Gruppe 2 (Bruder von S09) | m | 14 / Klasse 8 | Türkei | ca. 3 Monate | Türkisch (L1), Englisch |
| S08 / Gruppe 1 | m | 14 / Klasse 8 | Serbien | ca. 9 Monate | Serbisch (L1), Türkisch, Englisch |
| S09 / Gruppe 3 (Schwester von S07) | w | 11 / Klasse 6 | Türkei | ca. 3 Monate | Türkisch (L1), Englisch |
| S10 / Gruppe 3 (Schwester von S12) | w | 13 / Klasse 8 | Kosovo | ca. 8,5 Monate | Albanisch (L1), Englisch |
| S11 ⁴ / Gruppe 4 | m | 14 / k. Angabe | Rumänien | mind. 9 Monate | Rumänisch (L1), Italienisch |
| S12 / Gruppe 2 (Bruder von S10) | m | 12 / Klasse 6 | Kosovo | ca. 2,5 Monate | Albanisch (L1), Englisch |

Tab. 1: Metadaten der SchülerInnen der Vorbereitungs-klasse S11VK01 (vollzählig) zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung

Die Klasse wird von der Lehrerin S11LE01 geleitet, die dort zwanzig Wochenstunden unterrichtet und viereinhalb Jahre Lehrerfahrung in Vorbereitungsklassen mitbringt. Sie hat neben ihren Unterrichtsfächern Kunst und Deutsch ein Zusatzstudium für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache absolviert und unterrichtet außerdem an der selben Schule Spanisch. Die SchülerInnen besuchen darüber hinaus im Sinne der genannten Teilintegration bis zu dreizehn Stunden den Regelunterricht der Schule.

Ein Blick in den fachbezogenen Sprachunterricht von S11LE01 – Verknüpfung von Unterrichts- und Interviewdaten

In den Interviews konnte uns die Lehrkraft anschaulich erläutern, wie sie typische Themen des schulischen Fachunterrichts für ihre heterogene Lerngruppe aufbereitet. Sie wählt zunächst ein Fachthema aus, das möglichst viele Schulstufen umfasst und sich für verschiedene Sprachniveaus eignet. Dann analysiert sie die sprachlichen Anforderungen der geplanten Inhalte, um sie schließlich

⁴ S11 ist laut Aussage von S11LE01 schon am längsten in Deutschland und bereits vollständig in den Regelunterricht integriert, nimmt aber in Rücksprache mit der Klassenleitung aufgrund von sprachlichem Förderbedarf gelegentlich noch am Unterricht der beobachteten Vorbereitungsklasse teil.

für eine längere thematische Unterrichtseinheit auf verschiedene Sprachniveaus herunterzubrechen (vgl. ausführlich in Hövelbrinks 2017, Kap. 4.1).

Aus einer solchen Unterrichtseinheit zum Thema *Die fünf Sinne* konnten wir, d.h. drei Mitarbeiterinnen aus dem Projektteam, die ersten drei Unterrichtsstunden à 45 Minuten protokollieren und videographieren. Anhand dieser Daten wurde ein Feinprotokoll zum Unterrichtsverlauf erstellt – Tabelle 2 zeigt eine kompakte Zusammenfassung des Unterrichtsprotokolls. Schwerpunkt der drei Stunden war eine längere Gruppenarbeit, die verschiedene Zuordnungsaufgaben von möglichen Reizen (z.B. Adjektive *klebrig* und *schnell* oder Nomen wie *Geräusch* und *Schmerz*) zu den Sinnesorganen vorsah. Wie in der kombinierten Auswertung von Unterrichtsbeobachtung und anschließendem Leitfadeninterview gezeigt werden kann, wendet S11LE01 bei der Vorbereitung und Durchführung der Gruppenarbeit bewusst binnendifferenzierende Strategien⁵ an (vgl. ausführlicher in Hövelbrinks 2017). Daher sind in der rechten Spalte der Übersicht (vgl. Tab. 2) ergänzend didaktische Aussagen, Erläuterungen, Begründungen etc. aus dem dazugehörigen Interview S11LE01_IVA_t2 zugeordnet – insbesondere zur Binnendifferenzierung. Die genannten Sitzordnungen finden sich in Abbildungen 1 und 2 unterhalb der Tabelle, die Transkriptionszeichen aus den Interviews im Anhang.

⁵ Für Grundlagen und Definition von *Binnendifferenzierung* vgl. z.B. Bohl, Batzel & Richey (2012); zu möglichen Dimensionen und Aspekten, die differenziert werden können, vgl. Klafki (2007, 187ff.).

| | Dauer min : sek | Teilthema/Unterrichtsktivität | Sozialform; Sitzordnung; Medien | Didaktische Erläuterungen von S11LE01, insbesondere zur Binnendifferenzierung (Interview S11LE01_IVA_t2) |
|---|--------------------|--|--|---|
| 1 | 23:08 | Einführung ins Thema <i>Sinne</i> inkl. Wortschatzarbeit (Sinnesorganen, Sinneszellen, Reiz-Reaktions-Weg) | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung I); Anschauungsmaterial (Orange, Bilder), Tafel, Zeigestock | Zur Einführung von Fremdwörtern zu Beginn der Einheit: „ja ich war ja sehr fixiert darauf (.) wie man diese FREMDWÖRTER äh (.) von_vom reiz zur reaktion äh (1) auf jedenfall ersmal äh (1) an_die an_die schüler heran (.) bring (.) kann (1) weil wenn man mit so vielen verschiedenen niveaus hier arbeitet dann äh_muss man glaub_ich GLEICH also meine mein eindruck muss man GLEICH mit den (.) mit dem mit der PAlette an fremdwörtern also an_an fachwörtern (.) ähm anfangen damit die fortgeschrittenen auch damit weiterarbeiten können“ (S11LE01_IVA_t2, 2.46-3.22) |
| 2 | 09:20 | Erläuterung der folgenden Gruppenarbeit, Einteilung in Arbeitsgruppen (verschiedene Zuordnungsaufgaben, Anregung zu Gruppengesprächen und Wörterbuchnutzung) | Plenum; Stuhlkreis, der nach und nach aufgelöst wird (Sitzordnung I); verschiedene Arbeitsblätter, Tafel, Zeigestock | |
| 3 | 27:54 | Gruppenarbeitsphase: Zuordnungsaufgaben, mit insgesamt ⁶ 13 invasiven und 12 responsiven Unterstützungen durch die Lehrkraft | Gruppenarbeit; Gruppentische (Sitzordnung II); Arbeitsblätter, zweisprachige Wörterbücher nach Bedarf, buntes Papier, Scheren, Klebstoff | Zur Gruppenarbeit im Allgemeinen: „ich würde die gruppenarbeit auf jeden fall immer empfehlen (1) also vorrangig gruppenarbeit weil dann eben wie sie sagten die binnendifferenzierung schon von alleine fast sich aufFÄNGT oder die fangen sich untereinander auf und unterstützen sich“ (S11LE01_IVA_t2, 13:18-13:33) ⁷ |
| 4 | 33:53 | Gruppenarbeitsphase: Fertigstellung der Zuordnungsaufgaben, | Gruppenarbeit; Gruppentische (Sitzordnung II); | Zur Vorbereitung der Gruppenpräsentationen: „das_is eigentlich so eines meiner (1) meiner ähm haupt äh ziele (.) solche gruppenarbeiten zu schaffen in der äm in_in wo auch raum und zeit bleibt |

⁶ Die Angaben von responsiven und invasiven Unterstützungen (Terminologie nach Haag & Hopperdietzel 2000, 486) gelten also für die Schritte 3 und 4. Zu dieser Unterscheidung und genaueren Analyse der lehrerseitigen Unterstützung vgl. Hövelbrinks (2017, Kap. 4.2.2).

⁷ Zuvor wurde die hohe Kooperationsbereitschaft der Lernenden von den Interviewerinnen angesprochen, darin: „INT2: also die machen die binnendifferenzierung ja zum Teil schon von SICH aus“

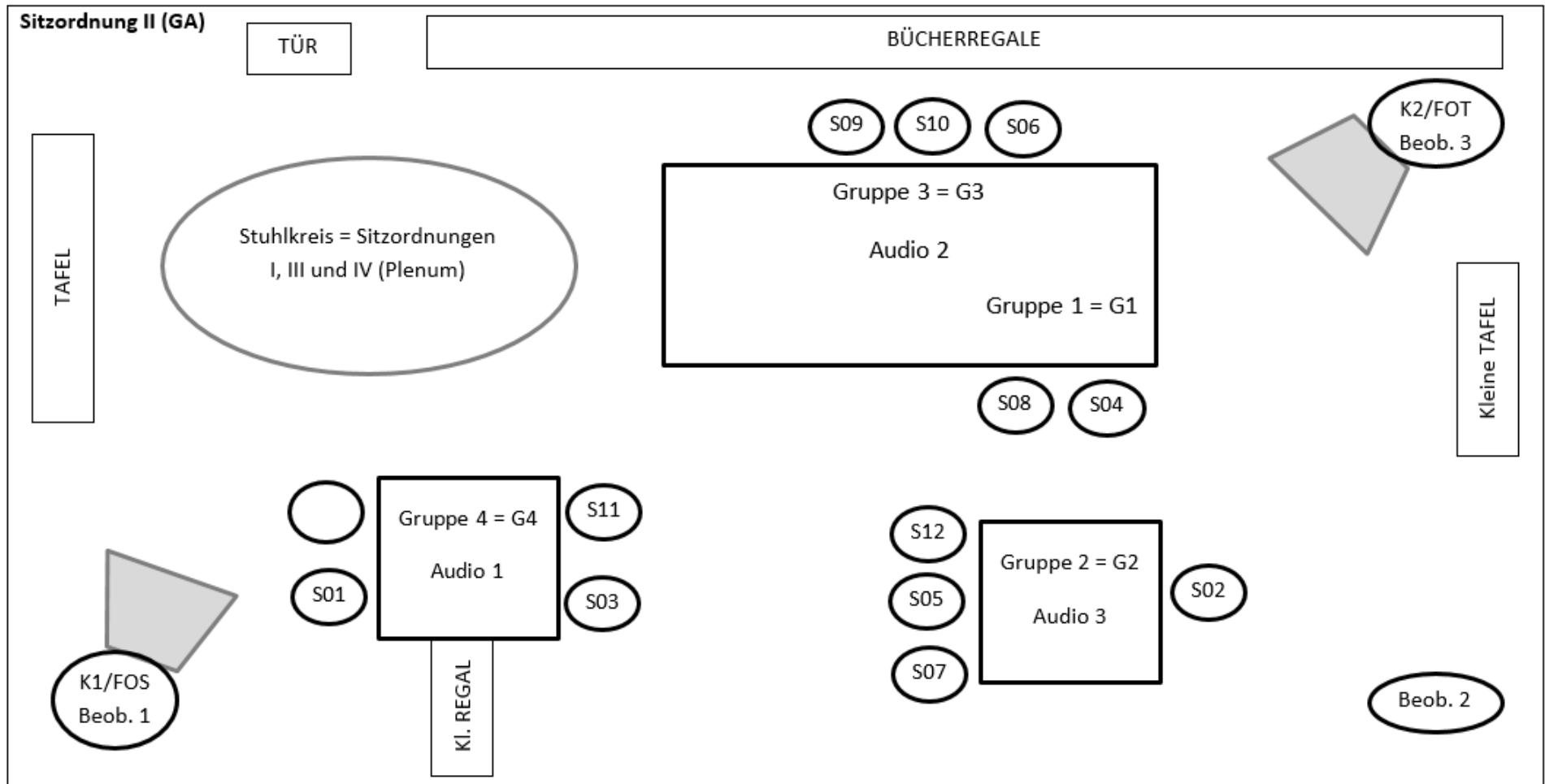
| | | | | |
|---|-------|--|--|--|
| | | Präsentationsvorbereitung (alle Gruppen, zum Teil Probe an der Tafel) bzw. weitere Aufgaben (Lückensätze für G1, eigeninitiiertes Schreiben in G3) | Arbeitsblätter bzw. Ergebnisplakate, zweisprachige Wörterbücher nach Bedarf, buntes Papier, Scheren, Klebstoff, Tafel, Zeigestock | mit denen (.) schülern die äh präsentation selbst äh zu besprechen also auch so ne art medienkompetenz aufzubauen [...] ja wie muss ich stehen damit alle die tafel sehen können das sind ja so viele kleinigkeiten die da ne rolle spielen“ (S11LE01_IVA_t2, 17:21-17:50) |
| 5 | 08:29 | Präsentation der Ergebnisse aus G3 (Pantomimespiel) | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung III); Ergebnisplakat G3, Tafel, Zeigestock | Zum Ziel des Pantomime-Spiels in G3: „INT1: auch das ja mit der pantomime war das die idee der gruppe [oder] <<fragend>> S11LE01: [das] war die idee der gruppe [ja] INT1: [das_is ja] tolle idee gewesen [ja klasse] S11LE01: [is] (.) in der umsetzung (.) war es noch verbesserungswürdig dann ne aber (.) mir mir geht es auch gar nich_so richtig um das endergebnis sonder DARUM dass sie IN der gruppe miteinander reden und äh IDEEN äh austauschen“ (S11LE01_IVA_t2, 16:57-17:11) |
| 6 | 01:50 | Präsentation der Ergebnisse aus G1 (S04 trägt Sätze vor, S08 zeigt Wörter/Wortgruppen auf Plakat) | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung III); Ergebnisplakat G1, Tafel, Zeigestock | Zum Material in G1: „ich machs dann so dass ich diese materialien so liegen die VOR ne also ohne das blaue (.) ähm und_ich hab die dann einfach_m ergänzt so dass so dass_ie kinder dann damit was schreiben können (.) dass die also sätze damit bilden könnn die materialien sind oftmals sehr flach (.) und die muss man dann noch irgendwie en bisschen ergänzen [...] [also an an] an dem schüler hier vorne [S04] ⁸ (.) äh hat man ja schon gesehen dass_der dann auch tatsächlich mit den vorlagen sätze schreiben konnte die er dann_ja vorgelesen hat (.) und das war für für diesen schüler ne große leistung ja“ (S11LE01_IVA_t2, 11:20-11:40) |

⁸ Für diesen Schüler liegt aufgrund einer diagnostizierten Lernschwäche in einer nonverbalen Testung (Instrument nicht näher genannt, erreichte Punkte: 51%) eine Förderempfehlung vor (S11LE01_IVt2, 11.20-11.40).

| | | | | |
|---|-------|--|--|---|
| 7 | 05:46 | Präsentation der Ergebnisse aus G4 (Erläuterung verschiedener Reiz-Reaktions-Wege durch 3 Lernende) | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung III); Ergebnisplakat G1, Anschauungsmaterial aus der Einführung und gemalte Bilder, Tafel, Zeigestock | |
| 8 | 01:01 | Quizspiel ⁹ Aufbau und Erklärung bzw. Aushandlung (LE01, S01) der Quizregeln | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung IV); Quizkarten mit Spielbrett (Rondell für thematische Sortierung der Karten im Glücksrad-Prinzip) | Zum Einsatz der Quizkarten: „S11LE01: un_ mit diesen quizkarten kann man wi[/] ä wiederholt sich das immer wieder (.) ja INT2: also sie spielen dann dieses quiz dann auch öfters zum [beispiel ((xxx))] S11LE01: ja (.) zum EINstieg zum AUSstieg oder wenn_ man das gefühl hat zwischendrin is (.) ne flaute dann möchte man mal wieder die gruppe aktivieren oder zusammenbringen dann (.) oder auch ä_für einzelne die schon fertig sind die das auch miteinander (.) spielen ne mit diesen quizkarten hab_ich (.) gute erfahrungen (.) gemacht“ (S11LE01_IVA_t2, 9:38-10.03) |
| 9 | 08:31 | Quizspiel in zwei Varianten: Variante 1: Eine Person liest eine Frage vor, Schüler(in) mit richtiger Antwort liest die nächste Frage vor usw. Variante 2: Die drei stärksten Lernenden beantworten die Fragen, die anderen lesen sie reihum vor. | Plenum; Stuhlkreis (Sitzordnung IV); Quizkarten mit Spielbrett (Rondell für thematische Sortierung der Karten im Glücksrad-Prinzip – nur für Variante 1) | Zur Rollenverteilung im Quizspiel: „S11LE01: jeder kann quasi auf seinem niveau man kann das dann son bisschen geschickt so machen indem sie das vorlesen LERNen sies ja auch INT1: genau genau [ja] S11LE01: [und] wenn sies jetzt noch eine woche lang immer wieder vorgelesen und gehört haben dann haben dann können sies irgendwann und dann werden sie selber auch zu experten“ (S11LE01_IVA_t2, 14:47-15:12) |

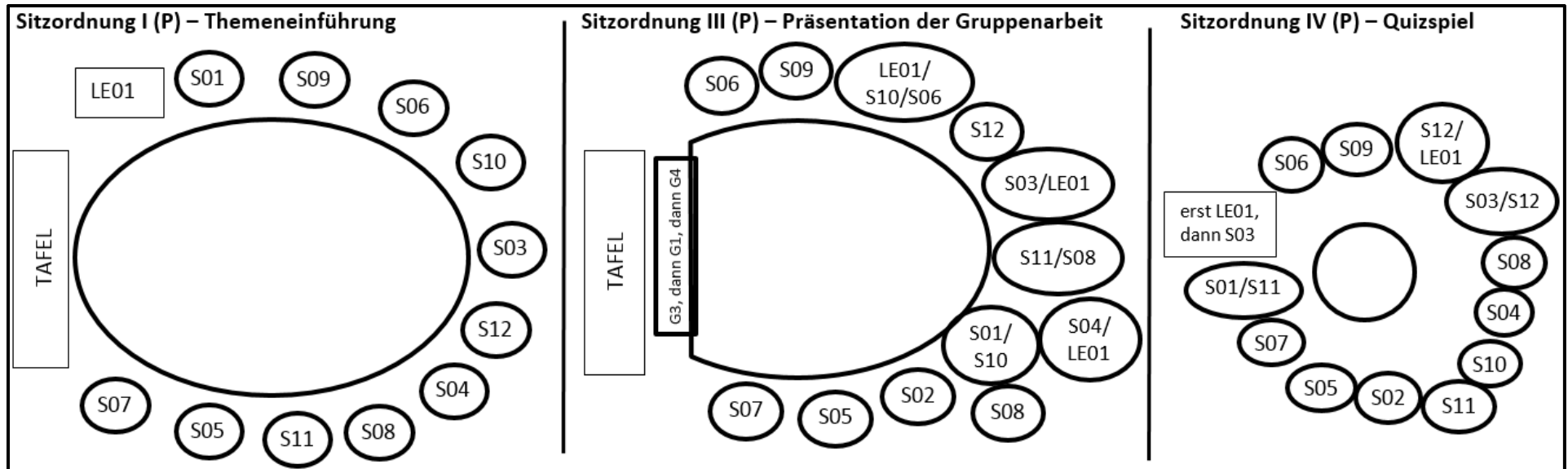
Tab. 2: Überblick zu den videographierten Unterrichtsstunden in S11VK01 mit Angabe von Dauer, Aktivität, Sozialform, Sitzordnung, Medien sowie Interviewausschnitten aus S11LE01_IVA_t2

⁹ Hier erfolgt also ein Situationswechsel; G2 präsentiert erst in der nächsten, nicht videographierten Unterrichtsstunde.



10

Abb. 1: Sitzordnung II während der beobachteten Gruppenarbeit in S11VK01; FOT = Kamera mit *focus on teacher*; FOS = Kamera mit *focus on student*; Beob. = beobachtende Person mit handschriftlichem Unterrichtsprotokoll



11

Abb. 2: Sitzordnungen I, III und IV (Stuhlkreise, Plenum)¹⁰ der beobachteten Unterrichtseinheit in S11VK01

¹⁰ In den Sitzordnungen III und IV gab es einige Platzwechsel, daher sind hier manchen Positionen mehrere Personen zugewiesen.

Verwendete Arbeitsblätter für die Gruppenarbeit

Für insgesamt vier Arbeitsgruppen hat S11LE01 die folgend dargestellten Arbeitsblätter verwendet (vgl. Abb. 3-5; entnommen aus Jansen 2008 und zum Teil modifiziert). Die Einteilung der Lernenden in die Gruppen geschieht in einem interessanten Wechselspiel zwischen schülerseitiger Selbstwahl und Lenkung durch die Lehrkraft (vgl. Schritt 2 in Tab. 2 bzw. ausführlicher mit Transkriptauszügen in Hövelbrinks 2017). Die Gruppen 2 und 3 bilden sich im Wesentlichen selbst und bekommen eine Zuordnungsaufgabe von Adjektiven bzw. Nomen zu den fünf Sinnen (vgl. Abb. 4). Gruppe 1 hat die einfachste Aufgabe: Sie soll Lücken in vorgegebenen Satzstrukturen füllen, hierfür sucht S11LE01 die beiden Gruppenmitglieder selbst aus (vgl. Abb. 3). Gruppe 4 ist schließlich die leistungstärkste Gruppe, die sich mit etwas „Nachhilfe“ durch die Lehrkraft zu dritt gruppiert und bereits eine fachlich wie sprachlich komplexere Aufgabe bearbeitet, die Zusammenstellung von Reiz-Reaktions-Abläufen auf der Grundlage von einzelnen Sätzen und Propositionen (vgl. Abb. 5).

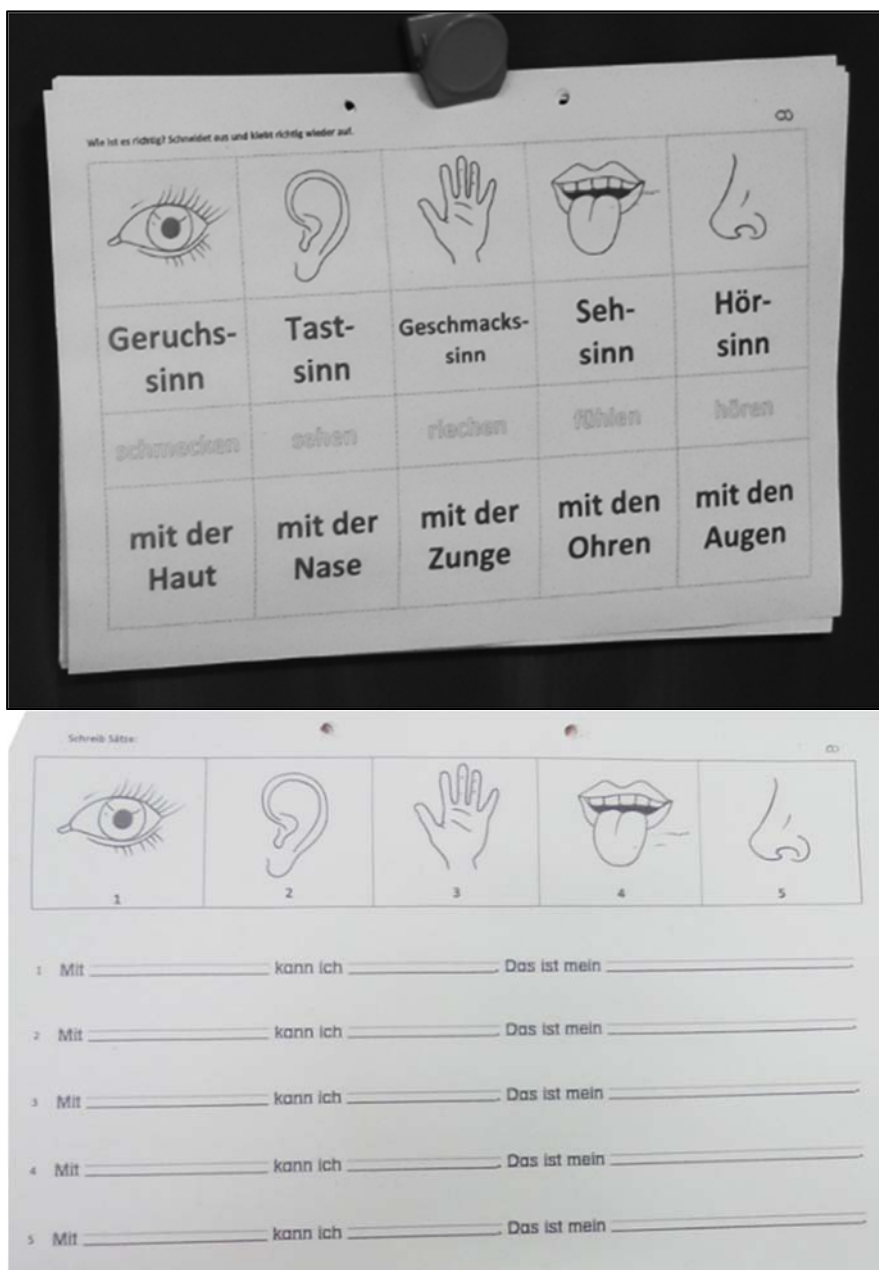







Abb. 3: Arbeitsblätter der Gruppe 1 (S04, S08); oben: Wörter und Phrasen für die Lückensätze unten

Gruppe 2: S02, S05, 07, S12

Ordnet die Begriffe den Sinnesorganen zu. Schlag schwierige Wörter im Wörterbuch nach. Präsentiere mit Beispielen. Was ist zum Beispiel spitz oder stumpf?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| schrill | glatt ≠ rau | schön | blumig | gut ≠ schlecht |
| süß | salzig | schnell ≠ langsam | ätzend | tief ≠ hoch |
| laut ≠ leise | hübsch | bitter | alt ≠ neu | spitz ≠ stumpf |
| sauer. | weich ≠ hart | glänzend ≠ matt | klebrig | fruchtig |
| stinkend | ruhig | giftig | leicht ≠ schwer | bunt = farbig |
| rund ≠ eckig | muffig ≠ frisch | traurig | duftend | saftig |
| hell ≠ dunkel | groß ≠ klein | fröhlich | lecker | glücklich |
|  |  |  |  |  |

Gruppe 3: S06, S09, S10

Ordnet die Begriffe den Sinnesorganen zu. Schlag schwierige Wörter im Wörterbuch nach. Präsentiere mit Beispielen.






| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| SEHSINN | HÖRSINN | TASTSINN | GESCHMACKSSINN | GERUCHSSINN |
| Schimmel | Bitterstoffe | Parfüm | Geschmack | Schmerz |
| Duft | Rauch | Salz | Farben | Leuchten |
| Druck | Rauschen | Geruch | Lichtstrahlen | Gesang |
| Geschwindigkeit | Helligkeit | Süßigkeiten | Schallwellen | Schweiß |
| Musik | Dunkelheit | Wärme | Temperatur | Kälte |
| Berührung | Motoren | Geräusche | Gestank | Zucker |

Abb. 4: Arbeitsblätter der Gruppen 2 und 3 in der beobachteten Gruppenarbeit in S11VK01

Was geschieht wann und wo? Klebt die richtige Abfolge auf ein Plakat. Präsentiert und erklärt mit passenden Bildern und Farben.

| die Reizquelle | die Sinneszellen | die Nervenbahnen | das Gehirn | die Reaktion |
|--|-----------------------------------|---|---|---|
| ... erkennt die Informationen wieder. | Ich bleibe stehen. | ... leiten Klangimpulse weiter. | ... verarbeitet die Geräusche. | Ich trinke saure Milch. |
| Ich werde fröhlich und fange an zu tanzen. | ... wertet die Informationen aus. | ... wandeln Schallwellen in elektrische Impulse um. | ... auf der Zunge empfangen den Geschmackseindruck. | Ich bekomme Hunger und greife zu. |
| Ein Auto fährt auf mich zu. | Ich spucke die Milch aus. | Der Duft einer Pizza strömt aus. | ... vergleicht die Informationen mit älteren Erfahrungen. | ... in der Nasenhöhle fangen die Geruchsstoffe auf. |
| ... auf der Netzhaut nehmen das Bild auf. | Ein Lied ertönt im Radio. | ... geben die Information weiter. | ... melden die Geruchsinformationen weiter. | ... senden die Informationen weiter. |

| die Reizquelle | die Sinneszellen | die Nervenbahnen | das Gehirn | die Reaktion |
|----------------------------------|---|---|---|--|
| Ein Auto fährt auf mich zu. | ... auf der Netzhaut nehmen das Bild auf. | ... senden die Informationen weiter. | ... erkennt die Informationen wieder. | Ich bleibe stehen. |
| Ich trinke saure Milch. | ... auf der Zunge empfangen den Geschmackseindruck. | ... geben die Information weiter. | ... vergleicht die Informationen mit älteren Erfahrungen. | Ich spucke die Milch aus. |
| Der Duft einer Pizza strömt aus. | ... in der Nasenhöhle fangen die Geruchsstoffe auf. | ... melden die Geruchsinformationen weiter. | ... wertet die Informationen aus. | Ich bekomme Hunger und greife zu. |
| Ein Lied ertönt im Radio. | ... wandeln Schallwellen in elektrische Impulse um. | ... leiten Klangimpulse weiter. | ... verarbeitet die Geräusche. | Ich werde fröhlich und fange an zu tanzen. |

Abb. 5: Arbeitsblatt der Gruppe 4 (S01, S03, S11); oben: vor der Bearbeitung, unten: bei der Präsentation

Die Gruppen zerschneiden die Arbeitsblätter und kleben sie auf bunte Plakate zugeordnet auf, um sie später im Plenum zu präsentieren. Wie in Tabelle 2 (Schritt 3) ersichtlich, unterstützt die Lehrkraft die Gruppen sowohl bei Unklarheiten/Schülerfragen (responsiv) als auch eigeninitiativ (invasiv), z.B. um zur Wörterbuchnutzung anzuregen oder Hinweise auf die bevorstehende Ergebnispräsentation zu geben (vgl. dazu ausführlicher in Hövelbrinks 2017, Kap. 4.2.2). Insbesondere die Vorbereitung der Präsentationen ist mit Stellübungen an der Tafel, Anregungen zur Antizipation unbekannter Wörter im Publikum sowie der Vorformulierung des „ersten Satzes“ hervorzuheben. Im Interview betont die Lehrkraft, dass ihr das Einüben der Medienkompetenz wichtig sei (vgl. Tab. 2, Schritt 4).

In den beobachteten drei Stunden kommen drei der vier Gruppen zur Präsentation ihrer Ergebnisse. Dann erfolgt ein Situationswechsel zu einem Quizspiel, die vierte Gruppe präsentierte laut Aussage der Lehrkraft in der nächsten Sitzung, die nicht mehr beobachtet werden konnte.

Essenz des Fallbeispiels: Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Lerninhalte

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel zeigt eine authentische Möglichkeit, ein fachliches Thema für den Vorbereitungsunterricht in Deutsch als Zweitsprache aufzubereiten. Der Unterricht zeichnet sich durch hohe Binnendifferenzierung seitens der Lehrkraft und – es darf vermutet werden, in der Folge – eine hohe Schüleraktivität aus. Die Gruppenarbeit kann aus Sicht der Autorin (gleichzeitig Beobachterin) als gut funktionierend sowie altersangemessen beurteilt werden. Insbesondere die verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten je nach Sprachniveau sind positiv hervorzuheben.¹¹ Die Verknüpfung mit den Interviewaussagen zeigt, dass S11LE01 die Gruppen und Arbeitsblätter nach verschiedenen Leistungsniveaus zusammenstellt und didaktisch zuvor stark reflektiert.

Vor der beobachteten Einheit *Die fünf Sinne* hat sie bereits zwei andere naturwissenschaftliche Themenfelder in ähnlicher Weise aufbereitet, weitere Themen aus verschiedenen Fächern sollen folgen, sodass langfristig insgesamt acht bis zehn aufbereitete Themen für heterogene Lerngruppen in Vorbereitungsklassen zur Verfügung stehen.¹² Die Lehrkraft äußert dabei selbst den Wunsch nach Erfahrungsaustausch mit der Aufbereitung von Fachthemen für diese Zielgruppe. Damit gibt der vorliegende Einblick in den Unterricht von S11LE01 auch wertvolle Anregungen zu weiteren didaktischen Versuchen, die sprachliche wie fachliche Vorbereitung auf den Regelunterricht in solch heterogenen Gruppen umzusetzen – und zwar von Anfang an in sinnvoller Verknüpfung, wie es auch im Regelunterricht und später im Berufsleben immer erfolgt.

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Ohm, Udo/Ricart Brede, Julia (2017, i. Vorb.): Das Projekt *Formative Prozess-evaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek)*. Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bohl, Thorsten/Batzel, Andrea/Richey, Petra (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/ Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Bd. 1. Immenhausen: Prolog (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 17), 40 - 69.

Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa/Ahrenholz, Bernt (2017, i. Vorb.): Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

¹¹ Dieser Eindruck entstand auch schon in einem ersten Schulbesuch inkl. Unterrichtsbesuch ca. sechs Monate vor der beschriebenen Unterrichtsbeobachtung. Besonders hervorheben möchte ich außerdem das gute Sozialklima unter den SchülerInnen, das sich in gegenseitiger Hilfestellung und Geduld für die verschiedenen Lernniveaus äußerte.

¹² Bisher hat sie die Themen *Wasserkreislauf/Aggregatzustände* und *Körper/Bewegung* aufbereitet; nach der aktuellen Einheit *Die fünf Sinne* möchte sie ein gesellschaftswissenschaftliches Thema (vorauss. *Mittelalter* oder *Steinzeit* in Verbindung mit Grundwortschatz zum Themenfeld *Familie*) umsetzen, auch ein „Radschlag ins Fach Deutsch“ (S11LE01) ist mit dem Thema *Fabeln/Tiere* denkbar.

Haag, Ludwig/Hopperdietzel, Hartmut (2000): Gruppenunterricht – Aber wie? In: Die Deutsche Schule, 92/4, 480 - 490.

Hövelbrinks, Britta (2017, i. Vorb.): Fachbezogenes Lernen in einer Vorbereitungsklasse für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Eine videographische Fallanalyse mit besonderem Blick auf Binnendifferenzierung. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Jansen, Anne (2008) (Hrsg.): Mein Körper, meine Sinne. Kreative Ideen für die 1. und 2. bzw. 3. und 4. Klasse. Materialien für den Unterricht. München: Hase und Igel.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.

Maak, Diana (2014): "es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKSchläge gäbe". Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: De Gruyter (DaZ-Forschung), 319 - 340.

Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Förderung. Unter Mitarbeit von Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, 02.02.2016].

Anhang

| Symbol | Bedeutung |
|-------------|--|
| (sind) | vermuteter Wortlaut |
| ((xxx)) | Unverständliche Passage, ggf. mit Dauer |
| geNAU | Auffällige Betonung einzelner Silben |
| wenn_äh | Zusammenziehung von Wörtern |
| sin[/] | Wort- oder Satzabbruch |
| (.) | kurze geschätzte Pause bis ca. 0.2 Sek. Dauer |
| (..) | mittlere geschätzte Pause bis ca. 0.8 Sek. Dauer |
| (1) | längere Pause mit Angabe in Sek. |
| [zusammn] | Simultansprechen |
| <<lachend>> | Metakommentare |
| [...] | Auslassungen im Transkript |

Tab. 3: Verwendete Transkriptionszeichen im vorliegenden Arbeitspapier

Reihe EVA-Sek-Arbeitspapiere

www.eva-sek.de

In der lose angelegten Reihe *EVA-Sek-Arbeitspapiere* erscheinen Beiträge aus dem Projekt *EVA-Sek (Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach)*. Das Projekt begleitet von Februar 2015 bis Dezember 2017 in einer formativen Evaluation Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an 50 Schulen in sechs Bundesländern. *EVA-Sek* wird im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Da es sich bei dem Projekt um eine Prozessevaluation handelt, im Rahmen derer eine Vielzahl an Themen zur Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler bearbeitet wird, können durch diese Publikationsform einzelne Themenschwerpunkte detaillierter dargestellt werden. Die Arbeitspapiere ergänzen somit auch die Printpublikationen des Projektes.

Arbeitspapiere

EVA-Sek

www.eva-sek.de