



Evaluationsbericht

der

Blücherschule-Europaschule-Ganztagsgrundschule

zum Projekt: Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

Zeitraum: November 2013 bis Januar 2014

Jahrgang: 3. Schuljahr

Ziele: Abbau sprachlicher Verständnisprobleme im Rahmen der Sachunterrichtseinheit „Feuer“ zur Ermöglichung erfolgreichen Lernens bei Kindern mit Migrationshintergrund

**Verantwortliche
Lehrkräfte:**

Michelle Volk

Theresa Wachauf

Schulleiterin:

Monika Frickhofen

Inhaltsverzeichnis

Seite

1.	Kurzfassung Projektbericht Evaluation	2
2.	Einleitung	6
3.	Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen	8
4.	Vorstellung des Projekts	10
5.	Auswahl und Vorstellung der Schülerinnen und Schüler	15
6.	Ziele	19
7.	Erfolgskriterien und Indikatoren	20
8.	Evaluationsmethoden und Datenerhebung	20
9.	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	20
9.1	Unterrichtssequenz 1: „Das Teelicht unter dem Glas“	23
9.2	Unterrichtssequenz 2: „Wir erstellen Feuer – Plakate“	26
9.3	Unterrichtssequenz 3: „Wir überlegen uns Geschichten zu einzelnen Aufgaben der Feuerwehr und schreiben diese auf“	29
10.	Interpretation der Daten	33
11.	Konsequenzen	37
12.	Literaturverzeichnis	39
13.	Anhang	41
13.1	Ausgewählte Ausschnitte der Beobachtungsbögen zur Ermittlung der Lernausgangslage	41
13.2	Grobstruktur der Unterrichtseinheit „Feuer“	42
13.3	Ausgewählte Unterrichtssequenzen	
13.3.1	Unterrichtssequenz 1: „Das Teelicht unter dem Glas“	43
13.3.2	Unterrichtssequenz 2: „Wir erstellen Feuer-Plakate“	45
13.3.3	Unterrichtssequenz 3: „Wir überlegen uns Geschichten zu einzelnen Aufgaben der Feuerwehr und schreiben diese auf“	46
13.4	Bilder der zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der praktischen Umsetzung	48

1. Kurzfassung Projektbericht Evaluation

Schule: Blücherschule – Europaschule

Schulform: Ganztagsgrundschule, Wiesbaden

Jahrgang: 3. Schuljahr

Schuljahr: 2013 – 2014

Vorhaben/ Bezug zum Europäischen

Curriculum: Lehren und Lernen / Mathematisch-Naturwissenschaftliche Bildung

Titel des

Vorhabens: Gezielte Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

Thema des

Projektes: Abbau sprachlicher Verständnisprobleme im Rahmen der Sachunterrichtseinheit „Feuer“ zur Ermöglichung erfolgreichen Lernens bei Kindern mit Migrationshintergrund

Projektzeitraum: November 2013 bis Januar 2014

Ziele: Im Mittelpunkt des Projektes steht die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme im Sachunterricht haben.

Inklusiv im Sachunterricht sollen die Unterrichtselemente „Handlungsorientierung“ und „Kooperatives Lernen“ besondere Schwerpunkte zur Zielerreichung darstellen. Insofern werden neben der sprachlichen Bildung auch Kenntnisse und Methoden gelernt (Fachlich-methodische Kompetenzen) sowie in der Auseinandersetzung mit anderen die Kommunikation und Kooperation geschult (Sozialkommunikative Kompetenzen).

Rechtfertigung

der Ziele: Die Blücherschule verfolgt in ihrem Schulprogramm das Leitbild des Umgangs mit Vielfalt aller Art. Hierzu zählt u.a. der Umgang mit Interessen und Leistungen sowie Begabungen. Dabei wird Leistung als das „Ergebnis von kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen verstanden“¹. Da sich das Projekt für sämtliche Kinder mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme haben, eignet, wird es so dem Grundsatz der Chancengleichheit durch die Verständnissförderung aller Schülerinnen und Schüler gerecht. Daneben ist zu konstatieren, dass eine mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, welche die Förderung der Teamfähigkeit und Handlungskompetenz unterstützt, als „ein zentraler Bestandteil eines interkulturellen Curriculums“² angesehen werden muss.

Geplante

S-Aktivitäten: Im Rahmen der Sachunterrichtseinheit „Feuer“ werden Lernsituationen gestaltet, in welchen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Teampartner zu bestimmten Sachverhalten des Unterrichtsthemas kooperativ arbeiten. Daneben stehen innerhalb der Unterrichtseinheit Aufgabenstellungen im Mittelpunkt, bei denen konkrete Handlungen und Experimente durchgeführt werden. Neue Begriffe werden in einem individuellen „Vokabelheft“ aufgegriffen und als Hausaufgabe in die Muttersprache übersetzt, notiert und vorgestellt.

Evaluations- behauptung:

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden zum handlungsorientierten und kooperativen Lernen angeregt, wobei gemeinsame Erfahrungsfelder geschaffen, ihre sprachlichen Kompetenzen gefördert, Sozial- und Fachkompetenzen erweitert und somit Verständnisprobleme verringert werden.

¹ Schulprogramm, 2014, S. 57

² Ebd., S. 33f

Evaluations-

kriterien:

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen und erleben Lernerfolge in den Kompetenzbereichen Kommunizieren, Lesen, Schreiben.

Indikatoren:

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben ihre Leistungen in mindestens einem der sprachlichen Kompetenzbereiche (Kommunizieren, Lesen, Schreiben) verbessert: Sie haben frei und deutlicher kommuniziert, eigenständig sowie in einer für den Zuhörer verständlichen Geschwindigkeit und Lautstärke vorgelesen bzw. unterschiedliche Aufgabenstellungen mit einer sichtlich geringeren Fehlerquote schriftlich bearbeitet. Sie zeigen ebenso Fortschritte hinsichtlich ihrer fachlich-methodischen sowie sozialkommunikativen Kompetenzen.

Datenerhebung: Prozessbeobachtungen der Kolleginnen während der Projektwochen sowie im fortlaufenden Unterricht, die bearbeiteten Unterrichtsmaterialien und „Vokabelhefte“ werden zur Auswertung herangezogen.

Ergebnisse:

Sowohl durch den Einsatz des Gestaltungselementes der „Handlungsorientierung“ als auch des „kooperativen Lernens“ konnten beträchtliche Lernerfolge bei den ausgewählten Kindern erreicht werden. Beide Gestaltungselemente – miteinander verbunden oder nicht – ermöglichen auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsbereiche konkrete Gesprächsanlässe, die die Prozesse des Verstehens der Kinder mit Migrationshintergrund anregen und gleichzeitig auch deren Sprachkompetenzentwicklung fördern. Allerdings lässt sich anhand der beschriebenen Unterrichtssequenzen erkennen, dass nicht alle drei Bereiche der Sprachkompetenz (Kommunikations-, Schreib- und Lesekompetenz) in jeder Unterrichtssequenz gleichermaßen umzusetzen sind.³

³ Vgl. Kap. 9

Die Kommunikationskompetenz konnte in allen Sequenzen am stärksten gefördert werden. Alle fünf Kinder zeigen hinsichtlich dieser Kompetenz die deutlichsten Lernerfolge.

Etwas weniger deutlich konnte auch die Schreibkompetenz der Kinder weiterentwickelt werden. Insbesondere die Unterstützung der Lernpartner trug dazu bei, dass die Kinder mit Migrationshintergrund beim Formulieren von Beobachtungen oder beim Verfassen eigener Geschichten selbstbewusster wurden, sich aber dennoch nicht alleine fühlten.

Die Entwicklung der Lesekompetenz konnte in dieser Unterrichtseinheit weniger deutlich ermittelt werden, da den Kindern insgesamt eher selten Texte zum Lesen gegeben wurden. Vielmehr wurden sie visuell in Form von Bildern unterstützt, da man feststellen konnte, dass diese Kinder verstärkt darauf zurückgriffen. Es zeigte sich jedoch, dass die Entwicklung dieser Kompetenz gefördert werden kann, indem den Kindern Texte mit bekannten, bereits erarbeiteten Begriffen dargeboten werden.

Die Ergebnisse des im Sachunterricht integrierten Projektes mitsamt der Gestaltungselemente sind zum weiteren Einsatz an der Schule geplant.

2. Einleitung

„Die demografische Entwicklung zeigt, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft derzeit in manchen Ländern ein Drittel und mehr beträgt und weiter wächst.“⁴

Die hier konstatierte Tatsache können Schulen unserer heutigen Gesellschaft aus eigener Erfahrung bestätigen. Vor diese Herausforderung wird auch die Blücherschule-Europaschule täglich gestellt und diese Tatsache ist es, die eine wesentliche Rolle im schulischen Alltag einnimmt.

Es wird deutlich, dass man in einem derartigen Kontext die bisherige Art des Unterrichtens überdenken muss. Den Kindern mit Migrationshintergrund scheint es sichtlich Probleme zu bereiten, im Unterricht sprachlich zu folgen und sich angemessen auszudrücken. Insbesondere auch im Sachunterricht fehlen ihnen Begriffe, um bestimmte Sachverhalte zu verstehen und um sich sprachlich dazu zu äußern. Immer wieder drängt sich die Frage auf, wie diesen Kindern Sachverhalte im Sachunterricht verdeutlicht und sie beim Verstehen unterstützt werden können – kurz gesagt: wie man es schaffen kann, sie dort abzuholen, wo sie stehen.

Diese Frage war es, die zu dieser Arbeit inspirierte. Es erschien infolgedessen angebracht, die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme im Sachunterricht haben, näher zu beleuchten.

Es wurde sich für eine Förderung, die inklusiv im allgemeinen Sachunterricht und an dem von den Kindern der Klasse 3e gewünschten Thema „Feuer“ erfolgen soll, entschieden, um im Sinne des interkulturellen Sachunterrichts „die besonderen emotionalen, sprachlichen und sozialen Förderbedarfe von Migrant*innen produktiv am jeweiligen Sachthema implizit“⁵ aufzugreifen.

Folgende Leitfrage soll die Arbeit begleiten:

- Wie können im Rahmen der Unterrichtseinheit „Feuer“ Lernsituationen gestaltet werden, die es diesen Kindern ermöglichen erfolgreich zu lernen?

⁴ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006, S. 2

⁵ Kaiser, 2006, S.16

Dabei soll erprobt werden, inwiefern „Handlungsorientierung“ und „Kooperatives Lernen“ als wesentliche Elemente innerhalb der Unterrichtseinheit „Feuer“ dazu beitragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme im Sachunterricht haben, Lernerfolge erzielen.

Zu Beginn dieser Arbeit werden die Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen näher beleuchtet. Dabei bilden eine knappe Darstellung der aktuellen Ausgangslage, die Verankerung im Schulprogramm, der Bezug zum Europäischen Curriculum der Hessischen Europaschulen und die Einordnung in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität die Schwerpunkte.

Darauf folgt die Vorstellung des Projektes, ein Einblick in die theoretischen Grundlagen von „Handlungsorientierung“ und „Kooperativem Lernen“ sowie die daraus abzuleitenden unterrichtspraktischen Konsequenzen in Bezug zur Fördergruppe.

Im nächsten Kapitel wird zunächst auf die Lernvoraussetzungen der Kinder mit Migrationshintergrund eingegangen und die Auswahl der Kinder, die im anschließenden Teil der Dokumentation der Unterrichtspraxis konkreter beschrieben werden, festgelegt und begründet. Nach der Beschreibung der Ziele werden Erfolgskriterien und Indikatoren festgelegt, worauf die Beschreibung der Evaluationsmethoden und der Datenerhebung folgt. Nach einer groben Darstellung der gesamten Unterrichtseinheit schließt die detaillierte Beschreibung und Auswertung einzelner Unterrichtssequenzen an.

In dem folgenden Kapitel werden die Ergebnisse mit der Leitfrage verglichen und interpretiert, und so der Wirksamkeit der praktizierten Umsetzung verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet. Abschließend sollen Konsequenzen bzw. Empfehlungen ausgesprochen und Tendenzen aufgezeigt werden.

Wir hoffen, mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu leisten zu können, einen realitätsgerechten Einblick in die Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht zu gewähren sowie den derzeitigen Diskussionen über die Qualität der Förderung dieser Kinder neue Impulse zu geben.

3. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen

Die Blücherschule-Europaschule und Ganztagschule befindet sich im Wiesbadener Westend. So multikulturell und vielfältig wie das Einzugsgebiet zeigen sich auch die Schülerschaft und der Schulalltag. Zurzeit besuchen 437 Schülerinnen und Schüler aus 34 Nationen die Blücherschule-Europaschule, womit der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ca. 60% beträgt. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, wird in vielen Elternhäusern nur mangelhaftes Deutsch gesprochen. Somit ist das Schulleben durch die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft in häuslicher, finanzieller sowie sozialer Situation vor besondere Herausforderungen in Bildung und Erziehung gestellt. Im sozialen Bereich besteht für die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Möglichkeit von dem Förderverein und verschiedenen anderen Sponsoren Unterstützung zu erhalten.

Im Schuljahr 2013/2014 ist der Jahrgang eins vier-, die Jahrgänge zwei bis vier fünfzünftig. Eine Vorklasse ist ebenfalls vorhanden. So besteht das Kollegium derzeit aus 37 Lehrerinnen und Lehrern, einschließlich der Kolleginnen und Kollegen für den Herkunftssprachlichen Unterricht.

Seit Beginn des Schuljahres 2010/11 ist die Blücherschule in das Ganztagschulprogramm des Landes Hessen aufgenommen. Insgesamt wird den Schülerinnen und Schülern eine Betreuungszeit von 7:30 bis 16.30 Uhr geboten, die angepasst an die individuellen Bedürfnisse in 5 verschiedenen Modulen in Anspruch genommen werden kann. Die Module unterscheiden sich im Umfang der Betreuungszeit. Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung stehen den Schülerinnen und Schülern ein warmes Mittagessen und 35 wählbare Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung.

Gerade durch den Ausbau des Betreuungsangebotes sehen wir neben unserer pädagogischen Arbeit, die geprägt ist durch interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip, einen Beitrag zur Chancengleichheit, da sich das gemeinsame Leben und Lernen nicht nur im Rahmen des Schulvormittags abspielt, sondern wir uns gerade am Nachmittag besonders benachteiligten Kindern zuwenden können.

Verankerung im Schulprogramm

Grundlage des Schulprogrammes der Blücherschule ist das Curriculum der Hessischen Europaschulen. Diesbezüglich sind die Qualitätsbereiche fester Bestandteil des Schulprogrammes der Blücherschule.

Die Blücherschule verfolgt in ihrem Schulprogramm das *Leitbild des Umgangs mit Vielfalt* aller Art. Hierzu zählt u.a. der Umgang mit Interessen und Leistungen sowie Begabungen. Dabei wird Leistung als das „Ergebnis von kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen verstanden.“⁶ Um der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, bietet die Blücherschule auch im regulären Unterricht unterschiedliche Projekte an. Diese Umsetzung ermöglicht somit auch die Förderung der Schülerinnen und Schüler nach deren eigenen Interessen und Fähigkeiten. Des Weiteren setzt die Blücherschule in ihrem Schulprogramm im Bereich *Lehren und Lernen* Schwerpunkte auf der Ebene der Methodenkompetenz. Im Hinblick auf das Methodencurriculum stehen im Rahmen der Förderung das soziale und selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Bildungsbereiche im Schulprogramm der Blücherschule differenzieren sich gemäß dem Europäischen Curriculum in vier Strukturelemente. Diese Strukturelemente bilden die zentralen Bildungsbereiche. Hierunter zu nennen sind die Kulturelle und Ästhetische Bildung, die Sprachliche Bildung, die Politische Bildung sowie die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Bildung. Die durchgeführten Unterrichtssequenzen können der Förderung der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Bildung zugeordnet werden, die der Forderung nach mehr Handlungskompetenz und Teamfähigkeit entgegenkommt.

Bezug zum Europäischen Curriculum der Hessischen Europaschulen

Als zertifizierte Europaschule ist in das Leitbild der Blücherschule auch das Europäische Curriculum der Hessischen Europaschulen integriert.⁷ Im Hinblick auf die Verständnisförderung bei Kindern ist vor allem die Erweiterung personaler, fachlich-methodischer und sozialkommunikativer Kompetenzen sowie die Ausbildung im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung von zentraler Bedeutung. Des Weiteren spielt die Ausbildung im Bereich der

⁶ Schulprogramm, 2014, S. 57

⁷ Vgl. ebd., S. 24ff

sprachlichen Bildung zur Förderung von Leseverstehen, Schreiben sowie Sprachentwicklung und Gesprächskompetenz eine wichtige Rolle.

Einordnung in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität

Das Projekt kann innerhalb des Referenzrahmens Schulqualität in Hessen dem Qualitätsbereich *VI. Lehren und Lernen* zugeordnet werden, in dessen Zentrum Lehr-Lernprozesse, deren Wirksamkeit und Weiterentwicklung stehen. Damit Lernen für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich verläuft, müssen Lernvoraussetzungen berücksichtigt und der Aufbau eines lernförderlichen Klimas sowie die Möglichkeit des Erwerbs von fachlichen Kompetenzen gewährleistet werden.⁸ Im Rahmen des Projekts sollen die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernarrangements durch die Schaffung differenzierter Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen gelangen (*VI. 3 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen*⁹).

4. Vorstellung des Projekts

Im Zentrum des Projektes stand die Idee, Kinder mit Migrationshintergrund integriert im allgemeinen Sachunterricht an einem konkreten Thema zu fördern, und nicht losgelöst im Sinne des Förder- oder DaZ-Unterrichts. Dabei wird das Augenmerk auf die Elemente der „Handlungsorientierung“ und des „Kooperativen Lernens“ gelegt und es soll erprobt werden, inwiefern sich diese auf den Lernerfolg der fünf ausgewählten ausländischen Kinder im Sachunterricht auswirken. Auch Kaiser zufolge sind es diese Gestaltungselemente, die es ermöglichen, einen integrierten Unterricht zu entwickeln, „der auch für Kinder mit Migrationshintergrund sinnvoll ist“¹⁰.

Dabei soll es hier um **Handlungsorientierung** gehen, bei der das Handeln im Sinne einer „Didaktik der Denkerziehung“¹¹ im Sachunterricht zu verstehen ist. So wird Handeln als Hilfe beim Aufbau von Denkstrukturen, als Hilfe im Verstehensprozess, verstanden, da menschliches Handeln die Ursache und

⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung (2011), S. 23

⁹ Vgl. ebd., S. 25

¹⁰ Kaiser, 2006, S.75

¹¹ Soostmeyer, 1986, S. 43

Grundlage für das Denken und für die Erkenntnis ist.¹² Da jeder Unterricht über Sprache abläuft und demzufolge auch der Sachunterricht eng mit der Sprache bzw. dem Sprachlernen verbunden ist, erscheint es unabdingbar, einen solchen Unterricht „nicht als isoliertes Handeln anzulegen, sondern immer wieder die Gelegenheit zum Gespräch zu geben.“¹³ Handlungssituationen bieten eine Möglichkeit auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsbereiche Sprachmuster in einem konkreten Sachkontext zu lernen, sodass es möglich ist, die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund nachhaltig zu fördern.¹⁴ Dass in einem Sachunterricht, der in handlungsorientierten und kommunikativen Situationen stattfindet, auch die Kooperation einen wesentlichen Baustein darstellt, begründet das Gestaltungselement des „Kooperativen Lernens“.

Diesem Projekt soll das Konzept des **Kooperativen Lernens** in Anlehnung an Bochmann / Kirchmann¹⁵ zugrundegelegt werden. In diesem Sinne wird Kooperatives Lernen als ganzheitlich orientiertes Unterrichtshandeln verstanden, welches „geeignet ist, methodisches Können durch gemeinsames Lernen zu erwerben und demokratisch-soziale Kompetenzen zu entwickeln, um damit insbesondere das fachliche Lernen zu optimieren“.¹⁶

Das Konzept des Kooperativen Lernens umfasst zwei Zielebenen, die sich wechselseitig bedingen und den Schülerinnen und Schülern zum Lernerfolg verhelfen:

Zum einen wird eine **höhere Qualität der fachlichen Bildung** angestrebt, die sich beispielsweise in dem Beherrschen von Lernstrategien, einer höheren Kommunikationsfähigkeit und dem Anwenden von Problemlöseverfahren äußert.

Zum anderen zielt das Konzept des Kooperativen Lernens auf die **Herausbildung sozialer Kompetenzen** wie beispielsweise der Stärkung des Selbstwertgefühls, der Toleranzbereitschaft und der Entwicklung und Unterstützung einer positiven Lerneinstellung ab.¹⁷

¹² Vgl. Soostmeyer, 1998, S. 265

¹³ Kaiser, 2000, S. 6

¹⁴ Kaiser, 2006, S. 14f

¹⁵ Bochmann / Kirchmann, 2006

¹⁶ Ebd., S. 13

¹⁷ Ebd., S. 16f

Es wird deutlich, dass **Kommunikation, Kooperation** und **Sozialverhalten** zentrale Schlüsselbegriffe des Kooperativen Lernens darstellen, die eine Steigerung der Lerneffizienz bewirken können.¹⁸

Fünf Basiselemente des Kooperativen Lernens sind aufzuführen, die im Idealfall gleichzeitig erfüllt sein sollten, um so die Sicherheit zu gewähren, dass Kooperatives Lernen geordnet verläuft und jedem Kind Möglichkeiten zum Lernen bietet.

Ein erstes Element stellt die **Positive Abhängigkeit** dar. Dieses Element beinhaltet, dass sich in der Absicht, das jeweilige Ziel zu erreichen, alle Teammitglieder miteinander verbunden fühlen und mit der Gruppe identifizieren können. Erfolgreich ist das Team demnach nur dann, wenn jeder Einzelne die vorgegebene Aufgabe erfüllt und dafür sorgt, dass die anderen Gruppenmitglieder diese erfüllen können. Faktoren wie die Rollenverteilung innerhalb des Teams, die Bereitstellung von nur begrenztem Material und das Bewusstsein über das zu erreichende Ziel bilden weitere Bausteine dieses Elements, die das Gruppengefühl und die Effektivität des Lernprozesses unterstützen können.

Ein zweites Basiselement Kooperativen Lernens stellt die **Individuelle Verantwortlichkeit** dar. Dieses Element verdeutlicht, dass das Konzept des Kooperativen Lernens auch auf die Förderung der Selbstständigkeit abzielt. Jedes Teammitglied übernimmt Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis der Gruppe. Dies umfasst sowohl die individuelle Verantwortlichkeit als auch die Verantwortlichkeit gegenüber dem gesamten Team.

Als ein weiteres Basiselement sind die **Sozialen Kompetenzen** zu nennen. Dieses Element bringt zum Ausdruck, dass die Gruppenarbeit durch das Erlernen und Anwenden von bestimmten Interaktionsformen und sozialen Fähigkeiten optimiert werden kann. Kommunikationsprozesse in der Gruppe können durch die Förderung von Kompetenzen wie das Anbieten von Hilfe, das gegenseitige Zuhören und Ermutigen erleichtert werden und stellen zugleich eine wichtige Basis für ein gelungenes Teamergebnis dar.

Bochmann / Kirchmann beschreiben **Partnerbezogene Kommunikation** als ein viertes Basiselement des Kooperativen Lernens. Dieses Element beinhaltet, dass die Möglichkeiten und Bedingungen für das Lernen der Teammitglieder durch die direkte Interaktion abgesichert werden. Entsprechend sollen die Schülerinnen und

¹⁸ Ebd., S. 13

Schüler ihren Arbeitsplatz so einrichten, dass sie nah beieinander sitzen und dadurch leicht in Blickkontakt kommen können.

Als fünftes Basiselement wird die **Prozessevaluation** genannt. Hier wird beschrieben, dass das Ergebnis der Teamarbeit, die Art und Weise der Zusammenarbeit und das Verhalten jedes einzelnen Mitglieds reflektiert werden, um dadurch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit weiterentwickeln und gleichzeitig ein Methodenbewusstsein erwerben zu können.¹⁹

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben und sich diese Entwicklung auch in der Schule deutlich zeigt, kann der Einsatz von Methoden des Kooperativen Lernens einen wichtigen Beitrag zur sozialen und sprachlichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund leisten. Team- bzw. Gruppenfähigkeit, das Akzeptieren und das konstruktive Umgehen mit Unterschieden als zentrale Grundanliegen des Kooperativen Lernens verdeutlichen die Bedeutsamkeit der Umsetzung des Konzepts im Unterricht.²⁰

Integratives Sprachlernen erfolgt in kooperativ organisierten Unterrichtsprozessen, da sich durch die stärkere kommunikative Aktivierung der Teammitglieder der Sprachanteil jedes Einzelnen beträchtlich erhöht. Als fester Bestandteil des laufenden Unterrichts fördern diese vielfältigen Sprachanlässe ein „beschleunigtes Sprachlernen der ausländischen“²¹ Schülerinnen und Schüler.

Die Organisation des Lernens in Gruppen ermöglicht, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund an gleichaltrigen, Deutsch sprechenden Kindern orientieren und diese als **sprachliche Modelle** annehmen können. Sie erfahren die deutsche Sprache „als reales Mittel der Verständigung und des eigenen Handelns“.²² Die gemeinsame Kommunikation in der Gruppe bietet den Kindern mit Migrationshintergrund die Chance, sich weniger gehemmt zu äußern. Sie lernen neue Sprachmuster kennen und probieren diese, unterstützt durch die deutschen Kinder, aus. So finden ausländische Kinder eine hohe Anzahl von Sprachanregungen, erfahren Anerkennung und direkte Bestätigung, was sich nicht zuletzt auch positiv auf deren Motivation und Einstellung zum (Sprach)Lernen auswirkt.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 30-35

²⁰ Vgl. ebd., S. 24

²¹ Ebd., S. 25

²² Ebd.

Durch diese implizite Sprachförderung in Arbeitsgruppen erfahren Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache als eine Notwendigkeit für erfolgreiches Lernen. Die Tatsache, dass **Sprache als Mittel zum Lernen** angesehen werden kann, wird den Kindern beim Gespräch über Lerninhalte und Lernmethoden deutlich. Folglich entwickeln sie durch Lernerfolge in der Gruppe ein Interesse und eine höhere Aufmerksamkeit für die deutsche Sprache.

Wie bereits beschrieben zielt das Konzept des Kooperativen Lernens auf die Herausbildung sozialer Kompetenzen ab. Dieses Bemühen „um die Entwicklung und Förderung demokratisch orientierter sozialer Beziehungen“²³ zwischen allen Kindern leistet einen nachhaltigen Beitrag zur Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Eigene Erfahrungen können im Team eingebracht werden, was das Identitäts- und Selbstwertgefühl dieser Kinder stärken kann und gleichzeitig dem Ziel einer **sozialen Integration** entgegenkommt.

Die hier geschilderten Aspekte stellen deutlich heraus, dass die Grundschule einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund leisten kann, indem sie Strukturen der Schüleraktivierung und Situationen der kooperativen Kommunikation in den Unterricht integriert.

„Nur derjenige, der aktiv ist, ist auch derjenige, der lernt.“²⁴

Da Bochmann / Kirchmann dennoch betonen, dass das Konzept des Kooperativen Lernens nicht als „Allheilmittel“²⁵ für sämtliche Schul- oder Unterrichtsprobleme anzusehen ist, kann hierüber die Verbindung zum im ersten Abschnitt dieses Kapitels beschriebenen Gestaltungselement der Handlungsorientierung hergestellt und legitimiert werden.

²³ Ebd., S. 26

²⁴ Ebd., S. 20

²⁵ Ebd., S. 11

Abgeleitet daraus sind beide Gestaltungselemente als sprachfördernde methodische Elemente der Schüleraktivierung festzuhalten.

Im Rahmen des Projektes wurde das von den Kindern der Klasse 3e gewünschte Sachunterrichtsthema „Feuer“ aufgegriffen. So konnte einerseits die Förderung inklusiv im allgemeinen Sachunterricht an einem Thema erfolgen und andererseits das Interesse der Kinder berücksichtigt und zur Motivation genutzt werden.

Um innerhalb der Unterrichtseinheit Lernsituationen gestalten zu können, die es Kindern mit Migrationshintergrund ermöglichen erfolgreich zu lernen, sollten folgende methodische *Maßnahmen* zum Tragen kommen:

- Zum einen sollten durch konkrete Handlungen und Experimente, die die ausländischen Kinder zusammen mit ihrem Teampartner durchführten, gemeinsame Erfahrungsfelder geschaffen werden. Diese Kombination aus den zuvor erläuterten Elementen der Handlungsorientierung und des Kooperativen Lernens sollte sowohl die Methodenkompetenz erweitern, den Verstehensprozess anregen als auch das Sprachlernen unterstützen. Auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sowohl Situationen der kooperativen Kommunikation als auch Strukturen der Schüleraktivierung in einen Unterricht, der Kinder mit Migrationshintergrund fördern will, integriert sein müssen, entschied ich mich für die **Kombination beider Elemente**.
- Zum anderen wurden innerhalb der Unterrichtseinheit Lernsituationen gestaltet, in welchen die Kinder mit ihrem Lernpartner zu bestimmten Sachverhalten des Unterrichtsthemas **kooperativ** arbeiteten. Die Handlungsorientierung bildete dabei eine untergeordnete Rolle, da ich die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens ohne Verbindung zur Handlungsorientierung erproben wollte.

5. Auswahl und Vorstellung der Schülerinnen und Schüler

Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit mussten Überlegungen angestellt werden, mit welchen Kindern der Klasse 3e die zu fördernden Kinder mit Migrationshintergrund (A....., B....., D....., E..... und C.....) zusammenarbeiten sollten. Es wurde sich für eine Partnerarbeit entschieden, in welcher die Partnerkonstellationen konstant bleiben sollten. Diese dauerhafte bzw. durchgängige Partnerarbeit mit

einem festen Lernpartner²⁶ ging mit einer Änderung der Sitzordnung einher und ermöglichte gleichzeitig, dass sich die beiden Teampartner von Tag zu Tag mehr aneinander gewöhnen konnten. Des Weiteren bekam man als Lehrkraft auf diese Weise die Gelegenheit Erfolge und auch Schwierigkeiten, die möglicherweise auf der jeweiligen Zweierkonstellation beruhen, wahrzunehmen bzw. zu verstehen. Ebenso kann durch eine Sitzordnung, bei der die Lern- bzw. Teampartner nebeneinander sitzen, das dem Konzept des Kooperativen Lernens nach Bochmann / Kirchmann zugrundeliegenden Basiselement der **Partnerbezogenen Kommunikation** gewährleistet werden. Möglich wäre auch, Gruppen von einer Größe von drei oder mehr Kindern zu bilden und diese dann an Gruppentischen zusammenarbeiten zu lassen. Da die Partnerarbeit allerdings die einfachste und für Kinder „am leichtesten zu bewältigende Kooperationsform“²⁷ darstellt und die Kinder in der Unterrichtseinheit nicht überfordert werden sollten, fiel die Entscheidung gegen eine solche Gruppenbildung aus.

Die Wahl derjenigen Kinder, die den fünf Kindern mit Migrationshintergrund als **sprachliches Modell** dienen und sie beim Sprachlernen unterstützen bzw. anregen sollten, erfolgte unter dem Aspekt, dass dies leistungsstarke und Deutsch sprechende Kinder sein mussten. Ebenso war es wichtig, dass sich die Lernpartner auch auf zwischenmenschlicher Basis verstanden, weshalb bei der Wahl der Zusammensetzung auch die Charaktereigenschaften aller Kinder berücksichtigt werden mussten.

Demzufolge ergaben sich folgende Partnerkonstellationen:

- **A**.....– F.....
- **B**.....– G.....
- **D**.....– H.....
- **E**.....– I.....
- **C**.....– J.....

²⁶ Der Begriff *Lernpartner* bzw. *Teampartner* wird im Folgenden als umfassende Bezeichnung für die feminine als auch maskuline Form verwendet.

²⁷ Bochmann / Kirchmann, 2008, S. 18

Da es im Sachunterricht keine Kompetenzstufen gibt, an denen man sich orientieren kann, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder mit Migrationshintergrund zu (er)kennen, wurde für jedes der fünf Kinder ein Beobachtungsbogen in Form einer Tabelle entwickelt. In Anlehnung an die im Entwurf des neuen Hessischen Kerncurriculums aufgeführten drei Bereiche der Sprachkompetenz beinhaltet jeder Bogen jeweils eine Spalte für Notizen zur **Lese-**, zur **Schreibkompetenz** sowie zur **Kommunikationskompetenz**.²⁸ Dabei halfen folgende Symbole, um die jeweiligen Beobachtungen angemessen festzuhalten:

- + ausgeprägt und erkennbar
- 0 in der jeweiligen Stunde nicht erkennbar bzw. festgestellte Unsicherheiten
- kaum ausgeprägt
- F hoher Förderbedarf

Um die Lernausgangslage der Kinder möglichst frühzeitig zu ermitteln und darauf aufbauend die Lernentwicklung während der geplanten Unterrichtseinheit zu erfassen, wurde bereits während der zuvor durchgeführten Unterrichtseinheit „Getreide“ damit begonnen, nach jeder Sachunterrichtsstunde Notizen zu allen fünf Kindern zu machen. Mit Beginn der Unterrichtseinheit „Feuer“ wurden diese dann kontinuierlich weitergeführt. Die vor der geplanten Unterrichtseinheit notierten Beobachtungen sollen in diesem Abschnitt als Grundlage dienen, um die Lernvoraussetzungen der fünf Kinder zu beschreiben.

B..... ist ein türkischer Junge, dem es häufig gelingt, Texte sinnentnehmend zu lesen und außerdem Bezüge zum Erzählten herzustellen. Voraussetzung dafür ist, dass ihm die Begrifflichkeiten bekannt sind. Hinsichtlich der Schreibkompetenz bereitet ihm das Verfassen eigener Texte noch große Probleme. Er scheint elementare Schreibnormen wenig zu berücksichtigen. B.....s kommunikative Fähigkeiten können dahingehend ausgebaut werden, dass sich sein Wortschatz erweitert. Oftmals fehlen ihm Begriffe, weshalb er Umschreibungen benutzt.

C....., der ebenfalls einen türkischen Migrationshintergrund besitzt, kann als ein sehr lebhafter Junge bezeichnet werden, der sich oftmals mit einer starken Gestik auszudrücken versucht. Seine Lesekompetenz ist geringer als die von B..... einzuschätzen. Er liest oft sehr schnell und undeutlich, was mit einem

²⁸ Ausgewählte Ausschnitte der Beobachtungsbögen befinden sich im Anhang, vgl. Kap. 13.1. Diese wurden vor dem Einscannen erneut abgeschrieben, sodass die Zuordnung zu den jeweiligen Sprachkompetenzbereichen übersichtlich erfolgen kann.

Verschlucken von Wortendungen einhergeht. Das Entnehmen von Informationen aus den gelesenen Texten gelingt ihm, wenn diese Texte nur wenige unbekannte Begriffe beinhalten. Das Schreiben hingegen bereitet C..... die mit Abstand größten Probleme. Insbesondere fällt ihm das sachangemessene Verfassen eigener Texte schwer. Hinsichtlich seiner Kommunikationskompetenz ist festzuhalten, dass sich C..... eine Art „Überlebenswortschatz“ angeeignet hat. Innerhalb eines sehr begrenzten Wortschatzes benutzt er oftmals Umschreibungen oder unvollständige Sätze, um sich sprachlich zu äußern.

E..... ist ein sehr unruhig wirkender syrischer Junge, der oftmals abgelenkt scheint. Ähnlich wie C..... hat auch er Schwierigkeiten aus Texten Informationen zu gewinnen und liest meist zu schnell. Fordert man ihn auf langsamer zu lesen, gelingt ihm das dann meist. Ihm fällt es außerdem schwer Bezüge zum Erzählten herzustellen, weshalb er sich oftmals in wirren Umschreibungen verliert, die ihn unruhig werden lassen. Seine schriftlichen Kompetenzen sind etwas besser als die von B..... einzuschätzen. E..... weiß oftmals genau, was er schreiben möchte, aber seine schwachen grammatischen Fähigkeiten scheinen dies zu verhindern. Seine Kommunikationskompetenz hingegen ist stärker ausgeprägt. Er spricht deutlich und in recht vollständigen Sätzen.

A..... ist ein türkischer Junge, der sich im Unterricht sehr zurückhaltend und ruhig verhält, weshalb eine Einschätzung seiner Kompetenzen schwierig erscheint. Auffälligkeiten zeigen sich bei ihm allerdings in allen drei Bereichen. Festzuhalten ist, dass seine Kompetenzen in allen Bereichen der Sprachkompetenz mit Abstand sehr gering ausgebildet und für mich nur bedingt zu erfassen waren.

D..... kann als ein äußerst schüchternes Mädchen mit marokkanischem Migrationshintergrund beschrieben werden. Sie ist sehr ruhig und beteiligt sich nur wenig am Unterrichtsgeschehen. Es macht den Anschein, dass sie ihre sprachlichen Defizite durch diese zurückgezogene und leicht introvertierte Art zu verbergen versucht. Aus diesen Gründen fiel mir die Ermittlung ihrer Kompetenzen nicht leicht. Aus wenigen Notizen ist jedoch festzuhalten, dass D....., ähnlich wie E....., Probleme beim sinnentnehmenden Lesen sowie beim Verfassen eigener Texte hat. Ebenso beruhen diese Schwierigkeiten vor allem auf unzureichenden Rechtschreibkenntnissen. Die wenigen Äußerungen während der Unterrichtseinheit „Getreide“ zeigen deutlich, dass ihre kommunikativen

Fähigkeiten weniger gut ausgebildet sind. So äußert sie sich in zumeist unvollständigen Sätzen, die grammatische Fehler aufweisen.

Aus dieser Beschreibung der Fördergruppe ergibt sich folgende Einteilung:

	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz
Gruppe I	B.....		
Gruppe II	C..... D..... E.....	D..... E.....	E..... C.....
Gruppe III	A.....	B..... C..... A.....	B..... D..... A.....

Diese Einteilung in Gruppen²⁹ dient einerseits der übersichtlichen Darstellung der zuvor genannten Ausführungen und ermöglicht andererseits Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder festzuhalten. Sachunterrichtliche Qualifikationen wie die des Experimentierens sind bei allen sechs Kindern gleichermaßen gering ausgeprägt, weshalb dieser Aspekt in der tabellarischen Einteilung nicht eigens erwähnt wird. Insgesamt fällt es diesen Kindern noch schwer, Aufgabenstellungen zu verstehen und Situationen sowie Vorgänge zu beobachten und anschließend zu notieren.

In diesem Bericht soll, basierend auf meinen Beobachtungen, die Entwicklung von **D.....** als dem einzigen Mädchen der Fördergruppe, **E.....** als Junge mit syrischem Migrationshintergrund und **B.....** als ein türkischer Junge mit auffallend gering ausgeprägten Schreib- und Kommunikationskompetenzen näher verfolgt bzw. beschrieben werden.

6. Ziele

Im Mittelpunkt des Projektes steht die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme im Sachunterricht haben.

²⁹ In Gruppe I befinden sich diejenigen Kinder, deren Kompetenzen im Vergleich zu den anderen Kindern am weitesten entwickelt sind. Demnach verdeutlichen die untereinander aufgelisteten Namen innerhalb der Tabelle die immer geringer werdenden sprachlichen Kompetenzen der fünf Kinder.

Inklusiv im Sachunterricht sollen die Unterrichtselemente „Handlungsorientierung“ und „Kooperatives Lernen“ besondere Schwerpunkte zur Zielerreichung darstellen. Insofern werden neben der sprachlichen Bildung auch Kenntnisse und Methoden gelernt (Fachlich-methodische Kompetenzen) sowie in der Auseinandersetzung mit anderen die Kommunikation und Kooperation geschult (Sozialkommunikative Kompetenzen).

7. Erfolgskriterien und Indikatoren

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen und erleben erste Lernerfolge.

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben ihre Leistungen in mindestens einem der sprachlichen Kompetenzbereiche (Kommunizieren, Lesen, Schreiben) verbessert: Sie haben frei und deutlicher kommuniziert, eigenständig sowie in einer für den Zuhörer verständlichen Geschwindigkeit und Lautstärke vorgelesen bzw. unterschiedliche Aufgabenstellungen mit einer sichtlich geringeren Fehlerquote schriftlich bearbeitet. Sie zeigen ebenso Fortschritte hinsichtlich ihrer fachlich-methodischen sowie sozialkommunikativen Kompetenzen.

8. Evaluationsmethoden und Datenerhebung

Die Prozessbeobachtungen der Kolleginnen während der Projektwochen sowie im fortlaufenden Unterricht, die bearbeiteten Unterrichtsmaterialien und „Vokabelhefte“ werden zur Auswertung herangezogen.

9. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Zu Beginn der siebenwöchigen Unterrichtseinheit „Feuer“ wurde zum einen das Vorwissen aller Kinder zum Thema gesammelt, um darauf aufbauend die Unterrichtseinheit zu gestalten. Zum anderen wurden auch die Fragen, die die

Kinder zum Thema hatten, ermittelt und in diese Einheit integriert.³⁰ Diese Kinderfragen wurden auf ein Plakat geschrieben und von den Schülerinnen und Schülern abgehakt, sobald sie im Anschluss an die jeweilige Erarbeitung beantwortet werden konnten. Innerhalb dieser aus sechs Sequenzen bestehenden Unterrichtseinheit erarbeiteten die Kinder experimentell die Bedingungen, welche Feuer zum Brennen benötigt, gewannen Einblicke in historische Entwicklungen und durften nach Absprache mit der Schulleitung selbstständig ein Lagerfeuer auf dem Schulgelände machen. Ein Stadtbrandinspektor der Feuerwehr besuchte die Klasse 3e in der Grundschule, erläuterte an konkreten Beispielen wichtige Verhaltensregeln während eines Brandfalles und stellte mit Hilfe von zwei weiteren Mitarbeitern die Arbeit und die Schutzausrüstung eines Feuerwehrmannes vor. Die Schülerinnen und Schüler lernten innerhalb einer weiteren Sequenz die Feuerwache vor Ort kennen und durften einen künstlich erzeugten Brand selbstständig löschen. Die Unterrichtseinheit wurde mit der Klärung offener Fragen bzw. der gemeinsamen Besprechung der Forscherfragen abgeschlossen.

Neben den Elementen der Handlungsorientierung und des Kooperativen Lernens entschied ich mich für weitere zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen: So sollte ein *Thementisch*, auf welchem einige von der Lerngruppe und mir mitgebrachte Bücher und interessante Anschauungsmaterialien zum Thema „Feuer“ ausgelegt wurden, Kindern mit nur geringen Vorerfahrungen die Möglichkeit des konkreten Erkundens und Kennenlernens solcher Objekte bieten. Zusätzlich konnte dadurch eine sachbezogene Auseinandersetzung der Kinder mit ihrem Sprachvermögen angeregt werden. Um den Wortschatz der ausländischen Kinder zu erweitern, wurden diejenigen Begriffe, die im Laufe der Einheit neu erarbeitet und gelernt wurden, auf einem *Begriffsplakat* visualisiert. Dieses Plakat hing für alle sichtbar während der gesamten Unterrichtseinheit im Klassenraum. Es wurde stetig ergänzt und diente als Übersicht, Stütze und Wegweiser. Von Beginn der Unterrichtseinheit an orientierten sich die Kinder beim Versprachlichen oder Verschriftlichen bestimmter Sachverhalte an diesem Plakat. Wichtig ist hierbei allerdings zu erwähnen, dass ich anfangs lediglich die Begriffe ohne Artikel auf diesem Plakat festhielt. Da es allerdings häufig vorkam, dass die Kinder mit Migrationshintergrund dennoch Fehler beim Artikelgebrauch machten, wurden die

³⁰ Die Grobstruktur der Unterrichtseinheit mitsamt den Kinderfragen, die den jeweiligen Sequenzen als Grundlage dienen, befindet sich im Anhang, vgl. Kap. 13.2.

Begriffe folglich mit dem jeweiligem Artikel auf dem Plakat notiert. Des Weiteren bekam jedes Kind ein eigenes *Feuerbuch*, welches individuell gestaltet wurde und sämtliche Arbeitsergebnisse eines Kindes gebündelt, enthielt. Die Kinder schienen hierdurch motiviert und stets bemüht ihre Ergebnisse sorgfältig und ordentlich dokumentieren bzw. einkleben zu können. Für mich als Lehrkraft stellt ein solches Themenbuch ein geeignetes Diagnose- bzw. Evaluationsmittel dar, mit dessen Hilfe ich die Kompetenzentwicklung jedes Kindes nachvollziehen und ermitteln kann. Auf den beiden letzten Seiten des Feuerbuches wurde von den Kindern mit Migrationshintergrund eine Art *Vokabelheft* angelegt. So konnten neue Begriffe, die auf dem Begriffsplakat notiert wurden, ebenfalls im Feuerbuch festgehalten werden. Die Aufgabe für die ausländischen Kinder bestand darin, diese Begriffe in ihre Muttersprache zu übersetzen. Dies sollte gemeinsam mit ihren Eltern oder Geschwistern erfolgen. Mein Ziel war es, dass dadurch die Zusammenarbeit mit den Eltern gefördert wird und sich die Kinder mit ihren Eltern gemeinsam dem Sachthema und so dem Sprachlernen öffnen. Um auch den deutschen Kindern einen „speziellen Buchabschnitt“ zu bieten, bekamen diese die Aufgabe, fachliche Begriffe zum Thema „Feuer“ zuhause näher zu bestimmen. Dabei oblag es ihnen, ob sie dazu ihre Eltern befragten, im Lexikon nachschlugen oder im Internet danach suchten. Beide Elemente, die *Feuer-Vokabeln* und das *Feuer-Lexikon*, wurden von der gesamten Lerngruppe sofort angenommen und umgesetzt. Die ausländischen Kinder bekamen die Möglichkeit, ihre Übersetzungen im gemeinsamen Kreisgespräch vorzutragen. Dies schien alle Kinder zu begeistern, da sie diese Übersetzungen eifrig nachsprachen. In diesem Rahmen trugen auch die deutschen Kinder ihre Ergebnisse stolz vor und ergänzten sich gegenseitig. Während der gesamten Unterrichtseinheit war ich stets darum bemüht, möglichst viele Lernsituationen im Sinne der Handlungsorientierung und des Kooperativen Lernens zu gestalten. So musste jede Sequenz dahingehend überprüft bzw. geplant werden, inwiefern sich der jeweilige Themenbereich vereinfachen, konkreter darbieten und gemeinsam erarbeiten lässt.

Im Folgenden sollen einzelne, in der Gestaltung differierende Unterrichtssequenzen dokumentiert und auf die themenrelevanten Aspekte näher eingegangen werden.

9.1 Unterrichtssequenz 1: „Das Teelicht unter dem Glas“³¹

In dieser Unterrichtsstunde, die innerhalb der Sequenz „Was benötigt Feuer zum Brennen?“ zu verorten ist, werden die Elemente der Handlungsorientierung und des Kooperativen Lernens kombiniert. Im Einstiegssitzkreis bat ich B..... die Fragen, die in der heutigen Stunde im Mittelpunkt standen und beantwortet werden sollten, vorzulesen („Wie brennt eine Kerze überhaupt? Wo kann kein Feuer entstehen?“). B..... sprach dabei sehr deutlich und langsam. Die Kinder wurden anschließend mit den Materialien, die sie zum Experimentieren benötigten, konfrontiert. Die Materialien (z.B. das Teelicht, die feuerfeste Unterlage) wurden benannt und die Begriffe mit zugehörigem Artikel in Form von Wortkarten visualisiert. So sollten sich die Kinder beim Versprachlichen bzw. Verschriftlichen daran orientieren und zusätzlich die Schriftbilder einprägen. Da die Schülerinnen und Schüler das strukturierte und planvolle Vorgehen beim Experimentieren allmählich erlernen sollten, wurde ihnen der Ablauf des Experiments in dieser Stunde zunächst noch von mir vorgegeben. Mir kam es in erster Linie darauf an, dass die Kinder die Aufgabenstellung verstehen und diese in die Tat umsetzen konnten. Das Arbeitsblatt wurde ausgeteilt, wobei jede Partnergruppe ein Blatt erhielt. Die Aufgabenstellung sollte jedes Kind zunächst in Ruhe alleine durchlesen. Anschließend ließ ich E..... den Text erneut laut verlesen. Dass er dabei die Endungen der neuen Begriffe deutlich aussprach, kann auf die vorausgegangene, explizite Wiederholung und Verschriftlichung der Begriffe zurückzuführen sein. Das anschließende Äußern von Vermutungen bezüglich der zu erwartenden Ergebnisse schien die Kinder zu motivieren. Hier ist erneut E..... zu erwähnen, der sofort einwarf, dass das Glas platzen würde. C..... hingegen hatte die Vermutung, dass es nicht platzen, sondern lediglich schwarz werden würde. Daraus entstand eine angeregte Diskussion, an der D..... hingegen nur als Zuhörerin teilnahm. Die Kinder wurden gebeten, mit ihrem Tischnachbarn dieses Experiment den Ablaufschritten entsprechend durchzuführen und ihre Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Vorab sollten sie sich allerdings ihre Vermutungen hinsichtlich des eintretenden Ergebnisses gegenseitig mitteilen. So entstand eine weitere Gesprächssituation zwischen diesmal nur zwei Kindern. Hier wurde D..... sichtlich herausgefordert sich zu äußern, um mit dem

³¹ Ausgewählte Arbeitsergebnisse der Kinder sowie Ausschnitte der jeweiligen Beobachtungsbögen befinden sich im Anhang, vgl. Kap. 13.3.1.

Experiment beginnen zu können. In den meisten Partnergruppen vermuteten die Kinder unterschiedliche Ergebnisse. Infolgedessen war der Redeanteil in dieser Unterrichtsphase insgesamt sehr hoch. Es entstand eine Art Wettstreit miteinander, der die Kinder deutlich zu motivieren schien. So befolgten sie die Arbeitsanweisungen präzise und beobachteten sehr genau. Ihr Wunsch war es, dass ihre Vermutung richtig war. Es ist festzuhalten, dass sich die Kinder dem Arbeitsauftrag mehrfach zuwandten und ihn erneut durchlasen, um keinen Ablaufschritt zu vergessen. Die Aufgaben während des Experiments wurden in allen Zweierkonstellationen selbstständig aufgeteilt. Dabei äußerten sich die Kinder spontan und häufig. Selbst D..... diskutierte mit H..... darüber, wer nun recht gehabt hätte, da beide Vermutungen eintraten: Beide Teelichter erloschen, wobei das Teelicht unter dem größeren Glas langsamer erlosch. Sie einigten sich darauf, dass D..... die Beobachtung notierte, wobei H..... ihr bei der Formulierung half. Auf das Begriffsplakat griff sie dabei nicht zurück. B..... und G..... diskutierten weniger, da sich B..... noch etwas zurückhielt. Es schien, dass er noch unsicher war G..... als Lernpartner anzunehmen. Dennoch einigten sie sich, dass B..... das gemeinsam beobachtete Ergebnis aufschrieb. E.....' und I.....s Partnerarbeit verlief etwas lebhafter, da sich E..... als ein aufgeweckter Junge an die Zusammenarbeit mit dem sehr ruhigen I..... noch gewöhnen musste. I..... äußerte oftmals Aussagen wie „E....., jetzt setz dich bitte mal hin!“ oder „E....., halte bitte das Feuerzeug ruhig, sonst geht das Teelicht doch nicht richtig an!“. Da sich I..... äußerst konzentriert und bemüht zeigte, wurde auch E..... letzten Endes ruhiger und konnte den Beobachtungsaufträgen folgen. I..... lobte E..... diesbezüglich, was E..... ein Lächeln auf das Gesicht zauberte: „Siehst du, wenn du so ruhig hier sitzt, kannst du das auch alles ganz genau sehen. Außerdem lernst du dabei auch mehr!“ Es ist zu erkennen, dass E..... I..... als Lernpartner akzeptierte und seine Hilfe annahm. In der abschließenden Ergebnispräsentation, die erneut im Sitzkreis erfolgte, sollten die Experimente erneut demonstriert werden. Dabei legte ich Wert darauf, dass die Kinder ihre Handlungen sprachlich begleiteten. Das Begriffsplakat schien insbesondere den ausländischen Kindern Orientierung zu bieten, da sie während des Verbalisierens der eigenen Vorgehensweise häufig darauf zurückgriffen. In dieser Phase entstanden erneute Diskussionen, da eine präsentierende Gruppe die Teelichter so weit an den Rand der feuerfesten

Unterlage stellte, dass dem Teelicht dadurch Sauerstoff zugeführt wurde. Folglich konnte beobachtet werden, dass das Teelicht nicht erlosch, was den übrigen, zuvor beobachteten Ergebnissen widersprach. Zum einen stellte dieses erneute Demonstrieren des Experiments einen Gesprächsanlass auf der Basis einer gemeinsamen Erfahrungsbasis dar und verdeutlicht zum anderen die Notwendigkeit der präzisen Arbeitsweise beim Durchführen eines Experiments. Die anschließende Interpretation des Ergebnisses gelang spontan nur wenigen deutschen Kindern. Das Deuten von Ergebnissen schien Kindern mit Migrationshintergrund größere Probleme zu bereiten. Allerdings möchte ich festhalten, dass sie die Interpretation des Ergebnisses verstanden haben, da sie die anschließende Frage „Was braucht denn nun Feuer zum Brennen?“ beantworten konnten. D....., die sich zaghaft meldete, formulierte es folgendermaßen: „Feuer braucht Luft, äh, Sauerstoff zum Brennen. Wenn zu wenig Sauerstoff da ist, geht die Kerze aus!“³² Damit hatte sie auch meine zweite Frage („Wo kann kein Feuer entstehen?“) sinngemäß beantwortet und konnte anschließend eine Komponente des Verbrennungsdreiecks umdrehen, auf welchem der Begriff „Sauerstoff“ zu lesen war. Dies erfreute sie sichtlich und auch H..... klopfte ihr bestätigend auf die Schulter. Dieses Verbrennungsdreieck sollte den Kindern die Bedingungen, die Feuer zum Brennen benötigt, visuell verdeutlichen. Da die oben genannten Fragen erst in den folgenden Unterrichtsstunden vollständig beantwortet werden konnten, blieben die Kinder motiviert und waren gespannt, was sie in den kommenden Tagen noch herausfinden konnten. Alternativ hätte ich eine Reflexion der Partnerarbeit in den Mittelpunkt dieser abschließenden Unterrichtsphase stellen können. Da die Beobachtungen, die die Kinder während des Experimentierens machten, aufgegriffen und geklärt werden sollten, erschien es mir an dieser Stelle angebracht, das Experiment erneut gemeinsam durchzuführen und zu besprechen. Um dennoch eine kurze Rückmeldung über die Zusammenarbeit zu erhalten, wurden die Kinder zur ihnen bekannten „Daumenprobe“ aufgefordert. Dabei hielten die Kinder für alle sichtbar einen Daumen nach oben, zur Seite oder nach unten. „Daumen nach oben“ bedeutete demnach, dass die Zusammenarbeit mit ihrem Tischnachbar gut geklappt hatte. Da hier kein Kind den Daumen nach

³² Der von Chaymaa selbstständig korrigierte Begriff (Sauerstoff) kann darauf zurückgeführt werden, dass die Klasse 3e im zweiten Schuljahr bereits die Luftzusammensetzung innerhalb der Unterrichtseinheit „Luft“ behandelt hatte.

unten hielt, bat ich lediglich einige Kinder ihre Einschätzung näher zu erläutern. Anschließend wurden die neu erarbeiteten Begriffe auf dem Begriffsplakat ergänzt und die Kinder mit Migrationshintergrund bekamen die Aufgabe, diese zuhause mit ihrer Familie in ihre Muttersprache zu übersetzen. Die deutschen Kinder der Klasse bekamen im Anschluss an diese Sequenz die Hausaufgabe, den Begriff „Sauerstoff“ näher zu beschreiben.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich neben der **Handlungsorientierung** folgende Grundprinzipien in dieser Stunde finden:

- Durch die Rollenverteilung, das Aushändigen von einem Arbeitsblatt und begrenztem Material pro Gruppe konnte die **Positive Abhängigkeit** gewährleistet werden.
- Durch die Rollenverteilung ist jeder für sein Teelicht und Glas **individuell verantwortlich**.
- Die gemeinsame Besprechung und Demonstration sowie die Daumenprobe konnte das Grundprinzip der **Gruppenevaluation** ermöglicht werden.
- Das Einlassen auf den Partner förderte das **Soziale Lernen** der Kinder
- Durch die beschränkten Ressourcen und den Tisch konnte eine **Direkte Interaktion** ermöglicht werden.

9.2 Unterrichtssequenz 2: „Wir erstellen Feuer – Plakate“³³

In dieser Unterrichtsstunde, die innerhalb der Sequenz „Entdeckung und Nutzung des Feuers“ stattfand, sollten die Kinder in Dreier- bzw. Vierergruppen Plakate erstellen. Ich entschied mich für die Arbeit in Gruppen, da die Kinder zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtseinheit schon recht gut mit ihrem Lernpartner zusammenarbeiten konnten. Bereits in der Stunde zuvor wurden die Gruppen eingeteilt, wobei ich darauf achtete, dass die Kinder mit Migrationshintergrund mit zwei oder drei deutschen Kindern in eine Gruppe kamen. So erhielten sie zwei bzw. drei mögliche Sprachvorbilder, an denen sie sich orientieren konnten. Hausaufgabe für diese Stunde war es, sich zuhause Gedanken über die Nutzung von Feuer zu machen. Dazu konnten die Kinder ihre Eltern, Freunde oder Bekannte befragen, im Internet oder Büchern bzw. Zeitungen nachsehen. Möglich war es auch, dass sie Bilder oder Fotos dazu sammelten und zur geplanten

³³ Ausgewählte Ausschnitte der jeweiligen Beobachtungsbögen befinden sich im Anhang, vgl. Kap. 13.3.2.

Stunde mitbrachten. Die gesamte Lerngruppe schien diese Aufgabe freudig zu erledigen, denn fast alle Kinder hatten zahlreiche Ideen notiert bzw. Materialien dabei. So wurde in einem Kreisgespräch zu Beginn der Stunde das Vorhaben besprochen. Regeln, die während des Arbeitens in Gruppen zu beachten sind, wurden ebenso wiederholt. Anschließend oblag es den Schülerinnen und Schülern die Tische zu Gruppentischen zu verschieben, um so die partnerbezogene Kommunikation zu unterstützen. Jede Gruppe bekam ein Plakat und verschiedene Stifte und begann sofort mit dem Arbeiten. Dabei stellten sich die jeweiligen Gruppenmitglieder ihre mitgebrachten Materialien bzw. ihre notierten Ideen gegenseitig vor, bezogen sie aufeinander, ordneten sie und stellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder konnten dadurch innerhalb der Gruppe eingebracht und ausgiebig diskutiert werden. So äußerte beispielsweise L..... im Team mit I..... und E....., dass man Feuer zum Verbrennen von Kompost verwenden könne. Diesen Begriff kannte E..... nicht, worauf ein Gespräch angeregt wurde, in welchem E..... von beiden Jungen erklärt bekam, was unter diesem Begriff zu verstehen war. Die angeregten Gespräche bewirkten, dass der Redeanteil innerhalb der Gruppen in dieser Phase insgesamt sehr hoch war. Die unterschiedlichen Aspekte bzw. Erfahrungsbereiche der Feuernutzung konnten mithilfe der zahlreichen Bilder, die die Kinder mitgebracht hatten, visuell verdeutlicht werden. Ich animierte die Kinder dazu auch unseren Thementisch als „Ideenbörse“ einzubeziehen. Besonders auffällig war, dass sich A..... vor allem die Bilder, welche in den Büchern des Thementisches zu finden waren, ansah und daraus Informationen bezog und in die Gruppenarbeit einbrachte. Anschließend diskutierten die Kinder, wer die Rolle des Schreibers übernehmen sollte und wer welche Bilder ausschnitt. Je nach individuellem Zugang und Materialbestand malten und schrieben die Gruppenmitglieder ihre Vorschläge auf. D..... entschied sich beispielsweise vor allem für das Malen. Insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund orientierten sich beim Schreiben am Begriffsplakat. Begriffe, die in dieser Stunde neu hinzukamen (z.B. der Heißluftballon), wurden mir von den jeweiligen Gruppen genannt. Ich unterstützte die Kinder daraufhin beim Schreiben dieser Begriffe und notierte sie anschließend auf Wortkarten. Vor dem Aufkleben der gesammelten Fotos und Bilder entstanden erneute Gesprächssituationen, da es hierbei um die Gestaltung des Plakats bzw. dessen

Übersichtlichkeit ging. Die Kinder bemühten sich durchweg, ihr Plakat besonders ansprechend und ordentlich zu gestalten. Die beiden Jungen, mit denen E..... zusammenarbeitete, hielten ihn an langsamer zu schreiben und beim Malen verschiedene Farben zu verwenden, da das Bild dann „schöner“ aussehen würde. E..... zeigte sich äußerst einsichtig und kooperativ. Es gelang ihm langsamer zu schreiben und er merkte, dass er dabei weniger Fehler machte: „Guck mal I....., das ist jetzt aber schön, oder?“ Kurz vor dem Ende der Arbeitsphase wies ich die Kinder darauf hin, dass sie sich innerhalb der Gruppen hinsichtlich der bevorstehenden Plakatpräsentation absprechen sollten. D..... schien in dieser Stunde sehr mutig und forderte ein, dass sie gerne den ersten Teil der Präsentation (Einleitungssatz, Überschrift vorlesen etc.) übernehmen möchte. Während der Präsentation des eigenen Plakats waren alle fünf ausländischen Kinder überaus motiviert und selbstbewusst. Sie bemühten sich stets laut und deutlich zu sprechen, sodass alle anderen Kinder sie verstehen konnten. Bis auf A..... formulierten alle Kinder mit Migratonshintergrund zumeist vollständige Sätze und betonten die Endungen. Zudem beantworteten sie geduldig die Fragen der „Zuhörer“ und wurden dadurch herausgefordert ihre notierten Ergebnisse zu hinterfragen bzw. zu erläutern. Allerdings ist zu erwähnen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund beim Erklären einiger Ergebnisse die Hilfe der deutschen Teampartner in Anspruch nehmen mussten. D..... begann die Präsentation mit dem einleitenden Satz: „Ich habe zusammen mit H..... und K..... gearbeitet. Wir haben alle etwas geschrieben und gemalt, aber wir hatten nicht so viele Bilder zum Aufkleben. Die Überschrift heißt ›Der Mensch nutzt das Feuer‹.“ Dabei stand sie selbstbewusst vor der gesamten Lerngruppe und hielt Blickkontakt. Während der abschließenden Reflexionsphase wurden sowohl die Ergebnisse (Plakate) als auch die Präsentationen der Gruppen besprochen. Hier ist B..... hervorzuheben, der sich in dieser Phase bemerkenswert einbrachte. Er nahm kritisch Stellung zu einzelnen Gruppenergebnissen („Heute nutzen wir aber nicht mehr so oft das Feuer zum Kochen, das geht jetzt elektrisch!“) und reflektierte die Präsentationen sehr genau. Er lobte, kritisierte und machte sogar Verbesserungsvorschläge: „Ihr hättet die Bilder etwas größer malen müssen. Man sieht das nicht so gut.“ Abschließend bat ich alle Kinder in den Sitzkreis, um gemeinsam mit ihnen die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen zu besprechen. Hier äußerte C.....: „Ich finde gut, dass von jedem was auf dem Plakat jetzt drauf ist!“ Auch A.....

beteiligte sich an dem Gespräch und erwähnte, dass er so etwas öfter machen möchte. Da die Lerngruppe keine konkrete Kritik äußerte, entschied ich mich dafür, darauf nicht weiter einzugehen, um die Stunde mit dieser positiven und zufriedenen Grundstimmung zu beenden. Ich griff lediglich die neuen Begriffe auf, die wir im gemeinsamen Kreisgespräch für alle verständlich erläuterten und auf unserem Begriffsplakat notierten.

In dieser Stunde sind neben der hohen **Schüleraktivierung** folgende Grundprinzipien des Kooperativen Lernens zu finden:

- Durch das gemeinsame Ziel, die Regelbeachtung, die Rollenverteilung, dem Aushändigen eines Plakats und der Bereitstellung von begrenztem Material pro Gruppe konnte die **Positive Abhängigkeit** gewährleistet werden.
- Durch die eingebrachten Vorschläge und Materialien sowie durch die Rollenverteilung ist jeder für das Gruppenergebnis **individuell verantwortlich**.
- Durch die gemeinsame Besprechung der Plakate, der Präsentationen und der Zusammenarbeit in den Teams konnte die **Gruppenevaluation** ermöglicht werden.
- Indem die Kinder sich auf mehrere Partner einlassen mussten, einander zuhörten, Hilfe anboten, lobten und sachlich kritisierten bzw. Verbesserungsvorschläge machten, konnte **Soziales Lernen** stattfinden.
- Durch die beschränkten Ressourcen und den Tisch konnte die **Direkte Interaktion** ermöglicht werden.

9.3 Unterrichtssequenz 3: „Wir überlegen uns Geschichten zu einzelnen Aufgaben der Feuerwehr und schreiben diese auf“³⁴

Zu Beginn der Sequenz „Wir bekommen Besuch: Ein Feuerwehrmann in unserer Schule“ wurde mit der Lerngruppe die Arbeit der Feuerwehr bzw. die vier wichtigen Aufgaben (Löschen, Bergen, Schützen, Retten) sowie das Feuerwehrwappen erarbeitet. Darauf aufbauend sollten die Schülerinnen und Schüler in dieser Sequenz eine der vier Aufgaben auswählen, sich dazu eine

³⁴ Ausgewählte Arbeitsergebnisse der Kinder sowie Ausschnitte der jeweiligen Beobachtungsbögen befinden sich im Anhang, vgl. Kap. 13.3.3.

Geschichte überlegen und diese aufschreiben. Dies sollte gemeinsam mit dem jeweiligen Lernpartner im Sinne der „Paar-Kontrolle“³⁵ erfolgen.

Zu Beginn der Stunde wurde der Lerngruppe das Feuerwehrwappen im Sitzkreis präsentiert. Dabei sollten die vier wichtigen Aufgaben der Feuerwehr wiederholt werden. Alle Kinder waren sehr motiviert, da ihnen das Wappen zu gefallen schien und sie bei der Beschreibung der einzelnen Bilder viele kreative und phantasievolle Ideen äußerten. D..... meldete sich, um eine der auf dem Wappen abgebildeten Aufgaben der Feuerwehr näher zu erläutern. Sie entschied sich für folgende: „Hier unten ist ein Unfall passiert und die Feuerwehrmänner retten den Jungen. Der hat sich bestimmt was gebrochen oder so.“ Sofort meldete sich C....., der dazu diesen Satz äußerte: „Der hatte vielleicht auf der Autobahn mit seinen Eltern einen Unfall!“ Beide Kinder sprachen laut und selbstbewusst und formulierten vollständige Sätze. In dieser Unterrichtsphase wollten alle Kinder etwas erzählen oder ihre Ideen und Vorschläge äußern. Ich bemerkte, dass hierbei nicht nur ausländische, sondern auch einige deutsche Kinder auf das Begriffsplakat zurückgriffen, da selbst ihnen Begriffe wie „bergen“ nicht geläufig waren. Anschließend wurde das Vorhaben der Arbeitsphase besprochen und die Kinder begaben sich auf ihre Plätze zurück. Das Feuerwehrowappen wurde mit Hilfe eines Overheadprojektors während der gesamten Arbeitsphase an die Wand projiziert, sodass die Lerngruppe stets darauf zurückgreifen konnte. Die Aufgabe der folgenden Phase bestand darin, dass sich jedes Kind eine der vier Aufgaben der Feuerwehr aussuchen, dazu eine Geschichte überlegen und dies ihrem Lernpartner mitteilen sollte. Dies gab den Kindern die Möglichkeit ihre Ideen und Vorschläge auszuformulieren und sich dabei gegenseitig zu unterstützen bzw. zu korrigieren. Dabei hörten sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Partnergruppe aufmerksam zu. Anschließend sollte jedes Kind seine Geschichte, die es sich überlegt hatte, aufschreiben. Dabei orientierten sich insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund erneut am Begriffsplakat. Inzwischen erfolgte dies immer eigenständiger, sodass die Kinder leise aufstanden, den Begriff auf dem Plakat suchten und sich einprägten und schließlich wieder zurück auf ihren Platz gingen, um den Begriff zu notieren. Keines der Kinder mit Migrationshintergrund beanspruchte hierbei die Hilfe des Lernpartners. Im Anschluss an die Phase des Verschriftlichens eigener Ideen las jedes Kind die

³⁵ Bochmann / Kirchmann, 2006, S. 64

eigene Geschichte dem Lernpartner vor. Dazu gestattete ich es den Kindern auf den Flur zu gehen, sodass sich keine Partnergruppe gestört fühlen musste. Daraufhin sollten die Kinder die Geschichten austauschen. Jeder las die Geschichte des Partners leise für sich und anschließend laut dem Lernpartner vor. Dabei war es mir wichtig, dass sich alle Schülerinnen und Schüler die für sie noch weitgehend unbekannte Geschichte in Ruhe durchlasen. Erst im Anschluss sollten sie diese dann laut vorlesen. So wurde jedem Kind die Möglichkeit gegeben, sich erst einmal alleine mit dem Text auseinanderzusetzen. Auch in dieser Phase ist zu erkennen, dass sich die Kinder interessiert an den Inhalten der Geschichten der anderen Kinder zeigten. Sie fragten gezielt nach, fassten einzelne Abschnitte inhaltlich zusammen und brachten zahlreiche Ideen ein, wie die Geschichte des Partners auszubauen sei. Eine Art gleichberechtigtes Gespräch unter den beiden Kindern entstand, da auch die ausländischen Kinder Tipps geben bzw. Verbesserungsvorschläge äußern konnten. Rechtschreibfehler wurden in erster Linie von den deutschen Kindern entdeckt und verbessert. Die fünf Kinder mit Migrationshintergrund nahmen diese Korrekturen allesamt dankend an und verbesserten ihre Fehler. Sie schienen bemüht darum eine besonders gute Geschichte, die auch hinsichtlich der Rechtschreibung korrekt war, zu verfassen. Anschließend wurde erneut getauscht und gelesen bzw. vorgelesen. I.....s Zufriedenheit in Bezug auf E.....' Geschichte äußerte er, indem er folgende Aussage laut aussprach: „So, jetzt hat E..... schöne Sätze!“ Hier wird deutlich, dass sich I..... und E..... als Kooperationspartner verstanden und sich am Arbeitsprozess des Partners beteiligt fühlten. Am Ende der Stunde trafen sich alle erneut im Sitzkreis, um die Geschichten der gesamten Lerngruppe vorzulesen. Hier meldete sich B....., der seine Geschichte betont vorlas und dabei sogar Pausen zwischen den Sätzen einlegte. Dass im Anschluss alle Schülerinnen und Schüler der Klasse 3e Beifall klatschten, schien B..... zu erfreuen. Auch E..... stellte seine Geschichte vor. Dass er dabei sogar aufstand, das Arbeitsblatt vor sich hielt und selbstbewusst vorlas, machte deutlich, dass er zufrieden mit seiner Geschichte war. Diese verdeutlichte im Hinblick auf die Rechtschreibung durch I.....s Korrekturen und die Unterstützung durch das Begriffsplakat, dass E..... sichtliche Fortschritte gemacht hatte. Die vorgetragenen Geschichten wurden jeweils besprochen, sodass weitere Kinder sich dazu äußern konnten. Diese Situation regte alle Kinder dazu an, sich auch an der Verbesserung anderer

Geschichten als der der Lernpartner zu beteiligen. Dabei äußerten sich auch die Kinder mit Migrationshintergrund wie beispielsweise D....., die M.....s Geschichte kommentierte: „Mir hat gefallen, dass die Kinder im Haus gerettet wurden. Aber sie hat jetzt gar nicht gesagt, wo die Familie dann wohnt. Das Haus ist ja abgebrannt.“ D..... sprach ihre vollständigen Sätze deutlich aus und sah dabei verschiedene Schülerinnen und Schüler offen an. Ich entschied mich in dieser Stunde gegen eine ausführliche Reflexion der Partnerarbeit, da die Kinder hoch motiviert waren, ihre Geschichten vorzustellen und ich ihnen die Möglichkeit dazu geben wollte. Dennoch wurden die Kinder abschließend gebeten die Kooperation in Form der „Daumenprobe“ zu reflektieren. Hier hielt kein Kind den Daumen nach unten. Auf meine Nachfrage äußerte sich A....., dass er es gut fand, auch mal „Lehrer spielen“ zu dürfen. Da viele Kinder zustimmten, wurde hier deutlich, dass das Selbstkonzept bzw. das Selbstbewusstsein leistungsschwächerer Kinder gestärkt werden kann, indem auch sie anderen Schülerinnen und Schülern helfen bzw. diese beraten dürfen und sich nicht durchweg in der Rolle der zu unterstützenden Kinder befinden.

Insgesamt betrachtet lassen sich in dieser Stunde folgende Grundprinzipien des Kooperativen Lernens finden:

- Durch die Absicht, das Ziel des Verfassens einer eigenen Geschichte zu erreichen, fühlen sich die Lernpartner verbunden. So konnte eine **Positive Abhängigkeit** gewährleistet werden.
- Durch die eingebrachten Vorschläge und durch die Rollenverteilung ist jedes Kind für die Geschichte des Lernpartners **individuell verantwortlich**.
- Durch die gemeinsame Besprechung der Geschichten und der Kooperation mit dem Lernpartner konnte die **Gruppenevaluation** ermöglicht werden.
- **Soziales Lernen** wurde gefördert, da sich die Kinder auf den Partner einlassen mussten, einander zuhörten, die Geschichte des Lernpartners lasen, Hilfe anboten, lobten und sachlich kritisierten bzw. Verbesserungsvorschläge machten.
- Durch den Tisch konnte eine **Direkte Interaktion** ermöglicht werden.

10. Interpretation der Daten

Da hier lediglich ausgewählte Unterrichtssequenzen näher beschrieben und vorgestellt werden, hoffen wir, die daraus abgeleiteten Ergebnisse und Schlussfolgerungen im Folgenden verständlich und nachvollziehbar darstellen zu können.

Im Hinblick auf die der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung – wie Lernsituationen im Rahmen der Unterrichtseinheit „Feuer“ gestaltet werden können, die es Kindern mit Migrationshintergrund ermöglichen erfolgreich zu lernen – ist zu konstatieren, dass sowohl das Gestaltungselement der Handlungsorientierung als auch das des Kooperativen Lernens zu beträchtlichen Lernerfolgen dieser Kinder beitragen können. Beide Gestaltungselemente – miteinander verbunden oder nicht – ermöglichen auf der Basis gemeinsamer Erfahrungsbereiche konkrete Gesprächsanlässe, die die Verstehensprozesse der Kinder mit Migrationshintergrund anregen und gleichzeitig auch deren Sprachkompetenzentwicklung fördern. Allerdings lassen die zuvor beschriebenen Unterrichtssequenzen erkennen, dass nicht alle drei Bereiche der Sprachkompetenz in jeder Unterrichtssequenz gleichermaßen umzusetzen sind. Es ist festzuhalten, dass die **Kommunikationskompetenz** in sämtlichen Sequenzen am stärksten gefördert werden konnte. Alle fünf Kinder zeigen hinsichtlich dieser Kompetenz die deutlichsten Lernerfolge. Ein gemeinsames Kreisgespräch zu Beginn, eine kooperativ gestaltete Arbeitsphase und ein abschließendes Gespräch am Ende jeder Unterrichtsstunde boten zahlreiche Gesprächsanlässe, in denen alle fünf Kinder ihren Wortschatz erweitern konnten. So verstanden sie beispielsweise komplexe Sachverhalte, die ein Experte (hier: der Stadtbrandinspektor) äußerte, da ihnen die Begriffe bekannt waren bzw. sie diese innerhalb eines konkreten Erfahrungsbereiches verorten konnten. Insbesondere die Partner- bzw. Gruppenarbeit mit deutschen Kindern stellten bedeutende Gelegenheiten dar, um über bestimmte Sachverhalte zu sprechen. Die Kinder mit Migrationshintergrund waren gefordert, sich zu einem konkreten Sachthema verständlich zu äußern, konnten eigene Erfahrungen einbringen und sich dabei an ihren Teampartnern orientieren bzw. diese als sprachliches Modell nutzen. Neben der kooperativ gestalteten Arbeitsphase boten auch gemeinsame Reflexionen vielfältige Gelegenheiten des (Sprach)Lernens. Die fünf

ausländischen Kinder kamen mit anderen Schülerinnen und Schülern ins Gespräch und konnten beispielsweise bei Wortfindungsschwierigkeiten die Unterstützung mehrerer deutscher Kinder erfahren. Dabei ist jedoch individuell und im jeweiligen Kontext zu entscheiden, ob man die Kooperation oder das Arbeitsergebnis in den Mittelpunkt stellt. Wie die Unterrichtssequenz „Das Teelicht unter dem Glas“ zeigt, stellen insbesondere Präsentationen, in denen ein Experiment erneut durchgeführt und sprachlich begleitet wird, aufgrund der Verbindung von Tun und Sprache besonders effektive bzw. lernwirksame Präsentationen dar. Da die Kommunikationskompetenz aller fünf Kinder deutlich weiterentwickelt werden konnte, soll an dieser Stelle insbesondere B.....s Entwicklung herausgehoben werden. B..... spricht inzwischen recht häufig in vollständigen Sätzen. Des Weiteren enthält dessen Wortschatz nun auch vereinzelte Fachbegriffe. So sprach er anfangs noch von einem „Rezept“, wenn es um Experimente ging. Dieser Begriff wurde im Laufe der Unterrichtseinheit vom Fachbegriff „Experiment“ abgelöst. In diesem Zusammenhang möchte ich auch das Vokabelheft als zusätzliche Unterstützungsmaßnahme zur Förderung der Sprachkompetenz hervorheben. Das Übersetzen der neu erarbeiteten Begriffe in die Muttersprache trug dazu bei, dass sich die Kinder innerhalb ihrer Familien explizit mit diesen Begriffen auseinandersetzten. Einige ausländische Kinder schlugen dazu auch in Wörterbüchern nach oder befragten bei Unklarheiten weitere Familienmitglieder oder gar Bekannte aus der näheren Umgebung. Diese intensive Beschäftigung wirkte sich positiv auf das Einprägen und Anwenden dieser Begriffe aus. Vor diesem Hintergrund sei zu überlegen, ob beispielsweise ein Vokabelheft, das in der Klasse für alle zugänglich ausliegt und sämtliche erarbeiteten Begriffe mitsamt den Übersetzungen enthält, ein Unterrichtselement darstellen könnte, welches über Sachthemen und Schuljahre hinweg die Förderung der Sprachkompetenz von ausländischen Kindern und letzten Endes deren Integration begünstigt.

Weniger deutlich konnte neben der Kommunikationskompetenz auch die **Schreibkompetenz** aller fünf Kinder mit Migrationshintergrund weiterentwickelt werden. Die Unterstützung der Lernpartner trug dazu bei, dass die ausländischen Kinder beim Formulieren von Beobachtungsergebnissen oder beim Verfassen eigener Geschichten selbstbewusster wurden, sich aber dennoch nicht alleine fühlten. Deutsche Schülerinnen und Schüler unterstützten

die Kinder mit Migrationshintergrund hilfsbereit und korrigierten ihre Fehler bemüht, wie beispielsweise die zahlreichen Korrekturen in E.....' Geschichte zeigen.³⁶ Implizit waren so auch die ausländischen Kinder an der Geschichte des Partners beteiligt und konnten sich als Teil eines Teams verstehen, woraufhin auch ihre Selbstwirksamkeit gefördert werden konnte. An dieser Stelle möchte ich betonen, dass das Begriffsplakat beim Schreiben wie auch beim Kommunizieren als Orientierung diente und sehr gut angenommen wurde, wodurch das Einprägen der korrekten Schriftbilder unterstützt werden konnte. Aus diesem Grund wird ein solches Plakat als (sprachliche) Unterstützungsmaßnahme auch zukünftig in meinem Sachunterricht zu finden sein.

Die Entwicklung der **Lesekompetenz** konnte in dieser Unterrichtseinheit weniger deutlich ermittelt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ich den Kindern insgesamt wenige Texte zum Lesen gab. Ich war zumeist darauf bedacht, sie visuell in Form von Bildern zu unterstützen, da ich feststellen konnte, dass diese Kinder verstärkt auf Bilder und Zeichnungen zurückgriffen. Dennoch zeigt die Unterrichtssequenz 3, dass die Entwicklung der Lesekompetenz gefördert werden kann, indem den Kindern Texte mit bekannten Begriffen dargeboten werden. Außerdem erscheint es hilfreich, wenn die Kinder den Text vorab alleine lesen und durchdringen können. So gewannen die ausländischen Kinder zunehmend an Selbstvertrauen, was sich im angemessenen Lesetempo und in einer deutlichen Aussprache widerspiegelte. Im Hinblick auf meine Weiterarbeit in dieser Klasse ist zu überlegen, ob den ausländischen Kindern je nach Lernzuwachs bzw. Entwicklungsfortschritt zunehmend auch anspruchsvollere Texte angeboten werden können und sollten. Voraussetzung sollte dabei allerdings immer auch die Erarbeitung und Thematisierung neuer Begriffe sein, welche auf dem Begriffsplakat festgehalten werden.

Insgesamt möchte ich an dieser Stelle Bezug zu der von mir vorgenommenen Einteilung in Gruppen hinsichtlich der drei Sprachkompetenzbereiche nehmen und vermerken, dass zum jetzigen Zeitpunkt bis auf A..... keines der ausländischen Kinder der Gruppe III zuzuordnen ist. Bei A..... ist aber innerhalb der Gruppeneinteilung dennoch eine Verbesserung der drei Kompetenzen festzustellen.

³⁶ Vgl. Kap. 13.3.3

Bezug nehmend auf die zu untersuchende Wirksamkeit der Handlungsorientierung und des Kooperativen Lernens zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund möchte ich festhalten, dass die Verstehensprozesse dieser Kinder innerhalb der Sequenzen, in denen die Handlungsorientierung mit dem Kooperativen Lernen verbunden wurde, besonders intensiv angeregt werden konnten. Erst durch die Verbindung von Handlungsorientierung und Kooperativem Lernen können gleichzeitig unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden. In derart gestalteten Lernsituationen wird Kindern mit Migrationshintergrund ein Lernarrangement geschaffen, in welchem sie gemeinsam mit dem Lernpartner die eigene Methodenkompetenz weiterentwickeln und ihren Wortschatz beim handelnden Umgang sowie beim Gespräch darüber erweitern können. Auch das in der Unterrichtssequenz 1 geschilderte gegenseitige Äußern von Vermutungen als Bestandteil des Experimentierens erwies sich als hilfreicher Gesprächsimpuls, da die Kinder daraufhin eine hohe Motivation und ein Bemühen um sorgfältiges und genaues Arbeiten zeigten. Obwohl den Kindern mit Migrationshintergrund Deutungen von Ergebnissen eines Experiments noch schwerer zu fallen scheinen, ist dennoch zu vermerken, dass sie diese verstehen und auch auf andere Bereiche beziehen können. C..... beispielsweise beantwortete die Frage des Stadtbrandinspektors, warum es sinnvoll sei, Fenster während eines Brandfalles zu schließen, mit folgendem Satz: „Ist doch klar, weil Feuer ja Sauerstoff zum Brennen braucht und der kommt ja durchs Fenster rein.“ Dabei verwies er selbstsicher auf das Plakat mit dem Verbrennungsdreieck. Der Stadtbrandinspektor kam im Anschluss an seinen Besuch zu mir und teilte mir sein Erstaunen über das fundierte Wissen der Kinder mit. Diese Situation verdeutlichte mir erneut die Wirksamkeit handlungsorientierter und kooperativer Lernsituationen.

Besonders möchte ich an dieser Stelle die aus der von mir initiierten Partnerarbeit bzw. Sitznachbarschaft entstandene Freundschaft zwischen H..... und D..... herausheben, die sich nun auch außerhalb der Schule verabreden. Dies wiederum scheint sich insgesamt positiv auf das Selbstbewusstsein bzw. Selbstkonzept von D..... auszuwirken, da sie lauter bzw. selbstbewusster spricht und sich häufiger am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Daneben scheint sich auch das Lernklima innerhalb der Klasse verändert zu haben.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse gehen toleranter und liebevoller miteinander um und die fünf ausländischen Kinder stellen keine „isolierte“ Gruppe mehr da, die für bzw. unter sich ist und bleibt. Möglicherweise trug auch die Aufwertung der Familiensprachen (durch das Vorlesen und gemeinsame Besprechen der Feuer-Vokabeln) dazu bei, dass die Stellung dieser Kinder in der Klasse gestärkt werden konnte. Des Weiteren scheint der Umgang mit mir als Lehrkraft vertrauter zu sein. Diesen Effekt führe ich darauf zurück, dass sich die ausländischen Kinder in meinem Unterricht angesprochen und angenommen fühlen, da ich stets darum bemüht war, sie dort abzuholen, wo sie stehen.

11. Konsequenzen

Im Rahmen dieser Arbeit wurden wir darin bestätigt, dass dies für uns ein geeigneter Weg zu sein scheint, um im allgemeinen Sachunterricht Kinder mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme haben, inklusiv zu fördern. Des Weiteren möchten wir uns vor diesem Hintergrund Bochmann / Kirchmann anschließen, die das Kooperative Lernen nicht als „Allheilmittel“³⁷ für sämtliche Schul- oder Unterrichtsprobleme ansehen. Die Kombination von Handlungsorientierung und Kooperativem Lernen stellt unseres Erachtens die effektivste Möglichkeit dar, um Kindern mit Migrationshintergrund inklusiv im allgemeinen Sachunterricht zu fördern. Allerdings ist das Element des Kooperativen Lernens häufiger und auch einfacher umzusetzen bzw. zu integrieren, da nicht jedes Sachunterrichtsthema derart zahlreiche Möglichkeiten des handelnden Lernens bietet wie das hier behandelte Thema „Feuer“. Dennoch sollte man sich als Lehrkraft an beiden methodischen Maßnahmen orientieren und stets überlegen, inwiefern sich diese innerhalb des jeweiligen Themenbereiches einsetzen lassen. Auch möchten wir darauf hinweisen, dass die Vorüberlegungen hinsichtlich geeigneter Partnerzusammensetzungen eine unabdingbare Notwendigkeit darstellen. Erst mit Hilfe einer auf Toleranz und Akzeptanz basierenden Partnerarbeit können sich anfängliche Unsicherheiten wie beispielsweise bei B..... aufheben und daraus eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen. Nur dann sollte die Erweiterung auf eine Arbeit in größeren Gruppen stattfinden, wie dies in dieser Unterrichtseinheit

³⁷ Bochmann / Kirchmann, 2006, S. 11

der Fall war. Auch lebhaftere Kinder wie E..... können von der Kooperation mit ruhigeren Kindern profitieren. Das damit verbundene Lob bzw. das Erfolgserlebnis führt bei E..... in diesem Fall zu einer weitaus höheren Motivation und Lernbereitschaft.

Ziel dieser Arbeit war es nicht, eine Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Sinne der äußeren Differenzierung anzuprangern bzw. zu diffamieren. Ebenso wenig unterlag das Forschungsinteresse dem Bestreben, allgemeingültige Normen für die Fördermaßnahmen dieser Kinder aufzustellen. Dies erscheint auch kaum möglich, da die Gestaltung des Förderprozesses die jeweiligen Bedingungen von Lerngruppenszusammensetzung und Institution zu berücksichtigen hat. Vielmehr sollten in dieser Arbeit ausgewählte Gestaltungselemente erprobt und in Bezug zur jeweiligen Fördergruppe hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht werden.

Es zeigt sich, dass ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel, der die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft nicht als Störung, sondern als Ressource und Chance begreift und nutzt, eine wirksame und effektive Förderung ausländischer Kinder bedingen bzw. vorantreiben kann. Dass die Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund noch nicht ausgeschöpft sind, wird an der Wirksamkeit der zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen, die individuell gestaltet und in den Sachunterricht integriert werden können, deutlich.

Da diese Arbeit belegt, dass sowohl die Handlungsorientierung als auch das Kooperative Lernen geeignete Elemente zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die sprachliche Verständnisprobleme haben, darstellen, scheint eine inklusive Förderung dieser Kinder im allgemeinen Sachunterricht vorstellbar und im Rahmen des Möglichen zu sein.

Hinsichtlich der aktuellen Diskussionen über die Qualität der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund erscheint es unumgänglich bzw. erforderlich, dieses Ergebnis in einer breiter angelegten Studie zu untersuchen.

12. Literaturverzeichnis

Blücherschule Wiesbaden (2014): Schulprogramm der Blücherschule – Europaschule. Wiesbaden.

Bochmann, R. / Kirchmann, R. (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Bochmann, R. / Kirchmann, R. (2008): Kooperativer Unterricht in der Grundschule. Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Fink, M. / Tschekan, K. / Hilbig, I. (2006): Schüler aktivieren – kooperativ arbeiten. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 9. Jg., H. 33, S. 4-8.

Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung (2011): Referenzrahmen Schulqualität in Hessen. 2. Aufl. Wiesbaden.

Kaiser, A. (2000): Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Bd. 3. 2. unveränd. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

Kaiser, A. (2006): Praxisbuch interkultureller Sachunterricht. Basiswissen Grundschule. Bd. 21. Hohengehren: Schneider Verlag.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht „Zuwanderung“.

URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf

(Stand: 09.06.2014)

Soostmeyer, M. (1986): Didaktik des Sachunterrichts. In: Kurowski, E. / Soostmeyer, M.: Kommentar zum Lehrplan Sachunterricht. Heinsberg: Dieck Verlag, S. 19-55.

Soostmeyer, M. (1998): Zur Sache Sachunterricht. Begründung eines situations-, handlungs- und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule. 3. überarb. und erg. Aufl. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH.

13. Anhang

Die ausgewählten Dokumente in diesem Kapitel dienen der Veranschaulichung und haben demzufolge exemplarischen Charakter.

13.1 Ausgewählte Ausschnitte der Beobachtungsbögen zur Ermittlung der Lernausgangslage

B.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
Gemeinsames Erstellen eines Mind-Maps zum Thema → Körwissen!	+	-	○	27.8.2013: Schrieb viele Begriffe falsch (Hofa, Mel, Weizen), las aber seine Ergebnisse deutlich vor. Unsicher zeigte er sich im abschließenden Kreisgespräch („Ich kann das nicht erklären!“).

D.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
Freies Arbeiten zu versch. Aufgaben (auch in PA möglich)	○	○	-	12.9.2013: In Einzelarbeitskreis schüttern, begann anschließend alleine zu arbeiten. Las den Arbeitsauftrag selbstständig, sie brachte aber Zeit. Die Antworten formulierte sie in Stichpunkten. Im Arbeitskreis erklärte sie flüchtig, was sie erarbeitet hat; keine vollständigen Sätze.

E.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
Phantasie- und anschließende Präsentieren eines Bildes dazu. Zuordnen von Begriffen aufgrund der Phantasie-Phase.	○	○	○-	3.09.2013: War nicht aufmerksam zu, orientierte sich anschließend, um das Gelehrte wiederzugeben. Inwieweit er aber eindeutig gesprochen / keine vollständigen Sätze.

13.2 Grobstruktur der Unterrichtseinheit „Feuer“

<u>1. Unterrichtssequenz:</u>	Ermittlung der individuellen Vorerfahrungen / des individuellen Vorwissens sowie der Kinderfragen zum Thema „Feuer“
<u>2. Unterrichtssequenz:</u>	„Was benötigt Feuer zum Brennen?“ <i>Wie brennt eine Kerze überhaupt? Wo kann kein Feuer entstehen? Was brennt gut? Was passiert, wenn richtig hartes Metall auf Feuer fällt? Wie entsteht das Feuerzeug? Wie funktioniert ein Feuerzeug?</i>
<u>3. Unterrichtssequenz:</u>	„Entdeckung und Nutzung des Feuers“ <i>Wer hat das Feuer „Feuer“ genannt? Wer entdeckte, dass man Feuer machen konnte? Wie mache ich Feuer, wenn ich kein Feuerzeug habe? Wie kann man mit Holz Feuer machen? Wie kann man mit einer Lupe Feuer machen? Wie kann man mit Steinen Feuer machen?</i>
<u>4. Unterrichtssequenz:</u>	„Wir bekommen Besuch: Ein Feuerwehrmann in unserer Schule“ <i>Was mache ich, wenn es im Zimmer brennen würde? Warum ist das Feuer so gefährlich? Kann Feuer explodieren? Explodiert eine Tankstelle, wenn sie brennt?</i>
<u>5. Unterrichtssequenz:</u>	„Wir besuchen die Feuerwache Haiger“ <i>Wie lang ist der Feuerweherschlauch? Was braucht man alles, um Feuer zu löschen? Wie wird Feuer gelöscht? Wie schnell kann sich Feuer ausbreiten?</i>
<u>6. Unterrichtssequenz:</u>	„Rückblick über die Einheit, Klärung offener Fragen und Vorstellung der Feuerbücher“ <u>Klärung der Forscherfragen:</u> <i>Wie heiß kann Feuer werden? Ist die rote Stelle die kälteste Stelle im Feuer? Welche Arten von Feuer gibt es?</i>

13.3 Ausgewählte Unterrichtssequenzen

13.3.1 Unterrichtssequenz 1: „Das Teelicht unter dem Glas“

Ausschnitte der Beobachtungsbögen

B.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
„Das Teelicht unter dem Glas“ → Exp. mit Partner	+	○-	○-	14.11.2013: Einstieg: Fragen laut + deutlich vorgelesen. In Arbeitsphase anfangs zurückhaltend (Benia). Er schreibt Exp.-Ergebnis. Motiviert in Abschlusskreis!

D.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
„Das Teelicht unter dem Glas“ → Exp. mit Partner	○	○+	○	14.11.2013: Diskutiert mit Aro in Abschlussphase. Achtet Ergebnis mit Aros Hilfe. Abschlusskreis hat sich zögernd gemeldet: „Feuer braucht Luft, ich, Sauerstoff zum Brennen. Wenn zu wenig Sauerstoff da ist, geht die Kerze aus!“ (→ selbstständig verteilte + viele „Luft“!!) → d. Dreierle verstehen → freut sie / Aro klopf ihr auf die Schulter + hochhaben! lügt, Hilfe von Aro / tolle PA!

E.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
„Das Teelicht unter dem Glas“ → Exp. mit Partner	○+	○	○	14.11.2013: Einstieg: Er las AB vor (Erklärungen!). → P-Wortkasten?! Vermutung (Glas platzt). Arbeitsphase anfangs sehr unruhig / Maxim: „Johannes, geht bitte dich bitte mal hin“ / „Benia, habe bitte das Feuer ausgehängt, sonst geht das Teelicht doch nicht richtig an“ ... → würde beruhigend auf Johannes → Erfolg → lobt von Maxim („Sahst du, wenn du so ruhig hier sitzt, kommt die das auch alles ganz genau sehen. Außerdem lebst du dabei auch mit!“) → lächelt! Aufmerksamkeit im Abschlusskreis!

Arbeitsblattausschnitt von D..... und H.....

Die Teelichter im Glas

Ihr braucht:

- drei Teelichter
- feuerfeste Unterlage
- Feuerzeug
- zwei unterschiedlich große Gläser
- Schale mit Wasser



Aufgabe: Stellt die Teelichter nebeneinander auf die feuerfeste Unterlage.
Zündet alle drei Teelichter an! (Fragt einen Erwachsenen!)
Stülpt über zwei Teelichter je ein Glas.
Wartet einen Moment ab.

Was beobachtet ihr? Schreibt es auf!

die Kerze die unter dem kleinen Glas erlischt
zu erst beim großen Glas dauert es länger

Das Verbrennungsdreieck:



13.3.2 Unterrichtssequenz 2: „Wir erstellen Feuer-Plakate“

Ausschnitte der Beobachtungsbögen

B.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
GA „Feuer-Plakate“	0 (-)	+	+	3.12.2013: Notizen / gute GA! An Beirufplatz orientiert. Teile Geflecken: „Heute nutzen wir aber nicht mehr so oft das Feuer zum Kochen, das geht jetzt elektrisch!“ hat auch Tipps gegeben, ihr nehmt die Bilder etwas größer malen müssen. Man sieht das nicht so gut.“

D.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
GA „Feuer-Plakate“	0 (-)	+	+	3.12.2013: gute GA/Arbeits- teilung (mit Avo + Raul)! Viel diskutiert vor der Präsentation mutig in Gruppe geäußert, dass sie anfangen möchte. Sitzbewusst: Ich habe zusammen mit Avo und Raul gezeichnet. Wir haben alle etwas geschrieben und gemalt, aber wir hatten nicht so viele Bilder zum Aufleben. Die Überschrift heißt „Der Mensch nicht das Feuer!“ → „Überlebens!“

E.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
GA „Feuer-Plakate“	0	0+	0+	3.12.2013: angewandt in Gruppe (Maim, Lisa) geredet. „Kompost“ → erklärt bekommen! Toll! An Beirufplatz gezeichnet. Soll langsamer schreiben / Plakat soll schön werden. Johannes hielt sich daran: „Guck mal Maim, das ist jaht alles schön, oder?“ → gute GA h. Präsentationshilfe: motiviert! ruhig / gelassen!

13.3.3 Unterrichtssequenz 3: „Wir überlegen uns Geschichten zu einzelnen Aufgaben der Feuerwehr und schreiben diese auf“

Ausschnitte der Beobachtungsbögen:

D.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
Geschichten zu den 4 Aufgaben der FW schreiben → PA	+	C+	+	12.12.2013 Eifrig und sofort organisiert, um Bild zu erklären (Ade). Hier unten ist ein Unfall passiert und die Feuerwehrmänner retten den Jungen. Der hat sich bestimmt was gebrochen oder so. (Lara auf Arbeit geschaut) In Arbeitsphase gute PA / viel geredet in Arbeitsphase Fragestellungen: Wir hat gesehen, dass die Kinder im Haus gerettet wurden, aber sie hat sich gar nicht bewegt, wo die Türfläche dann erst kommt. Das Haus ist ja abgebrannt! → Blickkontakt! → deutlich sprechen!

E.....:

Situation	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Kommunikationskompetenz	Datum und Sonstiges
Geschichten zu den 4 Aufgaben der FW schreiben → PA	+	(+)	+	12.12.2013 Er hat in der Arbeitsphase Maxims Hilfe gut angenommen, aber auch ihm Tipps gegeben. Am Platz Orientiert (Eise!). Maxim, so, jetzt hat Johannes schöne Seite! → gute PA! Johannes hat die Geschichte im Stehen selbstbewusst vor! → was schön zu finden! lang konzentriert + aufmerksam gearbeitet!

E..... Geschichte:

Was ist passiert?



Sieh dir noch einmal das Wappen der Feuerwehr an.
Überlege dir zu einer der 4 Aufgaben eine Geschichte und schreibe sie auf!

Tipp: Wenn du unsicher bist, wie die Wörter geschrieben werden, sieh auf unserem Plakat nach!

Das Haus in der Schweiz
ist verbrannt durch ein
kleines Kind, der ist 7 Jahre
alt. Er hat mit dem Feuerzeug
gespielt. Die Feuerwehr
ist so schnell ^{gefahren} ~~gekommen~~, aber
das Kind und die Eltern sind
verbrannt. Die konnten nie
löschen, alles voll im Rauch.
Nur ein kleines Baby ist
gerettet. Das Baby war unter
einer Löschdecke.

13.4 Bilder der zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der praktischen Umsetzung

Der Thementisch:



Das Begriffsplakat:



Feuer-Vokabeln (von B.....):

die Kerze	mas
das Wachs	balımanı
der Docht	çıtı
die Flamme	altı
das Feuer	ateş
brennen	yanmak
verbrennen	yaşımak
glühen	karıttı
schmelzen	erimək
anzünden	yaqmaq
entzünden	yaqıqlandı
der Rauch	duman
der Sauerstoff	oksijen
erlöschen	sonmek
ersticken	boğulmak