

StartTraining Preis 2021 | Auszeichnung angewandter Förderkonzepte

Erfahrungsbericht

„Sprachliche Herausforderungen im StartTraining des
Corona-Schulhalbjahres 2020/21“

Schwerpunkt der Förderung:
Motivationale und sprachliche Förderung im DaZ-Unterricht

Lehramt Gymnasium Deutsch, Spanisch. 7. Fachsemester

31.03.2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Förderschwerpunkte der Klasse 5	3
3	Fallbeschreibung der SuS.....	4
4	Förderkonzept Motivation.....	6
5	Didaktisches Konzept.....	9
5.1	Verwendetes Material	10
5.2	Strukturelle Gegebenheiten	12
6	Gelingensbedingungen und erzielte Wirkungen	13
6.1	Erschwerte Bedingungen bei der Förderung	14
6.2	Nachhaltigkeit der Förderung.....	16
7	Resümee.....	18
8	Literaturverzeichnis	19
9	Anhang.....	II
9.1	Anhang 1: Arbeitsblatt zur Förderung der Sprechkompetenz.....	II
9.2	Anhang 2: Lernstandstest der Klassenstufe 5 für das Fach Deutsch	III
9.3	Anhang 3: Wortbildungsspiel – Zusammengesetzte Nomen	V
9.4	Anhang 4: Arbeitsblatt zu Nomen und Artikeln (Thema Weihnachten).....	VI

1 Einleitung

Klassenzimmer heute: Vielfalt, Differenz, Heterogenität

„Individuelle Lernprozesse können durch Lehrtätigkeiten ausgelöst, aufrechterhalten, unterstützt und gefördert werden“ (Hasselhorn & Gold 2013: 262). Das StartTraining unter der thematischen Zielstellung „Wir schaffen Übergänge“ eröffnet neben den Studierenden und Lehrkräften auch den Kindern große Möglichkeiten, indem diese durch eine weitere helfende Hand im Unterricht unterstützt werden. Den Kindern soll es dadurch erleichtert werden, sich in neuen sozialen und inhaltlichen Kontexten zurechtzufinden. Das erste Schuljahr an der neuen weiterführenden Schule ist der Zeitraum, in dem am besten ausgeglichen, gefördert, interveniert und die Grundlagen für weiteres Lernen und Lernerfolg gelegt werden können. In diesem ersten Jahr eines neuen Bildungsabschnitts soll eine Basis für kognitives und auch soziales Lernen geschaffen werden, da diese Ausgangslage tiefgreifend die nächsten Lernjahre sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann. Begründet dadurch, dass durch eine Reflexion eigener Lerngewohnheiten und den Austausch über Lerntechniken eine Veränderung des Lernverhaltens zustande kommen kann, wovon die SuS bestenfalls noch in vielen weiteren Schuljahren profitieren können. (Cosentino 2016: 104). Daher legten auch viele Lehrkräfte großen Wert auf die Absprache von organisatorischen Inhalten, Hausaufgabenheft- und Hefterführung, vorhandene Arbeitsmaterialien, Selbstorganisation von Lerninhalten, Lernstrategien und viele weitere Aspekte zum Lernen lernen.

Als Studentin habe ich eine 5. Klasse an einer Oberschule der Stadt Leipzig aktiv unterstützt und ihr erstes Schulhalbjahr mitgestaltet. Ich nahm eine interessante Position mithilfe des StartTrainings ein. Aus der Rolle des Lernenden im derzeit grauen Universitätsalltag wurde mir ein praxisnaher Zugang zur Rolle des Lehrenden gewährt. Obwohl in dieser Schule bereits viel gut ausgebildetes Personal in Form von SchulsozialarbeiterInnen, InklusionsassistentInnen etc. zur Verfügung steht, so war es doch eine Unterstützung für die Klassenlehrkräfte über eine zusätzliche beobachtende, helfende und motivationsförderliche Kraft im Unterricht zu verfügen. Die weitreichende Bedeutung von Bildungsübergängen wird deutlicher, wenn man berücksichtigt, dass in dieser Klasse die SuS (Schüler und Schülerinnen) aus fünf verschiedenen Leipziger Grundschulen zusammenkamen. Somit war eine große, breitgefächerte Masse an individuellen kognitiven Vorerfahrungen im Klassenzimmer vertreten, die insgesamt als sehr heterogen bezüglich ihrer Lernausgangslagen einzustufen waren. Aufgrund ihrer vielfältigen verschiedenen muttersprachlichen Kenntnisse bestanden nicht nur bei den beiden bereits eingestuften DaZ- Schülern Sprachbarrieren. Es zeigte sich bereits in den ersten Wochen, dass der Übergang von der Grundschule zur Oberschule für die Mehrheit der Kinder eine echte Herausforderung darstellte. Zusätzlich erlebten die SuS in ihrem ersten Schuljahr noch die gravierenden Einschränkungen durch die Corona-Pandemie, welche nicht zu

unterschätzen waren. Ziel dieses Erfahrungsberichtes soll es aufgrund dessen mitunter auch sein, der Fragestellung nachzugehen, inwiefern fachliche Versäumnisse durch den Beginn der Pandemie bestanden und ob diese auf den Lernerfolg und den Lernprozess Einfluss genommen haben. Die in diesem Bericht thematisierten motivations- und sprachförderlichen Ansätze während des Projektzeitraums orientierten sich hauptsächlich an den beiden DaZ-Schülern der Klasse, obwohl ich auch viele Stunden in der Regelklasse mit allen SuS verbracht habe.

2 Förderschwerpunkte der Klasse 5

Insgesamt besuchten meine zu betreuende Klasse 24 SchülerInnen, welche alle über verschiedene Lernausgangslagen und individuelle Voraussetzungen verfügten, um das erste Schuljahr an einer weiterführenden Schule zu meistern. In den anfänglichen Kennenlernstunden der Willkommenswoche durfte jeder SuS etwas über seine Herkunft erzählen, z.B. in welchem Land er geboren wurde, woher seine Eltern stammen, welche Sprachen zuhause gesprochen werden etc. In der Mitte der Tafel wurde für diese Aufgabe eine Weltkarte angebracht, an der jeder z.B. seinen/ihren Geburtsort kenntlich machen konnte. Daneben füllte sich die Tafel rasch mit SuS Antworten und zeigte die große Bandbreite an Sprachen, Kulturen und Nationen, die in dieser Klasse aufzufinden sind. Anzumerken ist auch, dass mithilfe dieser informativen Kennenlernarbeit herausgestellt werden konnte, dass lediglich in 6 von 24 Haushalten zuhause mit den Eltern in deutscher Sprache gesprochen und kommuniziert wird. Begründet dadurch zeigte sich schnell, dass demnach nicht nur die beiden DaZ-Schüler der Klasse sprachlichen Herausforderungen gegenüberstanden. Auch in der Regelklasse während des Fachunterrichts wäre ein sprachlich differenzierterer Umgang mit der heterogenen Lerngruppe theoretisch notwendig gewesen.

Neben den didaktischen Aspekten stand für mich persönlich besonders im Mittelpunkt, die Gefühls- und Erlebenswelt der Kinder zu entdecken und nachvollziehen zu können. Als Teil der Klasse war die nahe Arbeit am Kind wegweisend und zielführend, um fördernd agieren zu können. Die Hilfestellung, die wir als Studierende in einzelnen Unterrichtssituationen geben konnten, zielten auf die großen Bereiche „Intervention“ und „Lernbegleitung“, z.B. in Form von Unterstützung von Lernprozessen, der Beantwortung von Verständnisfragen, der Förderung von Aufmerksamkeit und Anregung zur Mitarbeit. Besonders die förderlichen Unterstützungsmaßnahmen der beiden DaZ-Kindern nahmen Einfluss auf ihre Motivation und ihr schulisches Selbstkonzept. Ich verfolgte in meiner Arbeitsweise außerdem die Absicht, sie in ihrem Prozess der Selbstorganisation schulischer Angelegenheiten in Form von dem fristgerechten Erledigen der Hausaufgaben, dem Mitbringen von Unterrichtsmaterialien, konkreten fächerbezogenen Aufgaben sowie weitere Werte bzw. Tugenden der deutschen Kultur, u.a.

Pünktlichkeit, zu stärken. Dementsprechend übernahmen wir als Studierende nicht nur eine beobachtende Funktion, sondern führten auch unterstützende Maßnahmen durch, indem wir fördern, beraten, lehren, erziehen, helfen etc. Mein Einfluss auf einzelne Unterrichtssituationen sah konkret folgendermaßen aus: Ich begleitete einzelne SuS während des Unterrichts, indem ich neben ihnen saß und während des Unterrichtsgeschehens leise mit ihnen interagierte, wenn Verständnisschwierigkeiten auftraten, sie einen Denkanstoß brauchten oder nur ihre Lösungsansätze und -wege bestätigt bekommen wollten. Jedoch saß ich fast nie während der gesamten Zeit an nur einem Platz. Je nach Bedarf wechselte ich in einer Stunde öfter die Plätze. Dies war sehr gut möglich, da viele SuS bereits seit den ersten Wochen einzeln an einer Bank saßen, um eine bessere lernförderliche Atmosphäre zu schaffen und die Konzentration höher zu halten. Dadurch konnte auch einfacher eine Verhaltensregulierung erfolgen, indem ich direkt nah am Kind loben oder auch korrigieren konnte bzw. eine kurze Auszeit vorschlug und ich anschließend ggf. mit dem Kind kurz den Klassenraum verließ. Die Unterrichtsbegleitung konzentrierte sich aufgrund meiner studierten Lehramtsfächer vorrangig auf die sprachlichen Fächer. Jedoch nahm ich auch an künstlerischen Fächern wie Kunst oder Musik und auch am Sportunterricht teil, da in diesen Stunden mir die Lehrkräfte vermehrt anzeigten, dass sie über eine zusätzliche helfende Hand sehr dankbar waren.

Individuelle ergänzende Förderangebote sollten den Kindern in Form der Teilnahme am Förderunterricht zur Verfügung stehen. Dafür bekam jeder SuS eine Empfehlung ausgestellt, basierend auf den durchgeführten Lernstandstests in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch, welchen Förderunterricht er ab der 3. Schulwoche besuchen sollte. Bei manchen SuS wurde jedoch auch kein Bedarf diagnostiziert, bei anderen SuS dagegen wurden sogar zwei Förderkurse angegeben. Die Förderstunden wurden im Stundenplan an zwei Tagen der Woche jeweils in der 7. Stunde eingeplant. Die Förderschwerpunkte waren zum einen Deutsch, Mathe und Englisch sowie LRS und Dyskalkulie. Durch die extremen Auswirkungen der Coronapandemie haben diese Förderstunden letztendlich kaum bis gar nicht stattgefunden und sind ständig ausgefallen.

3 Fallbeschreibung der SuS

In meiner 5. Klasse gab es zwei Schüler, bei denen der Förderschwerpunkt DaZ diagnostiziert worden war. Ich begleitete die beiden daher immer zu ihren DaZ- Stunden und wir verbrachten zusätzlich jeweils eine Unterrichtsstunde pro Woche in einem festem Zeitfenster gemeinsam, um eine Einzelförderung mit beiden vorzunehmen. In diesem Abschnitt des Erfahrungsberichtes möchte ich die beiden Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen, ihres Sozial- und Lernverhaltens charakterisieren. Man kann es beinahe als einen Glücksfall bezeichnen, dass ich einer Klasse zugeteilt wurde, in der ein DaZ- Schüler über einen spanischsprachigen Hintergrund

verfügte und ich eine Lehramt für Spanisch und Deutsch studiere. Bereits in der ersten Schulwoche während des Kennenlertags beim CVJM tat der Schüler freudig kund, dass ich ihm immer dann eine Hilfe sein könne, wenn er etwas auf Deutsch nicht versteht. Der andere Junge kam aus Syrien und war zu gegebenem Zeitpunkt erst seit 3 Jahren mit seiner Familie in Deutschland. Obwohl beide laut Einstufung in ein DaZ- Niveau über das gleiche sprachliche Niveau verfügen sollten, merkte ich jedoch schnell, dass ihre sprachlichen einzelnen Kompetenzen und Fähigkeiten sehr inhomogen waren und variierten.

Der syrische Junge ist recht schüchtern und braucht etwas mehr Zeit, um auf neue Menschen zuzugehen und Vertrauen zu fassen. Er verhielt sich eher zurückhaltend und beobachtete viel. Jedoch kann sein Verhalten von Woche zu Woche als kontaktfreudiger beschrieben werden. Nach ein paar Wochen fiel es ihm dann doch relativ leicht, ohne viel sprachlichen Aufwand Kontakte zu knüpfen, da er sehr sportbegeistert ist und sich dadurch Verbindungen zu den anderen Jungen der Klasse herstellen ließen. Zur Bearbeitung von Aufgaben braucht er etwas mehr Zeit, um einen kognitiven Zugang zu finden, löst diese aber mit großem Ehrgeiz und Fleiß. Bei der anschließenden Kontrolle von Aufgabenlösungen geht er sehr gewissenhaft vor und korrigiert Fehler ohne Aufforderung selbstständig. Sein Arbeitstempo insgesamt könnte oft etwas zügiger sein. Einmal thematisierte sprachliche Phänomene kann er mit Hilfestellungen reaktivieren, um mit neuen Wissensinhalten auf diesen aufzubauen und Zusammenhänge z.B. zu anderen grammatischen Phänomenen der deutschen Sprache zu erkennen. Es fehlt ihm zwar noch ein Großteil an notwendigem Vokabular und sein Wortschatz ist stark beschränkt, um einen natürlich klingenden Sprechfluss herzustellen, dennoch ist seine Lernmotivation über die Wochen hinweg stetig angewachsen.

Der spanischsprachige Junge als Venezuela war mit Beginn des StartTrainings erst seit ca. 2 Jahren in Deutschland. Er besuchte somit die 3. und 4. Klasse einer Leipziger Grundschule, an der er bereits am DaZ -Unterricht teilnehmen konnte. Seine familiäre Situation prägte ihn sehr. Sein Vater war mit seiner großen Schwester in Venezuela geblieben und die Mutter begleitete ihn und seine kleine 3- jährige Schwester allein nach Deutschland. Bislang hatten sie sich nicht noch einmal gesehen und er bekundete des Öfteren, dass er große Sehnsucht habe und gerne seinen Papa bei sich in Deutschland hätte. Im Vergleich zu dem ersten beschriebenen DaZ- Schüler ist der venezolanische Junge dagegen stärker kontaktfreudig und es fiel ihm nicht sonderlich schwer auf seine MitschülerInnen zuzugehen. In den DaZ- Stunden wirkte er vor allem immer leicht nervös und aufgereggt und redete in der Pause davor ungewöhnlich viel mit mir oder dem anderen syrischen Jungen. Er besitzt zwar eine schnelle Auffassungsaufgabe, aber ihm fällt es schwer, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren und stringent Aufgabenstellungen zu bearbeiten, ohne sich dabei ablenken zu lassen. Die Ausdauer für die Aufgabenerfüllung ist daher nur mäßig ausgeprägt. Obwohl er Aufgaben meist zügig bearbeitet und viele Ansätze zur Aufgabenlösung anbietet, erfolgt die inhaltliche

Auseinandersetzung in vielen Fällen oberflächlich. Außerdem kann er aufgenommene Inhalte nicht lange kognitiv behalten und es fällt ihm schwer Wissen zu reaktivieren. Der Schüler verfügt über einen großen Wortschatz, aus dem er in mündlichen Gesprächssituationen schöpfen kann. Er braucht weniger Zeit als der syrische Schüler, um vollständige Sätze zu formulieren und sein Fokus liegt weniger auf der grammatischen Richtigkeit der Satzstruktur. Beim Vergleichen von Aufgaben geht er nicht sehr gewissenhaft vor und führt die Kontrolle dieser eher mangelhaft durch. Bezüglich der schulischen Aufgaben konnte die spanischsprachige Mutter ihren Sohn kaum bis gar nicht unterstützen, da ihre sprachliche Barriere bei Weitem größer war als bei ihrem Kind. Es fanden mehrere Elterngespräche statt, bei denen ich in der Rolle der Dolmetscherin agieren konnte, um Gesprächsinhalte vollständig zu verstehen und bestehende Probleme bestenfalls zu lösen. Eine große Herausforderung bestand z.B. darin zu erklären, welche Arbeitsmaterialien für die schulische Arbeit benötigt wurden. Die Selbstständigkeit des Jungen war noch nicht so weit vorangeschritten, dass er schulische Angelegenheiten vollständig alleine hätte regeln können. Oft fehlten bei ihm Arbeitsmaterialien, zum einen, weil der Junge sie vergaß oder sie wirklich nicht vorhanden waren. Die Mutter wurde aus diesem Grund darauf hingewiesen, öfter im Hausaufgabenheft des Kindes nachzuschauen, was an Materialien besorgt werden musste, welche Schulaufgaben er bearbeiten und für welchen Test er lernen musste. Durch die kulturellen Unterschiede erklärten wir außerdem, dass in jedem Fach ein separater Hefter mit entweder linierten oder karierten Blättern benötigt wird, dass die Arbeitshefte und Bücher einen Umschlag benötigen, damit sie nicht kaputt gehen und dass die SuS über eine große Vielfalt an verschiedenen Stiften, vor allem für das Fach Kunst, in ihrer Federmappe verfügen sollten. Ein viel schwerwiegenderes Problem aber bestand in der im deutschen kulturellen Raum sehr hoch geschätzten Pünktlichkeit. Obwohl der Junge bemüht war, jeden Tag pünktlich zu erscheinen, so wurden ihm doch durch kulturelle unterschiedlichen Ansichten diesbezüglich oft Steine in den Weg gelegt. Mehr als einmal wurde dieses Problem mit der Klassenlehrerin, mit der DaZ- Lehrerin und auch mit mir besprochen.

4 Förderkonzept Motivation

Jede Form des Unterrichtens sollte individuelle Bedingungen schulischen Lernens berücksichtigen. Ein zu betrachtendes Merkmal stellt hierbei die Motivation dar (Langfeldt 2014: 3). Doch was meinen wir eigentlich, wenn wir von Motivation sprechen? „Motivation umfasst all diejenigen Prozesse, die zielgerichtete Verhaltensweisen in konkreten Situationen auslösen und aufrechterhalten“ (Langfeldt 2014: 49). Fasst man ganz spezifisch die Lernmotivation in den Blick, dann sollte herausgestellt werden, dass diese darüber Auskunft gibt, ob eine Person dazu bereit ist, sich in einer konkreten Situation mit Lerninhalten bzw. dem

Lerngegenstand auseinanderzusetzen (ebd.). Lernfreude und Motivation sind Faktoren der Selbstregulierung als Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen. Vordergründig sollte deshalb in der Arbeit mit den beiden DaZ- Schülern ihre Motivation sowie auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden. Bezüglich dieser Aspekte standen während der Einzelförderstunden das laute Sprechen sowie eine deutliche Artikulation im Fokus. Schon in den ersten Wochen fiel auf, dass der syrische DaZ-Schüler sehr leise sprach. Seine Sprechweise vermittelte den Lehrkräften und mir den Eindruck, dass er sich nicht traue lauter zu sprechen, aus Angst, Fehler zu machen. Oft konnte nur erahnt werden, was er sagen wollte. Der andere spanischsprachige DaZ-Schüler dagegen sprach sehr laut und sehr schnell. Dadurch war seine Aussprache aber auch sehr undeutlich, da er teilweise Vokale oder Wortendungen verschluckte. Ihn interessierte es nicht sonderlich, ob er grammatikalische Fehler machte oder ob er etwas mehr oder weniger Zeit benötigte, um notwendiges passendes Vokabular zu verwenden. In seiner Sprechweise und seinem Sprechprozess wurde er daher weniger eingeschränkt.

Aus diesen genannten Gründen arbeitete ich mit den beiden Schülern vermehrt mündlich, um Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fertigkeiten und die deutsche Aussprache zu erlangen und schließlich ohne Angst vor der Klasse oder einer größeren Gruppe zu sprechen und reflektiert die deutsche Sprache nutzen zu können. In den einzelnen Förderstunden für das Fach Deutsch mit den beiden DaZ Schülern lag der Schwerpunkt auf der Klärung von Verständnisfragen des eigentlichen Fachunterrichts, da sie Beobachtungen zufolge im normalen Deutschunterricht innerhalb der Klasse oft nicht gut gedanklich mitkamen oder einfach nur die Tafelbilder übernahmen ohne dass eine Verständnissicherung gewährleistet wurde. Eine Wunschvorstellung meinerseits war es sicherlich, dass die beiden für sich selbst einen Mehrwert in den DaZ- Stunden und dem generellen Erwerb der deutschen Sprache erkennen, sie Freude an den Lernprozessen haben und sich anhand dessen ihre intrinsische Motivation für das folgende Schuljahr gründet. Die intrinsische Motivation ist der Wunsch oder die Absicht, „eine bestimmte (Lern-) Handlung um ihrer selbst willen auszuführen, etwa weil sie Spaß macht, Interessen stillt oder eine persönliche Befriedigung verspricht“ (Langfeldt 2014: 60). Natürlich ist es unmöglich, dass jemand für alle möglichen Gegenstände oder Tätigkeiten intrinsisch motiviert ist. Oft treten Mischformen auf und intrinsisch motivierte Handlungen sind zudem häufig auch extrinsisch motiviert (Langfeldt 2014: 61). Die extrinsische Motivation dagegen wirkt dann, wenn bestimmte (Lern-)Handlungen lediglich durchgeführt werden, um persönlich vorteilhafte Ziele zu verfolgen oder negative Folgen zu vermeiden. (ebd.) Es steht außer Frage, dass Lehrkräfte ihre SuS wohl fast immer im und für den Unterricht motivieren werden müssen. Diese Tatsache wird vorrangig über externale Steuerungsinstrumente erfolgen. Die Herausforderung als Lehrkraft besteht in diesem Zusammenhang in einem Überführen von der externalen Steuerung hin zur Integration, der letzten Stufe extrinsischer Motivation kurz

vor der intrinsischen Motivation nach dem Modell von Deci & Ryan (2000: 72f.). Diese Veränderung kann funktionieren, wenn u.a. die drei genannten basalen Bedürfnisse erfüllt werden. Bei diesen drei Bedürfnissen handelt es sich um das Streben nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Integration (Langfeldt 2014: 62f.). „Das Streben nach Kompetenz und Autonomie führt zur Bereitschaft, etwas zu leisten, das Streben nach sozialer Zugehörigkeit fördert die Identifikation mit von außen vorgegebenen gesellschaftlichen Zielen“ (ebd.) sowie auch u.a. den Wünschen des Elternhauses zu entsprechen. Je mehr diese drei Bedürfnisse in den Unterricht integriert werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass die SuS diesen als motivierend wahrnehmen. „Dies gelingt, wenn die Unterrichtsanforderungen den Fähigkeiten der SuS angepasst sind, wenn den SuS in angemessenem Rahmen Wahlmöglichkeiten eröffnet werden, wie sie einzelne Anforderungen erfüllen möchten und wenn sie Kooperation und gegenseitige Wertschätzung erfahren“ (ebd.) In den Förderstunden achtete ich daher auf nicht zu schwierige Aufgaben. Es sollte zwar eine Überförderung der SuS vermieden werden, dennoch sollten sie gefordert werden, um ihre Lernausgangslage und ihre Lernprozesse voranzubringen. Neben der auf Fremdbewertung zielenden sozialen Lernmotivation sollte auch eine selbstwertungs-basierte Lernmotivation in ihrer Wirkungskraft nicht unterschätzt werden. Gedankliche Leitsätze, wie z.B. „Wenn ich es schaffe, diesen komplizierten Text durchzuarbeiten, bin ich stolz auf mich“ oder „Ich beschäftige mich jetzt mit dem Lerngegenstand XY, weil ich dadurch von dem enthaltenen Wissen später einmal profitieren kann“ (Schiefele & Schaffner 2015: 155), integrierte ich in die Arbeit mit den SuS, wodurch diese merklich zielstrebigere arbeiten konnten. Meist überlegten wir auch gemeinsam, welchen Mehrwert die zu erledigenden Übungen für sie selbst haben oder formulierten konkrete individuelle Leitsätze, u.a. mit was sie sich selbst am Nachmittag belohnen könnten, wenn sie die schwierigen Hausaufgabenberge erfolgreich erklommen haben. Ein passendes Beispiel wäre: „Ich erledige die Hausaufgaben gleich nach der Schule, um im Anschluss viel Zeit zu haben und auf dem Sportplatz Fußball spielen zu können“.

Sprachunterricht im Sinne der Mehrsprachendidaktik sollte auch dazu motivieren, das vorhandene Sprach- und Kulturwissen der Individuen beim Erlernen der neuen Sprache einbringen zu können und Transfermöglichkeiten kognitiv miteinzubeziehen (Cosentino 2016: 106). Ein Einbezug der Erstsprache konnte allein schon über die Arbeit und Verwendung von mehrsprachigen Wörterbüchern erfolgen, welche unsere DaZ- Schüler immer bei sich führen sollten, um diese auch im Fachunterricht nutzen zu können. Auch mithilfe des Arbeitsblattes zum grammatischen Thema „Artikel und Nomen“ griffen wir ein weiteres inhaltliches kulturelles Thema auf, indem der dort dargebotene Wortschatz auf „Weihnachten“ ausgerichtet war. In diesem Zusammenhang tauschten wir uns über Bräuche, Traditionen und Ansichten der drei Länder Syrien, Venezuela und Deutschland aus und förderten dabei auch Aspekte interkultureller Kompetenz (siehe Anhang 4, Seite VI).

5 Didaktisches Konzept

Für die Elternteile sollte vor allem die Klassenstufe 5 an einer neuen Schule diejenige sein, in der sie ihre Kinder am meisten unterstützen und den Fokus genau wie diese selbst vermehrt auf das schulische Leben richten. Da dieser Umstand nicht immer in allen Elternhäusern gegeben ist, sollten sichtbare Unterstützungsinstrumente in der Elternarbeit implementiert werden. Diesen Aspekt aufgreifend kann ich feststellen, dass der Baustein Elternarbeit an dieser Oberschule sehr großgeschrieben wurde und die Lehrkräfte diesen sehr ernstnahmen. Es wurden einige Elterngespräche mit der Mutter des spanischsprachigen Jungen geführt, zwei bis drei davon in Präsenz unter den gegebenen Abstandsregeln und wieder andere per Telefon. Gerade die zuletzt genannte distanzierte Art der Kommunikation sah ich jedoch nicht als förderlich für eine konsequente Lösung, z.B. für das Problem der Pünktlichkeit, an.

In einer Förderstunde habe ich daher die beiden DaZ- Schüler mündlich ein Interview zum Thema Morgenroutine durchführen lassen und dabei Aspekte der Pünktlichkeit miteinbezogen. Gezielte vorgegebene Fragen waren z.B. „Wann stehst du auf?“, „Was musst du am Morgen noch alles erledigen?“, „Wie viel Zeit brauchst du zum Frühstück?“ und „Wie viel Zeit planst du für deinen Schulweg ein?“. Dadurch erfuhren wir mehr das morgendliche Zeitmanagement des spanischsprachigen Jungen. Außerdem haben wir herausgefunden, dass der syrische Junge z.B. bei einer ungefähr gleichen Zeit des Schulweges insgesamt für seine morgendlichen Abläufe 45 Minuten mehr Zeit einplant, um nicht hetzen zu müssen und pünktlich stressfrei in der Schule anzukommen. Durch diesen verbalen, mündlichen Austausch wurden den SuS selbst die kulturellen Unterschiede und Sichtweisen präsentiert und der spanischsprachige Junge wurde zum Nachdenken angeregt.

In den einzelnen Förderstunden, in denen ich mit den beiden einzeln arbeiten konnte, legte ich den Schwerpunkt, in Absprache mit der Klassenlehrkraft, auf das laute Sprechen sowie sprachlich kommunikative Fähigkeiten. Vor allem der syrische Junge sprach zu Beginn sehr leise und undeutlich, sodass die FachlehrerInnen oft Schwierigkeiten hatten, ihn innerhalb der Regelklasse zu verstehen. Der spanischsprachige Junge dagegen war manchmal kaum in seinem Redeschwall zu bremsen. Beide Schüler hielten sich häufig nicht an die uns vertrauten kulturellen deutschen Gesprächskonventionen, wie z.B. eine Person erst einmal ausreden zu lassen, bevor man selbst spricht. In den Förderstunden gab es mehr Raum und Zeit, solche kleinen „Nebensächlichkeiten“ immer wieder im Sinne des interkulturellen Lernens zu thematisieren und auf kulturelle Unterschiede hinzuweisen.

Als die DaZ Lehrerin nach den Oktoberferien zurückkehrte und die DaZ-Stunden regelmäßig stattfanden, empfahl sie den zu fördernden sprachlichen Schwerpunkt ebenso auf die Orthographie und das Schriftbild der beiden SuS zu legen, da ganz zu Beginn des neuen Schuljahrs noch eine Chance bestehe, eine Veränderung des Schriftbilds der Schüler herbeizuführen.

Nach ein paar Schuljahren wäre diese Option verstrichen. Außerdem wurde für die SuS die Arbeit mit einem zweisprachigen Wörterbuch eingeführt. Diese Arbeitsweise war den Schülern bislang unbekannt, da sie in der Grundschule dieses kaum bis gar nicht verwendet hatten. Sie sollten dieses nun jeden Tag bei sich führen, um es gegebenenfalls auch im regulären Fachunterricht anwenden zu können. Desweiteren sollten die DaZ-Schüler auch ein Vokabelheft anlegen. In dieses sollten aus jeder Unterrichtsstunde des anderen Fachunterrichts fünf neue Begriffe nach der jeweiligen Stunde in das Vokabelheft geschrieben werden, um fächerübergreifend arbeiten zu können und den Wortschatz der Kinder kontinuierlich zu erweitern. Bezüglich inhaltlicher grammatischer Aspekte des Deutschunterrichts widmeten wir uns beim Thema Rechtschreibung mündlich und schriftlich den Inhalten zur Großschreibung von Nomen mit den entsprechenden Artikeln, welche bereits in den vorherigen Deutschstunden in der Regelklasse besprochen worden waren (siehe Anhang 4, Seite VI). Als eine Methode erfolgreichen Lernens zählt es Lernvoraussetzungen zu prüfen, Vorkenntnisse und bereits Gelerntes nochmal zu festigen, indem dieses in Erinnerung gerufen wird, um die Aufnahme neuer Informationen damit zu erleichtern (Hasselhorn & Gold 2013: 268). Dieser Rückblick erfolgte in Form von Hausaufgabenbesprechungen bei Verständnisschwierigkeiten, gezieltes Abfragen bzw. Nachfragen wichtigster Lerninhalte vorausgegangener Stunden. Das Wiederholen der Inhalte zielte auf Aspekte der Festigung. Eine Phase des selbstständigen Übens förderte anschließend die Automatisierung der Lernprozesse. Begründet durch die Tatsache, dass die DaZ-Schüler keine Noten erhielten, war eine Leistungssteigerung für die DaZ-Lehrkraft und mich anhand eines selbstständigeren Arbeitens im Unterricht, einer Anwendung von bereitgestellten Lernstrategien sowie dem generellen Lernverhalten der SuS ersichtlich. Der größte einflussnehmende Faktor auf die Lernbereitschaft und eine vollzogene Leistungssteigerung war der der Motivation.

5.1 Verwendetes Material

Ganz zu Beginn des Schuljahrs wurden sogenannte Lernstandstests durchgeführt. Im Fach Deutsch fokussierte dieser vor allem die sprachlichen Bereiche Grammatik und Rechtschreibung (siehe Anhang 2, Seite III). Diese Tests sollten auf etwaige diagnostische Förderprogramme und auf eventuelle Lernschwierigkeiten, wie eine LRS-Schwäche verweisen bzw. auch die Empfehlung für die Auswahl des anstehenden Förderunterrichts erleichtern. Nach dieser Lernstandsüberprüfung fiel mir bei der Auswertung des Tests in einer Förderstunde auf, dass den beiden DaZ-Schülern teilweise die Bedeutung von Operatoren sowie geläufigen Verben in Aufgabenstellungen nicht klar waren und sie somit diese nicht richtig verstehen konnten. Daher wiederholten wir noch einmal Unterschiede z.B. zwischen „nennen, erklären, begründen etc.“ Ich habe mit einer Kurzdefinition des Operators und einem Beispiel

gearbeitet: z.B. „Nenne“ bedeutet, dass die einfache Aufzählung in Stichpunkten erfolgen soll. Es wurde das Beispiel gegeben: „Nenne die Monate des Jahres.“ – „Januar, Februar, März...“ Gern verwendete ich Bildergeschichten zur Förderung der Sprechkompetenz, da die SuS durch die Hilfe der bildlichen Darstellung kognitiv angeregt wurden und ihrer Kreativität freien Lauf gelassen wurde. Beispielfähig lässt sich an dieser Stelle dafür die Geschichte „Die gute Gelegenheit“ anführen (siehe Anhang 1, Seite II). Wir tauschten uns zu dritt mündlich über das Geschehen aus, die Schüler sollten weitere passende Überschriften finden, den Vater und den Sohn charakterlich mithilfe von Adjektiven beschreiben und mir die Frage beantworten, wobei es sich um ein Diktat handelt. Anschließend sollten sie zu jeder Abbildung der Geschichte ein bis zwei Sätze formulieren, um anschließend die dargestellte Handlung kurz verschriftlichen zu können.

Eine weitere Sprechübung war ein Wortbildungsspiel, indem sie zusammengesetzte Wörter aus einer Menge an Substantiven bilden sollten, die auf uns drei Teilnehmenden aufgeteilt wurden. Wir legten die Kärtchen mit den einzelnen Nomen offen vor uns auf den Tisch und überlegten gemeinsam, welche Substantive sinnvoll zusammengesetzt werden können. Mithilfe von Abbildungen wurden Ihnen die Bedeutungsunterschiede umso klarer, z.B. zwischen „Spiegel“ und „Spiegeleier“, welche augenscheinlich nicht mehr allzu viel miteinander zu tun haben. Verwiesen wurde auch auf einzelne Nomen in der Tabelle, die in zusammengesetzten Wörtern in der Mehrzahl verwendet werden, z.B. „*Bücherwurm*“ und nicht „*Buchwurm*“.

Anschließend sollten sie mit jedem gefundenen zusammengesetzten Nomen einen Beispielsatz formulieren und am Ende der Übung dachten wir uns eine Geschichte aus, in die alle gefundenen Worte eingearbeitet werden sollten (siehe Anhang 3, Seite V). Als Lückenfüller oder Puffer bei verbleibender Zeit vor Stundenklingeln spielten wir gern „Ich packe meinen Koffer“ thematisch auf einen bestimmten zu verwendenden Wortschatz ausgerichtet, z.B. Gegenstände des Hauses oder Zootiere. In den Förderstunden versuchte ich außerdem bei Bedarf die Lernprozesse der Schüler weiter zu optimieren, indem ihre dafür notwendigen Unterrichtsmaterialien strukturiert wurden oder ich mit ihnen von der Klassenlehrerin ausgeteilte Elternzettel besprach, damit sie ihren Eltern wiederum zuhause erklären konnten, wofür diese z.B. unterschreiben sollten. Anfang Dezember habe ich mit der DaZ- Lehrerin einmal zusammen Team-Teaching ausprobiert, was eine tolle Erfahrung war. In dieser Stunde wurde ein kleiner Test geschrieben, für den sich die SuS einen kurzen Text über die Sonne zuhause anschauen und versuchen sollten, sich alle Wörter einzuprägen. In dem Test sollten sie nun im gleichen Text in vorgegebene Lücken die fehlenden Wörter aus dem Gedächtnis heraus einsetzen. Während der Arbeitsphase durften sie einmal auf den auswendig gelernten Text schauen. Der spanischsprachige DaZ- Schüler, dessen Ordnung und Organisation von Arbeitsmitteln oft Mängel aufwies, konnte das gesuchte Blatt nicht auf Anhieb finden. Diese Situation war ein perfektes Beispiel dafür, dass er mit mehr Ordnung und Sorgfalt sowie

vollständigen Arbeitsmaterialien bessere Leistungen erbringen könnte. Beim Vergleichen der Lösungen wurde von den SuS gefordert, die Satzzahl des gesamten Textes zu benennen. Zwei Schüler zählten die Zeilen des Textabschnittes. Daher musste also noch einmal erklärt werden, wobei es sich in der deutschen Grammatik um einen Satz handelt und welcher Teil eines Textes eine Zeile darstellt. An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass bestimmtes Grundlagenwissen noch nicht ausreichend gefestigt worden war, welches zum richtigen Verstehen und Lösen von Aufgabenstellungen in allen anderen Fächern ebenso unabdingbar ist. Bei der Auswertung der Leistungsüberprüfung haben wir auch gefragt, wie die SuS zuhause versucht haben, sich den Text zu merken und einzuprägen. In dieser Stunde stand für uns die Schulung einer methodischen Kompetenz im Vordergrund und weniger die sprachlich richtige Ergänzung des Textes mit dem entsprechenden Vokabular. Es sollte die Kompetenz vermittelt werden, individuell passende Lernstrategien selbstständig auszuwählen und anwenden zu können, um einen Fachtext zu erschließen. Entsprechend der Metakognition sollte Wissen über den Vorgang des Wissenserwerb, über eigene Fähigkeiten, Vorwissen und Gedächtnisleistung gesammelt werden (Götz 2017: 152).

Um unseren gestellten Anforderungen gerecht werden zu können, thematisierten wir anschließend weitere Strategien für die Textarbeit. Der Text sollte von den SuS mehrfach gelesen werden und mindestens einmal abgeschrieben werden. Danach sollten einzelne Wörter unterstrichen und ins Vokabelheft aufgeschrieben werden, die die SuS nicht verstehen oder als schwierig einzuprägen empfinden. Um den Text anschließend lernen zu können, sollte der Text nochmal in Sätze bzw. Abschnitte gegliedert werden, da dadurch der Merkprozess erleichtert werden kann.

5.2 Strukturelle Gegebenheiten

Die zur Verfügung stehenden strukturellen Gegebenheiten waren in diesem ersten Schulhalbjahr eher suboptimal. Der Stundenplan der Kinder hat sich innerhalb der ersten Schulwochen häufiger geändert und sie mussten sich ständig neue Raumnummern, andere Fächerkombinationen etc. merken. Bis zu den Herbstferien hatten die beiden DaZ- Schüler jeden Freitag zwei DaZ- Stunden während die Regelklasse währenddessen eine Stunde Deutsch und anschließend eine Doppelstunde Sport hatte. Da sich der zeitliche Aufwand für den Weg zum Sportplatz nicht gelohnt hätte, blieben wir nach den beiden DaZ- Stunden immer noch in der Schule und bauten die bereits erwähnte wöchentliche Förderstunde ein, bis der Rest der Klasse vom Sportplatz zurückkam. Den spanischsprachigen Jungen störte dieser Ablauf nicht sonderlich, aber für den syrischen Jungen stellte dieser neue Stundenplan ganz zu Anfang eine Art Bestrafung dar. Dadurch, dass er sehr gern Sport in seiner Freizeit trieb, fehlte durch den Verzicht auf den Sportunterricht eine Art motivationaler Ausgleich für ihn. Ein kleiner Trost

war es allerdings, dass die Klasse noch weitere Sportstunden in der Woche hatte und seine Mitschüler sich oft mit ihm für den Nachmittag zum Fußball spielen verabredeten. Außerdem erkannten beide DaZ-Schüler auch recht schnell ihre Möglichkeiten und entstandenen Vorteile innerhalb der Förderstunden. Probleme des Schulalltags, Verständnisschwierigkeiten mit Lerninhalten sowie Lernen im kleinen Raum ohne viele Beobachter schaffte eine gute Lernausgangslage und vergrößerte die Chance auf Lernerfolg.

Bezüglich der Pünktlichkeit des venezolanischen Jungen wurden durch die strukturellen Gegebenheiten eine Problemlösung erschwert. Die Schule arbeitet mit dem Trainingsraumprinzip, in welchen die SuS gehen müssen, die entweder Verhaltensregeln nicht befolgt haben oder anderweitig, wie z.B. durch Zuspätkommen, gegen die Schulordnung verstoßen haben. Daher musste der Schüler oft, auch wenn er nur wenige Minuten zu spät kam, in den Trainingsraum gehen, in dem er erst einmal über das Fehlverhalten kurz nachdenken sollte und dann im Anschluss einen Plan auf einem vorgefertigten Arbeitsblatt ausfüllen sollte, wie er konkret die Schwierigkeit beheben könnte. Dadurch, dass ihm durch diesen Aufenthalt noch mehr Zeit verloren ging, kam er viel zu spät in die erste Stunde des Fachunterrichts und konnte dementsprechend diesem kaum noch kognitiv folgen. Der entstandene Teufelskreis ließ sich kaum aufbrechen, da das eigentliche Problem des Zuspätkommens nicht behoben wurde. Wir haben versucht, wie bereits erwähnt, diese Problematik in den Elterngesprächen mit der Mutter zu klären. Außerdem arbeiteten wir zusätzlich gemeinsam mit einem selbsterstellten Zeitplan, welcher sein morgendliches Zeitmanagement verbessern sollte. Ich nutzte außerdem ein Stempelsystem, um ihn zu motivieren, sich am Morgen etwas mehr zu beeilen. An jedem Tag, an dem er pünktlich zur Schule kam, bekam er einen lächelnden Stempel in sein Hausaufgabenheft. Dieses Motivationssystem funktionierte von Woche zu Woche besser und er konnte mehr lächelnde Gesichter in seinem Heft sammeln.

6 Gelingensbedingungen und erzielte Wirkungen

Zuallererst muss festgehalten werden, dass dieser Projektzeitraum 2020/21 alles andere als normal ablief. Für alle InterakteurInnen innerhalb der Institution Schule stellte die Coronapandemie neuartige Herausforderungen dar, mit denen alle Beteiligten zu kämpfen hatten. Für eine gelingende Förderung ist es wichtig, eine gewisse zeitliche Kontinuität vorzufinden. Dafür müsste es ermöglicht werden, Förderunterricht wöchentlich abhalten zu können sowie von Schuljahresbeginn an, die festgelegte Anzahl an DaZ- Stunden in einer dafür vorgesehenen Klassengemeinschaft absolvieren zu können.

In erstsprachig heterogenen Klassen ist es unmöglich im Fachunterricht zweisprachig zu arbeiten, daher bieten die DaZ- Klassen eine gute Option, um verstärkt Gelerntes zu wiederholen, darüber nachzudenken und mit den entsprechenden Inhalten der Muttersprache

abzugleichen. Diesem Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen kann der DaZ- Unterricht gerecht werden (Cosentino 2016: 97). Ein weiteres wichtiges Ziel mehrsprachig orientierten DaZ- Unterrichts fokussiert außerdem die Stärkung der Sprachlernbewusstheit, welche Entwicklungen der Fähigkeit zum eigenständigen Lernen einschließt (Cosentino 2016: 104). Gerade dieses Wissen für einen autonomen, ungesteuerten Lernvorgang mithilfe von Lernstrategien war bei den SuS zu Beginn des Schuljahres noch nicht vorhanden. Weiterhin orientierte sich ein großes Ziel zu Beginn des StartTrainings an einer Verbesserung der Vorgänge des selbstregulierten Lernens. Dabei handelt es sich um eine Form des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Kompetenzen, bei der Lernende durch eigenständige Formulierung von Zielmotivationen und der Auswahl entsprechender Strategien, diese letztendlich auch erreichen sollen. Als eine Kompetenz, damit selbstreguliertes Lernen erfolgreich verläuft, kann die Motivation von Lernprozessen angebracht werden (Götz 2017: 146).

Im Verlauf der Förderung wurde beabsichtigt, leistungsförderlichen motivationalen Orientierungen und positiv geprägte Lerneinstellungen einen großen Wert beizumessen. Dafür war es sehr förderlich, dass uns für die Förderstunden mit den beiden DaZ-Schülern immer ein separater Raum zur Verfügung stand und sie daher kaum durch Publikumsverkehr abgelenkt worden sind. Desweiteren konnte mithilfe eines Raumes, abgetrennt vom Rest des Schullebens, eine vertraute ungestörte Lernatmosphäre geschaffen werden, in der sich die beiden augenscheinlich sehr wohl fühlten.

6.1 Erschwerte Bedingungen bei der Förderung

Der eigentlich geplante Förderunterricht ab der 3. Schulwoche konnte nur wenige Male überhaupt durchgeführt werden, da durch die große Einflussnahme der Corona-Pandemie eine Mischung der Klassen des Jahrgangs 5 nicht möglich war. Der Planungsaufwand hierfür wäre zu groß gewesen. Für das dafür notwendige Unterrichten in mehreren Kleingruppen war nicht genügend Personal vorhanden. Aus diesem Grund fiel also die Mehrheit der Förderstunden jede Woche auf ein Neues aus. Ein weiterer schwerwiegender Aspekt bestand darin, dass die eigentlich festangestellte vorgesehene Lehrkraft für den DaZ- Unterricht bis zu den Herbstferien ebenfalls durch die Pandemie bedingt ausfiel. Dadurch reduzierten sich die DaZ- Stunden von ungefähr 10 Stunden in der Woche auf 2 Unterrichtsstunden pro Woche, um diese Fördermöglichkeit nicht gänzlich wegfallen zu lassen. Den Schülern wurden aufgrund dessen die anfänglichen Startbedingungen extrem erschwert. Darüber hinaus ergab sich für die beiden Schüler ein großes zusätzliches Arbeitspensum, da sie all das nacharbeiten und sich selbstständig erkundigen sollten, was die anderen SuS der Regelklasse im normalen Fachunterricht behandelt hatten. Ihnen sollte dieses Wissen bei der nächsten Leistungsüberprüfung nicht fehlen bzw. sollten sie auch die Hausaufgaben für die kommenden Tage erledigen können.

Diesen Ansatz bzw. diese Handhabung sehe ich als großen Kritikpunkt seitens der Schule in der Arbeit mit den beiden DaZ- Schülern an. In einer 5. Klasse kann meiner Meinung nach der zur erfolgreichen Bewältigung notwendige Grad an Selbstständigkeit nicht annähernd für diese Aufgabe vorausgesetzt werden. Ich habe versucht sie dahingehend zu unterstützen, indem ich ein regelmäßiges Abfragen bei den Klassenkameraden vorschlug, die ihnen über die fehlenden Unterrichtsinhalte Bericht erstatten sollten. Über alle organisatorischen Formitäten, die mir aus den Gesprächen mit den Lehrkräften bekannt waren, unterrichtete ich die beiden vorerst persönlich. Eine Verbesserung oder Lösung dieser Herausforderung sehe ich zukünftig in einem verstärkten Austausch zwischen den Lehrkräften, den Mitschülern und den DaZ- Schülern, welche trotz allem konsequent nachfragen sollten, was in der Regelklasse in jeder fehlenden Stunde besprochen wurde. Die Nutzung des Vokabelheftes, eingeführt von der DaZ- Lehrkraft für neues Vokabular in allen Fächern, gestaltete sich etwas schwierig, da nicht alle Lehrkräfte von Beginn an darüber informiert waren. Viele FachlehrerInnen wussten gar nicht, dass die DaZ-Kinder diese Aufgabe erhalten hatten, fragten somit nicht nach und kontrollierten dies auch nicht zusätzlich.

Ende Oktober nach den Herbstferien fiel dann auch das gesamte Spektrum an GTA (Ganztagsangeboten) aus, da dadurch zu viele externe pädagogische Kräfte an die Schule gekommen wären. Desweiteren kam es zur Schließung des Schulclubs. Gerade dieser eröffnete vor allem dem syrischen Jungen die Möglichkeit, sich sozial einfacher integrieren zu können, da er sich dort in kleineren Gruppen sehr wohl fühlte und einige andere Kinder des Jahrgangs 5 dort aufeinandertrafen. Die dort tätigen SchulsozialarbeiterInnen vereinfachten das Kennenlernen aller durch viele gemeinsame Spiele und Aktivitäten im Team.

Eine weitere erschwerte Bedingung sah ich auch innerhalb der DaZ- Stunden. In diesen kamen nicht nur die Kinder einer Jahrgangsstufe zusammen, sondern aus drei verschiedenen Jahrgängen. Diese sollten nun von einer Lehrkraft parallel unterrichtet werden. Zum einen verfügten die SuS über unterschiedliche sprachliche Kompetenzen, zum anderen wurde auch thematisch differenziert gearbeitet. Zwar wurden verschiedene Arbeitsgruppen innerhalb des Klassenraums gebildet und jede bekam andere Aufgabenstellungen, aber trotz dessen bestand die Schwierigkeit für das Lösen der Aufgaben darin, dass jede Gruppe andere Methoden und Medien nutzen sollte. Schaute beispielsweise die Gruppe aus Klasse 8 einen Kurzfilm zum Thema Umweltverschmutzung und sollte dazu Fragen beantworten, so verfasste an einem anderen Tisch die Gruppe aus Klasse 6 eine Bildergeschichte schriftlich. Bei allen beteiligten Gruppen in diesen Stunden waren die Lernbedingungen als schlecht und die Konzentration für ein erfolgreiches Arbeiten und einen gelingenden Lernprozess als gering festzuhalten.

6.2 Nachhaltigkeit der Förderung

Abschließend kann ich festhalten, dass es mir sehr geholfen hat, zu Beginn viel zu beobachten und nach und nach auf die SuS zuzugehen und Hilfe anzubieten. Eine vertrauensvolle, harmonische Basis ist der Ausgangspunkt für die weitere Zusammenarbeit. Wir als zukünftige Lehrkräfte leiten die Kinder nicht nur an. Das StartTraining ist eine Zusammenarbeit, ein sich gegenseitiges Ergänzen sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe. Egal wie schwierig sich manche Situationen gestalten, es ist wichtig, immer zu versuchen Verständnis zu zeigen und Lösungswege gemeinsam zu finden und zu gestalten. Vor allem für die DaZ- Schüler hat sich u.a. das Entwickeln von Ritualen bewährt: Wir haben z.B. mit der DaZ- Lehrkraft gemeinsam die Arbeit mit dem Vokabelheft den SuS erleichtert. Im Verlauf einer Unterrichtsstunde wurden fünf Wörter für die Wortliste „Wörter des Tages“ mit den SuS gesucht und an die Tafel geschrieben, welche sie am Stundenende, in den letzten 2-3 Minuten, noch in ihr Vokabelheft übernehmen sollten. Diese einfache Übung hat gezeigt, dass die SuS auch in den anderen Fächern sich leichter an die ihnen erteilte Aufgabe, der Führung des Vokabelheftes, erinnern. Mein Ziel als Studierende war es außerdem, den SuS der gesamten 5. Klasse, besonders aber den DaZ- Schülern, eine stets ausbaufähige und erweiterbare Lerngrundlage mitzugeben, mithilfe derer sie in den kommenden Schuljahren bezüglich Lernorganisation- und Struktur, Selbstmanagement für Hausaufgaben & Testvorbereitung, Methodenwissen und deren Anwendung etc. profitieren können. Gleichmaßen war das Vokabelheft im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine große Hilfe, da wir so nicht nur im Sprachunterricht mehrsprachig arbeiten konnten. In den Stunden des Fachunterrichts konnten so zumindest teilweise ihre jeweiligen zwei Sprachen verknüpft werden. Eine Verbindung von Fremd- und Muttersprache dient bekanntlich auch der Persönlichkeitsbildung und erlaubt es u.a., sich selbst zu begreifen und Alltagsprobleme wahrzunehmen (Cosentino 2016: 98).

Im Klassenverband griffen wir auf Aspekte des Lern- und Sozialverhaltens im Rahmen der „Soziales Lernen Stunden“ (SoL-Stunden) zurück, wie z.B. das Aufstellen von Klassenregeln und Regeln im Umgang untereinander, um den Klassenzusammenhalt zu stärken und ein gutes Klassenklima vom ersten Tag an zu fördern. Vor allem in den DaZ Stunden versuchte ich vermehrt mit den beiden SuS spielerisch zu arbeiten, um ihre Lernbereitschaft und Freude an Lernprozessen hoch zu halten. Desweiteren versuchte ich sie in ihrem schulischen sowie sozialen Selbstbild zu bekräftigen, um leichter in der Regelklasse Anschluss zu finden und sich zu trauen, ohne Angst vor anderen zu sprechen. Innerhalb der Förderstunden appellierte ich an eine gesunde Fehlerkultur bezüglich ihrer sprachlicher Handlungen und erklärte, dass Fehler jedem passieren können und selbst viele Muttersprachler über die grammatischen Bausteine der deutschen Sprache ins Stolpern geraten. Es sei daher nicht schlimm, wenn man Fehler mache, denn aus ihnen könnten sie das meiste lernen. Als kontraproduktiv sah ich während der Schulschließung die Tatsache an, dass gerade den DaZ-Schülern die weitere

Arbeit bezüglich ihrer mündlichen sprachlichen Fertigkeiten verloren ging. Die Schule arbeitete während dieser Zeit des Lockdowns ausschließlich über die Plattform LernSax, wodurch ihnen nur Arbeitsblätter oder Aufgaben für Lehrbücher und Arbeitshefte zur Verfügung gestellt werden konnten, die sie dann immer in einem bestimmten Zeitraum den Lehrkräften zurückschicken sollten. Für viele SuS stellte das eine extreme Herausforderung dar, da diese Arbeitsform ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Disziplin und Lernbereitschaft erfordert. Meiner Ansicht nach wurden die beiden DaZ-Schüler durch diesen Zeitraum zumindest in ihrem Lernprozess behindert, wenn nicht sogar zurückgeworfen. Für das nächste StartTraining könnte ich mir daher vorstellen, falls es wieder erneut zu solch einer außergewöhnlichen Schulsituation kommen sollte, in die synchrone digitale Lehre einbezogen zu werden.

7 Resümee

„Wer nur eine Perspektive kennt, wird allzu oft sein Ziel verfehlen; wer hingegen eine Situation aus mehreren Blickwinkeln betrachten kann, wird im konkreten Unterricht häufiger die Chance haben, flexibel und angemessen zu handeln“ (Langfeldt 2014: 2). In diesem Zitat habe ich meine Arbeit und meinen Aufgabenbereich innerhalb des StartTrainings wiedererkannt.

Vor allem in der ersten Zeit habe ich viel in der Regelklasse hospitiert und beobachtet, um mir einen ersten Eindruck vom Leistungsstand und Sprachniveau der Kinder zu verschaffen. Mithilfe des Projektes wird einem der Einblick in eine uns bislang unbekannte Rolle innerhalb der Institution Schule ermöglicht. Wir Studierende treten nicht als Lehrende weder als primär Lernende in Aktion, sondern sind teilweise Vermittler zwischen beiden Gruppen. Diese Rolle des Beobachtenden, aber auch Agierenden verhilft zu Eindrücken und eben dieser Betrachtung aus mehreren Blickwinkeln, die man in der Rolle des Unterrichtsleitenden bei weitem nicht wahrnehmen kann. Mir gefiel mein Aufgabenspektrum dahingehend, dass Unterstützung auch Einflussnahme impliziert und wir Lernergebnisse aktiv gestalten konnten. Es war sehr gewinnbringend, am Ende sichtbare Lernergebnisse und Entwicklungsschritte betrachten zu können und seine eigene Arbeit in dieser entscheidenden Phase des Bildungsweges der Kinder widergespiegelt zu bekommen. Für meine zu begleitenden DaZ-Schüler kann ich rückblickend festhalten, dass der syrische Junge durch ein Zusammenspiel von Faktoren extrinsischer sowie intrinsischer Motivation vorangetrieben wurde und den Lehrkräften sowie mir gezeigt hat, dass er Freude am Lernen hatte und gewillt war, im Fachunterricht seiner MitschülerInnen mitzukommen, um die sprachliche Barriere nach und nach zu überwinden. Bei dem spanischsprachigen Jungen war und ist es immer noch ein weiter Weg ihn hinsichtlich seiner Leistungen, seiner Lern- und Arbeitseinstellungen später vollständig in die Regelklasse übernehmen zu können, obwohl sich seine anfängliche Ausgangslage dahingehend bereits gebessert hat. Abschließend betrachtet bin ich sehr dankbar, am StartTraining teilgenommen zu haben, da es eine sehr lehrreiche, schöne und bereichernde Erfahrung war. Ich konnte viele Einblicke in das Schulleben einer Oberschule gewinnen, mithilfe derer ich mehr für meine zukünftige Arbeit als Lehrkraft mitnehmen konnte als in meinen bisherigen Praktika im Rahmen des Studiums. Obwohl die Pandemie außerschulische Aktivitäten des sozialen Lernens in Form von Wandertagen und Klassenfahrten stark einschränkte, konnten wir dennoch einen Wandertag im Raum Leipzig in den Wildpark unternehmen und eine Stadtteilrallye durch Neustadt-Neuschönefeld in Gruppen durchführen, welche den SuS viel Freude bereitet haben.

Meiner Ansicht nach gelang uns trotz der erschwerten Corona Bedingungen durch eine gute Zusammenarbeit schließlich ein einigermaßen erfolgreicher Einstieg in das neue Schuljahr 2020/21.

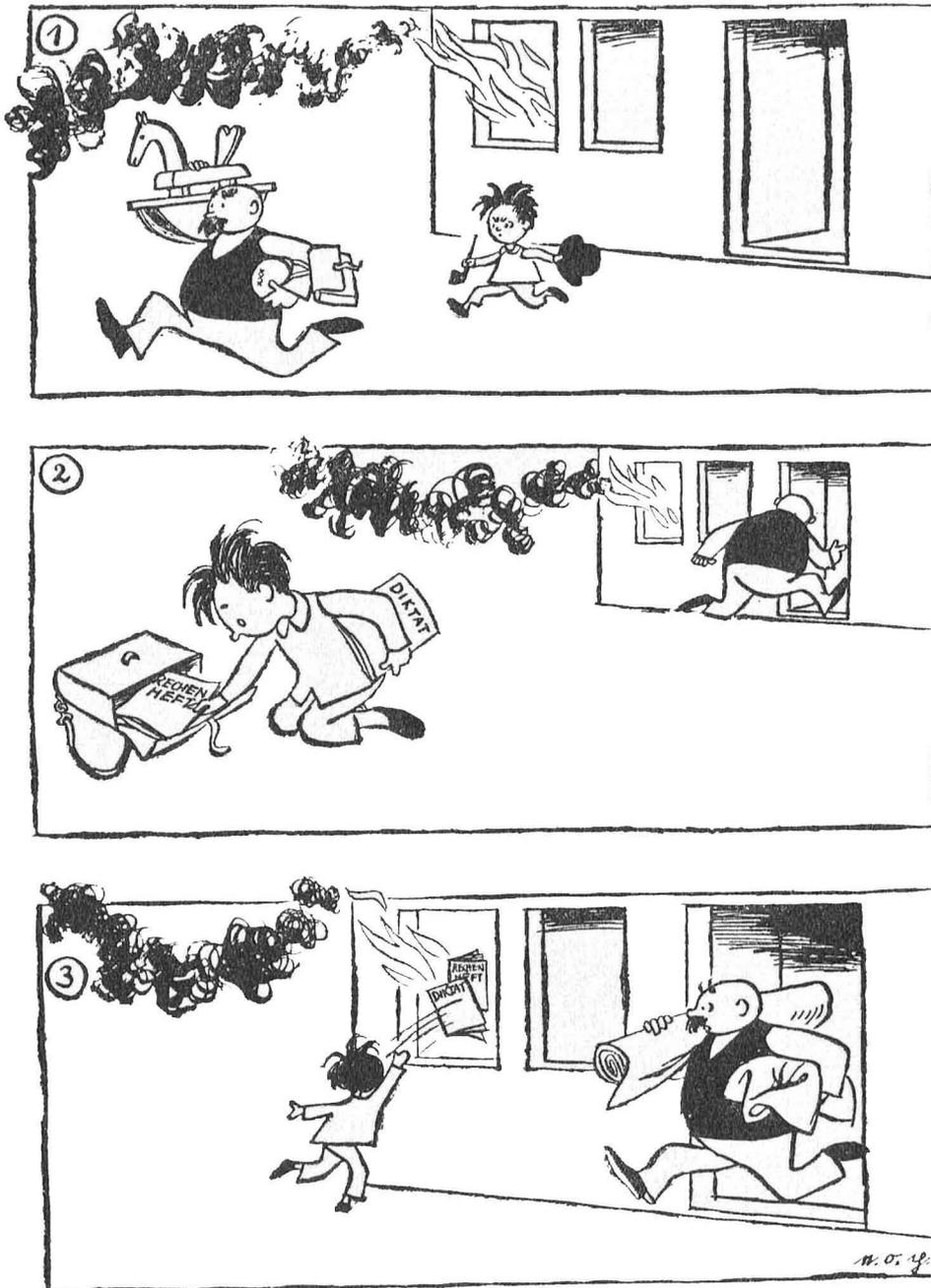
8 Literaturverzeichnis

- Cosentino, Gianluca (2016): Mehrsprachige Kompetenz: Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht? In: *Revista de Estudios Alemães* 6, 90-113. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/47371> (21.03.2021)
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* 55, 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_Ryan-Deci_SDT.pdf (21.03.2021)
- Götz, Thomas/ Nett, Ulrike E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2.Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh, 143-184.
- Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas (2013): *Pädagogische Psychologie erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, 262-286.
- Langfeldt, Hans-Peter (2006): *Psychologie für die Schule*. Weinheim: Beltz Verlag, 48-66.
- Schiefele, Ulrich/ Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 153-175.

9 Anhang

9.1 Anhang 1: Arbeitsblatt zur Förderung der Sprechkompetenz

Die gute Gelegenheit



© Südverlag für deutsch-digital.de und digitale-schule-bayern.de

Abbildung 1: Aus dem DaZ- Unterricht übernommenes Arbeitsmaterial

9.2 Anhang 2: Lernstandstest der Klassenstufe 5 für das Fach Deutsch

*Lernstandstest Klassenstufe 5
Deutsch*

Erinnerst du dich?

1. Ordne die Wörter in die richtige Spalte ein.
 SCHMELZEN - FLÜSSIG - HEIß - GLUT - VERBRENNUNG - WACHS -
GEFÄHRLICH - QUALMEN - GLÜHEN - FEUERWEHRMANN

<u>Nomen</u> (Namenwörter)	<u>Verben</u> (Tunwörter)	<u>Adjektive</u> (Wiewörter)
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

____ / 10

2. Steigere die Adjektive aus Aufgabe 1. *flüssig heiß gefährlich*

a) _____

b) _____

c) _____

____ / 6

3. Setze die Verben in der **Vergangenheitsform** ein.

Peter spielte (spielen) mit Streichhölzern. Da fieng (fangen) der Vorhang Feuer. Ein Nachbar rief (rufen) die Feuerwehr. Als diese ankamen (ankommen), brannte (brennen) das Haus lichterloh. Der Junge stand (stehen) auf der Straße und weinte (weinen). Zum Glück war (sein) ihm nichts passiert.

____ / 8

4. Kreise die Satzglieder des folgenden Satzes mit Bleistift ein. Finde **drei** Möglichkeiten, den Satz umzustellen. Schreibe die umgestellten Sätze auf.

Die Kerze braucht immer einen Docht.

a) Einen Docht braucht die Kerze immer.

b) Immer braucht die Kerze einen Docht

c) Braucht die Kerze immer einen Docht?

____ / 4

5. Kreise die Satzglieder mit Bleistift ein. Unterstreiche dann das Subjekt (Satzgegenstand) blau und das Prädikat (Satzaussage) rot.

Ein schönes Feuer verbreitet Wärme.

Die glühenden Rußteilchen leuchten gelb.

Im Klassenzimmer führen die Kinder Versuche durch.

Mit einem Streichholz zünden sie die Kerze an.

___ / 12

6. Schreibe den folgenden Text in richtiger Groß- und Kleinschreibung auf.

EIN STREICHHOLZ ODER ZÜNDHOLZ IST EIN HOLZSTÄBCHEN ZUM ENT-
FACHEN EINES FEUERS. DURCH DAS REIBEN AN EINER REIBEFLÄCHE
ENTZÜNDET SICH DER AN EINEM ENDE ANGEBRACHT E ZÜNDKOPF UND
BRINGT DAMIT DAS HOLZSTÄBCHEN ZUM BRENNEN.

___ / 10

Punkte: 150

Viel Erfolg!

Abbildung 2: Aus dem Fachunterricht übernommener Lernstandstest

9.3 Anhang 3: Wortbildungsspiel – Zusammengesetzte Nomen

Tabelle 1: Wortbildungsspiel eigener Entwurf als Arbeitsmaterial

Arm	Band	Uhr
Welt	Meister	Angst
Hase	Abend	Brot
Bett	Wäsche	Garten
Zaun	Fenster	Brett
Finger	Nagel	Wasser
Hahn	Auto	Tür
Bild	Schirm	Suche ein weiteres passendes Nomen, welches du mit einem anderen verbinden kannst.
Fliege(n)	Pilz	Eis
Wagen	Schlüssel	Loch
Baum	Haus	Vogel
Nest	Spiegel	Ei
<i>Bücher</i>	Wurm	Brief
Kasten	Ohr	Ring

9.4 Anhang 4: Arbeitsblatt zu Nomen und Artikeln (Thema Weihnachten)

Diese Übungen haben wir Ende November gemacht und ich habe versucht das Vokabular thematisch auf Weihnachten auszurichten.



DaZ Übungen Nomen und Artikel

1. In dieser Übung sind alle Wörter kleingeschrieben. Welches sind Nomen (Substantive) und sollten daher großgeschrieben werden? Kreuze die richtigen Wörter an.

tanzen
warm
stiefel
lieder
plätzchen
singen
basteln
kerze

traurig
backen
fröhlich
sternschnuppe
weihnachten
geschenk
leuchten
advent

2. Setze die Nomen in die Mehrzahl.

Hier seht ihr ein Beispiel:
der Baum- die Bäume

die Nuss-
der Sack-
der Elch-
der Kamin-
die Kerze-
der Engel-



3. Wähle aus den drei vorgegebenen Artikeln den richtigen aus. Kreise ihn ein.

Nikolaus	der	die	das
Schnee	der	die	das
Wald	der	die	das
Kalender	der	die	das
Adventskranz	der	die	das
Weihnachtsfest	der	die	das
Tanne	der	die	das
Schneemann	der	die	das
Plätzchen	der	die	das
Glöckchen	der	die	das