



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Konstruktivistische Lernszenarien im DaZ-Unterricht: Praktische Anwendung in  
einer jahrgangsübergreifenden Berliner Willkommensklasse**

**Τα μαθησιακά σενάρια του κονστρουκτιβισμού στη Γερμανική ως δεύτερη γλώσσα:  
Πρακτική εφαρμογή σε μικτό τμήμα τάξης υποδοχής του Βερολίνου**

**Stafidou Sofia**

**A.M. 510194**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**Βερολίνο, 31 Ιανουαρίου 2022**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Σταφίδου Σοφίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Stafidou Sofia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Βερολίνο, 31 Ιανουαρίου 2022

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Βασιλική Μάρκου που η συμβολή της και στήριξη της ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση και διεκπεραίωση της Πτυχιακής εργασίας μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου για τις πολύτιμες συμβουλές του καθόλη την διάρκεια της διεξαγωγής της εργασίας καθώς και τον αγέννητο προς το παρόν γιο μας, ο οποίος μου επέτρεψε όλο αυτό το διάστημα να ασχολούμαι ανενόχλητα με την Πτυχιακή αυτή εργασία.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Durchführung von konstruktivistischen Lernszenarien in einer jahrgangsübergreifenden Willkommensklasse im DaZ-Unterricht in Berlin. Das Ziel ist herauszufinden, ob die konstruktivistischen Lernszenarien für jahrgangsgemischte Willkommensklassen geeignet sind (Forschungsfrage 1) und wie sie am effektivsten eingeplant und eingesetzt werden können (Forschungsfrage 2). Die jahrgangsübergreifenden Willkommensklassen in Berlin bestehen aus SchülerInnen verschiedener Altersstufen, die über unterschiedliche Deutschkenntnisse verfügen. Dies geschieht wegen organisatorischen Gründen in den Berliner Grundschulen und wird von den meisten Lehrkräften als Hürde betrachtet. Allerdings bringt das Konzept viele Vorteile mit sich.

Um die Forschungsfragen zu beantworten wird die Unterrichtsmethode des Stationenlernens in der Willkommensklasse der Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule angewandt. Das Stationenlernen ist für 5 Unterrichtsstunden geplant und nach seiner Durchführung werden die Lernergebnisse der Lernenden und ein geplantes, dokumentiertes Interview mit der Lehrkraft analysiert.

Nach der Analyse ist bei den Ergebnissen herausgekommen, dass die konstruktivistischen Lernszenarien sehr geeignet für jahrgangsübergreifende Willkommensklassen im DaZ-Unterricht sind. Was die zweite Forschungsfrage betrifft, können konstruktivistische Lernszenarien so effektiv wie möglich eingeplant und eingesetzt werden, indem eine erfolgreiche Lerngruppeneinschätzung, ein differenziertes Materialangebot und eine optimale Raumorganisation stattfinden. Eine wichtige Rolle dabei spielen auch Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung, Transparenz der Lernmaterialien, autonome und kooperative Lernsettings und Bewegung, wie aus der Untersuchung abgeleitet worden ist. Zukünftige Studien könnten auf den Einsatz der Methode auch in altersgemischten Gruppen im DaF-Unterricht eingehen, damit ein Vergleich der beiden Bereiche, DaZ und DaF, entstehen kann.

**Schlüsselwörter:**

DaZ, Konstruktivismus, Lernszenarien, jahrgangsübergreifend, Altersmischung, Willkommensklassen, Stationenlernen, Heterogenität, Differenzierung, Planung.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την διεξαγωγή μαθησιακών σεναρίων Κονστρουκτιβισμού σε μικτό τμήμα τάξης υποδοχής στο Βερολίνο στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα. Ο στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει αν τα μαθησιακά σενάρια Κονστρουκτιβισμού είναι κατάλληλα για ηλικιακά μικτές τάξεις υποδοχής (Ερευνητικό Ερώτημα 1) και πώς μπορούν να προγραμματιστούν και να εκτελεστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται (Ερευνητικό Ερώτημα 2). Οι μικτές ηλικιακές τάξεις υποδοχής στο Βερολίνο απαρτίζονται απο μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων που κατέχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσεων της γερμανικής γλώσσας. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται στα Δημοτικά του Βερολίνου λόγω οργανωτικών θεμάτων και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το θεωρούν μειονέκτημα. Παρόλα αυτά αυτός ο τρόπος μάθησης εμπριέχει και πολλά πλεονεκτήματα.

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα εφαρμόζεται η μέθοδος μάθησης σε σταθμούς εργασίας στην τάξη υποδοχής του Δημοτικού Σχολείου Ντίτριχ-Μπονχοφερ. Η εφαρμογή της μεθόδου μάθησης σε σταθμούς είναι προγραμματισμένη για 5 ώρες και μετά την διεκπεραίωσή της αναλύονται τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και μία προγραμματισμένη και καταγεγραμμένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα μαθησιακά σενάρια Κονστρουκτιβισμού είναι ιδιαιτέρως κατάλληλα για μικτές ηλικιακές τάξεις υποδοχής στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα υπάρχει η δυνατότητα τα μαθησιακά σενάρια Κονστρουκτιβισμού να προγραμματιστούν και να εκτελεστούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Αυτό συμβαίνει εάν οι δυνατότητες των μαθητών έχουν εκτιμηθεί σωστά, εάν υπάρχει υλικό μάθησης διαφοροποιημένο και εάν έχει οργανωθεί αποτελεσματικά ο χώρος μάθησης. Σημαντικό ρόλο όσον αφορά τα παραπάνω παίζουν η ευελιξία διαμόρφωσης του μαθήματος, η διαφάνεια του εκπαιδευτικού υλικού, το αυτόνομο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και η κινητική δραστηριότητα, όπως αποδείχθηκε από την έρευνα. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην χρήση της μεθόδου σε μικτά ηλικιακά τμήματα στο

μάθημα των Γερμανικών ως Ξένη Γλώσσα και να συγκριθεί με την χρήση της μεθόδου στα Γερμανικά ως Δεύτερη Γλώσσα.



## **Λέξεις – Κλειδιά**

Γερμανικά ως Δεύτερη Γλώσσα, Κονστρουκτιβισμός, μαθησιακά σενάρια, μικτές ηλικιακές τάξεις, τάξεις υποδοχής, σταθμοί μάθησης, λεξιλόγιο, διαφορετικότητα, διαφοροποίηση, οργάνωση.

## Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung .....	1
1. Deutsch als Zweitsprache .....	3
1.1 Fremdsprache und Zweitsprache .....	3
1.2 Der Erwerb der Zweitsprache .....	4
1.3 Mehrsprachigkeit .....	6
2. Konstruktivismus und Fremdsprachenunterricht .....	8
2.1 Die Lernszenarien .....	9
2.2 Die Lernaufgaben.....	10
2.3 Stationenlernen .....	12
3. DaZ-Lernen in Willkommensklassen .....	15
3.1 DaZ-Willkommensklassen in Berlin.....	15
3.2 Das Niveau Pre-A1 und die Wortschatzarbeit .....	17
4. Zum Umgang mit Heterogenität .....	19
4.1 Altersheterogenität und Lernen.....	20
4.2 Differenziertes Lernen .....	21
4.3 Das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens.....	24
5. Praktische Anwendung .....	28
5.1 Forschungsfragen, Hypothesen, Ziele und methodisches Verfahren.....	28
5.2 Planung von Unterricht .....	30
5.2.1 Das Bedingungsfeld .....	31
5.2.2 Das Wahlfeld .....	34
5.3 Die Durchführung .....	41
5.4 Ergebnisse .....	42
6. Schlussfolgerungen .....	49
Literaturverzeichnis .....	52

Anhang 1. Unterrichtsmaterialien .....	61
Anhang 2. Interview mit der Lehrperson .....	66
Anhang 3. Beleg/Dokumentation der Gruppenarbeiten .....	69

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Lernaufgabenparcours nach Steveker .....	11
Tabelle 2 DaZ-Lernen bei Kindern .....	14
Tabelle 3 DaZ-Lernen in altersgemischten Klassen .....	15
Tabelle 4 Innere Differenzierungsarten .....	23
Tabelle 5 Vorteile der Jahrgangsmischung .....	27
Tabelle 6 Nachteile der Jahrgangsmischung-Schwierigkeiten .....	27
Tabelle 7 Das Berliner Unterrichtsmodell .....	30
Tabelle 8 Die Rolle der Lehrkraft nach Wills .....	37
Tabelle 9 Optimaler Einsatz der Lernszenarien in altersgemischten Gruppen .....	49

## 0. Einleitung

Der Deutschunterricht sowohl als Fremdsprache als auch als Zweitsprache wird ständig nach neuen Unterrichtsmethoden angepasst. Der wichtigste methodische Ansatz von 1970 ist die kommunikative Sprachdidaktik (Roche 2013: 28). Sie fordert die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden wie z. B. das Erlernen der Alltagssprache und den Handlungscharakter der Kommunikation (ebd.: 29–30). Seitdem haben sich neue Ansätze und alternative Unterrichtsmethoden entwickelt, die die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen wie z. B. Interkulturalität und mehrsprachige oder bilinguale Bedürfnisse der Lernenden wahrgenommen haben.

Zu diesen Ansätzen gehören der Konstruktivismus und seine Unterrichtsmethoden. Er ist einer der geeignetsten Ansätze für den heutigen DaF- oder DaZ-Unterricht, da er sich auf handlungsorientierte Unterrichtsprozesse konzentriert und davon ausgeht, dass die Lernenden viele eigene Erfahrungen mit sich bringen und keine Tabula rasa sind (Dubs 1995: 890–891). Besonders bei den konstruktivistischen Lernszenarien haben die DaF/DaZ-Lernenden die Möglichkeit, beim ungesteuerten Sprachlernen sehr effektiv kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Stationenlernen gehört zu den konstruktivistischen Lernszenarien und führt zu positiven Ergebnissen in der oben beschriebenen Richtung.

Der DaZ-Unterricht nimmt in Deutschland mehr und mehr zu. Ganz speziell in Berlin steigen die Zahlen der ausländischen StudentInnen und der ZuwanderInnen ständig an. Aus diesem Grund lohnt es sich sehr, in dieser Arbeit auf den DaZ-Unterricht zu fokussieren. Die Forschung wird in der Willkommensklasse einer Berliner Grundschule durchgeführt. Willkommensklassen bereiten Kinder mit geringer oder keiner Deutschkenntnis auf einen reibungslosen Übergang in die Regelklassen der Schulen vor. Die Mehrheit der Willkommensklassen sind altersgemischt und sehr heterogen bezüglich der Herkunftsländer der Lernenden und ihrer Muttersprachen.

Der Umgang mit Heterogenität ist aber nichts Neues für die Berliner Grundschulen. Anfang der 90er-Jahre führt Berlin das jahrgangsübergreifende Lernen in bestimmten Grundschulen ein. Bis 2011 übernehmen mehr als 340 Berliner Grundschulen dieses Lernkonzept (Wilde 2010: 11). Es geht um die Zusammensetzung der Klassen 1 bis 3

oder 1 bis 2 in der Schulanfangsphase, bei der Lernende unterschiedlicher Altersstufen zusammenlernen. Im Laufe der Jahre haben manche Berliner Grundschulen das jahrgangsübergreifende Lernen auch auf die Klassenstufen 4 bis 6 ausgeweitet. Das jahrgangsübergreifende Lernen, oder abgekürzt JüL, hat seine Wurzeln in der Reformpädagogik, da ihre Vertreter wie Maria Montessori, Peter Petersen usw. das monotone gleichschrittige Lernen nicht ausreichend für das ständige Wechseln der Gegenwart fanden (Kaiser 1999: V).

Da Berliner Grundschulen schon sehr viel Erfahrung mit Altersheterogenität durch das JüL-System gesammelt haben, können sie diese im DaZ-Unterricht bei den Willkommensklassen sehr erfolgreich und effizient einsetzen. Ziel dieser Arbeit ist diese Hypothese bei der Durchführung einer Unterrichtseinheit mit konstruktivistischen Lernszenarien zu überprüfen. Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil, in dem die Ergebnisse der in der Schule durchgeführten Forschung geschildert werden, und den Schlussfolgerungen.

Der erste Teil verfügt über vier Kapitel, in denen alle wichtigen Aspekte der notwendigen Theorie abgedeckt werden. Im ersten Kapitel findet die Klärung der Begriffe DaF und DaZ statt und es wird erläutert, wie DaZ-Lernende die Zweitsprache erwerben können. Außerdem wird auch die Mehrsprachigkeit als wichtiger Einflussfaktor des Zweitspracherwerbs analysiert. Im zweiten Kapitel geht es um den Konstruktivismus als Lernansatz im DaF- und DaZ-Unterricht und seine alternativen Unterrichtsmethoden wie z. B. die konstruktivistischen Lernszenarien, die Produktion von Lernaufgaben und das Stationenlernen. Weiter handelt es sich im dritten Kapitel um die Situation des DaZ-Lernens in den Berliner Willkommensklassen und ihr Sprachniveau, das meistens Pre A1 ist. Sowohl der Umgang mit Altersheterogenität und das JüL-System als auch die Notwendigkeit eines differenzierten DaZ-Unterrichts werden im vierten Kapitel thematisiert.

Die praktische Anwendung findet an der Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule in Berlin-Charlottenburg statt und wird sehr ausführlich im fünften Kapitel präsentiert. Es werden die Lehr- und Lernziele, die Forschungsfrage und das methodische Verfahren

dargestellt. Im Anschluss werden nach dem Berliner Modell auch das Bedingungsfeld, das Wahlfeld, die Durchführung und die Ergebnisse analysiert.

Der letzte Teil dieser Arbeit sind die Schlussfolgerungen im sechsten Kapitel. In diesem Kapitel wird bezüglich der Forschungsfrage und der Hypothese reflektiert und überprüft, ob die Anfangshypothese richtig oder falsch war. Außerdem werden sowohl Alternativen, die den Verlauf der Forschung verbessern können, als auch Empfehlungen für die zukünftige Forschung in diesem Feld vorgeschlagen.

## **1. Deutsch als Zweitsprache**

### **1.1 Fremdsprache und Zweitsprache**

Da die Fremdsprachendidaktik direkt aus der Unterrichtspraxis stammt, entwickelt sie sich ständig und wird an die jeweiligen Gesellschaftsbedingungen angepasst. Die Mehrheit der Menschen sprechen ihre Muttersprache, oder auch L1, auf einem ausreichenden Niveau und können ganz einfach auf dieser Sprache kommunizieren. Aber warum passiert das nur selten beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache und welche Faktoren spielen eine Rolle dabei? Um die Antwort herauszufinden, ist eine einfache Unterscheidung zwischen Mutter- und Fremdsprache nicht mehr ausreichend, sondern es ist sinnvoll, zwischen Zweit- und Fremdsprache zu unterscheiden (Riemer 2002: 52).

Die Grenzziehung zwischen den beiden ist sehr sinnvoll, weil Deutsch als Zweitsprache eine Neugewichtung gewonnen hat (Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer 2010: 4). Der Grund liegt an der großen Migrationswelle, den Folgen der deutschen Vereinigung, den neuen sprachenpolitischen Initiativen in Europa und der Bestrebung zur Internationalisierung der Hochschulen (ebd.: 1–2). Nach dem Fall der Sowjetunion gab es tatsächlich eine große Migrationswelle von Ostdeutschland und Osteuropa nach Deutschland. Aus diesem Grund waren Schüler aus den Ostländern damals in den Schulen zu finden. Ein paar Jahrzehnte später werden die Flüchtlinge aus dem Nahen Osten wegen der Kriegssituation in ihren Ländern hinzugefügt. Dieser neue interkulturelle Charakter von Deutschland und das hohe Niveau der Universitätsbildung haben viele junge Leute aus der ganzen Welt nach Deutschland

für ihr Studium angelockt. Viele davon sind in Deutschland geblieben und haben das interkulturelle Element des Landes zusätzlich verstärkt.

„Fremdsprache“ oder auch L2 wird meistens als Oberbegriff benutzt, was für die „Zweitsprache“ nicht gilt (Riemer 2002: 51). Wenn eine Sprache außerhalb des zielsprachigen Sprachraums gelernt wird, handelt es sich um eine Fremdsprache (ebd.: 52). Wird auf der anderen Seite eine Sprache innerhalb des zielsprachigen Raums gelernt, geht es um das Erlernen einer Zweitsprache, die man auch als L2 bezeichnen kann (ebd.). Der Lernort des Spracherwerbs spielt eine sehr entscheidende Rolle sowohl bei der Begriffsklärung als auch für die Art und Weise der Effizienz des Fremd- oder Zweitspracherwerbs (ebd.: 53). Je mehr Deutsch im deutschsprachigen Umfeld ungesteuert erworben wird, desto mehr wird die Ausgangssituation der Lernenden beeinflusst (Herning 2005: 74).

Trotz dieser Unterscheidung ist es wichtig zu notieren, dass es für die Fremdsprachendidaktik bei „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ um ein Fach geht (Fandrych/Hufeisen/Krumm/Riemer 2010: 4). Die beiden Arbeitsbereiche haben mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede, da es sich bei den beiden um das Wechselspiel zwischen der deutschen Sprache und anderen Kulturen handelt (ebd.: 4).

## **1.2 Der Erwerb der Zweitsprache**

Im Laufe der Geschichte der Fremdsprachendidaktik haben sich viele Hypothesen bezüglich des Fremd- und Zweitspracherwerbs entwickelt wie z. B. die Identitäts- und Kontrastivhypothese. Die Identitätshypothese geht mit einem kognitivistischen und nativistischen Hintergrund davon aus, dass das sprachliche Vorwissen der Lernenden keine Rolle beim Zweitspracherwerb spielt (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 34). Allerdings ist die Kontrastivhypothese, die auf der Grundlage des behavioristischen Ansatzes formuliert wurde, davon überzeugt, dass das sprachliche Vorwissen eine entscheidende Rolle beim Zweitspracherwerb spielt (ebd.: 34).

Um mit den Erwerbstheorien weiterzukommen, ist es ausschlaggebend, die Begriffe „Lernen“ und „Erwerben“ zu klären. Lernen findet statt, wenn die sprachlichen Aneignungsprozesse durch den Unterricht gesteuert werden (ebd.: 28). In diesem Fall



erzeugt der Unterricht explizites Wissen und führt zu einem formalen Wissen über die Sprache (Decke-Cornill/Küster 2015: 28). „Erwerben“ auf der anderen Seite impliziert sprachliche Aneignungsprozesse, die nicht vom Sprachunterricht gelenkt sind und eher den Erstspracherwerbsprozessen ähneln (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 29).

Für Krashen und Terrell spielen die beiden Begriffe bei ihrem Hypothesenmodell des *Natural Approach* eine sehr wichtige Rolle. Sie glauben an das Erwerben einer Zweitsprache analog zur Erstsprache, was am besten durch Immersion in die Zweitsprache stattfindet (Decke-Cornill/Küster 2015: 27). Das Lernen als Aneignungsprozess kann nicht zum Sprachkönnen führen, sondern nur zum Sprachwissen (ebd.: 27). Sowohl die Erwerbsreihenfolge als auch die Orientierung auf Fehlerlosigkeit können den Zweitspracherwerb nicht beeinflussen und sind den Lernenden überlassen (ebd.: 28). Worauf man beim *Natural Approach* achten sollte, ist die Input-Hypothese. Lernende sollen sich beim Zweitspracherwerb weder überfordert noch unterfordert durch den Input an sprachliche Kompetenzen fühlen (ebd.: 29). Zum Schluss darf man die Affective-Filter-Hypothese, bei der eine angstfreie Spracherwerbsumgebung notwendig für den Zweitspracherwerb ist, nicht vergessen (ebd.: 30).

In dieser Arbeit geht es um Deutsch als Zweitsprache bei zugewanderten Kindern, die eine deutsche Schule besuchen. In diesem Fall erwerben die Kinder Sprachkenntnisse gleichzeitig sowohl in Alltagssituationen ungesteuert als auch in der Schule von der Lehrperson gesteuert, wo sie Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht bekommen (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 29). Ihre sprachliche Entwicklung und das Erwerben der Zweitsprache hängen von gelenkten und ungelenkten Elementen ab. Deswegen sind Lernende, die Deutsch als Zweitsprache in Deutschland lernen, in der Lage, eine Vielzahl unterschiedlicher Deutschvarietäten je nach ihrer Umgebung zu lernen wie z. B. Dialekte, Hochdeutsch, Alltags-, und Umgangssprache (Herning 2005: 74). Sie können sich schneller im Vergleich zu DaF-Lernenden in sprachlichen Umgebungen anpassen, da der Erwerbsprozess im Laufe ihres Tages fast nie endet. Wenn sie z. B. in einem Flüchtlingsheim wohnen, müssen sie mit den anderen Bewohnern auf Deutsch reden, da nicht alle aus dem gleichen Land kommen.

Andere Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen können, sind die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden. Es gibt unterschiedliche biologische (Alter und Geschlecht), affektive (Einstellungen, Motivation, Angst), soziale (soziales Umfeld) und kognitive (Spracheignung, Vorwissen) Aspekte unter den Lernenden, die für den Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle spielen (Riemer 2002: 68–81).

Man darf auch nicht die mehrsprachigen Lernenden vergessen, die wegen ihrer Kompetenzen mit Sprachen besondere Systeme beim Erwerben einer neuen Sprache entwickelt haben. Diese Tatsache beeinflusst auf jeden Fall den Zweitspracherwerb, weil festgestellt werden muss, welche die zweite Sprache in dieser Phase ist.

### 1.3 Mehrsprachigkeit

Die Anzahl der mehrsprachigen Lernenden steigt immer mehr in den deutschen Schulen sowohl in den Willkommens- als auch in den Regelklassen. Diese Lernenden verfügen über zusätzliche Kompetenzen, die wahrgenommen werden sollten.

Das *Companion Volume for new Descriptors*, welches ein Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001) ist, führt zum ersten Mal Deskriptoren für kulturelle Kompetenzen zu Mehrsprachigkeitskonzepten ein (Studer 2020: 5). Es geht um drei Skalen: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *mehrsprachiges Verstehen* und *auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen* (Common European Framework of References for Languages 2018: 157). Bei der ersten Skala geht es um den Umgang mit kultureller Diversität und die Sensibilisierung und Reflexion des eigenen kommunikativen Verhaltens (Studer 2020: 10). Das *mehrsprachige Verstehen* fokussiert auf das Wissen und Können der Lernenden, die eine oder mehrere Sprachen als Hilfsmittel zur Dekodierung von Texten der Zielsprache anwenden (ebd.: 14). Die letzte Skala behandelt das Aufbauen einer effektiven Kommunikation beim Zurückgreifen auf alle sprachlichen Ressourcen eines plurikulturellen Repertoires (ebd.: 17).

Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht ist ein dynamischer Prozess und kann sich durch die kleinsten Veränderungen einzelner Einflussfaktoren ändern (Allgäuer-Hackl/Hofer/Malzer-Papp/Jessner 2021: 24). Einer dieser Faktoren sind die ersprachlichen Sprachkenntnisse der Lernenden, die in die fremdsprachlichen

Lernprozesse einbezogen werden können (Decke-Cornill/Küster 2015: 171). Wenn die unterschiedlichen Muttersprachen (L1) der Lernenden und ihr kulturelles Vorwissen aktiv für die mentalen Verarbeitungen des Zweitspracherwerbs berücksichtigt werden, entsteht eine effiziente Verzahnung von Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsaspekten (Meißner/Reinfried 1998b: 20 zit. nach Decke-Cornill/Küster 2015: 171). Diese Verzahnung führt zur Lernerautonomie und hilft Lernenden unterschiedlicher Herkunft, im DaZ-Unterricht Deutsch als Zielsprache effizienter zu erwerben, da alle Sprachen, die die Lernenden beherrschen, eine integrierte Sprachkompetenz bilden (Riemer 2002: 64).

Es ist aber besonders am Anfang des Zweitspracherwerbs normal zu erwarten, dass die Lernenden ihre eigene „Brückensprache“ aufbauen, die aus sprachlichen Elementen ihrer Muttersprache besteht (ebd.: 64). Diese Interferenzen können zu falschen Übertragungen von sprachlichen Phänomenen von Sprache zu Sprache führen, werden aber von der Fremdsprachendidaktik als eine Art von Förderung differenzierter Mehrsprachigkeit begrüßt (Decke-Cornill/Küster 2015: 171).

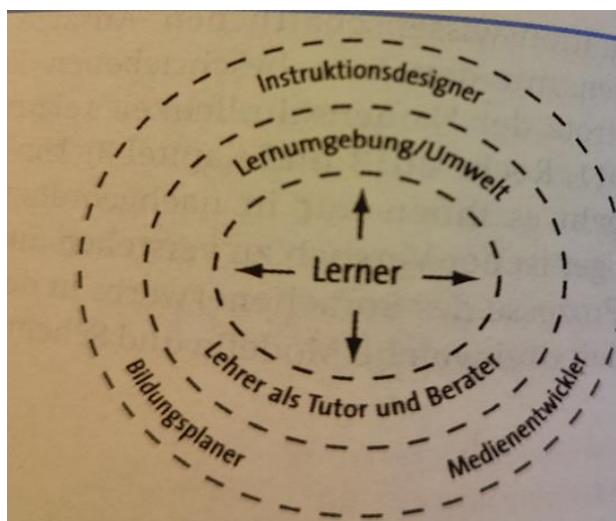
Für manche Migrantenkinder der im Rahmen dieser Diplomarbeit untersuchten Willkommensklasse ist Deutsch nicht die erste Fremdsprache, der sie begegnen, da sie sich auch in anderen Ländern aufgehalten haben. Andere Lernende sind zweisprachig/bilingual, was ebenfalls als eine Ausprägung der Mehrsprachigkeit betrachtet werden kann (Allgäuer-Hackl/Hofer/Malzer-Papp/Jessner 2021: 26). Lernende, die in Kontakt mit mehreren Sprachen kommen, verfügen über eine erhöhte Kreativität, Problemlösungskompetenz und Einsatz neuer Lernstrategien (ebd.: 27). Außerdem entwickeln sie ein multilinguales Bewusstsein, was den Erwerb von Sprachen beschleunigen und zu metasprachlichen Kompetenzen führen kann (ebd.: 27).

Die metasprachlichen Kompetenzen der Lernenden sind von großer Bedeutung besonders bei Lernansätzen wie z. B. dem Konstruktivismus, bei denen die Lernerautonomie und die Fehlerkultur eine sehr wichtige Rolle spielen.

## 2. Konstruktivismus und Fremdsprachenunterricht

Beim Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht basiert das Lernen auf dem Aufbau von neuen Konstruktionen und dem ständigen Umgestalten der existierenden (Roche 2013: 23). Im Fall dieser Arbeit z. B. kann der Lehrende das Vorwissen der Lernenden einer Willkommensklasse als Ankerpunkt nehmen und darauf in vielen Bereichen aufbauen. Diese Bereiche können unterschiedliche Fächer sein: Naturwissenschaften, Deutsch (Wortschatz), Mathe, Sport usw. Das kann durch ein komplettes, begrenztes oder modelliertes Eintauchen (Immersion) in die zielsprachige Kultur passieren (ebd.: 24), da das Lernen durch Instruktion im Konstruktivismus nicht erfolgen kann (Chrissou 2010: 25). Auf diese Art und Weise können die Lernenden ihren Lernprozess selber steuern und organisieren (Terhart 1999: 635).

Die geeignetste Lernumgebung dafür sind bilinguale Klassen oder Immersionsschulen (Roche 2013: 24). In dieser Lernumgebung sind die Lernenden in der Lage, handlungsorientiert mit unterschiedlichen Themenfeldern und Materialien umzugehen (ebd.), während die Lehrkraft als Berater fungiert (Dubs 1995: 893).



**Abbildung 1: Lernmodell nach dem Konstruktivismus (Issing 2002: 156 zit. nach Roche 2013: 24).**

Wie man der Abbildung 1 entnehmen kann, stehen die Lernenden mit ihrem Vorwissen und ihren Vorerfahrungen im Mittelpunkt. Die Lehrkraft als Tutorin und die Lernumgebung umkreisen und begleiten die Lernenden im Unterrichtsprozess und der Außenrahmen wird durch die unterschiedlichen Curricula gegeben.

## 2.1 Die Lernszenarien

In diesem Sinne eignen sich im Rahmen des Konstruktivismus handlungs- und aufgabenbasierte Lernverfahren wie z. B. die Lernszenarien (Roche 2013: 24). Die Lernszenarien sind eine für den Englischunterricht eingesetzte Lernform, die fürs Fach Deutsch als Zweitsprache weiterentwickelt wurde (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 9). Sie verknüpfen die Inhalte von Deutsch- und DaZ-Unterricht und nutzen die unterschiedlichen Migrationshintergründe und Herkunftskulturen als eine Lernchance für die Lernenden (ebd.).

Unterricht dieser Art fördert das gemeinsame Lernen und den effizienten Schüleraustausch (Hölscher/Roche/Simic 2009: 44). Die Lernenden beschäftigen sich je nach Interesse mit einem Teilaspekt eines Kernthemas in Partner- oder Gruppenarbeit, das aus dem interkulturellen Erfahrungsbereich der Lernenden stammt wie z. B. Familie und Ich, Feiern, Anders sein, Arbeiten, Wohnen, Freizeit usw. (ebd.: 49). Am Ende werden alle Ergebnisse aller Gruppen im Plenum präsentiert (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 9). Dadurch entsteht ein kommunikatives Lernerlebnis, das dem Sprachwachstum der Lernenden dient (ebd.). Die Gruppenarbeit bei den Lernszenarien führt wegen der Vielfalt an Ideen und der Heterogenität der Lernenden ebenfalls zu sehr interessanten Lernergebnissen, die nicht von Einzelarbeiten erzeugt werden können (Sofos 2018: 19). Zum Schluss werden die Lernergebnisse nicht nur bezüglich der Ergebnisse an sich, sondern bezüglich der Effizienz der Gruppenarbeit, der Haltung der Lernenden im DaZ-Unterricht und der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien ausgewertet (Mitsikopoulou 2015: 9).

Obwohl die Lehrenden im Hintergrund stehen, konstruieren sie den gesamten Lernprozess der Lernszenarien. Sie haben den schwierigen Auftrag, die Aufgaben so herzustellen, dass sie den Interessen und dem Niveau aller Lernenden entsprechen (Hölscher/Roche/Simic 2009: 47). Um das zu schaffen, sollten sie ihre Gruppe sehr gut einschätzen können. Außerdem ist es sehr wichtig, dass die Lehrenden auch die Muttersprache der Lernenden während der Lernszenarien berücksichtigen. Sie sollen den Lernenden signalisieren, dass sie sich bemühen, alles zu verstehen, indem sie ihre Leistung würdigen (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 13). Sie können auch versuchen,

die Lernenden zu einer Art von Sprachvergleich bei bestimmten Aufgaben zu bringen, was die Lernenden spielerisch automatisch zu einer Metaebene führt (ebd.).

Der Umgang mit Fehlern ist auch ein sehr wichtiger Baustein bei den Lernszenarien. Fehler gehören unvermeidlich zum Spracherwerbsprozess und sind Zeichen individueller Lernfortschritte (ebd.: 16). Die Lehrenden nehmen die Fehler der Lernenden als Information über ihren Sprachstand und versuchen im Laufe des Unterrichts auf diese Fehler zurückzugreifen, zum Beispiel in Form eines Dialogs. Auf diese Art und Weise bekommen die Lernenden eine positive Rückmeldung ohne negative Evidenzen zu ihrem Lernerfolg (ebd.).

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Lernszenarien auf konstruktivistischen Lernverfahren basieren und sich fern vom linear aufgebauten Fremdsprachenunterricht halten. Aus diesem Grund können sie unterschiedliche Lernervarietäten berücksichtigen, kommunikative Zwecke in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens durch ungesteuerten Spracherwerb bringen und eine authentische Lernumgebung durch handlungsorientiertes Material und Aufgaben schaffen (ebd.: 18).

## **2.2 Die Lernaufgaben**

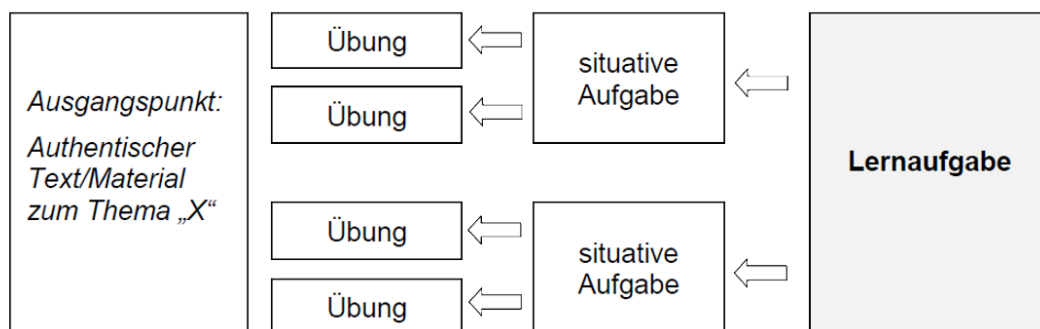
Im vorherigen Abschnitt wurden die Aufgaben in den Lernszenarien diskutiert. In den meisten Fällen folgen sie dem Prinzip der Lernaufgaben, da sie konstruktivistisch ausgerichtet sind und die Lernenden in Gruppen arbeiten (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 3 ff.). Das Ziel der Lernaufgaben ist die Verwendung der Zielsprache, sodass die Lernenden zu einem Endprodukt kommen (ebd.).

Leupold (2010) war der Erste, der sich mit dem Prinzip der Lernaufgaben befasst hat. Nach Leupold beziehen sich die Lernaufgaben inhaltlich auf einen Lehrplan bzw. Bildungsstandards und finden in einer möglichst authentischen Lernumgebung statt, wie z. B. in der realen Welt außerhalb des Klassenraums (Leupold 2010 zit. nach Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 4). Sie sind so strukturiert, dass kleinere Übungen inhaltlich im Rahmen einer Lernaufgabe eingebunden sind (ebd.). Das führt

zu einem offenen Aufgabenformat, das nach dem Prinzip des *Scaffoldings* konstruiert wird (ebd.).

Steveker hat Leupolds Prinzipien zu den Lernaufgaben weiterentwickelt, indem er den Lernparcours eingeführt hat. Die Lernaufgaben zielen in diesem Fall auch auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen wie z. B. Wortschatzlernen und Interaktionsstrategien. Aus diesem Grund fängt die Unterrichtsplanung vom Ende her an, sodass alle notwendigen Übungselemente, die zur Förderung des Endziels führen, behandelt werden können (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 5). Der Lernparcours besteht aber auch aus zusätzlichen Zwischenübungen vor dem Endergebnis, die man situative Aufgaben nennt (ebd.). Das heißt, dass die situativen Aufgaben immer in einem Handlungskonzept eingebettet sind (ebd.), was den Lernenden beim Üben der sprachlichen Kompetenzen sehr hilft. Tabelle 1 erleuchtet die oben erwähnten Aspekte.

## Lernaufgabenparcours nach Steveker



**Tabelle 1 Lernaufgabenparcours nach Steveker**

Das Lernaufgabenschema bietet viele Vorteile im Vergleich zu einem linear aufgebauten DaZ-Unterricht an, zu dem vor allem der Einsatz von Arbeitsblättern hauptsächlich zur Übung und Wiederholung des Lernstoffes gehört (Schümer 1991: 812). Der Lernaufgabenparcours ermöglicht ein zielgerichtetes Arbeiten mit handlungsorientierten Materialien in einer authentischen Lernumgebung (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 5). Die Lehrkraft unterstützt und begleitet den

Lernprozess durch konstruktives Feedback, da die Lernenden in Gruppen die Lernaufgaben in Schritten und nicht auf einmal bewältigen können (ebd.: 6). Außerdem dienen die Tatsachen, dass die Lernaufgaben im Hinblick auf das Endprodukt konzipiert sind und es dazwischen zusätzliche situative Aufgaben gibt, der inneren Binnendifferenzierung (ebd.). Mit mehreren situativen Zwischenaufgaben und einem klaren Lehrziel am Ende verschaffen sich die schwächeren Lernenden mehr individuelle Lernzugänge (ebd.).

In diesem Zusammenhang möchte diese Arbeit dies auch prüfen. Beim Wahrnehmen des unterschiedlichen Hintergrunds jedes Lernenden und seines Vorwissens werden bestimmte situative Lernaufgaben in Form des Stationenlernens angeboten. Diese Lernaufgaben haben als Ziel, jeden Lernenden zum Endziel zu bringen.

## 2.3 Stationenlernen

Stationenlernen basiert auf dem Prinzip der Lernaufgaben, da die Unterrichtsplanung mit dieser Unterrichtsmethode auch vom Ende her beim Festlegen des Lernziels stattfindet. Der Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt und zu jedem Teilbereich gibt es an verschiedenen „Stationen“ Materialangebot, das von den Lernenden einzeln oder in Gruppen selbstständig bearbeitet wird (Wicke 2006: 5 zit. nach Böttcher 2012: 12). Ähnliche Arbeitsmethoden wie das Stationenlernen sind Anfang des 20. Jahrhunderts in Amerika in Anlehnung an Maria Montessoris Ideen erschienen (Böttcher 2012: 13). Hauptsächlich aber schuldet das Stationenlernen seine Entwicklung im deutschen Lernraum dem Sportunterricht wegen des Zirkeltrainings in den 50er-Jahren (ebd.). Diese Art von Zirkeltraining wurde langsam in den 80er-Jahren auch in den Schulen in unterschiedlichen Fächern eingesetzt (ebd.).

Stationenlernen eignet sich in verschiedenen Fächern auf allen Lernetappen (Opolownikowa 2009: 9) und besteht hauptsächlich aus bestimmten Aspekten. Die zu bearbeitenden Materialien unterscheiden sich sowohl bezüglich ihrer Darbietungsform als auch bezüglich ihrer Aufgabentypen (Böttcher 2012: 13). Das Material wird kreativ wie z. B. visuell, akustisch, haptisch und spielerisch in den



unterschiedlichen Stationen angeboten und die Aufgabentypen unterscheiden sich voneinander, sodass sie verschiedene Lerntypen ansprechen können (ebd.). Die Reihenfolge, in der die Stationen bearbeitet werden können, ist entweder fest aufeinander aufbauend oder frei wählbar (ebd.). Bei den meisten Fällen gibt es eine festgelegte Bearbeitungszeit für die Stationen, die aber auch je nach Unterrichtssituation abweichen kann (ebd.). Die Lernstationen können entweder im Lehrraum oder irgendwo außerhalb des Lehrraums liegen und aus Pflicht- und Wahlstationen bestehen (ebd.). Die Pflichtstationen müssen von den Lernenden bearbeitet werden, wobei die Wahlstationen eher als Zusatzaufgaben gedacht sind.

Damit eine DaZ-Unterrichtssituation mit Lernstationen reibungslos verläuft, ist die geeignete Vorbereitung aus der Seite der Lehrenden notwendig. Der Lehrende soll das Lernziel von Anfang an festlegen und das Material und die Anzahl der Stationen davon abhängig organisieren (ebd.: 14). Außerdem ist es ausschlaggebend, dass die Lehrperson ihre Lerngruppe richtig einschätzen kann. Auf diese Art und Weise können das Arbeitstempo, die unterschiedlichen Interessen und die Arbeitsart der Lernenden berücksichtigt werden (ebd.). Wenn alle oben beschriebenen Bedingungen erfüllt sind, wird vor allem die Lernerautonomie gefördert und der Lehrende fungiert als Berater und Helfer während des Unterrichtsprozesses (ebd.).

Stationenlernen bringt viele Vorteile mit sich. Es geht um eine lernerbezogene Unterrichtsmethode, die die Interessen und das Vorwissen der Lernenden wahrnimmt und aus diesem Grund den Lernenden schneller und einfacher zum erwünschten Lernziel führen kann (ebd.). Die klare Struktur entspricht einer Transparenz des Unterrichtsprozesses und Lernerautonomie, da die Lernenden in Gruppen selbstständig die Stationen bearbeiten können (ebd.: 16–17). Zusammenfassend werden die optimalen Lernbedingungen für den DaZ-Unterricht auf Tabelle 2 präsentiert.



**Tabelle 2 DaZ-Lernen bei Kindern**

Lernen an Stationen überschneidet sich mit dem *Brain-Based-Learning-Approach*. Die Neurowissenschaft bietet eine neue Denkweise bezüglich des Lernprozesses des Lernens (Gülpinar 2005: 302). Es werden 12 neurodidaktische Prinzipien entwickelt, die das Unterrichtsgeschehen sehr positiv beeinflussen können (Arnold 2012 zit. nach Ardiyani/Yulianto 2017: 40-41) und beim Stationenlernen auftauchen. Es werden mentale Verbindungen geschaffen, da sowohl die linke als auch die rechte Hemisphäre des Gehirns durch die unterschiedlichen Herangehensweisen an den Lernstoff in den Stationen engagiert werden (Böttcher 2012: 16). Außerdem findet ein positives Einbinden des Lernprozesses statt (ebd.), da durch die Wunscherfüllung der Lernenden Dopamin im Gehirn erzeugt wird und positive Emotionen entstehen (Sampanis 2013:50 zit. nach Ardiyani/Yulianto 2017: 41).

Konstruktivistische Lernansätze werden leider für den DaZ-Unterricht eher von privaten Sprachschulen und nicht in den Willkommensklassen eingesetzt. Viele Lehrende wollen die Kontrolle über den Lernprozess nicht verlieren und probieren neue Methoden nicht aus. Um besser zu verstehen, was eine Willkommensklasse ist und wie sie funktioniert, ist ein historischer Überblick notwendig. Nach einem

tieferen Verständnis der Struktur einer Willkommensklasse werden vielleicht mehr Lehrende in der Lage sein, einen offeneren Unterricht anzubieten.

Alle oben genannten Lernaspekte beim altersgemischten Lernen kann man auf Tabelle 3 folgendermaßen zusammenfassen:

<b>DaZ-Lernen in altersgemischten Klassen</b>	
➤	Individualisierung des Lernens
➤	großes Angebot an Lernmaterialien
➤	freie Auswahl
➤	autonomes Handeln
➤	gegenseitige Unterstützung zwischen den Lernenden
➤	gemeinsames Lernen in Projekten
➤	kooperative Settings zu unterschiedlichen Themenfeldern
➤	Lehrkräfte, die affektive Faktoren berücksichtigen
➤	Aufgaben, die vielfältige Zugangsweisen und Lösungsmöglichkeiten aufweisen

**Tabelle 3 DaZ-Lernen in altersgemischten Klassen**

### **3. DaZ-Lernen in Willkommensklassen**

#### **3.1 DaZ-Willkommensklassen in Berlin**

In Deutschland gibt es eine Schulpflicht für alle Kinder. Dieser Pflicht unterliegen auch die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die seit Sommer 2015 vermehrt nach Deutschland kommen (Karakayli/zur Nieden/Kahveci/Groß/Heller 2017: 224). Die Mehrheit davon wird in den Willkommensklassen der jeweiligen Schulen beschult und ein kleiner Anteil wird in die Regelklassen integriert. Willkommensklassen existieren parallel zu den Regelklassen und können an

Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren eingerichtet werden (Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule 2016: 11).

Parallel laufende Klassen zu den Regelklassen in den Berliner Schulen sind kein neues Phänomen. In den 60er-Jahren wurden die ersten „Ausländerregelklassen“ etabliert. Es handelte sich um separierte Klassen, bei denen die Migrantenkinder nicht nur Deutsch-, sondern auch muttersprachlichen Unterricht hatten, sodass sie für eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland gut vorbereitet wären (Karakayli/zur Nieden/Kahveci/Groß/Heller 2017: 225). Nach der Änderung des Berliner Schulgesetzes im Jahr 1995 wurden die Ausländerklassen abgeschafft und als Kriterium der separaten und nur temporären Beschulung nicht mehr die Herkunft, sondern das Niveau der Sprachförderung der Migrantenkinder berücksichtigt (ebd.: 226–227). Im Jahr 2007 wurde entschieden, dass neu zugezogene Kinder direkt in die Regelklassen eingeschult wurden (Thöne/Will 2012 zit. nach Karakayli/zur Nieden/Kahveci/Groß/Heller 2017: 227), was nicht sehr lange gedauert hat. Wegen der neuen Migrationswelle wurden 2011 die Willkommensklassen zur Förderung der deutschen Sprachen bei den Migrantenkinder eingeführt (ebd.: 228).

Die Willkommensklassen sind im Schulrecht nicht so explizit definiert und für ihre Ausgestaltung gibt es keine Regeln oder Vorgaben (ebd.:229). Aus diesem Grund unterliegt jeder Schule die Möglichkeit, die Kriterien zur Zuweisung in Willkommensklassen für die zugewanderten Kinder zu bestimmen. In den meisten Fällen werden die Lernenden ohne Deutschkenntnisse in den ersten beiden Jahrgangsstufen in die Regelklassen und ab der dritten Jahrgangsstufe in Willkommensklassen oder Regelklassen beschult (Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule 2016: 11). Eine Ausnahmegenehmigung zur Gründung einer Willkommensklasse für die Jahrgangsstufen 1 und 2 ist in bestimmten Fällen vorgesehen (ebd.: 12) und 27 % der Berliner Grundschulen haben sich dafür entschieden (Neumann/Haas/Maaz 2019: 8). Die Sprachentwicklung und die zu behandelnden Themen der Lernenden in den Willkommensklassen basieren auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Ziel der Willkommensklassen ist es, den Lernenden einen reibungslosen Übergang in die Regelklassen zu verschaffen. Eine feste Verweildauer in der Willkommensklasse

ist aber nicht vorgesehen. Nach einer WiKo-Studie im Jahr 2019, an der 100 zufällige Berliner Schulen teilgenommen haben, deren SchulleiterInnen und Lehrkräfte befragt wurden, bleibt die Mehrheit der Lernenden 9 bis 12 Monate in der Willkommensklasse (ebd.: 15). Die Kriterien, die dafür entscheidend sind, sind als Erstes der individuelle Leistungsstand, zweitens die deutschen Sprachkenntnisse und auch das Arbeits- und Sozialverhalten und der Wunsch der Lernenden (ebd.: 18).

Die SchulleiterInnen bei der Studie erwähnen auch viele Belastungsfaktoren für die Lehrkräfte in den Willkommensklassen wie z. B. die Altersheterogenität der Lernenden, die kulturelle Diversität und die deutschsprachigen Vorkenntnisse (ebd.: 39). Aus diesem Grund lässt sich ein großer Anteil der Lehrenden in den letzten zwei Bereichen genügend ausbilden. 48,8 % und 38,3 % der befragten Lehrkräfte in Grundschulen haben sich im Bereich Sprachförderung und Interkulturalität ausbilden lassen (ebd.: 29). Zum Bereich Altersheterogenität gibt es auch viele Fortbildungsmöglichkeiten, die dem altersgemischten Lernen entsprechen, die aber in dieser Studie nicht erwähnt werden.

### **3.2 Das Niveau Pre-A1 und die Wortschatzarbeit**

Die Mehrheit der Lernenden in den Willkommensklassen befinden sich auf dem Vor-A1-Deutsch-Sprachniveau. Diese Niveaustufe ist bei dem neuen Referenzrahmen zu finden und beinhaltet Deskriptoren für Lernende dieses Niveaus. Es geht um einen Meilenstein, der den halben Weg zur Kompetenzstufe A1 bezeichnet (Common European Framework of References for Languages 2018: 46). Die zu erwerbenden Kompetenzen der Vor-A1-Lernenden werden nicht auf allen Skalen des neuen Referenzrahmens beschrieben (Piechocki 2020: 194). In diesem Fall werden die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens benutzt, aber auf keinen Fall undifferenziert, besonders bei Lernenden, die das erste Mal beschult werden (Ritter 2010: 1121).

Bei solchen Fällen handelt es sich um Alphabetisierung. Der DaZ-Unterricht in den Willkommensklassen übernimmt die Herausforderung, im Anfangsunterricht Lernenden den Schriftspracherwerb zu vermitteln (ebd.: 1120). Er soll stark an den

Lernenden orientiert sein, indem er die unterschiedlichen Erfahrungen, die kulturelle Heterogenität und das Einbeziehen der Muttersprache der Lernenden berücksichtigt (ebd.: 1124–1125). Außerdem ist es sinnvoll, wenn offene Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, damit die Lernenden zur Autonomie gefördert werden und Eigeninitiative treffen können (ebd.). Großer Wert wird in der Regel in der Alphabetisierungsphase auf das freie Schreiben, die Wahrnehmung der Lautgestalt und den Aufbau und die Sicherung eines Grundwortschatzes gelegt (ebd.: 1121–1122).

Bei der Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht müssen neue Wörter über verschiedene Kanäle angeboten und aufgenommen werden (Storch 1999: 56). Das heißt, dass Wortschatz im Sprachunterricht immer im Rahmen eines Kontexts eingeführt werden sollte, da dies das Verstehen erleichtert und assoziative Verbindungen im Gedächtnis verankert werden können (ebd.: 57). Besonders wichtig für den Anfangsunterricht im DaZ-Lernen ist die nonverbale Semantisierung des neuen Wortschatzes. Durch Demonstration, Vorspielen, Einsatz von Gestik und Mimik und viele visuelle Medien lässt sich der Wortschatz auf eine spielerische Art und Weise besser erklären (ebd.: 58). Je mehr Neuronen gemeinsam durch unterschiedliche sinnliche Kanäle aktiviert werden, desto bewusster wird ein Wort verstanden (Huneke/Steinig 2005: 147).

Im Anschluss spielen nach der ersten Vermittlung des Wortes viele Faktoren wie z. B. Häufigkeit des Auftauchens, bewusstes Wahrnehmen, Notwendigkeit zum Lernen und inhaltliche Zusammenhänge bei der Festigung des Wortschatzes eine wichtige Rolle (Tschirner 2010: 243). Die Lernstrategien des Wortschatzes, die im DaZ-Unterricht benutzt werden, tragen auch dazu bei. Sowohl Mnemotechniken wie Eselsbrücken, mentale Bilder und Mindmaps als auch das aktive Herausfinden fremder Wörter haben eine positive Auswirkung auf das Behalten neuer Wörter im mentalen Lexikon (Köster 2010: 1027).

Eine wichtige Rolle spielt auch die offene Gestaltung des Unterrichts beim Wortschatzerwerb. Durch die sehr prägnante Heterogenität der Willkommensklassen sind die Gruppenarbeit und das Einsetzen konstruktivistischer Ansätze von großer Bedeutung. Die Lernenden unterschiedlicher Niveaus können auf diese Art und Weise effizienter und effektiver neuen Wortschatz erwerben.

## 4. Zum Umgang mit Heterogenität

Heutzutage hat sich die Tatsache, dass in den Schulklassen keine Homogenität mehr existiert, etabliert. Um diese Situation gewinnbringend im Unterricht zu nutzen, ist die beste Lösung, sie als Chance wahrzunehmen und nicht als Belastung (Schleusener 2014: 166). Das gilt insbesondere für die Willkommensklassen, bei denen die Lernenden nicht nur unterschiedlichen Altersstufen angehören, sondern auch unterschiedlichen Migrationshintergrund haben.

Es gibt viele Faktoren, die zu einer heterogenen Klasse führen können. Die sehr unterschiedlichen familiären und sozioökonomischen Hintergründe der Lernenden in den Klassen beeinflussen auf jeden Fall ihre Interessen und ihr Vorwissen bezüglich bestimmter Themenfelder und ihre Weiterentwicklung im schulischen System (Vock/Gronostaj 2017: 19–22). Noch ein Aspekt neben dem sozioökonomischen Status einer Familie, der für den Bildungserfolg sehr bedeutsam ist, ist der Migrationshintergrund einer Familie (ebd. 22). Es geht nicht nur um verschiedene Herkunftssprachen und -kulturen, sondern auch um unterschiedliche Sprachkompetenzen, die sie mitbringen (Hölscher/Roche/Simic 2009: 44). Außerdem werden die neuen Inklusionsstrategien, die die Berliner Schulen in den letzten Jahrzehnten eingeführt haben, auch als Gründe der Heterogenität betrachtet. Es handelt sich sowohl um die Inklusion aller Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und chronischen Krankheiten als auch die Sensibilisierung des Unterrichts über die Geschlechterrollen und die Geschlechtsidentität (Vock/Gronostaj 2017: 32–46).

Gegenwärtig muss das deutsche Schulsystem einen weiteren Heterogenitätsgrund bewältigen: die Kinder und Jugendliche, die aus ihren Heimatländern geflüchtet sind, zu integrieren (ebd.: 29). Alle minderjährigen Flüchtlinge haben das Recht auf Betreuung und Unterricht (ebd.) und landen aus diesem Grund in den Schulen bei den Willkommensklassen, damit sie als Erstes die deutsche Sprache erlernen. Diese Gruppe ist an sich auch sehr heterogen, da sie sich über die Herkunft, ihre Perspektive und die Schulbildung, die sie mitbringen, unterscheiden (ebd.: 30). Die

Altersheterogenität ist auch sehr oft total präsent in den Willkommensklassen, weil es nicht viele Klassen für diese Kinder in jeder Schule gibt.

Der beste effiziente Umgang mit Heterogenität, und zwar mit der Altersheterogenität, verlangt differenzierte, adaptive Lernangebote (Dollinger 2014: 101). Je heterogener die Lernvoraussetzungen einer Gruppe, desto mehr Anpassung braucht der Unterricht von der Lehrkraft (Vock/Gronostaj 2017: 62).

#### **4.1 Altersheterogenität und Lernen**

Die Bewältigung der Heterogenität und der effiziente Umgang insbesondere mit der Altersheterogenität in einer Willkommensklasse kann als Hürde betrachtet werden (Neumann/Haas/Maaz 2019: 39). Den Faktor Alter darf man im Unterrichtsprozess auf keinen Fall unterschätzen, da er die Unterrichtsvorbereitung an sich total verändern kann. Die Lehrkräfte bereiten den DaZ-Unterricht natürlich anders für Erwachsene als für Kinder vor. Da die Erwachsenen ausgereifte kognitive Fähigkeiten entwickelt haben, überholen sie die Kinder am Anfang des Sprachenlernens (Riemer 2002: 69). Ganz schnell aber können sie von den Kindern überholt werden, weil bei den Kindern schnellere Fortschritte zu verzeichnen sind, insbesondere in den Bereichen Aussprache und Grammatik (ebd.).

Die meisten Studien belegen, dass der Fortschritt bei Kindern eher wahrscheinlicher ist, wenn ein ungesteuerter Zweitsprachenerwerb stattfindet (ebd.: 70). Wenn die Kinder Deutsch sowohl in der Schule im Unterrichtsprozess als auch in ihrem Alltag in Deutschland benutzen, können sie viel schneller und effektiver die Besonderheiten der Zweitsprache lernen. Für den Unterrichtsprozess ist es ausschlaggebend, dass die Lehrenden die affektiven Faktoren auch berücksichtigen (ebd.). Kinder beim Zweitsprachenerwerb brauchen auf jeden Fall eine motivierende und unterstützende Umgebung, in der sie mit ihren Fehlern frei umgehen können.

Diese freie Umgebung können sie in den altersgemischten Klassen sehr einfach finden, da der Schwerpunkt des Unterrichtsprozesses auf der Individualisierung des Lernens liegt. Es gibt meistens ein großes Angebot an Lernmaterialien, das dem Niveau aller Lernenden entspricht, und die Lernenden können sich frei aussuchen,



womit sie sich beschäftigen. Außerdem eignet sich in altersgemischten Gruppen das System der gegenseitigen Unterstützung und des Helfens zwischen den Lernenden sehr (Schleusener 2014: 166). Wenn ein Lernender nach Hilfe fragt und ihm die Lösung von der Lehrkraft vorgesagt wird, bringt das keinen Gewinn beim Zweitsprachenerwerb. Wenn aber diese Rolle ein anderer Lernender übernimmt, der nicht direkt die Lösung vorsagt, weil er sie nicht kennt, ändert sich der ganze Unterrichtsprozess. Das helfende Kind gibt dem Hilfeempfänger durch sein Feedback die Chance, sein Wissen zu rekonstruieren, seine Perspektiven zu ändern und neue Schlussfolgerungen zu der Frage zu ziehen (ebd.). Auf diese Art und Weise sind die Lernenden in der Lage, selber und fast autonom zur Lösung zu kommen.

Ein anderer Aspekt, der oft beim altersgemischten Lernen auftritt, ist das gemeinsame Lernen. Es werden gemeinsame Lernprozesse initiiert, die die Selbstständigkeit der Lernenden während des Unterrichts fördern (Lüschen/Kaiser 2014: 170). In solchen Projekten spielt die richtige Gestaltung der Aufgaben eine sehr wichtige Rolle, da sie einen offenen Bezug auf vielfältige Zugangsweisen und Lösungsmöglichkeiten wegen der Heterogenität bieten sollte (ebd.: 171).

Man darf auch die kooperativen Lernsettings beim Lernen in einer altersgemischten Gruppe nicht vergessen, die zu einem angenehmen und freundlichen Lernklima führen. Mit kooperativen Lernsettings ist die Gestaltung einer kooperativen Umgebung während des Unterrichts gemeint, wo die Lernenden unterschiedlichen Alters zusammen zu unterschiedlichen Themen lernen, wie in den Bereichen Sprachenlernen, Naturwissenschaften, Brückenbauen, Lernwerkstättenarbeit usw. (Kordulla 2014: 175–176). Durch das Einsetzen von kooperativen Settings wird Motivation in der Lerngruppe erzeugt und die Lernenden haben durch die unterschiedlichen Themenfelder, die behandelt werden, mehr Lust, Deutsch als Zweitsprache zu erwerben.

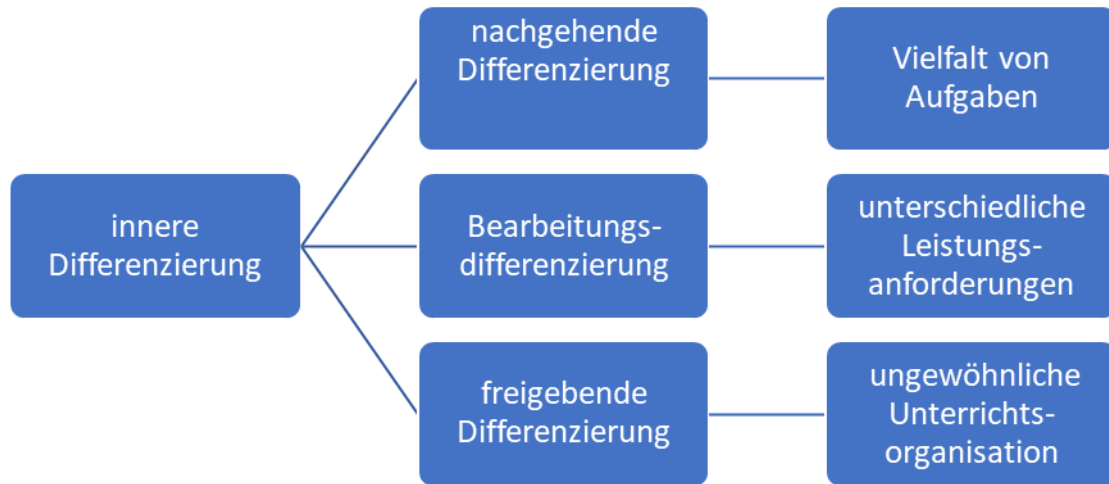
## **4.2 Differenziertes Lernen**

Das differenzierte Lernen ist die Basis des altersgemischten Unterrichts sowohl in den Regelklassen als auch in den DaZ- und Willkommensklassen. Wenn es Differenzierungsangebote gibt, wird die Heterogenität von der Lehrkraft

wahrgenommen. Das passiert durch das vielfältige Lernangebot, das dem Niveau aller Altersstufen und dem Vorwissen jedes Lernenden entspricht, und durch das Einsetzen einer für die Klasse geeigneten und offenen Lernmethode.

Es gibt viele empfohlene Differenzierungsarten für den Unterricht und die häufigsten Formen, der man in der Pädagogik begegnet, sind die äußere und die innere Differenzierung. Bei der äußeren Differenzierung werden die Lernenden in unterschiedliche Schulformen und Kurse verteilt, sodass sie eine homogene Gruppe bilden (Vock/Gronostaj 2017: 48). Die innere Differenzierung auf der anderen Seite basiert auf dem Konzept, innerhalb einer heterogenen Lerngruppe die optimalen Lernbedingungen für alle Lernenden zu entwickeln, indem alle Neigungen und Kompetenzen der Lernenden einzeln berücksichtigt werden (Hausen 2015: 63). Es wird also eine Chancengerechtigkeit für alle Lernenden garantiert und darin besteht der Unterschied zur äußeren Differenzierung, da Letztere die Heterogenität einer Lerngruppe nicht unterstützt (ebd.).

Die innere Differenzierung kann man zusätzlich in drei Arten unterteilen: die nachgehende Differenzierung, die Bearbeitungsdifferenzierung und die freigebende Differenzierung (Schätzl 2014: 17). Bei der nachgehenden Differenzierung handelt es sich um eine Vielfalt von Aufgaben, die die Lernenden zum gewünschten Ziel bringen sollen (ebd.). Die Bearbeitungsdifferenzierung findet statt, wenn die Lernenden selber entscheiden, wann, wo und wie viel sie lernen (ebd.). Diese Differenzierungsmethode entspricht z. B. dem Prinzip der Lernpläne, bei dem die Lernenden selber ihre Zeit und Aufgaben organisieren, bis sie zum gewünschten Ergebnis kommen. Es gibt auch die freigebende Differenzierung, bei der die Lernenden durch eine ungewöhnliche Unterrichtsorganisation wie z. B. Computersoftware (ebd.), Projektunterricht oder Stationenlernen lernen und profitieren. Diese Differenzierungsarten werden auf der Tabelle 4 graphisch dargestellt.



**Tabelle 4 Innere Differenzierungsarten**

Ein guter Unterricht ist ein differenzierter Unterricht und muss sich an die jeweiligen Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse anpassen (Vock/Gronostaj 2017: 63). Dazu gehören natürlich ein positives Lernklima und die Wertschätzung der Lernenden von den Lehrkräften (ebd.: 64). In so einer Lernatmosphäre können die Lernenden aktiv im Unterricht involviert werden und fühlen sich sicher (Brandt 1998 zit. nach Wiedenmayer 2015: Kolloquium).

Moderne Ansätze, wie z. B. die offenen Unterrichtsformen, unterstützen das Prinzip der inneren Differenzierung und der Individualisierung des Unterrichts. Darüber gibt es auch einen Konsens in der grundschulpädagogischen Diskussion im deutschen Schulsystem (Breidenstein 2014: 35). Das ist sehr sinnvoll, da im Zentrum des offenen, differenzierten Unterrichts die Autonomie der Lernenden steht (Vock/Gronostaj 2017: 67). Sie steuern selber ihren Unterrichtsprozess und übernehmen die Verantwortung, die passenden Unterrichtsmaterialien aus einem vielfältigen Lernangebot für sie selber auszusuchen und zu bearbeiten. Auf diese Art und Weise erwerben die Lernenden noch eine wichtige Kompetenz, die Autonomie, die auch mit ihrem Leben außerhalb der Schule verbunden ist.

### 4.3 Das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens

Das Bundesland Berlin hat über die letzten Jahrzehnte viel Erfahrung über das differenzierte Lernen und das Lernen mit Altersheterogenität gesammelt. Viele Grundschulen haben das jahrgangsübergreifende Lernen besonders in der Schulanfangsphase eingeführt. Es handelt sich um Klassen, bei denen Lernende unterschiedlichen Alters zusammen lernen (Carle/Metzen 2014: 10).

Die Wurzeln des jahrgangsübergreifenden Lernens sind in Maria Montessoris Spätwerk „Das kreative Kind“ zu finden (Laging 1999: 11). Sie betont die altersgemischte Gruppierung der 3- bis 6-Jährigen, der 6- bis 9-Jährigen und der 9- bis 12-Jährigen (ebd.). Ihrer Meinung nach bringt diese Gruppierung viele Vorteile beim sozialen Leben der Kinder (ebd.).

Die große Mehrheit der Berliner Grundschulen hat diese Gruppierung von Maria Montessori übernommen und insbesondere für die Schulanfangsphase, nämlich die jahrgangsübergreifenden Klassen 1–3, zusammengebaut. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass manche Berliner Grundschulen im Rahmen der Jahrgangsmischung nur die ersten zwei Klassenstufen zusammengesetzt haben und nicht drei. Hauptsache ist, dass im Jahr 2005 das Bundesland Berlin verpflichtend den jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schulanfangsphase eingeführt hat (Carle/Metzen 2014: 48).

Die Gründe dieser Pflicht waren vor allem zwei. Zwischen 2000 und 2010 gab es eine starke Abnahme der demografischen Entwicklung im ganz Deutschland (Götz/Krenig 2014: 92). Diese Tatsache hat natürlich zu einer Schrumpfung der Schülerzahlen geführt und sogar zu Schulschließungen in ein paar Bundesländern (ebd.: 93). Um Grundschulschließungen zu vermeiden, haben viele betroffene Bundesländer das jahrgangsübergreifende Lernen eingeführt. Der andere Grund, der zum JüL geführt hat, sind der pädagogische Hintergrund der Jahrgangsmischung und die vielen Vorteile, die sie mit sich bringt (ebd.).

Die Jahrgangsmischung zielt vor allem auf die Entwicklung von selbstgesteuerten und autonom handelnden Individuen (Carle/Metzen 2014: 17). Das wird hauptsächlich durch die Heterogenität der Klassen geschaffen, da die Schulen die Vielfalt der Individuen wertschätzen (ebd.) und nach einem differenzierten Angebot an Lernmaterial streben. Aus diesem Grund wird die Entwicklung in einer JüL-Klasse

nicht eindimensional, sondern mehrdimensional verstanden. Die Lernenden entwickeln sich sowohl im kognitiven als auch im ästhetischen, physischen, emotionalen und intellektuellen Bereich (ebd.).

Die Jahrgangsmischung öffnet den Unterrichtsprozess und fordert von Lehrkräften die richtige und geeignete Unterrichtsvorbereitung. Es geht nicht um einen Selbstläufer, sondern um ein anspruchsvolles Konzept, bei dem die Lernumgebung entsprechend vorbereitet sein sollte (Zboralski 2013: 70). Die Lehrkraft sollte den Unterricht so differenzieren, dass sich jeder Lernende angesprochen fühlt. Das klappt durch die Herstellung von geeignetem Lernmaterial und das Einsetzen von Methoden, die das kooperative Lernen fördern.

Da sich das JüL-System auf die Altersheterogenität bezieht, übernehmen meistens die älteren Kinder in der Klasse die Rolle der „Paten“ der jüngeren. Die „Paten“ haben längere Erfahrung in der Schule und können wichtige Unklarheiten mit den Jüngeren klären. Es geht meistens nicht nur rund um den Unterricht, sondern auch um die Organisation der Schule wie z. B. wichtige Personen der Schule kennenlernen, neue Lagen finden und etwas über andere Klassen erfahren. Aus diesem Grund macht es immer Sinn, beim Arbeiten im Klassenraum heterogene Gruppen zu bilden.

Die JüL-Lernenden lassen sich im Rahmen des kooperativen Lernens besser in heterogenen Gruppen arbeiten, weil sie im Laufe der Zeit ihre individuellen Fähigkeiten in der Gruppe kennenlernen und schulen können (Carle/Metzen 2014: 27). Jedes Individuum übernimmt eine Rolle und muss bestimmten Regeln folgen, damit die Gruppe zum Ergebnis kommt (ebd.). Die optimale Gruppengröße ist von 3 bis 5 Kinder und die zu lösenden Aufgaben sollten von den Lehrenden möglichst so gestellt werden, dass sie nur kooperativ gelöst werden können (ebd.). Das Schwierigste in diesem Fall ist Lernende zu beteiligen, die noch nicht lesen und schreiben können. Sie haben aber die Möglichkeit, durch klare Ansage von der Lehrenden etwas zu malen oder den anderen Mitgliedern zu erzählen. Auf diese Art und Weise können sie aktiv beteiligt werden. Nach der Gruppenarbeit ist die Präsentationsphase sehr wichtig für die ganze Gruppe. Jedes Mitglied bekommt durch die Präsentation der Ergebnisse Würdigung sowohl von der Lehrkraft als auch von

der gesamten Klasse (ebd.). So entsteht eine sehr angenehme Lernatmosphäre, die zur positiven Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden führt.

Das Konzept des gegenseitigen Helfens, sowohl während des Unterrichts als auch generell in der Schule, minimiert deutlich die Konkurrenz zwischen den Lernenden. Bei gleichaltrigen Lernenden besteht immer die Gefahr des Vergleichs während des Unterrichts. Bei einer Jahrgangsmischung lernt jede Lerngruppe von der anderen und beide gleichzeitig auch zusammen. Dieses Zusammenlernen fördert die sozialen Kompetenzen der Lernenden mehr in einer jahrgangsgemischten Klasse als in einer homogenen Klasse (Roßbach 1999: 87).

In den letzten Jahren schaffen mehr und mehr Berliner Grundschulen das jahrgangsübergreifende Lernen für die Schulanfangsphase ab. Die Kritikpunkte von der Seite der Schulorganisation sind die Schwierigkeiten, die das Leitungsteam hat, einen einheitlichen Stundenplan für alle JüL-Klassen zu haben, und die unterschiedlichen Unterrichtsstunden für jede Lerngruppe.

Was die pädagogischen Gründe betrifft, geht es meistens um die Schwierigkeiten der Lehrkräfte, die Heterogenität der Klassen wahrzunehmen und eine geeignete Unterrichtsvorbereitung zu schaffen (Carle/Metzen 2014: 10). Ein weiterer Problempunkt ist die Anpassung der Lernenden nach der Schulanfangsphase an das Schulsystem. Das deutsche Schulsystem bescheinigt die Schulleistung über die Zuweisung zu einer weiterführenden Schule (ebd.: 11) und fördert die Homogenität und Konkurrenz zwischen den Lernenden.

Die Statistiken bestätigen auch die absteigende Tendenz für die JüL-Klassen. Im Jahr 2010 hatten mehr als 91 % der Berliner Grundschulen das jahrgangsgemischte Lernen für die Schulanfangsphase eingeführt. Nach der Aufhebung der Pflicht im Jahr 2013 haben nur 65 % der Grundschulen weiter mit JüL gearbeitet. Nach einem Artikel in der *Zeit Online* waren es im Jahr 2017 nur noch bundesweit 20 % der Grundschulen, die Kinder altersgemischt unterrichten.

Es ist klar, dass Lernen in jahrgangsgemischten Klassen Vor- und Nachteilen mit sich bringt. Die wichtigsten sind auf Tabelle 5 und Tabelle 6 zu finden:

<b>Vorteile der Jahrgangsmischung</b>	
✓	selbstgesteuerte und autonom handelnde Individuen
✓	mehrdimensionale Entwicklung
✓	gegenseitiges Helfen - Minimierung von Konkurrenz
✓	Förderung der sozialen Kompetenzen

**Tabelle 5 Vorteile der Jahrgangsmischung**

<b>Nachteile der Jahrgangsmischung- Schwierigkeiten:</b>	
✓	des Leitungsteams bei der Erstellung eines einheitlichen Stundenplans
✓	der unerfahrenen Lehrkräfte bei der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts
✓	der Lernenden bei der Anpassung an dem weiteren Schulsystem

**Tabelle 6 Nachteile der Jahrgangsmischung-Schwierigkeiten**

## 5. Praktische Anwendung

### 5.1 Forschungsfragen, Hypothesen, Ziele und methodisches

#### Verfahren

Diese Arbeit fokussiert auf die konstruktivistischen Lernszenarien und möchte durch die praktische Anwendung und ihre Beobachtung an einer Berliner Willkommensklasse herausfinden, ob die Methode für den altersgemischten DaZ-Unterricht geeignet ist. Es wird ebenfalls herausgesucht, wie die Lernszenarien optimal von Lehrkräften eingeplant und eingesetzt werden können. Also sind die Forschungsfragen, die sich ergeben, die folgenden: Forschungsfrage 1: Sind die konstruktivistischen Lernszenarien für den altersgemischten DaZ-Unterricht geeignet? Forschungsfrage 2: Wie können die konstruktivistischen Lernszenarien so optimal wie möglich eingeplant und eingesetzt werden?

Anhand der oben präsentierten Theorie in den Kapiteln 1 bis 4 der Arbeit und der persönlichen Erfahrung mit dem Unterricht in altersgemischten Klassen ergibt sich eine positive Antwort im Voraus zur Forschungsfrage. Die erste Hypothese nimmt an, dass die konstruktivistischen Lernszenarien sehr geeignet für den altersgemischten DaZ-Unterricht in den Willkommensklassen sind. Außerdem, was die zweite Forschungsfrage betrifft, gibt es auch schon Annahmen in der Theorie bezüglich der optimalen Planung und des Einsatzes im DaZ-Unterricht wie z. B. die Rolle der Lehrkraft bei den konstruktivistischen Lernszenarien, die Vorbereitung des Unterrichts und die Organisation der Umgebung.

Das Ziel der Arbeit ist die praktische Anwendung so zu organisieren, dass die gestellten Hypothesen überprüft werden können. Auf diese Art und Weise wird bewiesen, dass die Altersheterogenität in den Willkommensklassen für den DaZ-Unterricht nicht mehr als Hürde, sondern als Vorteil betrachtet werden sollte. Das entspricht natürlich der guten Planung und dem effizienten Einsatz des DaZ-Unterrichts von der Lehrkraft im Rahmen ihrer Rolle, die sie bei den konstruktivistischen Lernszenarien hat.

Falls die Hypothesen nicht nach der Auswertung der Ergebnisse überprüft werden können, wird das dokumentiert und begründet. Außerdem wird auch nach Ursachen,



die zur Ablehnung der Hypothesen geführt haben, und Alternativen, die die Unterrichtsqualität in altersgemischten DaZ-Willkommensklassen verbessern können, gesucht.

Was das methodische Vorgehen der Arbeit betrifft, wird ein konstruktivistisches Lernszenario ausgearbeitet, das in einer Willkommensklasse eingesetzt wird. Nach der Durchführung wird ein strukturiertes Interview mit der Klassenlehrerin der Willkommensklasse gehalten, damit die Ergebnisse geliefert werden können. Genauer gesagt geht es um die Durchführung konstruktivistischer Lernszenarien in Form vom Stationenlernen, die aus dem Prinzip der Lernaufgaben bestehen. Das Einsetzen von Lernstationen hat als Ziel sowohl die Überprüfung der Hypothesen als auch die Wortschatzerweiterung der Lernenden. Wortschatzarbeit ist ein sehr wichtiger Baustein in DaZ-Klassen und wird von Lernenden im Pre-A1-Niveau sehr stark gebraucht.

Die Anzahl der Stationen beschränkt sich auf vier, damit die Lernenden nicht überfordert werden. Es wird auch eine Einführungsstunde eingeplant, die die Lernenden ins Thema einführt und ihr Vorwissen aktiviert. Das Thema der Stationen stammt auch aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden und wurde von den Lernenden selber ausgesucht. Es handelt sich um das Thema „Tiere“ und es wird versucht, sowohl Haustiere als auch Wildtiere den Lernenden beizubringen (siehe Kapitel 5.2.2).

Das Stationenlernen wird in einer Berliner Willkommensklasse im Bezirk Charlottenburg an der Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule durchgeführt. Die Willkommensklasse ist altersgemischt und besteht aus Kindern zwischen 6 und 9 Jahren (siehe Kapitel 5.2.1). Wegen Covid-Einschränkungen an den Berliner Schulen ist die Durchführung des praktischen Teils von der Verfasserin trotz ihrer Beteiligung an der Schule nicht möglich. Aus diesem Grund übernimmt die Klassenlehrerin der Willkommensklasse die Durchführung der Lernstationen.

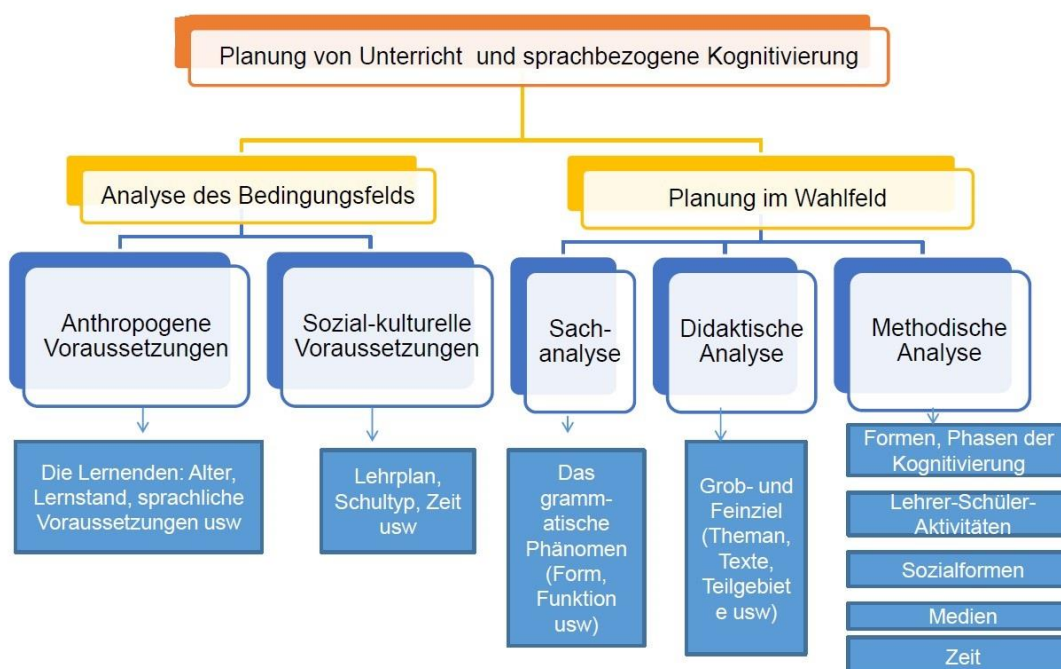
Um sicherzustellen, dass die Kollegin alle für die Verfasserin wichtigen Aspekte bei der Durchführung des praktischen Teils übernimmt, wird ein Aufklärungsvorgespräch vorgenommen. Beim Vorgespräch wird die Lerngruppe von der Kollegin ausführlich analysiert. Beim zweiten Treffen mit der Klassenlehrerin der Willkommensklasse

werden die Einführungsstunde und die vier Stationen von der Verfasserin präsentiert und analysiert. Außerdem werden ausführliche Anweisungen bezüglich der Durchführung der Lernstationen gegeben und die zu beobachtenden Stellen betont.

Die Lernergebnisse aus dem praktischen Teil werden der Verfasserin von der Klassenlehrerin abgegeben. Sie werden aus Arbeitsblättern, Plakaten und Fotos bestehen. Um die Arbeitsergebnisse der Lernenden so gut wie möglich interpretieren zu können, wird zusätzlich ein strukturiertes Interview mit gezielten Fragen mit der Klassenlehrerin der Willkommensklasse durchgeführt. Auf diese Art und Weise können auch Besonderheiten zur altersgemischten Zusammenarbeit analysiert werden und auch beobachtet werden, inwieweit die Hypothesen überprüft werden können.

## 5.2 Planung von Unterricht

Die Unterrichtsreihe wird nach dem Berliner Modell, wie es bei Raabe (2001) präsentiert wird, vorbereitet (siehe Tabelle 7). Es werden das Bedingungs- und das Wahlfeld in der ersten Phase präsentiert, die für die Planungsphase sehr ausschlagend sind. Im Anschluss wird die Durchführung an sich durch das strukturierte Interview und die Beobachtungen der Klassenlehrerin sehr ausführlich analysiert, indem diese Daten bei der Analyse der Ergebnisse angewandt werden können.



**Tabelle 7 Das Berliner Unterrichtsmodell**

### 5.2.1 Das Bedingungsfeld

Die zu untersuchende Lerngruppe der Willkommensklasse besteht aus sieben Kindern, die altersgemischt unterrichtet werden. In dieser Willkommensklasse gibt es drei Mädchen und vier Jungen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen, die zwischen 6 und 9 Jahre alt sind

Die Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule (siehe Seite 38) hat die Gründung einer Willkommensklasse für die Jahrgangsstufen 1 und 2 genehmigt, was nur in bestimmten Fällen vorgesehen ist (Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule 2016: 12). Der Grund dafür ist die Entlastung der JüL-Klassen der Schule von Lernenden, die entweder über sehr niedrige oder gar keine Deutschkenntnisse verfügen. Diese Lernenden werden nach dem Unterrichten in einer Willkommensklasse in der Lage sein, reibungslos in eine JüL- oder Regelklasse integriert zu werden.

Das Bedingungsfeld analysiert die anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen, die für die Planung des Unterrichts eine sehr wichtige Rolle spielen. Unter anthropogenen Voraussetzungen versteht man das Alter, das Geschlecht, die Lernfähigkeit, die Lernumgebung, den aktuellen Lernstand, die Muttersprache usw. (Ehnert 2001: 28). An dieser Stelle ist es sinnvoll, die Lerngruppe bezüglich der oben genannten Aspekte zu analysieren, da durch die ausführliche Gruppenanalyse das Material der Lernstationen gezielter vorbereitet werden kann. Auf diese Art und Weise wird den Lernenden signalisiert, dass die Lehrkraft sich bemüht, ihre Leistung zu würdigen (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 13).

**Fatoumata** ist ein achtjähriges Mädchen und kommt aus dem Senegal. Ihre Muttersprache ist Französisch und sie ist ungefähr ein Jahr in Deutschland. Die Familie mietet ihre eigene Wohnung und wohnt nicht im Flüchtlingsheim. Sie zeigt großes Interesse beim Deutschlernen und ist sehr motiviert und fleißig im Klassenraum. Sich Zeit nehmen ist für sie von großer Bedeutung, da sie ein bisschen zurückhaltend ist. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Arbeit kann sie einzelne einfache Wörter lesen.

**Sesilia** ist ein Mädchen und 7 Jahre alt. Sie kommt aus Georgien und wohnt ungefähr seit einem Jahr im Flüchtlingsheim in der Nähe der Schule. Sie spricht nur auf Georgisch mit ihrer Familie und möchte sehr gern Deutsch lernen. Sie ist sehr fleißig und hat eine sehr schöne Schrift. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Arbeit kann sie Wörter abschreiben und einzelne und einfache Wörter mit vielen Vokalen lesen.

**Alimar** kommt aus Syrien und ist 9 Jahre alt. Sie spricht Arabisch mit ihrer Familie und wohnt auch im Flüchtlingsheim. Sie wohnt seit 18 Monaten in Deutschland und hat sich mit ihrer Familie auch für 6 Monate in Griechenland aufgehalten. In Griechenland hat sie auch die Schule für 4 Monate besucht. Sie kann sehr schnell lernen und aus diesem Grund kann sie ziemlich gut lesen und schreiben. Sie ist sehr motiviert und trotz der schwierigen Lebensbedingungen im Heim arbeitet sie sehr fleißig auch zu Hause. Sie wird bald in eine 3. Klasse integriert und macht schon bei manchen Fächern dieser 3. Klasse mit wie z. B. Kunst und Sport. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Arbeit befindet sie sich auf einem A2-Sprachniveau, was Lesen und Schreiben betrifft. Beim Sprechen traut sie sich nicht viel und benutzt einfache Wörter und keine kompletten Sätze.

**Mohammad** kommt aus dem Iran und spricht Persisch. Er ist 8 Jahre alt und wohnt seit zwei Jahren in Deutschland. Vor einem Jahr ist er nach Berlin umgezogen und wohnt auch im Flüchtlingsheim. Er traut sich viel beim Sprechen, weil er selbstbewusst ist, und die Lehrkraft kann sich mit ihm sehr gut verständigen. Auf der anderen Seite kann er nicht lesen und braucht viel Unterstützung während des Unterrichts. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Arbeit versteht Mohammad sehr gut Deutsch, aber er kann nicht schreiben und lesen.

**Shuotang** kommt aus China, ist 9 Jahre alt und wohnt am längsten in Deutschland. Er wohnt auch seit 2,5 Jahren im Flüchtlingsheim und kann sehr gut Deutsch reden und verstehen. Genauso wie Alimar hat er sich mit seiner Familie in der Türkei für sechs Monate aufgehalten und dort eine Grundschule besucht. Er kann sehr gut lesen, schreiben und sprechen. Er wird bald in eine 3. Klasse integriert und deswegen macht er bei manchen Fächern dieser 3. Klasse mit. Zum Zeitpunkt der Arbeit befindet er sich auf einem A2-Sprachniveau in allen Fertigkeiten.

**Ibrahim** ist ganz neu in der Willkommensklasse, ist 9 Jahre alt und ist seit zwei Monaten in Deutschland. Er wohnt mit seiner Familie im Flüchtlingsheim und kommt aus Moldawien. In Moldawien hat er für zwei Jahre die Schule besucht, sodass er fleißig auf Moldawisch lesen und schreiben kann. Aus diesem Grund kann er auch sehr gut mit Unterstützung und Übersetzung von Ali, der auch aus Moldawien kommt, Deutsch lesen und schreiben. Zum Zeitpunkt der Arbeit kann er Deutsch nicht verstehen, aber wegen seines Fleißes und guten Alphabetisierungsniveaus sehr gut lesen und schreiben.

**Ali** ist 6 Jahre alt und kommt aus Moldawien. Er ist seit einem Jahr in Deutschland und wohnt im Flüchtlingsheim. Er ist sehr kommunikativ und kommt sehr gern in die Schule. Er arbeitet sehr gern und möchte gern Deutsch lernen, obwohl er viel Zeit dafür braucht. Er kann nur einfache einzelne Wörter lesen und abschreiben. Er ist sehr hilfsbereit und übersetzt wichtige Punkte für Ibrahim. Zum Zeitpunkt der Arbeit braucht er viel Unterstützung beim Lesen und Schreiben.

Was die soziokulturellen Voraussetzungen betrifft, die für die Unterrichtsplanung wichtig sind, werden die folgenden Punkte betrachtet: Die Eltern der Lerngruppe haben nur wenig oder gar keine Deutschkenntnisse. Nur zwei von der gesamten Elternschaft besuchen eine Volkshochschule, um Deutsch zu lernen. Das ist wichtig zu wissen, weil die Lernenden von ihrer Familie keine Unterstützung beim Deutschlernen bekommen können.

Die Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule befindet sich im Bezirk Charlottenburg in Berlin. Es geht um eine sehr schöne Lage und die Mehrheit der Lernenden stammt aus Familien mit einem erhöhten sozioökonomischen Status. Die Schule an sich hat keine besonderen Richtlinien und kein internes Curriculum, was den Stoff und die Ziele der Willkommensklasse betrifft. Aus diesem Grund entscheiden die jeweiligen Lehrkräfte je nach ihrer Lerngruppe über den Stoff des Unterrichts.

Die Lehrkräfte, die in den Willkommensklassen eingesetzt sind, haben beide eine spezielle Weiterbildung für den DaZ-Unterricht. Auf diese Art und Weise können sie die Lernenden beim Zweitspracherwerb so gut wie möglich unterstützen und sind bereit, auch alternative Methoden anzuwenden.

## 5.2.2 Das Wahlfeld

### Didaktische Analyse

Das Thema für diese Unterrichtseinheit mit konstruktivistischen Lernszenarien wurde von den Lernenden entschieden und es handelt sich um Tiere. Die Lernenden sollen ihren Wortschatz durch Themen aus ihrem Alltag, bei denen sie Interesse zeigen, erweitern. Das Lernen von Wörtern nur auswendig ohne irgendein kommunikatives Ziel kann nicht mehr funktionieren und führt auf keinen Fall zu einer effizienten Wortschatzerweiterung.

Da es keine bestimmten Richtlinien bezüglich der Vermittlung vom Stoff und von Themenfeldern in den Willkommensklassen gibt, wird das Thema direkt von den Lernenden, genauso wie im Konstruktivismus, entschieden. Am Anfang des Schuljahres haben mit Aufforderung der Lehrkraft die Lernenden auf einem großen Plakat alle Themenfelder, die sie gern im Laufe des Schuljahres bearbeiten möchten, eingesammelt und aufgeschrieben. Eines davon war das Thema „Tiere“. Alle Lernenden aller Altersstufen haben ein sehr großes Interesse und viel Begeisterung beim Aufschreiben dieses Themas gezeigt und aus diesem Grund eignet es sich sehr als zentrales Thema der Unterrichtseinheit mit Lernstationen. Wie in der Theorie auch erwähnt wurde ist laut Hölscher/Roche/Simic (2009: 49) ausschlaggebend für einen guten Ablauf eines Lernszenarios, dass sein Thema aus dem engen Erfahrungsbereich der Lernenden kommt.

Die in den Willkommensklassen zu vermittelnden Kompetenzen, die vom Referenzrahmen definiert werden, sind auch nicht von den jeweiligen Schulen festgelegt. Da es auch kein internes Schulcurriculum bezüglich der zu unterrichtenden Lernkompetenzen in der Dietrich-Bonhoeffer-Grundschule gibt, werden sowohl die Kompetenzen als auch die Grob- und Feinziele für diese Unterrichtseinheit von der Lehrkraft festgesetzt. Je mehr Vorbereitung und Planung für die konstruktivistischen Lernszenarien stattfinden, desto erfolgreicher kann ihre Durchführung sein. Aus diesem Grund ist es ausschlaggebend für einen reibungslosen Verlauf, die Grob- und Feinziele im Voraus festzusetzen.

Die Grobziele werden sowohl vom Europäischen Referenzrahmen als auch vom *Companion Volume with new Descriptors* definiert. Da die Lernstationen nach dem Prinzip der Lernaufgaben aufgebaut sind, soll die Planung, wie im Kapitel 2.2 der Theorie steht, von hinten anfangen (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 5). Am Ende der Unterrichtseinheit sollen die Lernenden in der Lage sein, neue Tiere kennenzulernen und sie zu benennen. Dieses Ziel bezieht sich auf die Skala A1 „Wortschatzspektrum“ (Europarat 2001: 112) und auf die Skala Pre-A1 „*Identifying Cues and inferring*“ (Companion Volume with new Descriptors 2018: 67). Konstruktivistische Lehrziele werden auch gesetzt, indem die Lernenden selbstständig, kooperativ und aufgabenorientiert arbeiten (Lundquist-Mog 2012: 20). Metasprachliche Lehrziele sind für dieses Sprachniveau zwar schwer zu setzen, aber es lohnt sich auf jeden Fall, es zu versuchen. Ausführlich werden die Feinziele jeder Station und die angestrebten Kompetenzen dazu bei der methodischen Analyse erläutert.

Damit die Lernenden erfolgreich altersgemischt arbeiten können, werden ein paar Maßnahmen bei der Planung der Lernstationen ergriffen. Am Anfang findet eine gemeinsame Einführung ins Thema und in die Stationsarbeit statt. Im Anschluss können die Lernenden frei in einer beliebigen Reihenfolge in den nächsten drei Stunden die drei Stationen in zwei Gruppen, die von der Lehrkraft bestimmt werden, bearbeiten.

Durch die Arbeitsmaterialien in den Stationen und die entsprechende Differenzierung werden die Lernenden sich auf das Endprodukt vorbereiten, indem sie ihren Wortschatz zum Thema Tiere und ihre Medienkompetenzen mit entsprechenden Bildern trainieren.

### Methodische Analyse

Für die Durchführung der konstruktivistischen Lernszenarien wird sich für das Stationenlernen entschieden, weil diese Methode sowohl das Vorwissen als auch die Interessen der Lernenden wahrnehmen kann. Außerdem können Lernende unterschiedlicher Altersstufen mit unterschiedlichen Darbietungsformen und Aufgabentypen effizienter zusammenarbeiten, da auf diese Art und Weise laut Böttcher (2012: 13) aus der Theorie geleitet ein Differenzierungsangebot entsteht.



Wichtig ist zu erwähnen, dass die Lernenden dieser Willkommensklasse noch nicht mit Stationenlernen gearbeitet haben. Aus diesem Grund kann es sein, dass sie zusätzliche Informationen und Anweisungen bezüglich der „Arbeitsregeln“ in Stationen brauchen. Gruppenarbeit ist den Lernenden bekannt, aber nur in Form von Arbeiten mit anderen Lernenden des gleichen Niveaus. Es werden ganz oft Gruppen gebildet, bei denen Lernende des gleichen Deutschniveaus die gleichen Aufgaben erledigen.

Für diese Unterrichtseinheit werden eine gemeinsame Einführungsstunde und 4 Lernstationen geplant. Die letzte Lernstation ist das Endprodukt, bei dem festgestellt wird, ob die Lernenden effektiv und effizient in Gruppen gearbeitet haben. Es wird für die Einführungsstunde und für jede Station eine Unterrichtsstunde geplant. Falls die Lernenden mehr oder weniger Zeit für eine Lernstation brauchen, haben sie die Möglichkeit, das zu machen. Damit die Lernenden sich nicht mit der Anzahl der Stationen überfordert fühlen, gibt es nur 4 Lernstationen, die aber alle als Pflichtstationen gesehen werden. Die Bearbeitungsreihenfolge der ersten 3 Lernstationen spielt keine Rolle. Da die 4. Lernstation als Endprodukt in Form eines Spiels bewertet wird, sollen die Lernenden alle zusammen diese Station bearbeiten. Für jede Lernstation gibt es auch Anweisungen, die sehr einfach geschrieben sind. Falls sie für die Lernenden kompliziert sind, übernimmt die Lehrkraft ihre Erläuterung.

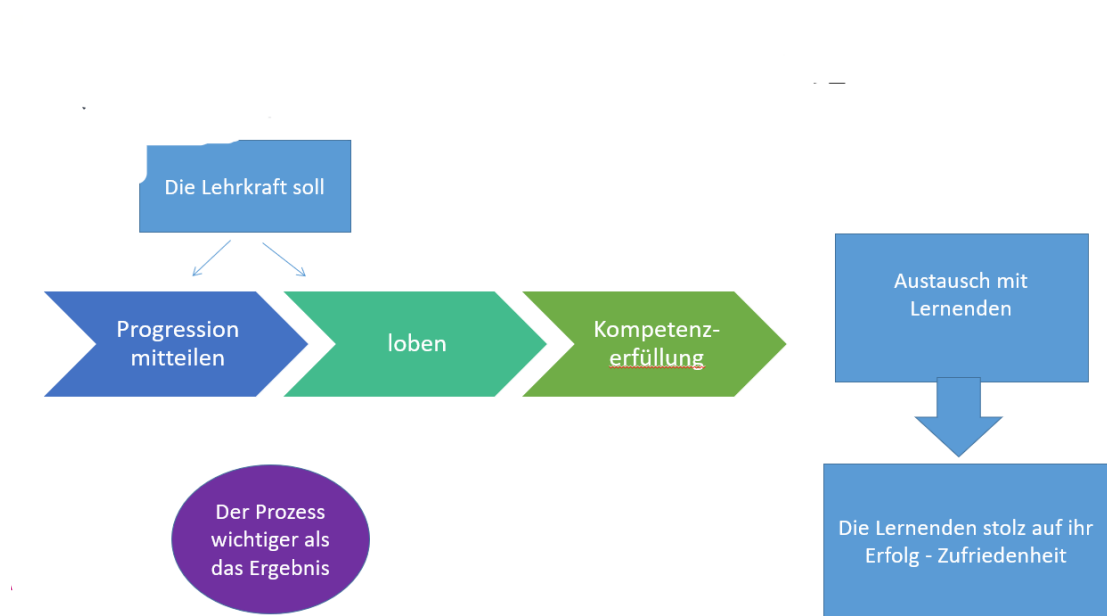
Beim Lernen an Stationen dürfen die Lernenden sich selber sehr oft ihre Gruppen aussuchen. In diesem Fall werden die Gruppen von der Lehrkraft bestimmt, da sich ein paar Lernende der Lerngruppe im Pre-A1-Lernniveau befinden und die Hilfe ihrer Mitschüler bei der Wortschatzarbeit brauchen. Aus diesem Grund sind die folgenden zwei Gruppen je nach Deutschkenntnissen, Alter und Zusammenarbeit der Lernenden entstanden: Gruppe 1→ Ibrahim, Ali, Alimar und Fatoumata, Gruppe 2→Sesilia, Shuotang und Mohammad. Die Heterogenität der Lerngruppen ist auf jeden Fall erwünscht, weil sie zu interessanten Lernergebnissen führt laut Sofos (2018: 19) im Kapitel 2.1 der Theorie.

Der Lehrer bleibt im Hintergrund und organisiert den Unterrichtsprozess so, dass die Lernenden selbstständig in ihren altersgemischten Gruppen mit den geeigneten



Unterrichtsmaterialien alle Lernstationen erfolgreich bearbeiten können. Natürlich fungiert die Lehrkraft als Berater und hilft den Lernenden, wenn sie Hilfe oder zusätzliche Erläuterungen brauchen, was dem Prinzip des Konstruktivismus total entspricht (siehe Abbildung 1).

Die Lehrkraft befindet sich ständig im Austausch mit den Lernenden, teilt ihnen ihre Progression mit und lobt sie, sodass sie mitbekommen, dass der Lernprozess wichtiger als das Ergebnis ist (Wills 2010 zit. nach Ardiyani/Yulianto 2017:41). Auf diese Art und Weise (siehe Tabelle 8) sind die Lernenden stolz und zufrieden über ihre Mitarbeit.



**Tabelle 8 Die Rolle der Lehrkraft nach Wills**

### Einführungsstunde

Ziel der Einführungsstunde ist die Lernenden ins Thema der Lernstationen reibungslos einzuführen und ihr Vorwissen bezüglich des Themas zu aktivieren. Auf diese Art und Weise werden sie in der Lage sein, in den kommenden Stunden effektiver und effizienter zu arbeiten, was auch von Böttcher (2012: 14) im theoretischen Teil erwähnt wird.

Die Stunde fängt mit einem stummen Impuls an. Die Lehrkraft zeigt den Lernenden ein Foto von einem Hund und wartet auf ihre Reaktionen. Wenn die Lernenden antworten, startet eine Diskussion über Tiere generell und welche Tiere sie kennen.

Im Anschluss bekommen die Lernenden Arbeitsanweisungen für diese Stunde. Die Gruppenarbeit in den zwei festgestellten Gruppen wird schon in der Einführungsstunde eingeführt, sodass die Lernenden sich daran gewöhnen. Die Lerngruppe dieser Willkommensklasse arbeitet oft in Gruppenarbeit. Das heißt, dass den Lernenden diese Arbeitsstruktur bekannt ist und sie braucht nicht viel Zeit für das Besprechen der Regeln brauchen.

Die Lernenden sollen in dieser Stunde, damit sie ihr Vorwissen zum Thema „Tiere“ aktivieren, eine Mindmap mit allen Tieren, die sie kennen, konstruieren. Jede Gruppe bekommt ein Plakat, schreibt in die Mitte das Wort Tiere, kreist das Wort ein, zieht Linien nach außen und schreibt alle Namen der Tiere auf, die sie kennt. Nach dem Schreiben dürfen sie die Namen der Tiere mit Filzbuchstaben (siehe Anhang 3, S. 74) aufkleben und Bilder von den Tieren, die sie geschrieben und aufgeklebt haben, malen. Auf diese Art und Weise steigt ihre Motivation, versuchen sie Tiere aufzuschreiben und sich an Tiere zu erinnern, die sie gern aufkleben und malen möchten. Außerdem helfen die Filzbuchstaben und die Bilder den Lernenden neue Wörter zu lernen, da es sich um eine unterschiedliche Darbietungsform, die alle Lernenden motiviert und engagiert, handelt. Ästhetisch gesehen erzeugen die Bilder und die Filzbuchstaben auch ein sehr schönes und buntes Plakat.

Da die Lernenden bis jetzt keine Mindmap erstellt haben, führt die Lehrende die Methode an der Tafel beim Aufschreiben von zwei Beispielen ein (siehe Anhang 1, Abb. 2). Dann werden die zwei Gruppen angesagt und die Tische entsprechend umgebaut. Kurz vor Beginn erklärt die Lehrkraft mithilfe der Lernenden, wie man in Gruppen arbeiten soll und betont, dass alle Lernenden, selbst diejenigen, die Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen haben, mitmachen sollen, indem sie Tiere einfach benennen, aufkleben oder malen.

Das Differenzierungsangebot in dieser Einführungsstunde ist ganz deutlich. Die älteren Lernenden mit mehr Deutschkenntnissen übernehmen das Aufschreiben und die Organisation der Gruppe und die jüngeren Lernenden machen trotzdem mit und tragen mündlich und kreativ etwas zur Gruppe bei.

## **Station 1**

In der ersten Station geht es um eine Montessori-Aufgabe, und zwar die Lesedosen. Es gibt insgesamt 20 Lesedosen, die eigentlich Streichholzschachteln sind. In jeder Lesedose gibt es Buchstabenkärtchen, die den Namen eines Tieres zeigen, wenn sie in der richtigen Reihenfolge sind. Auf der einen Seite der Streichholzschachtel ist das Bild des entsprechenden Tieres und auf der Rückseite ist sein Name zu finden (siehe Anhang 1, Abb. 3).

Die Lernenden sollen die Buchstaben in die richtige Reihenfolge bringen, selber auf der Rückseite kontrollieren, ob sie den Namen des Tiers in die richtige Reihenfolge gebracht haben, und schließlich den Namen aufschreiben. Jeder Lernende soll drankommen und mitmachen. Aus diesem Grund darf jede Gruppe entscheiden, wie sie arbeitet. Entweder arbeiten alle Gruppenmitglieder mit den Lesedosen zusammen und gleichzeitig oder sie können sich aufteilen. Das betrifft auch das Aufschreiben. Entweder können sie abwechselnd die Tiere aufschreiben oder jedes Mitglied kann ungefähr maximal fünf aufschreiben und dann weiter an das nächste Mitglied übergeben.

Durch die selbstständige Arbeit und das Aufteilen von Verantwortungen in der Gruppe wird das konstruktivistische Ziel erreicht, dass die Lernenden selber ihren Lernprozess organisieren können. Was das Feinziel dieser Station betrifft, werden die Lernenden nach Bearbeitung dieser Station in der Lage sein, Buchstabenkarten in die richtige Reihenfolge zu bringen und Tierwörter zu legen.

Das Differenzierungsangebot ist in dieser Station auch deutlich und ermöglicht allen Lernenden unterschiedlicher Altersstufen zusammenzuarbeiten, indem das Bearbeiten der Station aufgeteilt werden kann und die schwächeren Lernenden nur mündlich mitmachen, die Selbstkontrolle durchführen oder die Tiernamen abschreiben.

## **Station 2**

Die zweite Station besteht aus zwei Zuordnungsaufgaben. Es gibt zwei Umschläge und in jedem Umschlag gibt es Bilderkarten und die entsprechenden Tiernamen dazu (siehe Anhang 1, Abb. 4). Die Lernenden sollen die richtigen Tiernamen den Tierbildern zuordnen, indem sie die Karten auf den Tisch legen. Damit mehr

Abwechslung und Wortschatzarbeit stattfindet, sind in einem Umschlag Haustiere und im anderen Wildtiere zu finden. Außerdem sind auf den Karten auch die Artikel der Tiere, die der Montessori-Zuordnung entsprechen, geschrieben. Der männliche Artikel hat die blaue, die weibliche die rote und der neutrale die grüne Farbe.

In dieser Station können die Lernenden durch die Differenzierung sowohl die konstruktivistischen als auch die Feinziele erreichen. Sie sollen selbstständig arbeiten, die Tierwörter richtig lesen und sie den Bildern zuordnen. Jedes Mitglied übernimmt seine Rolle je nach seinen Kompetenzen und hilft der Gruppe, das Ziel zu erreichen. Es besteht die Möglichkeit für jede Gruppe, dass die Lernenden, die lesen können, die Tierwörter laut lesen, sodass die schwächeren die richtigen Bilder finden und sie neben die Tierwörter legen. Natürlich können sie auch versuchen, die Tiernamen mithilfe der anderen Lernenden zu lesen.

Da es sich um viele Tierkarten handelt, ist es in Ordnung, wenn die Gruppen nicht alle Tierkarten aus den zwei Umschlägen schaffen. Wenn die Gruppen dazu mehr Zeit brauchen, wird vielleicht überlegt, zwei Unterrichtsstunden statt einer in Anspruch zu nehmen.

### **Station 3**

Die dritte Station besteht aus einem Arbeitsblatt, bei dem die Lernenden die richtige Zahl dem richtigen Tier zuordnen sollen. Die Tiernamen sind in drei großen Kategorien je nach Artikel einsortiert. Die Artikel haben wie in Station 2 die Montessori-Farben, sodass eine Konsequenz bei den visuellen Anreizen existiert (siehe Anhang 1, Abb. 5).

Das Feinziel der Station ist, dass die Lernenden in Gruppen und selbstständig Tiernamen mit ihrem Artikel lesen und dem richtigen Tierbild zuordnen. Jede Gruppe bekommt nur ein Arbeitsblatt und die Lernenden sollen alle zusammen zur Lösung kommen. Wie sie das schaffen, entscheiden sie selber. Die schwächeren Lernenden haben die Möglichkeit in dieser Station entweder die Bilder auszusuchen oder die Zahlen einzutragen. Die stärkeren können alle Tierwörter laut lesen und die Gruppe bezüglich der Bearbeitung des Arbeitsblattes organisieren.

Da es auf dem Arbeitsblatt 24 Tiere gibt, kann es sein, dass die Gruppen länger brauchen, bis sie zu einer Zuordnung kommen. Außerdem befinden sich viele von den Lernenden nicht im 20er-Raum in Mathematik und können deswegen Zahlen über 10 nicht erkennen. Aus diesem Grund wird den Gruppen falls nötig mehr Zeit gegeben.

#### **Station 4**

Die vierte Station ist die Endstation und wird nur durchgeführt, wenn beide Gruppen mit den anderen drei Stationen fertig sind. Es handelt sich um ein Spiel, das „Wie heißt das Tier?“ heißt. Es gibt einen Tierkartenstapel, der abgedeckt auf dem Tisch liegt. Die Tierkarten bestehen aus Bildern, mit denen die Lernenden schon in den Stationen gearbeitet haben und sie können aus diesem Grund Korrelationen aufbauen (siehe Anhang 1, Abb. 6). Abwechselnd sollen die Lernenden zu zweit eine Karte aus dem Stapel aufdecken und den Namen des Tiers reinrufen. Derjenige/diejenige, der/die den Namen als Erster/Erste reinruft, gewinnt einen Punkt. Wer von den beiden die meisten Punkte sammelt, gewinnt das Spiel.

Die Punkte werden von der Lehrkraft gesammelt und dokumentiert. Es wird nur zwei Gegner jedes Mal geben und der Rest der Klasse beobachtet das Spiel als Zuschauer. Auf diese Art und Weise haben die Lernenden, die sich nicht so viel trauen, Zeit, das Spiel genauer zu beobachten und den Wortschatz zu wiederholen. Übrigens wird die Dokumentation mit den Punkten Auskunft darüber geben, ob die Ziele dieser Arbeit und die Grobziele der Unterrichtseinheit erreicht wurden.

### **5.3 Die Durchführung**

Die Durchführung der Lernstationen in der altersgemischten Willkommensklasse hat im Dezember in der Woche vom 6. bis 10. Dezember stattgefunden. Die Klasse hat 7 statt wie geplant 5 Unterrichtsstunden gebraucht. Jeden Tag haben sie eine Unterrichtsstunde in Anspruch genommen und am Freitag zwei, damit sie das Projekt beenden konnten.

Die Lehrkraft hat alle notwendigen Unterlagen für die Lernstationen von der Verfasserin im Voraus bekommen. Es gab auch besondere Anweisungen bezüglich des Aufbaus der Stationen im Klassenzimmer und wie sie genau platziert werden

sollten. Die Lernstationen sollten mit ihren Schildern, Anweisungen und Materialien auf einem Tisch, der weit genug von den Gruppentischen entfernt war, gelegt werden (siehe Anhang, Abb. 7a und 7b). Der Grund dafür war die Bewegung, die die Lernenden zwischendurch immer brauchen. Beim Bewegen und dabei, sich selber als Gruppe bei den Lernstationen die Arbeitsmaterialien auszusuchen, wird die Motivation und die Selbstständigkeit der Lernenden erhöht.

Als das Vorgespräch zwischen der Verfasserin und der Lehrkraft stattgefunden hat, wurde sich darauf geeinigt, dass die Lehrkraft für ihre Beobachtungen ihre eigenen Notizen schreiben kann und anhand dieser die Fragen des Interviews beantworten kann. Es gab kein bestimmtes Beobachtungsprotokoll, da es sich um eine sehr erfahrene Lehrkraft handelt, die seit vielen Jahren in dieser Willkommensklasse arbeitet und ihre Lerngruppe sehr gut kennt. Es wurde nur vonseiten der Verfasserin darum gebeten, dass die Lehrkraft großen Wert bei der Beobachtung auf die Zusammenarbeit der Lernenden in den altersgemischten Gruppen legt. Auf diese Art und Weise wird die Lehrkraft während des Interviews in der Lage sein, alle wichtigen Fragen, die zu den Ergebnissen dieser Arbeit führen, zu beantworten.

Im Vorgespräch hat die Lehrkraft auch die Verfasserin darüber informiert, dass nicht alle Lernenden jeden Tag zur Schule erscheinen. Es könnte also möglich sein, dass die Gruppenverteilung nicht konsequent gleichbleibt. Aber in der Woche vom 6. bis 10. Dezember waren alle Lernenden der Lerngruppe der Willkommensklasse in der Schule präsent und die Durchführung der Lernstationen hat in den bestimmten Gruppen stattgefunden.

## 5.4 Ergebnisse

Nach der Durchführung der Lernstationen war ein Interview mit der Lehrkraft ausschlaggebend, um herauszufinden, wie die Forscherfragen beantwortet werden können und ob die Hypothese bestätigt werden kann. Das Interview besteht aus 11 Fragen und die Antworten der Lehrkraft wurden dokumentiert und präsentiert (siehe Anhang 2). Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass es beim Interview nicht ausführlich um die Durchführung jeder Lernstation geht, sondern um die Zusammenarbeit in den

altersgemischten Gruppen und die Vorbereitung der Lernstationen vonseiten des Lehrers. Auf diese Art und Weise kommt man zu reliablen Ergebnissen.

Das Interview (siehe Anhang 2, Abb. 8) hat direkt nach der Beendigung der Unterrichtseinheit mit den Lernstationen stattgefunden, sodass die Lehrkraft sich an mehr Details vom Unterricht erinnern konnte. Sie hat ihre Notizen mitgebracht und ihre Antworten wurden von der Verfasserin schriftlich aufgeschrieben. Eine sprachliche Aufnahme war von beiden Seiten aus Datenschutzgründen nicht gewollt.

### **Forschungsfrage und Hypothese 1**

Das erste Ziel der Arbeit war durch diese eingesetzte Unterrichtseinheit die Hypothese zu überprüfen, dass konstruktivistische Lernszenarien für den altersgemischten Unterricht in den Willkommensklassen geeignet sind. Aus diesem Grund wurde die Lehrkraft über die Reaktion der Lernenden zu konstruktivistischen Lernszenarien (Einführungsstunde und Lernstationen) explizit befragt. Laut ihrer Aussage hat die Einführungsstunde und ihr konstruktivistischer Aufbau ihr Ziel komplett erreicht. Sie hat das Vorwissen der Lernenden durch die besondere Arbeitsform des Mindmaps erweckt und hat auch sehr erfolgreich die alternative Gruppenarbeit eingeführt. Die Lerngruppe ist zwar an der Gruppenarbeit gewöhnt, aber nicht in dieser absichtlichen Form der Altersmischung in den Gruppen.

Die Arbeit an Lernstationen hat am Anfang natürlich die Lernenden ein bisschen verwirrt, da sie diese Lernmethode noch nicht angewandt haben. Die Lehrkraft hat als Verwirrung für die Gruppe den Faktor, dass jede Gruppe sich frei die Stationenmaterialien aussuchen durfte, genannt. Nachdem die Gruppen aber das Prinzip verstanden haben, ist alles reibungslos gelaufen und die Lernenden haben erfolgreich gearbeitet. Es gab natürlich Stellen und Stationen, bei denen die Lernenden Hilfe gebraucht haben, insbesondere bei der zweiten und dritten Station. Nach einer kleinen Aufklärung von der Lehrkraft konnten die Gruppen aber weitermachen und die Aufgaben lösen.

Was den größten Baustein der ersten Hypothese betrifft, die Zusammenarbeit in den altersgemischten Gruppen, wurden ganz gezielt 4 Fragen gestellt. Schon ab der

Einführungsstunde haben sich die Lernenden an die altersgemischte Zusammenarbeit gewöhnt und konnten die ersten konstruktivistischen Lernziele erreichen. Wenn man die Lernergebnisse der Einführungsstunde (siehe Anhang 3, Abb. 9a, 9b, 10a, 10b) betrachtet, ist klar, dass die Gruppen sehr erfolgreich und effizient innerhalb einer Unterrichtsstunde gearbeitet haben. Es ist sowohl eine vollständige Mindmap mit vielen Tiernamen als auch die Zusatzaufgabe mit den Filzbuchstaben aus beiden Gruppen zu finden. Das bedeutet, dass es schon in der ersten Stunde trotz der kleinen Schwierigkeiten am Anfang bei den Lernenden eine klare Rollenverteilung und Organisation gab.

Von der altersgemischten Zusammenarbeit an den Lernstationen war die Lehrkraft, wie sie selber sagt, sehr positiv überrascht. Nach der Einführungsstunde, die als Vorbereitung gesehen werden kann, war die Zusammenarbeit an den Lernstationen sogar erfolgreicher. Laut der Lehrkraft waren die Lernenden in der Lage, ihre Rollen in der Gruppe je nach Alters- und Deutschniveau zu verteilen und geeignete Aufgaben wegen des Differenzierungsangebots durchzuführen. Das gegenseitige Helfen war auch ein positives Zeichen bei der Arbeit, was aber am häufigsten bei den altersgemischten Gruppen zu beobachten ist, ist, da keine Konkurrenz zwischen den Lernenden entstehen kann. Die Älteren oder die Stärkeren versuchen den Jüngeren oder Schwächeren zu helfen, was in dieser Unterrichtseinheit auch passiert ist. Im Interview bestätigt die Lehrkraft, dass die Stärkeren gern die Lese- oder Schreibrolle angeboten haben und bei Schwierigkeiten die Schwächeren immer motiviert haben.

Die Lernergebnisse aus den 4 Lernstationen beweisen eine sehr erfolgreiche und effiziente Zusammenarbeit der Gruppen, was laut der Lehrkraft zu einem deutlichen Lernzuwachs am Ende der Unterrichtseinheit geführt hat. Die Lehrkraft hat leider keine Fotos beim Auslegen des Materials von den Lernenden von den Stationen 1 und 2 aufgenommen. Stattdessen hat sie nach dem Auslegen des Materials die Lernenden die Tiernamen aufschreiben lassen, obwohl das nicht vonseiten der Verfasserin benötigt wurde. Am Aufschreiben aber merkt man, dass die Gruppen ganz viel geschafft haben (siehe Anhang 3, Abb. 11, 12). Die dritte Lernstation ist auch sehr gut gelaufen, wenn man beide Arbeitsblätter ansieht, die fast voll ausgefüllt sind (siehe Anhang, Abb. 13, 14).



Die Lehrkraft war im Hintergrund und hat ein bisschen mehr bei Station 2 und 3 den Lernenden geholfen. Bei der Hilfe ging es mehr um Anweisungen bezüglich der Arbeitsschritte und danach haben die Lernenden wieder selbstständig weitergearbeitet.

In der 4. Station gibt es als Lernergebnis eine Strichliste, die von der Lehrkraft selber geschrieben wird und die Punkte zeigt, die jedes Kind beim Spielen bekommen hat (siehe Anhang 3, Abb. 15). Dieses Spiel hat eine entscheidende Rolle für die Lehrkraft zur Beobachtung des Lernzuwachs gespielt, da die schwächeren Lernenden auch in der Lage waren, Punkte gegen die stärkeren zu sammeln.

Nach der Analyse des Interviews und der Lernergebnisse wird bestätigt, dass die konstruktivistischen Lernszenarien geeignet für eine altersgemischte Willkommensklasse sind. Die Lehrkraft bestätigt auch, dass die Gruppenverteilung sehr erfolgreich war und das Stationenlernen auch. Die Lernenden unterschiedlicher Altersstufen können voneinander und miteinander insbesondere in Lernumgebungen, die konstruktivistisch aufgebaut sind, effizient und erfolgreich lernen. In den Berliner Willkommensklassen ist das Phänomen der Altersheterogenität sehr oft zu beobachten und kann nach der oberen Analyse als Vorteil beim Lernen genutzt werden.

## **Forschungsfrage 2**

Das zweite Ziel der Arbeit war herauszufinden, wie eine optimale Planung, Vorbereitung der Lernumgebung und Organisation der konstruktivistischen Lernszenarien zu einem effizienten altersgemischten Unterricht führen kann.

Bei der Planung spielt die Einschätzung der Lerngruppe eine sehr wichtige Rolle. Die ausführliche Analyse der Lerngruppe dieser Willkommensklasse hat dazu beigetragen, ein sehr positives Feedback von der Lehrkraft über die Zusammenarbeit der Lernenden zu bekommen. Sie erwähnt an mehreren Stellen des Interviews, dass die altersgemischten Gruppen, die von der Verfasserin bestimmt wurden, sehr erfolgreich gearbeitet haben. Aus diesem Grund waren sie in der Lage, gute Lernergebnisse am Ende der Unterrichtseinheit zu präsentieren. Außerdem merkt sie, dass durch die gute Zusammenarbeit ein Lernzuwachs für alle Lernenden zu beobachten war. Hätten die Kinder nicht so gut miteinander gearbeitet und die

konstruktivistischen Ziele nicht erreicht, wäre es vielleicht unmöglich gewesen, zu diesen Ergebnissen zu kommen.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass es keine expliziten Lernergebnisse für jedes Kind, sondern nur die Gruppenergebnisse präsentiert werden. Die ausführliche Lerngruppenanalyse hat stattgefunden, sodass die altersgemischten Lerngruppen bestimmt und die Kooperation zwischen den Lernenden in den Gruppen so effizient wie möglich gefördert werden können.

Die konstruktivistischen Ziele in jeder Gruppe wurden erreicht, indem die Lernenden altersgemischt gearbeitet haben. Die Lehrkraft bestätigt auch, dass das gegenseitige Helfen, was das zentrale Prinzip der Arbeit mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ist, sehr erfolgreich stattgefunden hat. Sie bestätigt auch, dass die Gruppen sehr motiviert beim Arbeiten waren und ziemlich selbstständig gearbeitet haben, was auch ein Zeichen der erfolgreichen Gruppeneinschätzung ist.

Eine gute Vorbereitung konstruktivistischer Lernszenarien bei jahrgangsübergreifenden Lerngruppen hängt vor allem mit der Nutzung von geeignetem Material zusammen. Das Material muss so ausgewählt und angewandt werden, dass alle Mitglieder einer altersgemischten Gruppe etwas damit anfangen können. Das heißt, dass es ein Differenzierungsangebot bei allen Materialien geben soll.

Aus diesem Grund wurde sich entschieden, dass die Lernenden alle gemeinsam mit einem zentralen Material arbeiten werden, sodass jeder für sich entscheidet, womit er/sie sich hinsichtlich seiner/ihrer Kompetenzen beschäftigt. In der ersten Station gibt es nur ein Plakat, in der zweiten Station bringen die Lernenden zusammen die Buchstaben in die richtige Reihenfolge, in der dritten Station bekommen sie nur ein Arbeitsblatt und ordnen die Bilder den Tieren zu. In der vierten Station spielen sie gegeneinander ein Spiel mit gemeinsamen Karten.

Laut der Lehrkraft hat das Material und sein Differenzierungsangebot am Anfang die Lernenden ein bisschen verwirrt. Sie waren nicht daran gewöhnt, mit anderen Lernenden unterschiedlicher Niveaustufen zusammenzuarbeiten. Deswegen haben sie in diesem Bereich ein bisschen Unterstützung von der Lehrkraft gebraucht, um

sicherzustellen, wie sie genau arbeiten. Nach der Aufklärung haben sie diese Organisationsform in den Gruppen für die weiteren Lernstationen übernommen und haben selbstständig ihre Rollen in den Gruppen verteilt.

Das differenzierte Material war bei den meisten Stationen haptisch und Montessori-orientiert. Die haptische Beschäftigung mit Lernmaterialien hilft den Lernenden ihre Motivation beim Arbeiten zu steigern und durch die positiven erzeugten Emotionen werden Lernprozesse im Gehirn gefestigt. Alle Stationen bestanden aus haptischen Materialien, bunten Bildern und Beschriftungen zum Lesen, sodass die Lernenden das Geeignete für sich finden und damit arbeiten können. Nur die dritte Station bestand aus nur einem Arbeitsblatt und vielen Bildern, was die Lernenden laut der Lehrkraft zu kleinen Schwierigkeiten bezüglich der notwendigen Arbeitsschritte gebracht hat. Aus diesem Grund haben sie zwei Unterrichtsstunden statt einer für die dritte Lernstation gebraucht. Bei der zweiten Lernstation haben die Lernenden auch zwei statt einer Unterrichtsstunde gebraucht, weil die Anzahl der Karten sehr hoch war.

Was aus dem Interview herauskam und eine sehr wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Lernstationen spielt, ist die Tatsache, dass die Lernenden die Anweisungen nicht ernst genommen haben. Sie haben sie entweder nicht gelesen und haben selber durch das Material festgestellt, worum es sich bei jeder Station handelt, oder sie haben die Lehrkraft gefragt. Die Anweisungen waren sehr einfach geschrieben, aber man darf nicht vergessen, dass es auch Pre-A1-Lernende in jeder Gruppe gab, die sie überhaupt nicht lesen konnten. Die Stärkeren wollten vielleicht das Material so schnell wie möglich ausprobieren, sodass sie auf die Anweisungen nicht geachtet haben.

Die Raumorganisation bei der Durchführung der konstruktivistischen Lernszenarien in jahrgangsübergreifenden Lerngruppe ist auch ausschlaggebend für ihren Erfolg. Für diese Unterrichtseinheit wurde entschieden, dass die zwei Gruppen an zwei Gruppentischen sitzen und jede Gruppe zusammenarbeitet. Die Lernstationen lagen auf einem Tisch auf der anderen Seite der Klasse. Auf diese Art und Weise wurde ein bisschen Bewegung beim Arbeiten aufgebaut, was den Lernenden sehr gut gefallen hat. Die Sitzordnung in Gruppentischen war auch sehr erfolgreich und hat laut der Lehrkraft die Lernenden zu einer effizienten Zusammenarbeit geführt.

Im Allgemeinen ist durch die Beobachtungen und die Antworten der Lehrkraft zu merken, dass die genaue Planung und Vorbereitung der Unterrichtseinheit und die Organisation des Klassenzimmers ein positives Vorzeichen für eine erfolgreiche Durchführung konstruktivistischer Lernszenarien in altersgemischten Gruppen sind. Die Lehrkraft hat zugegeben, dass die Bewegung zwischendurch sehr gut für die Lernenden war und die Gruppentische auch, weil das Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt wurde. Das differenzierte Material war auch sehr hilfreich und hat dem Ziel der Arbeit entsprochen. Manchmal muss es aber besser angepasst werden wie z. B. in diesem Fall mit weniger Aufgaben, sodass die Planung stimmt und Änderungen bei den Anweisungen. Die Lerngruppeeinschätzung und die damit verbundene Planung haben sehr gut funktioniert, da die Zusammenarbeit in den altersgemischten Gruppen sehr erfolgreich gelaufen ist.

Im Allgemeinen hat die Analyse der zweiten Forschungsfrage ergeben, dass das geplante konstruktivistische Lernszenario in der Zukunft mit kleinen Änderungen als ein erfolgreiches Modell bei der Arbeit mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen angewandt werden kann.

Zusammenfassend kann man die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage auch in der Tabelle 9 präsentieren:

<b>Optimaler Einsatz der Lernszenarien in altersgemischten Gruppen</b>		
<b>Prinzip</b>	<b>Bereich</b>	<b>Beispiel</b>
Vielfalt	der Materialien	Stationenlernen
	der Fertigkeiten → Erfolgserlebnisse für alle KT	Schreib- oder Sprechspiele
	der Impulse	Filzbuchstaben (haptisch)
Flexibilität	der Materialien	Extrakarten hinzufügen
	der Unterrichtsgestaltung	Zeiteinteilung
Lerner-orientierung	das Interesse der Lernenden berücksichtigen	Auswahl der Themen
	das Alter der Lernenden berücksichtigen	kindergerechte Bilder, Farben, Medien

	Lehrkraft im Hintergrund	spielerisches Feedback
Selbstständigkeit & Kooperation	autonome Gruppenarbeit	in Stationenlernen
	Aufgaben: gegenseitiges Helfen, um das konstruktivistische Ziel zu erreichen	Rolleneinteilung
Transparenz	der Lernmaterialien	ohne ausführliche Anweisungen arbeiten können
Bewegung	der Lernenden	selber Materialien abholen

**Tabelle 9 Optimaler Einsatz der Lernszenarien in altersgemischten Gruppen**

## 6. Schlussfolgerungen

Die Durchführung von konstruktivistischen Lernszenarien im DaZ-Unterricht in jahrgangsübergreifenden Willkommensklassen hat gezeigt, dass sie viele Vorteile und Lernzuwachs mit sich bringen können. Diese Arbeit hat festgestellt, dass die Altersheterogenität bei konstruktivistischen Lernszenarien einen positiven Einfluss auf den Lernzuwachs der Lernenden haben kann und dass die Planung, Vorbereitung und Organisation des Lernszenarios im DaZ-Unterricht eine wichtige Rolle spielen.

Das konstruktivistische Lernszenario könnte somit in der Zukunft mit kleinen Änderungen und Alternativen im DaZ-Unterricht sowohl bei altershomogenen als auch bei jahrgangsübergreifenden Lerngruppen übernommen und angewandt werden. Nach Analyse der Ergebnisse sind die Bereiche bekannt, auf die die interessierten Lehrkräfte in der Zukunft aufpassen sollen.

Die Lerngruppe wurde sehr gut und erfolgreich in Bezug auf die Altersmischung und die Differenzierung eingeschätzt. Aber es gab ein paar Stellen, bei denen die Kompetenzen der Lerngruppe überschätzt wurden, da die Lernenden für bestimmte Stationen mehr Zeit und zusätzliche Hilfe gebraucht haben. Aus diesem Grund macht es für die Zukunft mehr Sinn, wenn ein ausführlicher Austausch mit der Lehrkraft oder sogar besser eine engere Beobachtung der Lerngruppe vor Ort stattfindet. Auf diese Art und Weise werden die Lehrkräfte in der Lage sein, die Kompetenzen der

Lernenden genauer an die Lernstationen anzupassen. Außerdem spielt die Flexibilität der Lehrkraft während des Unterrichts in den Fällen, in denen Schwierigkeiten oder Verständnisprobleme vorkommen, eine sehr wichtige Rolle. Die Lehrkraft sollte flexibel sein, indem sie an Alternativen zu der geplanten Struktur spontan denkt und damit die aufgetretenen Schwierigkeiten zu lösen versucht.

Das Gleiche gilt für das Stationenmaterial wie z. B. die Anweisungen, die laut der Lehrkraft benutzt wurden. Entweder sollten sie attraktiver aussehen, vielleicht mit Bildern, oder sogar, wenn die Wortschatzaufgaben selbsterklärend genug sind, abgeschafft werden. Das wird sich auf jeden Fall lohnen, weil Unterrichtszeit gespart werden kann, wenn weniger oder keine Aufklärungsfragen auftauchen.

Obwohl die Altersheterogenität sich als ein sehr positiver Aspekt bei der Durchführung von konstruktivistischen Lernszenarien im DaZ-Unterricht erwiesen hat, gibt es unter den Lehrkräften immer noch eine negative Voreinstellung gegen das Unterrichten in jahrgangsübergreifenden DaZ-Lerngruppen. Das Gleiche gilt für die Lehrkraft der Willkommensklasse, bei der die Arbeit durchgeführt wurde. Trotz ihrer Zusage, dass die altersgemischten Gruppen sehr erfolgreich gearbeitet haben und dadurch alle Lernenden einen Lernzuwachs hatten, konnte sie in der letzten und direkten Frage des Interviews bezüglich der Altersmischung nicht positiv antworten. Das liegt daran, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Altersheterogenität als Hürde sehen und froh sind, wenn jahrgangsübergreifende Willkommensklassen entweder abgeschafft oder so altershomogen wie möglich werden.

Diese Arbeit kann als ein sehr positives Beispiel benutzt werden und die Vorteile der Jahrgangsmischung im DaZ-Unterricht beleuchten. Was außerdem noch gemacht werden kann, ist die Promotion des JüL-Prinzips im DaZ-Unterricht in den Schulen durch die Sensibilisierung der Lehrkräfte. Es können z. B. mehr Ausbildungsmöglichkeiten angeboten werden oder mehr Informationsabende, die von DaZ-Kollegen mit Erfahrung mit Altersheterogenität durchgeführt werden, organisiert werden.

Wenn die konstruktivistischen Lernszenarien in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im DaZ-Unterricht funktionieren können, ist es ausschlaggebend für die Zukunft herauszufinden, ob sie genauso gut im DaF-Unterricht funktionieren können.

Aus diesem Grund können die folgenden Fragen entstehen: Können die normalen Sprachschulen, die sehr prüfungsorientiert sind, jahrgangsgemischte Klassen einrichten und konstruktivistische Lernszenarien öfter einführen? Was passiert mit Erwachsenenklassen im DaF-Unterricht? Könnte in diesem Fall niveauübergreifend unterrichtet werden? Die Untersuchung fand in einer Klasse mit sieben Kursteilnehmern statt. Können die gleichen Ergebnisse auch für größere Klassen gelten? Wenn ja, wäre es vielleicht möglich, basierend auf das Interview mit der Lehrkraft, diese qualitative Forschung der Arbeit zu quantitativer Forschung bei Einsatz eines Beobachtungsbogens während ihrer Durchführung umzustellen?

Die Antworten zu diesen möglichen Forschungsfragen sind auf jeden Fall sehr interessant herauszufinden. Selbst wenn das Konzept im DaF-Unterricht nicht funktionieren kann, ist es wichtig zu wissen, warum es nicht funktioniert hat. Und wenn es doch klappt, ist ein möglicher Vergleich mit dem DaZ-Unterricht in den Willkommensklassen in Deutschland ein großer Vorteil, da die zwei Bereiche voneinander profitieren können.

Das jahrgangsübergreifende Lernen in konstruktivistischen Lernszenarien existiert schon sehr lange in der freien Pädagogik. Sie können sehr gut für den DaZ-Unterricht kombiniert werden und die Frage für die Zukunft, die offen bleibt, ist, welche Anwendungen die beiden auch im DaF-Unterricht finden können.

## Literaturverzeichnis

Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Hofer, Barbara/Malzer-Papp, Emese/Jessner, Ulrike (2021): Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Hg.): MehrSprachen Lernen und Lehren. Jahrgang 26, Nummer 2, 21-47. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (Stand: 02.11.2021).

Ardiyani, Kartika Dewi/Yulianto Bambang (2017): Neurodidaktik-Based Learning on German-Course (Deutsch) B1. In: Research of Humanities and Social Sciences. Online: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40142/41284> (Stand: 02.04.2021).

Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn- eine alternative Arbeitsform. Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand: 03.04.2021).

Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-188297> (Stand: 10.10.2021).

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors (2018): Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Stand: 02.11.2021.

Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovač Verlag. Online: <https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-4669-1.htm> (Stand: 10.11.2021).



Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Dollinger, Sonja (2014): Heterogene Lernvoraussetzungen im Übergang-Ausprägung, Erfassung und Einschätzung. In: Kopp/ Martschinke/Munser-Kiefer/Haider/Kirschhock/Ranger/Renner (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung 17, 98-101. Online: [https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014\\_buch\\_individuelle\\_foerderung\\_und\\_lernen.pdf](https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014_buch_individuelle_foerderung_und_lernen.pdf) (Stand: 25.11.2021).

Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 889-903. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10535/pdf/ZfPaed\\_1995\\_6\\_Dubs\\_Konstruktivismus\\_einige\\_Ueberlegungen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10535/pdf/ZfPaed_1995_6_Dubs_Konstruktivismus_einige_Ueberlegungen.pdf) (Stand: 02.11.2021).

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Bd. A' (ΓΕΠ 60/1). Patra: EAPI.

Fandrych, Christian /Krumm, Hans-Jürgen /Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 1-18.

Gerlach, David/Goworr, Jürgen/Schluckebier, Julia (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und Lehrerbildung. In: Lüger, Heinz-Helmut/Rossler, Andrea (Hg.): Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 52. Online:

[https://studyarchive.eap.gr/2020\\_2021\\_b/pluginfile.php/115977/mod\\_label/intro/Lernaufgaben\\_als\\_Planungsinstrumente.pdf](https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_b/pluginfile.php/115977/mod_label/intro/Lernaufgaben_als_Planungsinstrumente.pdf) (Stand: 03.11.2021).

Götz, Margarete/Krenig, Katharina (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler/Götz/Hartinger/Heinzel/Kahlert/Sandfuchs (Hsg.): Handbuch Grundschulpädagogik- und Grundschuldidaktik. 4 überarbeitete Auflage. Regensburg: 92-98.

Gülpinar, Mehmet Ali (2005): The Principles of Brain-Based-Learning and Constructivist Models in Education. In: Educational Sciences: Theory & Practice 5(2), 299-306. Online: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/8837227/48-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637079826&Signature=QRnYPiYN~Ek0UzmfscRzScAyYl0wfrBE7-rWNPjdmWj8IRsh2WYCxM8cNKJYYR41~CveaHGHQnmd2X~3tP6dfpxQ2GQ2wvHgDjdX0qpX8jSrngLB-pGVTH1u6Jkn7O66uCMqOPMihTUf~0CECsGhyId~TUXItAjb48-ls43Nd~UdyT89Y5CrnVWxIUgu-1zPlbrtrilnFn6SrQ6eAk9DKMUgSkJRWxvUDkvacv6FMf~ZZuF5SKGfFky15lwWPJ~9RpuSDprNXSyy98WkoF2wzCjwxwBXi5WFqs2KYKzl-AkVp0bfnh7vyWWUmObSkFDuTr3qUvvfIDbqxQecrpGQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/8837227/48-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637079826&Signature=QRnYPiYN~Ek0UzmfscRzScAyYl0wfrBE7-rWNPjdmWj8IRsh2WYCxM8cNKJYYR41~CveaHGHQnmd2X~3tP6dfpxQ2GQ2wvHgDjdX0qpX8jSrngLB-pGVTH1u6Jkn7O66uCMqOPMihTUf~0CECsGhyId~TUXItAjb48-ls43Nd~UdyT89Y5CrnVWxIUgu-1zPlbrtrilnFn6SrQ6eAk9DKMUgSkJRWxvUDkvacv6FMf~ZZuF5SKGfFky15lwWPJ~9RpuSDprNXSyy98WkoF2wzCjwxwBXi5WFqs2KYKzl-AkVp0bfnh7vyWWUmObSkFDuTr3qUvvfIDbqxQecrpGQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) (Stand: 10.11.2021).

Hausen, Susanne (2015): Jahrgangsgemischte Klassen: Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Online: <https://books.google.de/books?id=mPnACQAAQBAJ&pg=PA60&lpg=PA60&dq=differenzierungskonzepte+Hausen&source=bl&ots=yDiMmNfcxa&sig=ACfU3U3cWLJik1Z3rFWsBRtnq7wKTIDUsA&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwiG89r85rP0AhWAgv0HHaToDLwQ6AF6BAgnEAM#v=onepage&q=differenzierungskonzepte%20Hausen&f=false> (Stand: 26.11.2021).

Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Online: <https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf> (Stand:12.04.2021).

Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Marjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/219/211> (Stand:03.04.2021).

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4 aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kaiser, Astrid (1999): Altersgemischtes Lernen in der Schule. In: Laging, Ralf (Hg.): Grundlagen der Schulpädagogik (28). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag, V-VII.

Karakayalı, Juliane /zur Nieden, Birgit / Kahveci, Çağrı / Groß, Sophie /Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS-Deutsche Schule, 109 (3), 223-235. Online: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102186&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102186&uid=frei) (Stand: 07.10.2021).

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Kordulla, Agnes (2014): Kita- und Grundschulkinder lernen zusammen. Altersmischung in kooperativen Settings aus Kindersicht. In: Kopp/Martschinke/Munser-Kiefer/Haider/Kirschhock/Ranger/Renner (Hg.): Individuelle

Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung 17, 174-177.

Online: [https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014\\_buch\\_individuelle\\_foerderung\\_und\\_lernen.pdf](https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014_buch_individuelle_foerderung_und_lernen.pdf) (Stand: 25.11.2021).

Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1021-1032.

Laging, Ralf (1999): Altersmischung- eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: Laging, Ralf (Hsg.): Grundlagen der Schulpädagogik, Band (28). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag, 6-29.

Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule (2016). Online: [http://www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Leitfaden\\_SenBJW\\_2016\\_Kita\\_Schule.pdf](http://www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/Leitfaden_SenBJW_2016_Kita_Schule.pdf) (Stand: 08.10.2021).

Lundquist-Mog, Angelika (2012): Märchenhaft. Ein Kalender –viele Möglichkeiten Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. Online: <https://docplayer.org/22053149-Maerchenhaft-viele-moeglichkeiten-unterrichtsvorschlaege-rund-um-das-thema-maerchen.html> (Stand: 12.04.2021).

Lüschen, Iris/Kaiser, Astrid (2014): Gemeinsam das „Miteinander lernen“-Sachlernen in altersübergreifenden Lernsettings. In: Kopp/ Martschinke/Munser-Kiefer/Haider/Kirschhock/Ranger/Renner (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung 17, 170-173. Online: [https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014\\_buch\\_individuelle\\_foerderung\\_und\\_lernen.pdf](https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014_buch_individuelle_foerderung_und_lernen.pdf) (Stand: 25.11.2021).

Neumann, Marko/Haas, Elena-Christin/Maaz, Kai (2019): WiKo Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung. Online: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/wiko-studie-zusammenfassung-zentraler-befunde> (Stand: 06.10.2021).

Opolownikowa, Zimina (2009): Stationenlernen im DaF-Unterricht. In: Альманах современной науки и образования 2(21). Online: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2009\\_2-3\\_01.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_2-3_01.pdf) (Stand: 03.11.2021).

Piechocki, Rafal (2020): Die Textsorte Reportage bereits für Lernende auf dem Vor-A1 Niveau? Reflexionen zum Einsatz von Fernsehsendungen im DaF-Unterricht am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins Galileo. In: Chudak, Sebastian/Pieklarz-Thien, Magdalena (Hg.): Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen (38), 189-212.

Raabe, Horst (2001): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, Band C. Patras: Fernuniversität Griechenlands.

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Jürgen, Quetz/ Gerhardt von der Handt (Hg.): Perspektive Praxis. Neue Sprachen lehren und lernen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf>; (Stand:26.05.2020).

Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1116-129.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik. 3. Vollständige überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke Verlag.

Roßbach, Hans-Günther (1999): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, Ralf (Hsg.): Grundlagen der Schulpädagogik (28). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag, 80-91.

Schätzl, Bettina (2014): Individualisierung und Binnendifferenzierung. Einsatz der Lernplattform Moodle in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs. In: Bilut-Homplevicz/Bracic u.a. (Hg.): Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 54, 15-28. Online:

[https://studyarchive.eap.gr/2020\\_2021\\_b/pluginfile.php/115964/mod\\_label/intro/Individualisierung\\_und\\_Binnendifferenzierung.pdf](https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_b/pluginfile.php/115964/mod_label/intro/Individualisierung_und_Binnendifferenzierung.pdf) (Stand: 20.11.2021).

Schleusener, Campana Sabine (2014): Wenn Lernen und Lehren zusammentreffen: gegenseitiges Helfen in heterogenen Klassen. In: Kopp/ Martschinke/Munser-Kiefer/Haider/Kirschhock/Ranger/Renner (Hg): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung 17, 166-169. Online: [https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014\\_buch\\_individuelle\\_foerderung\\_und\\_lernen.pdf](https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014_buch_individuelle_foerderung_und_lernen.pdf) (Stand: 25.11.2021).

Schümer, Gündel (1991): Arbeitsblätter und Grundschulunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (5), 807-825. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/12839/pdf/ZfPaed\\_1991\\_5\\_Schuemer\\_Arbeitsblaetter\\_und\\_Grundschulunterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/12839/pdf/ZfPaed_1991_5_Schuemer_Arbeitsblaetter_und_Grundschulunterricht.pdf) (Stand: 04.11.2021).

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. Online: [https://www.researchgate.net/publication/342727805\\_Jetzt\\_skaliert\\_Plurikulturelle\\_und\\_mehrsprachige\\_Kompetenzen\\_im\\_erweiterten\\_Referenzrahmen/link/6045189fa6fddc9c781dc4a8/download](https://www.researchgate.net/publication/342727805_Jetzt_skaliert_Plurikulturelle_und_mehrsprachige_Kompetenzen_im_erweiterten_Referenzrahmen/link/6045189fa6fddc9c781dc4a8/download) (Stand: 02.11.2021).

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 629-647. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed\\_1999\\_5\\_Terhart\\_Konstruktivismus\\_Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdf) (Stand: 25.10.2021).

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 236-245.

Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Online: <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose19/Vock.pdf> (Stand: 25.11.2021).

Wiedenmayer, Dafni (2015): Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Kolloquium des Fachbereichs für deutsche Sprache und Literatur. Online: <https://slidetodoc.com/lernen-durch-differenzierung-im-fremdsprachenunterricht-dafni-wiedenmayer-kolloquium-2/> (Stand: 27.11.2021).

Wilde, Dagmar (2010): Die flexible Schulanfangsphase. Förderung durch individuelles, gemeinsames und jahrgangsübergreifendes Lernen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online: [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/grundschule/mdb-sen-bildung-bildungswege-grundschule-flexible\\_schulanfangsphase.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/grundschule/mdb-sen-bildung-bildungswege-grundschule-flexible_schulanfangsphase.pdf) (Stand: 09.11.2021).

Zboralski, Katrin (2013): Kreative Sprachförderung nach Maria Montessori. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Μητσκοπούλου, Β. (2015): Μελέτη εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Αγγλική γλώσσα». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σοφός, Α. (2011): Εκπαιδευτικό σενάριο. Πανεπιστημιακές Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ. Online: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/19002/16764> (Stand: 20.10.2021).

## Online-Literatur

Dückers, Tanja (2017): Den Lehrern wird viel zugemutet. Online:

[https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-04/altersgemischtes-lernen-schule-lerngruppen-reform-](https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-04/altersgemischtes-lernen-schule-lerngruppen-reform-gerechtigkeit?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)

[gerechtigkeit?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-04/altersgemischtes-lernen-schule-lerngruppen-reform-gerechtigkeit?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F) (Stand: 7.12.2021).

<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/tiere/tiere-der-die-das/35005>

<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/grammatik/nomen-substantiv/dominospiel-wilde-tiere/66478>

<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/grammatik/nomen-substantiv/haustiere-1-domino/83885>



## Anhang 1. Unterrichtsmaterialien

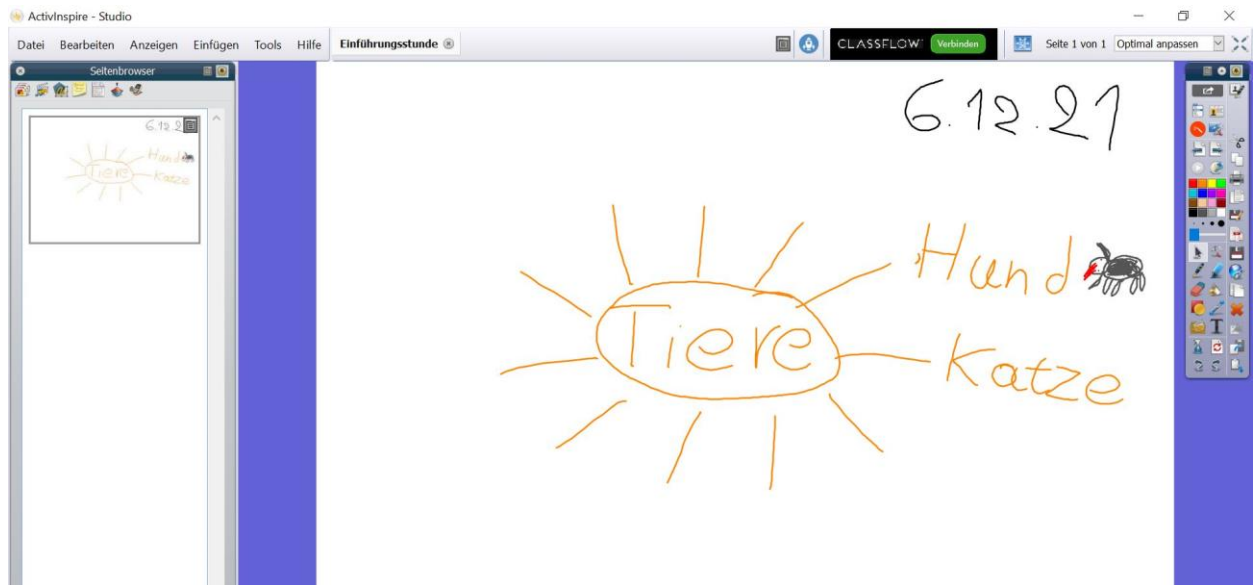


Abbildung 2



Abbildung 3



Abbildung 4

## Tiere

DER	DIE	DAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fisch</li> <li>2. Schmetterling</li> <li>3. Hund</li> <li>4. Hase</li> <li>5. Delfin</li> <li>6. Tiger</li> <li>7. Pinguin</li> <li>8. Seehund</li> <li>9. Elefant</li> <li>10. Affe</li> <li>11. Löwe</li> <li>12. Papagei</li> <li>13. Igel</li> <li>14. Storch</li> <li>15. Tintenfisch</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Kuh</li> <li>17. Katze</li> <li>18. Schnecke</li> <li>19. Ente</li> <li>20. Giraffe</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. Krokodil</li> <li>22. Zebra</li> <li>23. Nashorn</li> <li>24. Schaf</li> </ol>

























					
					
					
					

Abbildung 5

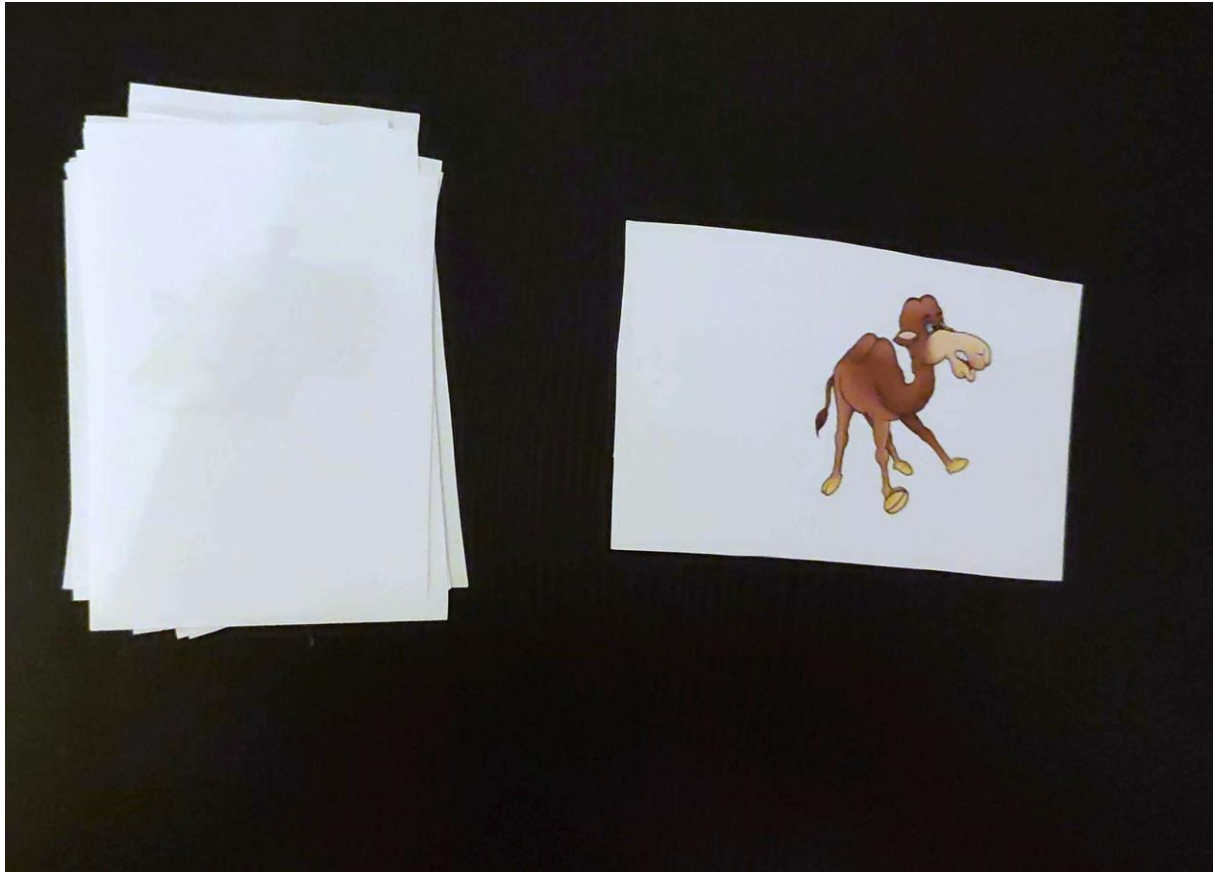


Abbildung 6

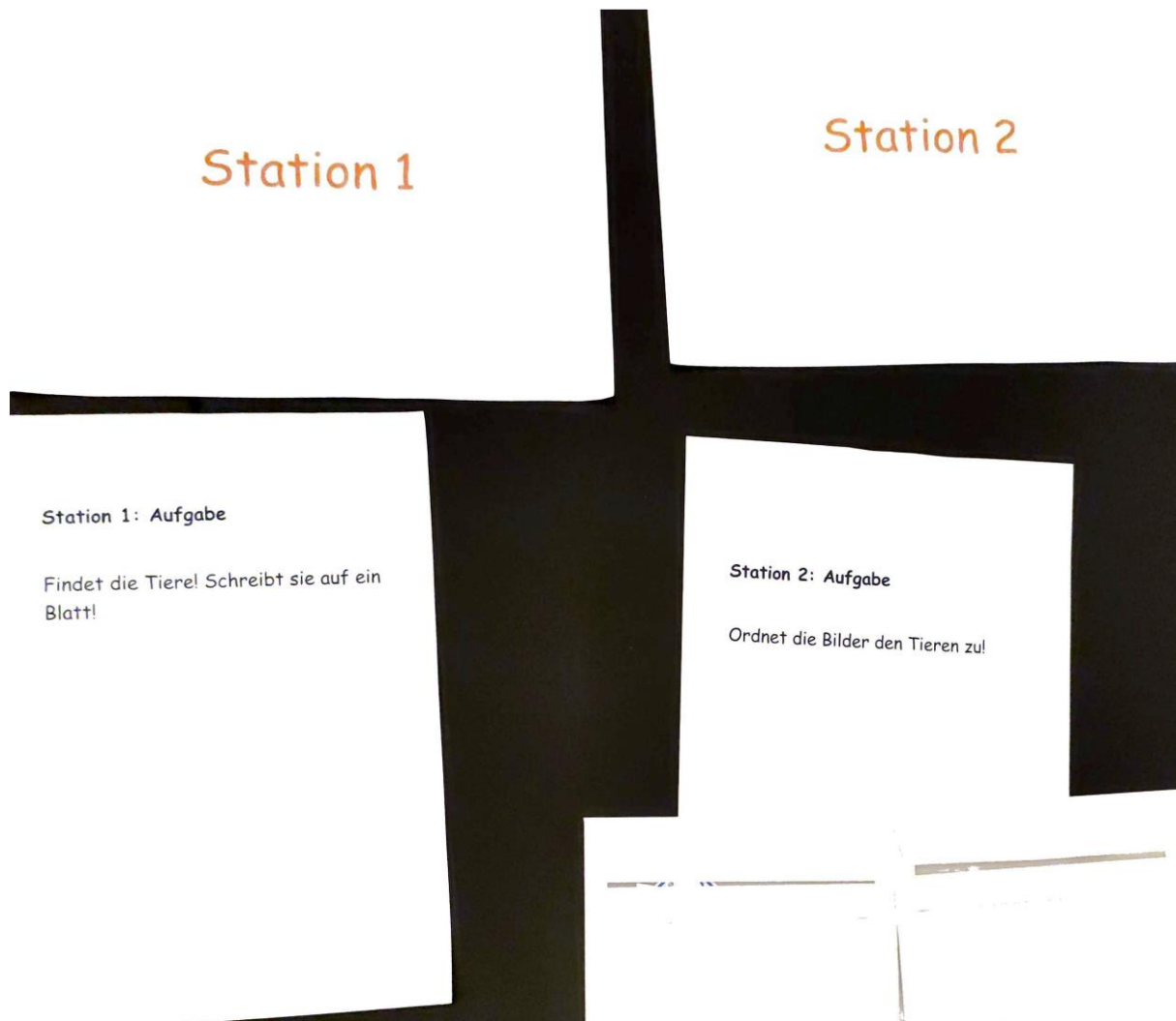


Abbildung 7a



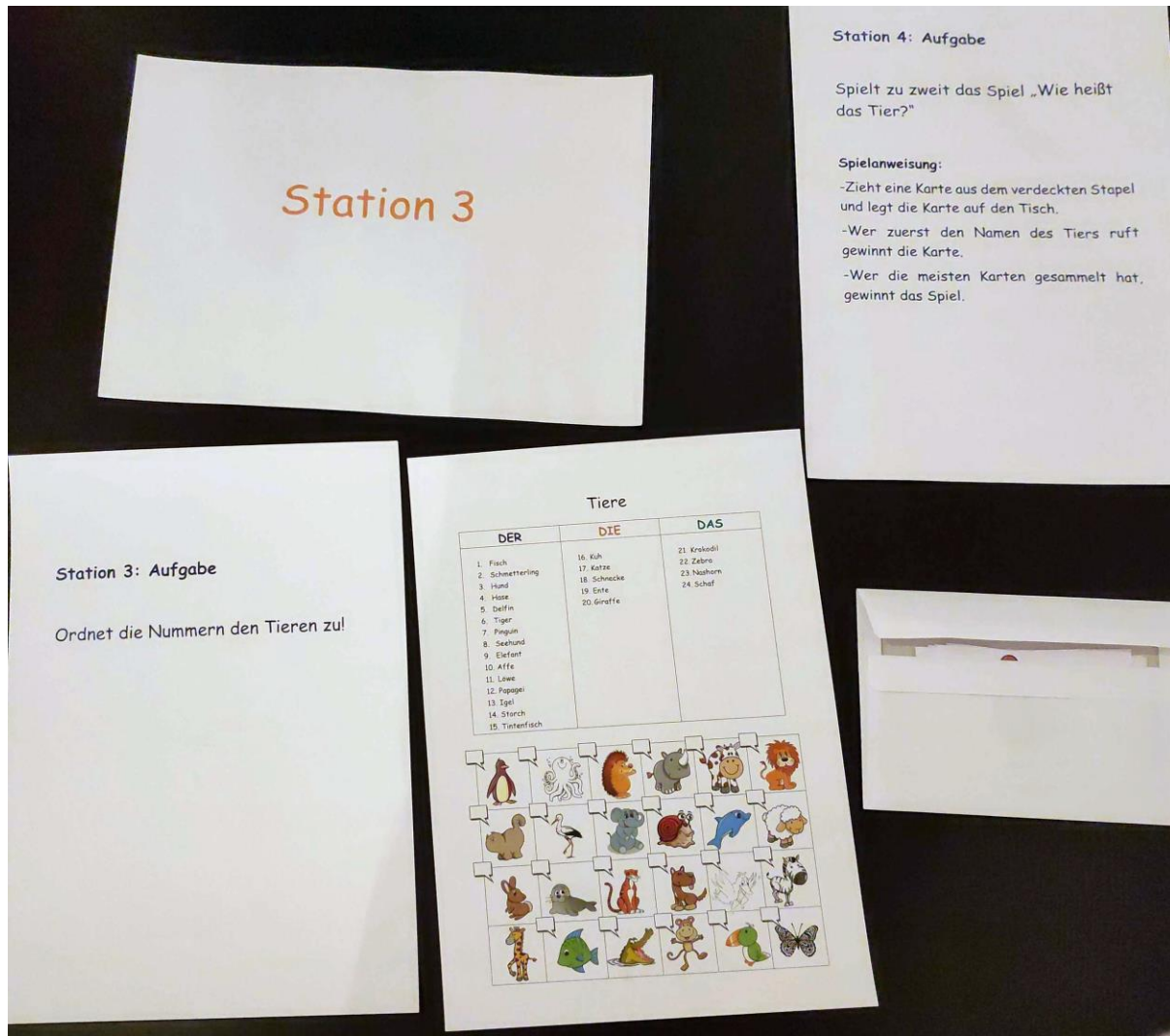


Abbildung 7b

## Anhang 2. Interview mit der Lehrperson

### Interview mit der Lehrkraft

### Beobachtungsprotokoll

#### 1. V: Wie haben die Lernenden bei der Gruppenaufteilung reagiert?

L: Im Allgemeinen geht es um eine sehr nette und freundliche Gruppe. Wir arbeiten oft in Gruppen oder zu zweit und die Kinder sind an dieser Arbeitsmethode gewohnt. Mit dieser bestimmten Aufteilung haben wir bis jetzt nicht gearbeitet. Es gab aber kein Problem bei der Zusammenarbeit.

**2. V: Hat die Einführungsstunde das Vorwissen der Lernenden und ihren Wortschatz erweckt?**

L: Auf jeden Fall! Beim rumlaufen vom Gruppentisch zum Gruppentisch habe ich festgestellt, dass die Lernenden sich wirklich Mühe gegeben haben die Namen der Tiere zu erinnern und manchmal sogar sich gegenseitig durch kleine Beschreibungen gefragt haben, wie Tiere heißen z.B. Oh.... Wie heißt das mit der großen Nase? Die Idee des Mindmaps war sehr günstig in diesem Fall. Es war wie ein Brainstorming.

**3. V: Hat das haptische Material die Motivation beeinflusst?**

L: Natürlich hat das haptische Material ihre Motivation positiv beeinflusst. Sie haben die Filzbuchstaben geliebt und wollten nach Ende der Stunde weitermachen. Was ich interessant fand, war, dass die zwei Schreiber der Gruppe die Tiere richtig schreiben wollten und mich sehr oft nach Rechtschreibung gefragt haben.

**4. V: Wie war die erste Mitarbeit in den altersgemischten Gruppen?**

L: Die erste Mitarbeit war sehr erfolgreich. Wir haben am Anfang ein bisschen Zeit gebraucht bis sie realisiert haben, dass es nur ein Plakat für die gesamte Gruppe gibt. Beim normalen Unterricht jedes Kind hat sein eigenes Material vor sich. Nach dieser Phase jeder hat seine Rolle irgendwie gefunden.

**5. V: Wie hat die Lerngruppe mit dem Prinzip der Lernstationen reagiert?**

L: Mit Lernstationen haben wir bis jetzt nicht gearbeitet. Nach einer kurzen Einführung des Prinzips hat das sehr gut geklappt. Ok... es gab ab und zu ein paar Unklarheiten mit der Reihenfolge und mit der Tatsache, dass sie sich selber aussuchen können. Sie sind gewöhnt, dass eine Gruppenarbeit für alle die gleiche ist und nicht unterschiedlich.

**6. V: An welchen Stellen/Stationen haben die Gruppen zusätzliche Hilfe gebraucht?**

L: Die Anweisungen haben den Kindern wirklich nicht so viel geholfen. Entweder haben die Gruppen von den Bildern selber die Aufgaben festgestellt oder haben sie

nach meiner Hilfe gefragt. Es hat gut funktioniert, weil es sich um zwei Gruppen handelt, nur 7 Kinder. Bei der zweiten und dritten Station haben die Lernenden die meisten Zeit gebraucht. Deswegen haben wir noch zwei zusätzliche Unterrichtsstunden dafür in Anspruch genommen.

**7. V: Haben sie eine Station wegen des Materials oder des Arbeitsauftrages bevorzugt?**

L: Alle Materialien und aus diesem Grund auch alle Arbeitsaufträge, meiner Meinung nach, fanden sie toll! Sie haben wirklich sehr leidenschaftlich gearbeitet und wollten alle das Material anfassen und damit arbeiten.

**8. V: Wie viel Zeit haben sie gebraucht?**

L: Insgesamt haben wir statt fünf Stunden, was geplant war, sieben gebraucht.

**9. V: Wie war die Zusammenarbeit in altersgemischten Gruppen bei den Lernstationen? Wurden die konstruktivistische Ziele (Selbstständigkeit, Rollenverteilung, Motivation, gegenseitiges Helfen) erreicht?**

L: Die Zusammenarbeit in den altersgemischten Gruppen hat mich wirklich sehr positiv überrascht! Es gab wirklich Initiative aus der Sicht der Lernenden. Es gab klare Rollen, Kooperation und Selbstständigkeit, selbst wenn nicht alle die gleichen Verantwortungen hatten. Das gegenseitige Helfen war ständig präsent. Die stärkeren Lernenden haben immer den schwächeren entweder die Schreib- oder die Leserolle angeboten. Als sie übernommen haben und sie Schwierigkeiten hatten, wurden sie von den anderen motiviert.

**10. V: War es bei der Endstation einen Lernzuwachs bei allen Lernenden zu beobachten?**

L: Auf jeden Fall! Wenn du dir die Strichliste ansiehst haben sogar die Kinder, die gegen Shuotang und Alimar gespielt auch Punkte bekommen. Das heißt für mich Lernzuwachs für alle.

**11. V: Wenn ja, haben die bestimmte Unterrichtsorganisation und die Altersmischung dazu beigetragen?**



L: Na ja... Die Gruppenverteilung sicherlich. Die werde ich auch übernehmen. Die Altersmischung an sich bin ich mir nicht sicher... Die Materialien fand ich sehr toll und das Stationenlernen auch.

*Abkürzungsverzeichnis: V: Verfasserin, L: Lehrkraft*

### Abbildung 8

## Anhang 3. Beleg/Dokumentation der Gruppenarbeiten

1. Gruppe

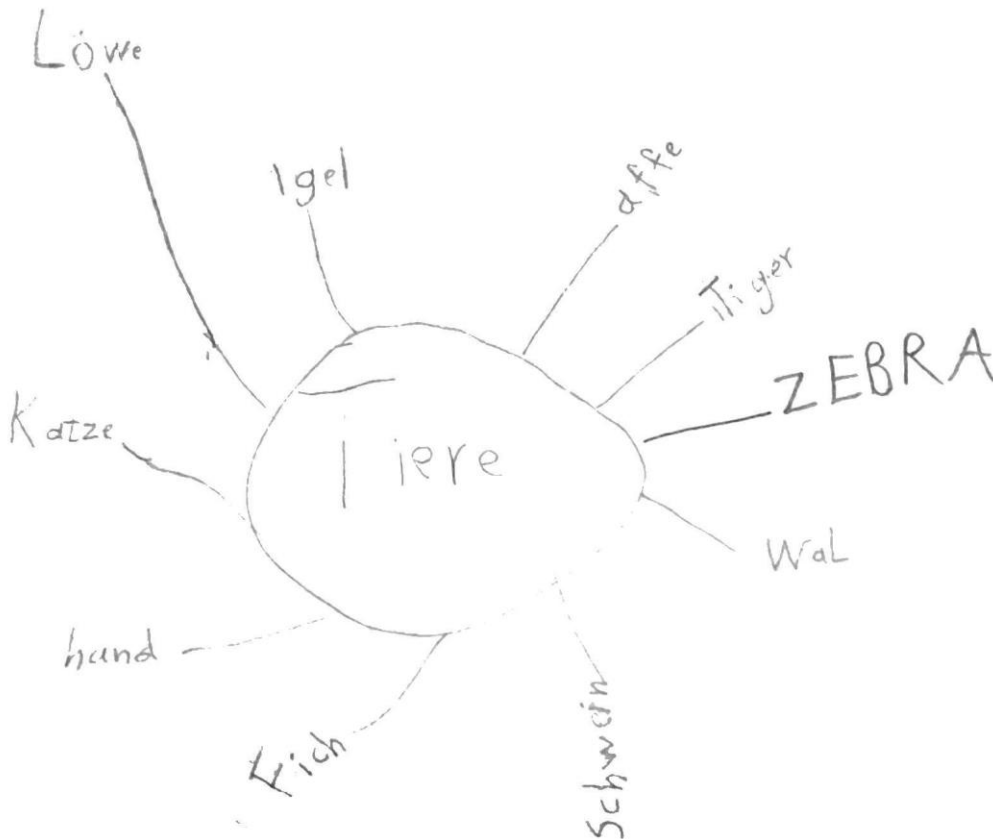


Abbildung 9a



Abbildung 9b

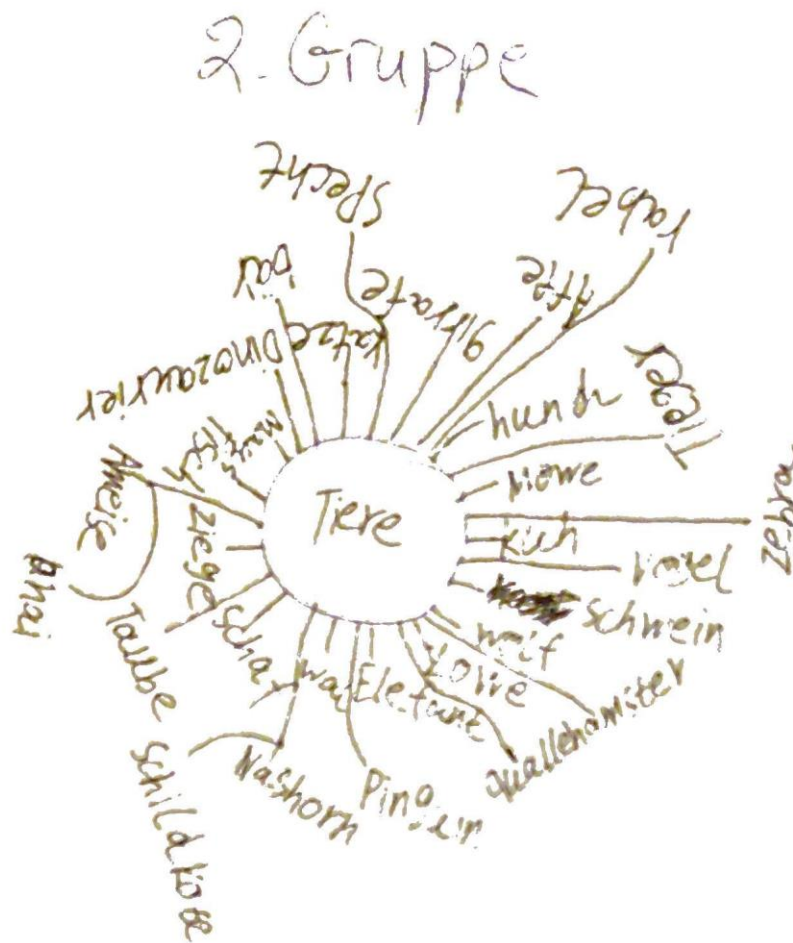


Abbildung 10a

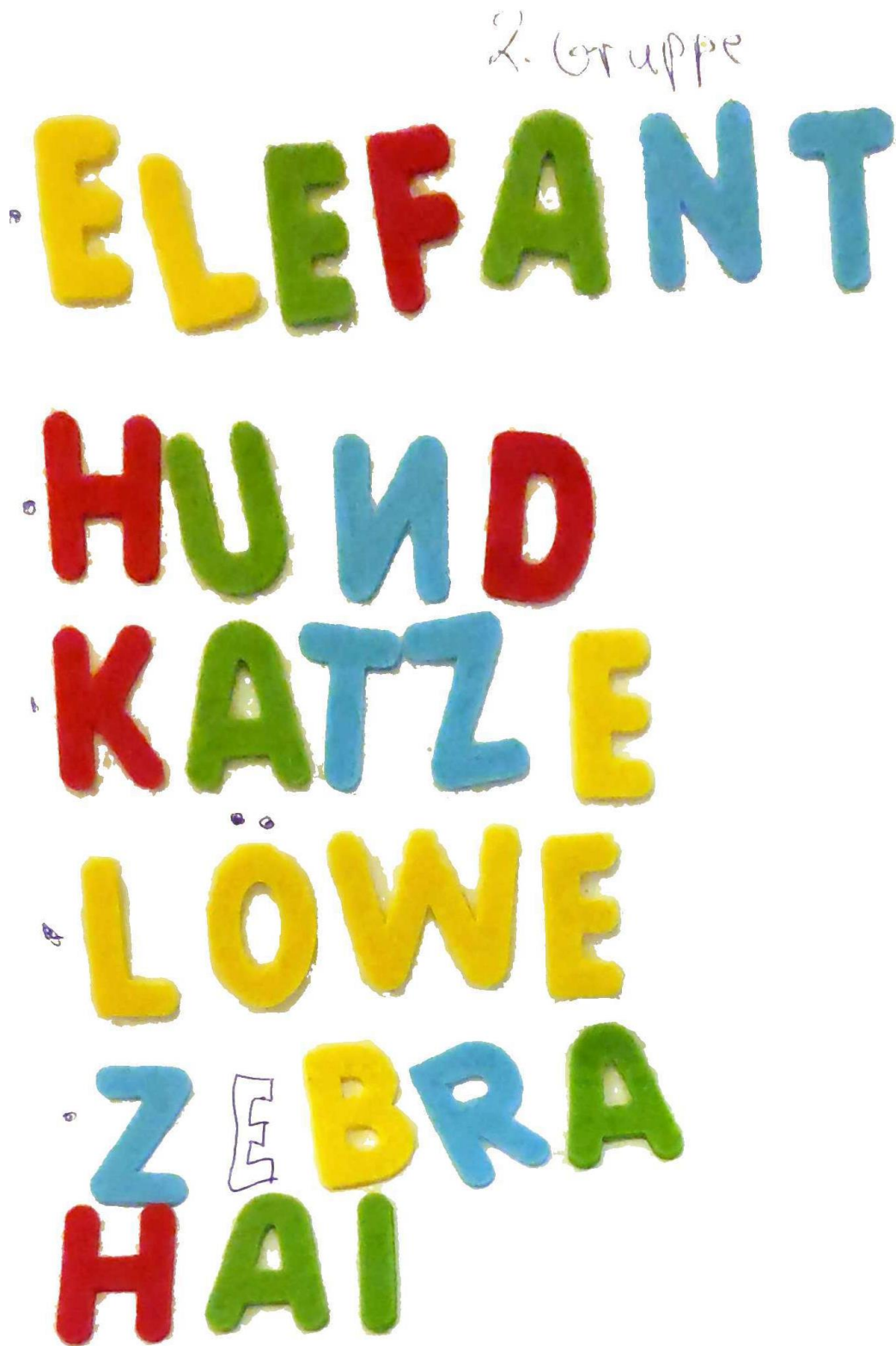


Abbildung 10b

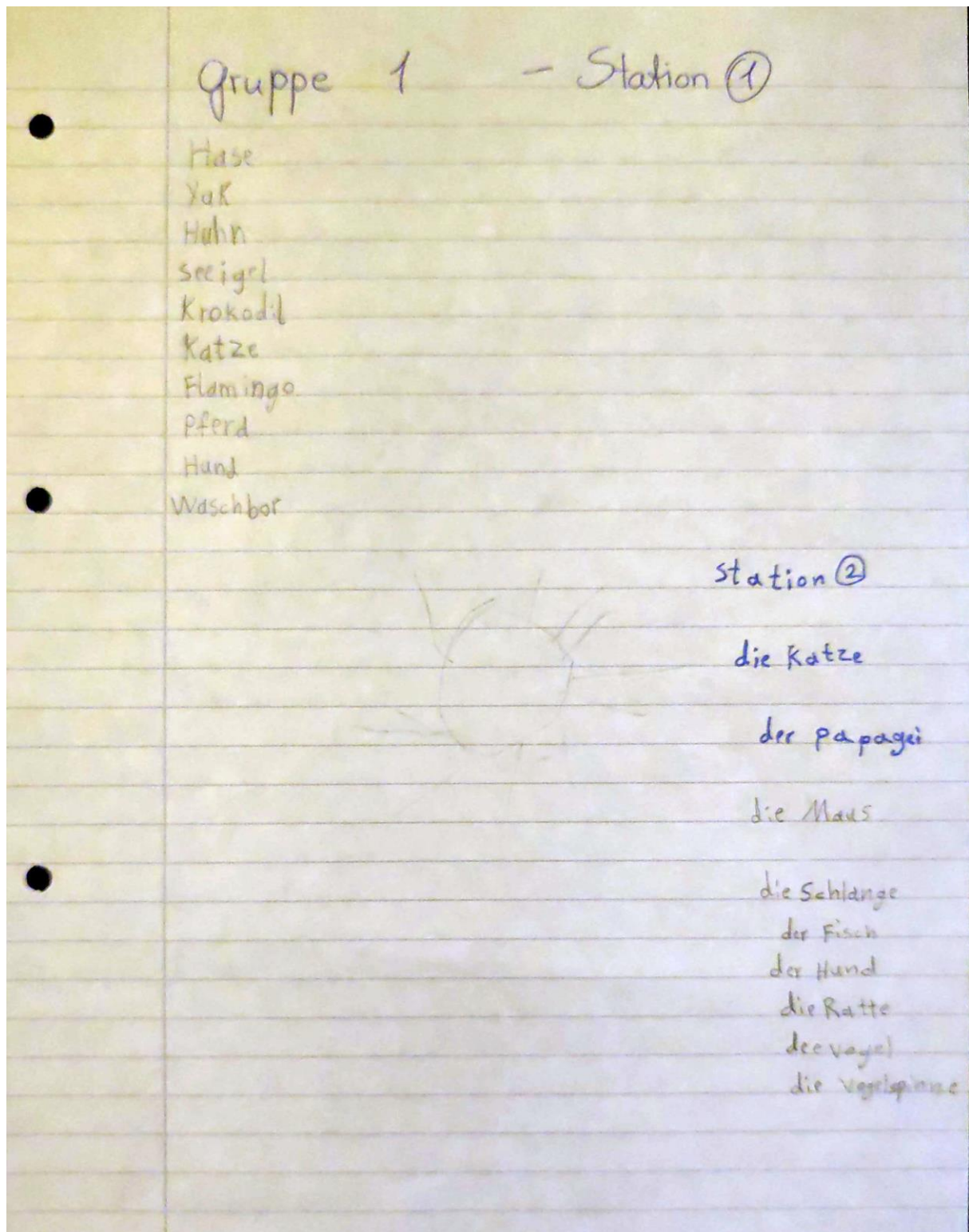


Abbildung 11



Gruppe 2:

- Station ①

Tiger, ...

Leguan

Kuh

Qualle

Schwein

Mal

Esel

Koala

ziege

kuh

Goldfisch

— Station (2) ✓

der Löwe

der Tiger

die Schlange

der Elefant

das Krokodil

das zebra

das Kariesuraf

die girrafē

der Leopard

das wildPferd

das Nashorn

der Gorilla

das kamel

der Affe

### Abbildung 12

Gruppe 1

## Tiere

DER	DIE	DAS
1. Fisch 2. Schmetterling 3. Hund 4. Hase 5. Delfin 6. Tiger 7. Pinguin 8. Seehund 9. Elefant 10. Affe 11. Löwe 12. Papagei 13. Igel 14. Storch 15. Tintenfisch	16. Kuh 17. Katze 18. Schnecke 19. Ente 20. Giraffe	21. Krokodil 22. Zebra 23. Nashorn 24. Schaf



Abbildung 13

## Gruppe 2

### Tiere

DER	DIE	DAS
1. Fisch 2. Schmetterling 3. Hund 4. Hase 5. Delfin 6. Tiger 7. Pinguin 8. Seehund 9. Elefant 10. Affe 11. Löwe 12. Papagei 13. Igel 14. Storch 15. Tintenfisch	16. Kuh 17. Katze 18. Schnecke 19. Ente 20. Giraffe	21. Krokodil 22. Zebra 23. Nashorn 24. Schaf



Abbildung 14



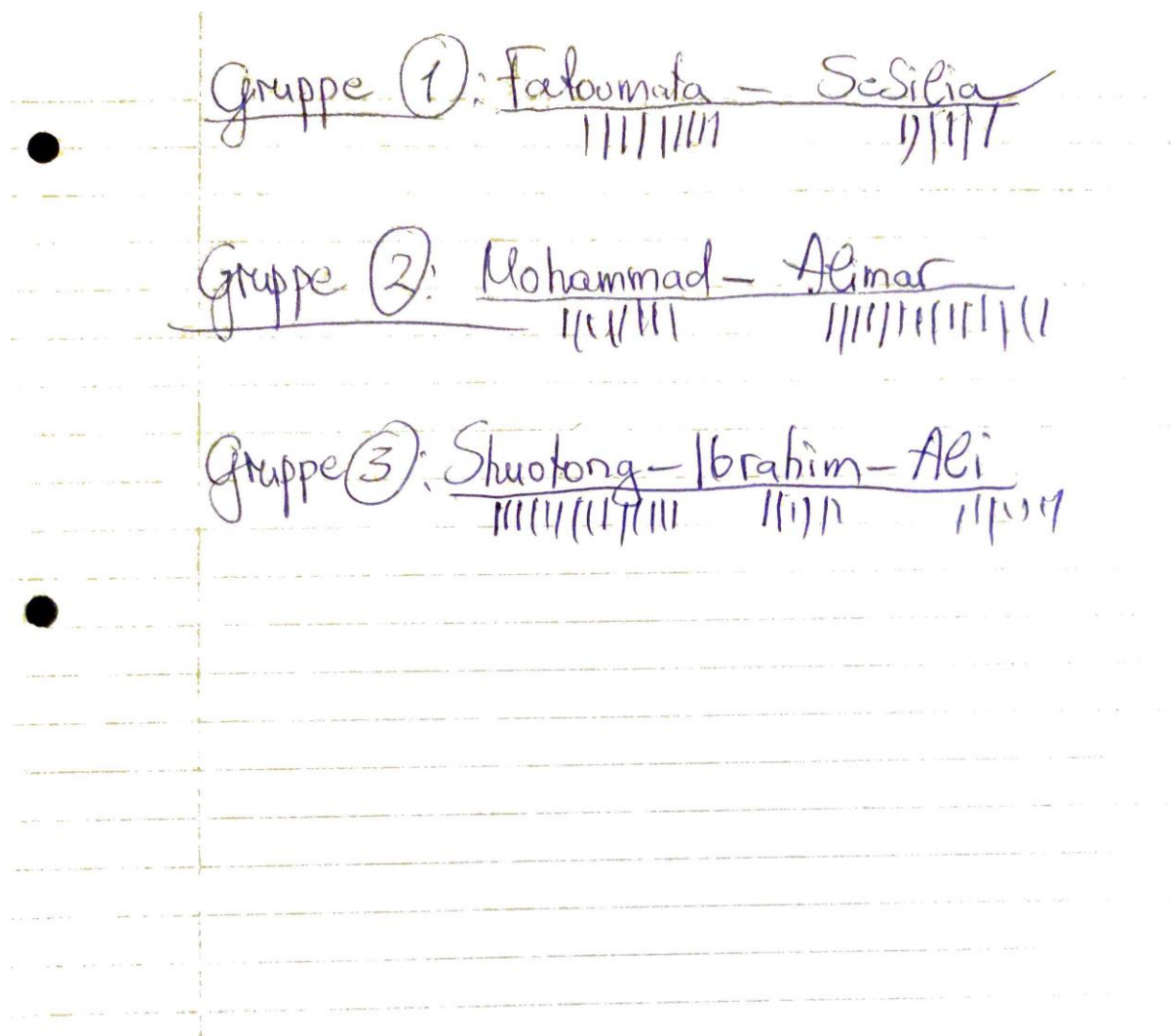


Abbildung 15

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.