



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der
Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung
ihres Vorwissens

verfasst von / submitted by

Melanie Huber, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 506 511

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch
UFGeschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abkürzungsverzeichnis

a.o. = außerordentliche/r SchülerIn/Status

DKL = Deutschförderklasse

Bmbwf = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

TF-Test = Teilfertigkeitstest

BKS = bosnisch-kroatisch-serbisch

SuS = Schüler und Schülerinnen

LP = Lehrperson

ÖDaF= Österreichische Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

zit. nach = zitiert nach

[x] Einfügungen in ein direktes Zitat

[...] Auslassung in einem direkten Zitat

z.B. zum Beispiel

L1= Erstsprache

L-Input=LehrerInneninput

Direkte Zitate werden unter doppelte Anführungszeichen „...“ gesetzt.

Im Fließtext werden für Zitate in Zitaten ‚...‘ gesetzt

Inhaltsverzeichnis

0. EINLEITUNG	4
1. THEORETISCHE EINBETTUNG	6
1.1 DAZ-KLASSEN UND ZWEITSPRACHERWERB	6
1.1.1 <i>Die Heterogenität in Klassen mit DaZ-SprecherInnen</i>	6
1.1.1 DER DIVERSITY-BEGRIFF IN DER SCHULE	7
1.1.2 <i>Deutschförderklassen</i>	8
1.1.3 <i>Forschungsstand zum Zweitspracherwerb</i>	13
1.2 WAHL DER LERNFORM	15
1.2.1 <i>Offenes Lernen</i>	15
1.2.2 <i>Wichtige Aspekte im offenen Unterricht</i>	18
1.3 DIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNG	20
1.3.1 <i>Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen</i>	20
1.3.2 <i>Individualisierung: Warum und wie?</i>	22
2. METHODENKAPITEL	24
2.1 FORSCHUNGSDESIGN (KURZE EINFÜHRUNG)	24
2.1.1 <i>Beschreibung der Forschungsmethode</i>	24
2.2 FRAGE UND UNTERSUCHUNG	25
2.3 PARADIGMA	27
2.3.1 <i>Gütekriterien quantitativer Forschung</i>	28
2.3.2 <i>Die Aktionsforschung</i>	29
2.3.3 <i>Ethische Überlegungen</i>	31
2.4 DATENERHEBUNG	33
2.4.1 <i>Kontext</i>	33
2.4.2 <i>ForschungspartnerInnen</i>	36
2.4.3 <i>Instrumente und Verfahren</i>	39
2.4.4 <i>Der TF-Test</i>	40
2.4.5 <i>Zeitlicher Ablauf der Untersuchung</i>	45
2.4.6 <i>Sampling</i>	48
2.5 AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	52
2.5.1 <i>Woche 1</i>	53
2.5.1 <i>Woche 2</i>	57
2.5.2 <i>Woche 3</i>	64
2.5.3 <i>Woche 4</i>	70
2.5.4 <i>Woche 5</i>	75
2.6 ALLGEMEINES RESÜMEE DER FORSCHUNG	79
2.6.1 <i>Gesamtanalyse der Ergebnisse</i>	81
3. FAZIT UND AUSBLICK	84
4. VERZEICHNISSE	87
4.1 TABELLENVERZEICHNIS	87
4.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	88
5. LITERATUR	89
6. ANHANG	93
6.1 ABSTRACT	93
6.2 TEILFERTIGKEITSTESTS	94
6.3 ELTERNBRIEFE	100

0. Einleitung

Der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich. (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter 2018: 3)

Mit diesem Satz beginnt der „Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleitern“ zu den Deutschförderklassen und -kursen, die im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführt wurden. Diese Deutschförderklassen gibt es sowohl in Volksschulen als auch in Neuen Mittelschulen¹, diese Arbeit bezieht sich auf den NMS-Bereich. In diesem sitzen SchülerInnen² zwischen 10 und 14 Jahren gemeinsam in einer Klasse, welche die verschiedensten Sprachen sprechen. Ihre Gemeinsamkeit liegt darin, dass sie nicht ausreichend Deutsch sprechen, um dem Unterricht in einer Regelklasse folgen zu können. Im Leitfaden für SchulleiterInnen wird betont, dass das „frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch“ (vgl. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter 2018: 7) das Ziel dieser Förderklassen und -kurse darstellt. In dieser Masterarbeit geht es speziell um eine Deutschförderklasse in einer NMS, Deutschförderkurse werden nicht genauer behandelt. Meine Überlegungen zu diesem Thema stammen aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrperson, welche ihren ersten Dienstvertrag als Quereinsteigerin im Februar 2019 mit 20 Stunden in der Deutschförderklasse abschloss. In Deutschförderklassen begegnet man, aufgrund des Alters und der verschiedene Sprachen, einer sehr großen Heterogenität, mit welcher umgegangen werden muss. Dies brachte mich dazu, zu überlegen, wie es möglich werden kann, dass die SchülerInnen von diesem Modell wirklich profitieren können.

Dies führte zur Eingrenzung meines Themas:

„Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens“

¹ Im Folgenden werden die Neuen Mittelschulen häufig mit NMS abgekürzt.

² Im Folgenden werden SchülerInnen häufig als SuS bezeichnet.

Da ich zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit eine zweite Kollegin in der Deutschförderklasse hatte, konnte ich viele Stunden beobachten, in welchen manche der Kinder unbeschäftigt oder überfordert waren. Als die MIKA-D Testung im April/Mai 2019 zum ersten Mal durchgeführt wurde, fielen mir die extrem unterschiedlichen Lernfortschritte der SchülerInnen sehr stark auf. Diese Faktoren brachten mich zum Nachdenken und als ich im Schuljahr 2019/20 die Deutschförderklasse alleine für 20 Wochenstunden übernahm, beschloss ich, meinen Unterricht dahingehend zu überarbeiten und verbessern, dass alle Kinder davon profitieren könnten. Darum auch die Schlagwörter „Differenzierung und individuelle Förderung“ im Titel meiner Arbeit. Denn auch Grond (2014: 2) spricht an, dass in so einer heterogenen Gruppe der Fokus stark auf Differenzierung und Individualisierung liegen muss. Dadurch ergibt sich der Gedankenansatz, dass diesem Gruppensetting am besten durch offene Lernformen begegnet werden kann, woraufhin ich beschloss, diese in meinen Unterricht einzubauen. Diese Überlegungen führten mich weiter zur Formulierung meiner Forschungsfrage:

- „Wie kann individuelle Förderung in einer Deutschförderklasse durch Differenzierung in Form von offenem Lernen gefördert und verbessert werden?“

und auch zu einer Unterfrage:

- „Wie gelingt es, dass LernerInnen am Ist-Stand abgeholt werden und diesen durch individuelle Unterstützung verbessern können?“

Wichtig war mir die Berücksichtigung des Ist-Standes vor allem wegen der erneuten Durchmischung der Klasse zu Beginn des Schuljahres 2019/20. Manche SchülerInnen befanden sich nun bereits das zweite Jahr in der Deutschförderklasse, manche waren im Lauf des Schuljahres 2018/19 hinzugekommen und wieder andere erst ab September 2019.

Diese Masterarbeit gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Theorieteil geht es um Deutschförderklassen allgemein, die Beschreibung von Differenzierung, Individualisierung und offenem Lernen, wie auch um Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Es werden auch Erfahrungsberichte und Schwierigkeiten besprochen, die es im Bezug auf das neue Modell der Deutschförderklassen gibt. Ein weiterer wichtiger Punkt sind auch die Heterogenität bzw. Diversität der Lerngruppe und Möglichkeiten, wie damit umgegangen werden kann. Im zweiten Teil handelt es sich um eine empirische

Forschung. Diese setzt sich aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil zusammen. Der qualitative Teil bezieht sich auf eine Unterrichtsbeobachtung der Lehrperson selbst, in Form einer Aktionsforschung. Im quantitativen Teil werden die SchülerInnen wöchentlich getestet und es wird überprüft, ob individuelle Lernfortschritte im Vergleich zur Vorwoche erkennbar sind. Diese Fortschritte sollen sich durch einen offenen und differenzierten Unterricht ergeben, der im Lauf der Woche statt findet. Eine Erhebung aus einer Kombination der beiden Methoden entscheidet über das weitere Vorgehen in den nächsten Wochen. Es handelt sich also um eine Kombination aus einer qualitativen wie auch quantitativen Forschung.

1. Theoretische Einbettung

1.1 DaZ-Klassen und Zweitspracherwerb

1.1.1 Die Heterogenität in Klassen mit DaZ-SprecherInnen

Zu Beginn dieser Arbeit ist zu bedenken, dass die Heterogenität der SchülerInnenschaft in einer DaZ-Klasse, in diesem Fall besonders im Fall einer Deutschförderklasse, viele Schwierigkeiten und großes Konfliktpotential mit sich bringen kann. Die Eltern der Kinder kommen aus den verschiedensten Ländern und hatten somit auch verschiedene Gründe, in ein anderes Land, in diesem Fall nach Österreich, auszuwandern. Nun kann es aufgrund dessen dazu kommen, dass zum Beispiel SchülerInnen miteinander in einer Klasse sitzen, die aus zwei Nationen stammen, welche vor nicht allzu langer Zeit miteinander Krieg geführt haben (vgl. Grond 2014: 1f.). Wildemann (2019: 38) betont, dass im Sekundarstufenbereich darauf zu achten ist, dass die meisten SchülerInnen bereits einmal eine Schule besucht haben, sei es in ihrem Herkunftsland oder in etwaigen Transitländern. Das bedeutet, dass sie bereits über unterrichtliche Erfahrungen verfügen und eine oder mehrere Unterrichtssprachen gut oder teilweise beherrschen. „Dies findet bis dato mit Blick auf die Aneignung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch kaum Berücksichtigung – auch nicht im österreichischen Diskurs.“ (Wildemann 2019: 38) Es gibt aber starke Unterschiede in der schulischen Vorerfahrung der SchülerInnen. Manche von ihnen gingen die ganze Zeit in die Schule, andere für nur kurze Zeit oder sehr unregelmäßig und wieder andere haben noch nie zuvor eine Schule besucht. Aus diesem Grund gibt es auch SchülerInnen, die erst alphabetisiert werden müssen, während andere schon selbständig Sätze schreiben können (vgl. Grond 2014: 1f.). Auch während des Schuljahres

kommen immer wieder neue SchülerInnen in die Klasse, auf welche dann einer der oben genannten Ausgangssituationen des Schulbesuchs in Österreich zutrifft. Diese müssen sich dann in eine bereits bestehende Klasse mit LernerInnen integrieren, die (meist) schon längere Zeit Deutsch lernen. Dazu kommt noch, dass in DaZ-Klassen, vor allem in Deutschförderklassen, SchülerInnen unterschiedlichen Alters zusammensitzen und manche von ihnen es auch nicht gewohnt sind, MitschülerInnen des anderen Geschlechts zu haben (vgl. Grond 2014: 2). Ebenso verfügen die SchülerInnen über verschiedene soziokulturelle Hintergründe und unterscheiden sich auch bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit. Manche von ihnen haben sonderpädagogischen Förderbedarf, während bei anderen durchaus eine „gymnasiale Reife“ bestünde. Nun sitzen alle diese Kinder zusammen in einer Klasse (vgl. Grond 2014: 2). Grond (2014: 2f.) zeigt auf, dass sich daraus sehr schwierige Unterrichtsbedingungen ergeben und daher nur ein Unterricht möglich sein kann, der stark mit Individualisierung und Differenzierung arbeitet.

1.1.1 Der Diversity-Begriff in der Schule

Stark verallgemeinernd gesagt, hat sich mit Blick auf Heterogenität eine Sichtweise etabliert, die Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft sowie auch andere Differenzierungen kategorial erfasst. Diese Unterschiede scheinen im pädagogischen Alltag nahezu naturgemäß gegeben. Zugleich irritieren sie die Homogenitätsentwürfe in [österreichischen] Klassenzimmern (gleiches Alter, gleiche Leistung). (Hummrich 2017: 161)

Die Heterogenität, auch genannt „diversity“, mit der man als LehrerIn täglich konfrontiert ist, ist ein Zeichen „gesellschaftliche[r] Ungleichheitsstrukturen“ (vgl. Hummrich 2017: 161). Somit werden Lehrkräfte mehr oder minder damit beauftragt, mit ihrer Arbeit gesellschaftlichen Ungleichheiten zu begegnen (vgl. Hummrich 2017: 161 zit. nach Diehm/Radtke 1999). Hummrich (2017: 161) spricht an, dass es dadurch häufig zu einer „strukturellen Überforderung“ kommt. Nun gilt es zu beachten, dass der Begriff der Heterogenität hohe Ansprüche an die pädagogische Expertise der Lehrpersonen stellt (vgl. Hummrich 2017: 162). Es gibt aber kein Rezept oder einen vorgegeben richtigen Weg für die „Bearbeitung von Heterogenität“ (Hummrich 2017: 163) beziehungsweise „diversity“. Vieles geschieht hier durch eine Reflexion des pädagogischen Handelns (vgl. Hummrich 2017: 163).

In der deutschsprachigen Verwendung von Diversität wird [...] besonderes Augenmerk auf die ‚Anerkennung der einzelnen Person in ihrer einmaligen Lebenslage‘ [...] durch die Lehrperson

gelegt. Damit rückt die identifikatorische Bedeutsamkeit der Kategorien in den Hintergrund und das pädagogische Bemühen, um das zur Geltung bringen der je einmaligen Subjektivität der Lernenden in den Vordergrund. (Hummrich 2017: 163)

Die Aufgabe, die alle Schulen im Hinblick auf die Diversität beziehungsweise Heterogenität haben, ist die „weltweite Umsetzung des universalistischen Bildungsgedankens Bildung für alle“ (Hummrich 2017: 163). Mit den Differenzen zwischen den SchülerInnen müsse umgegangen werden, egal, um welches Schulsystem es sich handle, so Hummrich (2017: 163). Auch wenn über einen langen Zeitraum hinweg der Gedanke einer homogenen SchülerInnenschaft bestanden hat, muss dieser überwunden werden (vgl. Hummrich 2017: 164). „Der Begriff der Diversität stellt das Subjekt in den Mittelpunkt und zielt darauf, die Hervorbringung von Subjektivität zu ermöglichen.“ (Hummrich 2017: 164) Hummrich (2017: 164) ergänzt auch, dass „Diversität [...] weniger [ein] pädagogisches Handlungsproblem als eine Anerkennungsfrage [sei]“. Das bedeutet, dass ein Umdenken gefordert ist, dass den Lernenden Möglichkeiten geboten werden müssen, trotz verschiedener Ausgangslagen, gute Leistungen zu erbringen. „Leistungsgerechtigkeit“ müsse möglich gemacht werden, so Hummrich (2017: 164). Auch im Hinblick auf politisch korrektes Handeln ist es notwendig, dass PädagogInnen Möglichkeiten kreieren, die sinnvolles Lernen für alle ermöglichen (vgl. Hummrich 2017: 164).

1.1.2 Deutschförderklassen

Besonders präsent ist die Heterogenität der SchülerInnen in den, in Österreich 2018/19 eingeführten, Deutschförderklassen. Bei diesen SchülerInnen handelt es sich um „außerordentliche SchülerInnen“, abgekürzt auch a.o.-SchülerInnen oder SchülerInnen mit a.o.-Status. Nach der Definition des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind jene „Schülerinnen und Schüler, die über keine oder nur sehr eingeschränkte Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch verfügen“ (Presseunterlage Deutschförderklassen). Weiters sollen

[...] sogenannte ‚außerordentliche Schüler‘ bzw. Schüler, die wegen mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht schulreif sind [...] durch ein intensives Modell der Deutschförderung so schnell wie möglich für den Regelunterricht fit gemacht werden. (Presseunterlage Deutschförderklassen)

Diese werden auch zu Beginn in so genannten „Deutschförderklassen“ unterrichtet. All jene LernerInnen, die dem Regelunterricht bereits folgen können, jedoch ihre Sprachkenntnisse in Deutsch noch verbessern können, werden sechs Stunden pro Woche in Deutschförderkursen

unterrichtet (vgl. Dalton-Puffer/Boeckmann/Hinger 2019: 203). Der Verbleib in der Deutschförderklasse beläuft sich auf mindestens ein und maximal vier Semester. Vorgesehen sind diese Klassen für alle Schularten, außer für Berufsschulen. Ab acht SchülerInnen ist eine Deutschförderklasse verpflichtend einzurichten. Die SchülerInnen werden getrennt von ihrer Regelklasse unterrichtet, in der Volksschule in einem Ausmaß von 15 Wochenstunden, ab der Sekundarstufe I sind es 20 Wochenstunden (vgl. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter 2018: 8). Die übrige Zeit, also jeweils circa zwei Stunden pro Schultag, verbringen die SchülerInnen in der Regelklasse. Fleck (2019: 19) betont, dass

[d]ie praktische Umsetzung [...] jedoch nicht nur die meisten Schulstandorte vor unlösbare organisatorische und räumliche Probleme [stellt], sondern [...] vor allem die Kinder [verunsichert], die keiner Klassengemeinschaft wirklich angehören. (Fleck 2019: 19)

Im Lehrplan für Deutschförderklassen (2018) steht Folgendes:

In Deutschförderklassen soll sichergestellt werden, dass jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß § 16 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, dem Unterricht nicht folgen können und gemäß § 4 Abs. 2 lit. a SchUG bei Einschulung den außerordentlichen Status erhalten haben, diese frühzeitig erlernen und möglichst bald gemeinsam im Klassenverband dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe als außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit Deutschförderkurs oder ordentliche Schülerinnen und Schüler folgen können. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 8)

Die Entscheidung darüber, ob ein Kind eine Deutschförderklasse oder –förderkurs besuchen muss, erfolgt durch standardisierte Testverfahren (vgl. Fleck 2019: 19f., zit. nach § 4 Abs. 2a und § 18 Abs. 14 SchUG). Seit April 2019 gibt es das Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch (MIKA-D). Die Anwendung von MIKA-D ist verpflichtend (vgl. Fleck 2019: 19f.). Vor der Einführung dieses Instruments, also auch noch zu Beginn des Schuljahrs 2018/19, „wurde die Deutschkompetenz noch wie bisher von der Schulleitung festgestellt“ (Fleck 2019: 20, zit. nach § 131 Abs. 37 Z 9b SchOG). Wildemann (2019: 34) stellt fest, dass

[a]ls Legitimation für die Einrichtung von Deutschförderklassen [...] die unzureichenden Leistungen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu sogenannten einsprachigen Schülerinnen und Schülern angesehen [werden]. (Wildemann 2019: 34, zit. nach Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, 2018)

Im Hinblick auf die Sprachlernkonstellation kann in der Deutschförderklasse von „im Lauf der Schulzeit zugewanderte[n] Seiteneinsteiger[n] mit z. T. sehr heterogenen Literalitätserfahrungen“ (Liedke/Riehl 2018: 16) gesprochen werden. Diese Gruppe stellt nach Liedke und Riehl (2018: 16) eine große Herausforderung für das Schulsystem dar. Nimmt man die Lebensumstände dieser deutschlernenden Kinder genauer in den Blick, werden erhebliche Unterschiede deutlich. Liedke und Riehl (2018: 16) verweisen hierbei auch auf Buhlmann et al. (2007). Unterschiede zwischen den Lernenden ergeben sich unter anderem aus

- dem Lebensalter
- dem bereits erreichten Sprachstand im Deutschen
- dem Bildungsniveau und vorhergehende Lernerfahrungen
- den sprachlichen Hintergründen (Erstsprachen, weitere Fremdsprachen)
- der Sprachlernbiographie und den bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen
- der Vertrautheit mit der deutschen Gesellschaft und Kultur
- der Lernmotivation und der individuellen Lernziele
- den Migrationserfahrungen und Hintergründen ihrer Einreise
- der bisherigen Aufenthaltsdauer in Österreich
- den Wohn- und Lebensverhältnissen
- den Vernetzungen im Rahmen familiärer und ethnisch-kultureller Infrastrukturen (z.B. religiöser Gemeinden). (Liedke/Riehl 2018: 17)

Wildemann (2019: 38) spricht an, dass durch die Deutschförderklassen „das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch als ein wesentliches Kriterium für den Schulbesuch priorisiert“ wird (Wildemann 2019: 38). Sie bezeichnet es als wichtige Aufgabe der Schule, dass eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht für SchülerInnen möglich gemacht werden muss und dass auch entsprechende Fördermaßnahmen ergriffen werden müssen, wenn es nötig ist.

Dass jedoch die Teilnahme am Regelunterricht dominant an bereits vorhandene Deutschkompetenzen – mehr noch, an bildungssprachliche Kompetenzen– geknüpft wird, bei denen unklar ist, welches Ausmaß sie umfassen müssen, widerspricht dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. (Wildemann 2019: 38)

Wildemann (2019: 38) betont die Wichtigkeit, die Alltagssprache zu beherrschen, jedoch nicht die Unterrichtssprache, zumindest nicht als Kriterium, das die „Schulfähigkeit“ festlegt. Wenn sich die SchülerInnen auf Deutsch verständigen können, sei dies ausreichend (vgl. Wildemann 2019: 38).

1.1.2.1 Die Entstehung von Deutschförderklassen

Fleck (2019: 12) spricht an, dass sich

[d]ie schulische Förderung der Unterrichts- und Landessprache [...] von Beginn an, [also schon am Anfang der 1990er Jahre], zwischen integrativen und segregativen Modellen (mit der Option allfälliger Mischformen) entscheiden [musste]. (Fleck 2019: 12)

Sie betont auch den Unterschied zwischen der sogenannten „Ausländerpädagogik“ und der „interkulturellen Pädagogik“ (vgl. Fleck 2019: 12, zit. nach Belke 2016).

Der Fokus bei der ‚Ausländerpädagogik‘ [liegt] vorzugsweise auf dem Erwerb der deutschen Sprache, bei der interkulturellen Pädagogik hingegen auf der Integration der ‚Ausländerkinder‘ in den Klassenverband, womit – zumindest teilweise – die Annahme (und die unausgesprochene Hoffnung) verbunden war, die Kinder würden sich durch das ‚Sprachbad‘ die deutsche Sprache quasi von selbst aneignen. (Fleck 2019: 12)

Im Hinblick auf die Förderung von Migranten- und Flüchtlingskindern war das Jahr 1992 in Österreich ein besonders wichtiges. In allen allgemein bildenden Pflichtschulen wurde nämlich ab dem Schuljahr 1992/93

die Verordnung von ‚Lehrplanzusätzen Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache‘ sowie von Lehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht (der bis zu diesem Zeitpunkt unter der Bezeichnung ‚muttersprachlicher Zusatzunterricht‘ lief) ins Regelschulwesen übernommen. (Fleck 2019: 12)

Fleck (2019: 17) spricht auch an, dass oft das Lehrpersonal für den Unterricht mit DaZ-SprecherInnen nicht ausreichend geschult ist. Seit dem Jahr 2015 wurde, im Zuge der Migrationsbewegungen, ein stärkerer „Fokus auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache“ gelegt (vgl. Schrammel-Leber et al. 2019: 177).

Mit dem ‚Pädagogische[n] Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen‘ (BMB 2016) bestand erstmals seitens des Bundesministeriums eine Verpflichtung für eine Qualifikation von DaZ-Lehrenden. (Schrammel-Leber et al. 2019: 177)

Seit dem Studienjahr 2016/17 gibt es neue Studienpläne, die „Schwerpunktsetzungen zur Mehrsprachigkeit enthalten“ (Fleck 2019: 17), jedoch können auch Studierende, die diese Schwerpunkte nicht wählen, später in DaZ-Klassen eingesetzt werden und bei LehrerInnen, die schon länger unterrichten, waren diese Schwerpunkte in der Ausbildung noch nicht vorhanden. Fleck (2019: 17) ist auch der Meinung, dass es noch mehrere Jahre dauern wird, bis man „von

einer flächendeckenden Erfassung aller LehrerInnen sprechen kann.“ (Fleck 2019: 17) Der Begriff DaZ wird circa ab dem Jahr 2000 explizit in Lehrplänen erwähnt (vgl. Fleck 2019: 18). Wie bereits erwähnt, wurde ab den 1990er Jahren der Ansatz verfolgt, DaZ-Unterricht integrativ zu gestalten. Im Schuljahr 2018/19 wurden aber nun erstmals die Deutschförderklassen verpflichtend eingeführt, hier wird also segregierend vorgegangen, zumindest bis die SchülerInnen „ein ausreichendes Sprachniveau erreicht [haben] um dem Regelunterricht zu folgen“ (Fleck 2019: 19, zit. nach Regierungsprogramm, Kapitel Integration, S. 39). Fleck (2019: 19) spricht auch an, dass

[o]bwohl im Begutachtungsverfahren die überwältigende Mehrheit der 63 Stellungnahmen (vgl. Website des Parlaments) dem Gesetzesvorhaben ablehnend gegenüberstand, [...] die Umsetzung des Regierungsprogramms zügig in Angriff genommen [wurde], sodass die neuen Bestimmungen bereits mit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft treten konnten.“ (2019: 19)

Fleck (2019: 21) betont, dass durch die Einführung der Deutschförderklassen eine Abkehr vom integrativen Sprachunterricht erfolgt. Außerdem spricht sie an, dass die Rolle der Erstsprachen der SchülerInnen im aktuellen System stark vernachlässigt wird (vgl. Fleck 2019: 21).

Kasberger/Peter (2019: 127) sprechen an, dass „die Datenlage bezüglich separierender gegenüber inklusiver Unterrichtssettings sowohl für Lernprozesse im Allgemeinen als auch für die Sprachförderung im Speziellen allerdings noch uneindeutig und unbefriedigend [sei]“ (Kasberger/Peter 2019: 127), weshalb auch noch Forschungsbedarf in diesem Bereich bestehe.

1.1.2.2 Besondere Herausforderungen in Deutschförderklassen

In einem Artikel von Romana Beer (vgl. Beer 2019), werden zahlreiche Kritikpunkte und Erfahrungsberichte im Hinblick auf die Deutschförderklassen zusammengefasst. Ilse Riesinger, Direktorin einer Volksschule in Wien-Brigittenau sagte nach zehn Monaten über die Deutschförderklassen zum Beispiel, dass „[d]as Lernen von Deutsch als Zweitsprache [...] in diesem Setting nicht zielführend’ [sei].“ (Beer 2019) Als Gründe dafür nennt sie, dass es in der Klasse keine Sprachvorbilder für das Deutsche gebe und erwähnt auch das unterschiedliche Alter der Lernenden, in der NMS von 10 bis 14 Jahren, das sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen als besonders fordernd sei (vgl. Beer 2019). Trotz der fehlenden Sprachvorbilder spricht der Lehrplan auch von der „Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen in den Deutschförderklassen“, obwohl SchülerInnen mit der Erstsprache

Deutsch in diesen Klassen nicht vertreten sind (vgl. Kasberger/Peter 2019: 128). Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass im Lehrplan für Deutschförderklassen, der seit 2019 verpflichtend ist, davon gesprochen wird, dass eine Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht stattfinden muss, was durch den getrennten Unterricht der a.o.-SchülerInnen Schwierigkeiten mit sich bringt (vgl. Kasberger/Peter 2019: 128). Ein weiteres Problem wird von Schulleiterin Elisabeth Olsacher angesprochen, nämlich die Gruppengröße. Wenn sich in einer Gruppe nicht mehr als neun Kinder befinden, sei intensive Spracharbeit möglich. Bei mehr KursteilnehmerInnen kommen die SchülerInnen oft zu wenig zum Sprechen (vgl. Beer 2019). Weiters kann in einer Deutschförderklasse kaum beziehungsweise kein schulstufenbezogener Stoff behandelt werden, das bedeutet, dass dieser den Kindern dann fehlt, wenn sie in die Regelklasse kommen. Ebenso wird die Sozialkompetenz der SchülerInnen auf die Probe gestellt, da sie sich nach der vierten Stunde (da die Deutschförderklasse nur bis um 12 Uhr abgehalten wird) täglich in ihrer Regelklasse einfinden müssen und bei einem Übertritt in diese in ein bereits bestehendes Klassensetting kommen, an welchem sie bisher kaum beteiligt waren (vgl. Beer 2019). Kritik kommt auch von Seiten des ÖDaF, denn „gegen die separierende Förderung wurden im Stellungnahmeverfahren u. a. soziale Faktoren sowie Ergebnisse empirischer Studien zu Auswirkungen auf Sprachlernprozesse ins Feld geführt“ (Kasberger/Peter 2019: 127). Beer (2019) verweist in ihrem Artikel auch auf Hannes Schweiger, den Präsidenten des ÖDaF. Schweiger betont, dass „die Klassen mit bis zu 25 Schülerinnen und Schülern zu groß und das Betreuungsverhältnis schlecht [sei]. Zwei Lehrende sollten in einer Deutschförderklasse maximal zwölf Kinder unterrichten.“ (Beer 2019 zit. nach Schweiger). Die unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Kinder, die sich aus vier verschiedenen Jahrgängen zusammensetzen, „mache[n] individuelle Förderung kaum möglich“ (Beer 2019 zit. nach Schweiger).

1.1.3 Forschungsstand zum Zweitspracherwerb

LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache treffen täglich Entscheidungen darüber, welche Methoden, Materialien, Arbeits- und Sozialformen für ihre Gruppe angemessen sind. Diese Entscheidungen treffen sie oft aufgrund ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen und ihres Fachwissens. Oftmals bereitet die Ausbildung die Lehrkräfte aber nicht angemessen vor und es ist immer noch häufig der Fall, dass die Multikulturalität der SchülerInnenschaft nicht deutlich

genug behandelt wird, und immer noch mehr in Richtung „monolinguales Klassenzimmer“ gedacht wird (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 26). In der Literatur wird auch immer häufiger angesprochen, dass es notwendig ist, „es als Daueraufgabe an[z]usehen, auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu reagieren“ (Pilz 2018: 39 zit. nach BLK 2003). Dies ist besonders deswegen wichtig, weil Kinder mit Migrationshintergrund sehr stark von der Chancenungleichheit betroffen sind (vgl. Pilz 2018: 39). Wildemann (2019: 34) spricht an, dass es nicht an der Mehrsprachigkeit an sich liegt, dass diese Kinder oft einen geringeren Erfolg in der Schule haben, sondern an anderen kritischen Kontextbedingungen. Diese werden aber im schulischen System oft nicht berücksichtigt (vgl. Wildemann 2019: 34 zit. nach Wendt & Schwippert 2017). Besonders essentiell ist auch, dass die sprachliche Bildung sich am Sprachstand der LernerInnen orientieren muss, dies besagt auch der heutige wissenschaftliche Konsens. Hierbei zu berücksichtigen ist aber nicht nur der Sprachstand, sondern die Ausgangssituation allgemein, wie zum Beispiel „mitgebrachte Regiolekte, Soziolekte, Dialekte, in der Familie“ (Putjata/Danilovich 2019: 4f. zit. nach Cummins 2010; Fürstenau und Gomolla 2011). Es muss eine Vielfalt geschaffen werden, die, ohne Diskriminierung, offen für die „soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schüler[Innen]schaft“ (Putjata/Danilovich 2019: 5 zit. nach KMK 2013) ist.

Laut Kniffka/Siebert-Ott (2012: 29) unterscheidet man beim Spracherwerb zwischen dem „gesteuerten“ Erwerb, dieser geschieht durch Unterricht und dem „ungesteuerten“ Spracherwerb, also „sprachliche Aneignungsprozesse, die nicht durch Sprachunterricht gelenkt werden.“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29). Im Großteil der Fälle handelt es sich um einen ungesteuerten Erwerb. Dieser passiert, wie auch beim Erstspracherwerb, durch den Kontakt zum sozialen Umfeld (vgl. Winkler 2019: 35 zit. nach, Klein und Dimroth 2009). Die LernerInnen machen also viele Fortschritte in der Sprache, ohne dass diese Inhalte explizit gelehrt wurden (vgl. Winkler 2019: 35). In weiterer Folge heißt dies auch, dass nicht der Lehrplan über den Spracherwerb entscheiden kann, sondern hauptsächlich die Lernenden selbst und zwar dann, wenn sie „kognitiv [dazu] bereit“ sind (vgl. Winkler 2019: 35). Viele LernerInnen, egal in welchem Alter, können eine Sprache auch völlig ungesteuert erlernen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29). Möchte man also zu einer Sprachförderung beitragen, muss diese viel stärker von der

LernerInnenseite gedacht werden. Das Hinarbeiten auf eine „zielsprachliche Norm“ ist in diesem Fall nicht zielführend (vgl. Winkler 2019: 36) und unterstützt die LernerInnen nicht in ihrem individuellen Erwerbsprozess. Hauptsächlich geschieht der Zweitspracherwerb durch die Kombination des Unterrichts in der Schule und dem alltäglichen Sprachgebrauch, er geschieht also zum Teil gesteuert und zum Teil ungesteuert (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29).

1.1.3.1 Motivation als Faktor beim Zweitspracherwerb

Ein wichtiger Faktor beim Zweitspracherwerb ist die Motivation, welche sehr oft auch mit dem Alter der LernerInnen zusammenhängt. Ist das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns prä-pubertär, so kann ein hohes Identifikationsbedürfnis nachgewiesen werden, das „Kommunikation und Identifikation mit der Sprachgemeinschaft“ zum Ziel hat und mit einem „hohe[n] Grad der Annäherung an die formalsprachliche Norm“ einhergeht. Ist das Alter beim Erwerbsbeginn jedoch post-pubertär, ist ein niedriges Identifikationsbedürfnis vorhanden. Das Ziel ist ausschließlich die Kommunikation und die „Annäherung an die formalsprachliche Norm“ bleibt schwach ausgeprägt (vgl. Pagonis 2009: 199). Pagonis (2009: 205) gibt an, dass in einer, von ihm durchgeführten Untersuchung zum DaZ-Erwerb, das Prinzip „the younger the better“ bestätigt werden kann. Es muss aber auch berücksichtigt werden, dass es bei frühen LernerInnen zu einer „frühzeitigen [Fossilierung]“ kommen kann, wenn diese eine „individuelle negative Haltung zum zielsprachigen Umfeld“ haben, die „durch schwierige Bedingungen im familiären oder sozialen Umfeld“ verursacht werden kann. Sind die LernerInnen im frühen Alter erfolgreich, kann keine negative Haltung zum „zielsprachigen Umfeld“ festgestellt werden (vgl. Pagonis 2009: 209).

1.2 Wahl der Lernform

1.2.1 Offenes Lernen

Der Hauptfokus der Forschung liegt auf dem Einsatz des offenen Lernens im Unterricht. Dies liegt zum Teil auch daran, dass im Lehrplan für Deutschförderklassen darauf hingewiesen wird, dass

auf methodische Vielfalt, von strukturiert-gelenkten bis sehr offenen-spielerischen Übungsformen, [...] ebenso zu achten [ist] wie auf ganzheitliche Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Lerntypen ansprechen. Die Lehrperson sorgt dabei für eine klare Trennung von

Lern- und Prüfungssituationen. Sprachlernstrategien werden bewusst gemacht und die Selbstkompetenz im Hinblick auf eigenständiges Lernen gestärkt [...]. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 4)

Eine Unterscheidung zwischen Lern- und Prüfungssituationen wird geschaffen, indem für die wöchentlichen Tests ein fixer Tag (Freitag) festgelegt wird und diese auch immer wieder angekündigt werden.

Um eine bessere Förderung des oder der Einzelnen gewährleisten zu können, soll in dieser Arbeit herausgefunden werden, ob ein Wissenserwerb durch offenes Lernen größere Fortschritte bringt als ein lehrerInnengeleiteter Unterricht. Durch offenes Lernen wird es für die SchülerInnen machbar, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und auch die Aufgaben in der Reihenfolge zu erledigen, die für sie am besten geeignet ist. So wird für sie möglich, zuerst jene Angaben zu bearbeiten, die ihnen persönlich leichter fallen, was in einem frontal geführten Unterricht kaum beziehungsweise nicht möglich ist, da dieser immer für einige zu schnell oder zu langsam sein wird. Zu der starken Heterogenität in den DaZ-Klassen kommt noch ein weiterer Faktor, der das Lernen erschwert, denn während des Schuljahres verlassen SchülerInnen die Klasse, entweder weil sie umziehen oder weil sie in ihre Regelklasse wechseln und es kommen auch immer wieder neue SchülerInnen in die Klasse. Dies führt dazu, dass sich die Sprachkenntnisse noch stärker unterscheiden. Grond (2014: 3) meint, dass „[d]ieser Heterogenität im Unterricht [nur] durch offene Arbeitsformen begegnet werden [kann]“. Darunter versteht sie „Thekenarbeit, Stationentraining, Wochenplanarbeit und Freiarbeitstheken“ (vgl. Grond 2014: 3f.). Die Lernform soll vor allem deswegen offen sein, weil die individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt werden müssen. Sie haben verschiedene Neigungen und Interessen, ein anderes Lerntempo und einen eigenen Rhythmus sowie unterschiedliche Lernzugänge und Arbeitsstrategien. Durch offenes Lernen können alle SchülerInnen gleichzeitig gefördert werden, indem sie verschiedene Arbeitsvorhaben parallel erledigen können und nicht alle dasselbe mit denselben Materialien und Methoden in derselben Zeit lernen müssen. Arbeitsaufträge und Materialien bilden Differenzierungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad, die Neigungen und Interessen. Somit können die LehrerInnen die SchülerInnen einzeln oder gruppenweise unterstützen und auf individuelle Fragestellungen und Probleme eingehen (vgl. Grond 2014: 3f. und <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othersmenu-9/offenes-lernen>). Durch diese Heran-

gehensweise wird gleichzeitig eine individuelle Förderung und eine Differenzierung durch offenes Lernen ermöglicht. Durch die wöchentlich stattfindenden TF-Tests kann gemessen werden, ob die Fördermaßnahmen für alle gewinnbringend sind, oder nicht, da der jeweilige Fortschritt der einzelnen SchülerInnen durch diese erhoben werden kann. Natürlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich innerhalb einer Woche ein überraschend besseres Testergebnis zeigt, jedoch soll anhand sich wiederholender, ähnlich aufgebauter Übungen erkennbar werden, ob die SchülerInnen durch die erneute Förderung die Aufgaben leichter lösen können. Nach Ablauf der fünf Wochen, in welchen die Forschung durchgeführt wird, kann erhoben werden, ob die Fördermaßnahmen tatsächlich gewinnbringend waren, oder nicht.

1.2.1.1 Wochenplanarbeit

Einen wichtigen Unterpunkt für diese Masterarbeit stellt die, bereits angesprochene Arbeit mit Wochenplänen dar, welche als Möglichkeit des offenen Lernens (vgl. Grond 2014: 3f.) bei der empirischen Forschung dieser Masterarbeit eingesetzt wird.

Bei der Erstellung eines Wochenplans ist darauf zu achten, dass dieser die folgenden drei Bereiche erfüllt:

- Pflichtaufgaben, welche erledigt werden müssen und der Erarbeitung von Neuem oder der Festigung und Übung von bereits Gelerntem dienen;
- Zusatzaufgaben, welche gemacht werden können und zur Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung gedacht sind;
- Materialien wie Arbeitsblätter, Lernspiele, Lernkarteien, Versuchskarteien, Auswertungsbögen, etc.

(vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen>)

Die Unterrichtsorganisation soll so aussehen, dass die Schülerinnen Arbeitspläne mit Pflicht- und Zusatzaufgaben in einem bestimmten Zeitrahmen erhalten. Dabei haben die SchülerInnen Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf:

- die Art und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben;
- die Zeiteinteilung;
- die Reihenfolge der Arbeitsschritte;
- die Arbeitsmaterialien;
- die Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit)

(vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen>)

Rabenstein & Podubrin (2010: 113) geben an, dass es für SchülerInnen bei der Wochenplanarbeit oft

[v]orrangig [...] um das ‚Erledigen‘ und ‚Abarbeiten‘ von Aufgaben, um das Einhalten des vorgegebenen Zeitrahmens bei gleichzeitig eröffneten Möglichkeiten, sich auch um das eigene Wohlbefinden beim Arbeiten zu sorgen, etwa durch die freie Wahl des Arbeitspartners und des Arbeitsplatzes sowie die Möglichkeit der das Arbeiten flankierenden Kommunikation mit den Peers [geht]. (Rabenstein/Podubrin 2010: 113)

Die Inhalte und der eigentliche Sinn des Wochenplans treten also in den Hintergrund, weil die SchülerInnen sich darüber freuen, nicht unmittelbar kontrolliert zu werden und die Möglichkeiten, die ihnen eröffnet werden, hauptsächlich im Eigeninteresse nutzen, um mit ihren Freunden arbeiten zu können. Die Zeit wird folgend nicht dafür genutzt, einen möglichst großen Lernzuwachs zu haben. Interessant ist eine Bemerkung von Charlotte Röhner (2009: 64), die auf Breidenstein hinweist, und erklärt, dass es zwar so wirkt, als wäre die Freiarbeit eine viele komplexere Lernform als zum Beispiel das Lösen einer einzelnen Aufgabe, dass die Anforderungen aber „strukturell gleich“ sind: „Man hat in einer vorgegebenen Zeit eine bestimmte Aufgabe zu erledigen, sei es eine zu lösende Aufgabe, ein zu übersetzender Text oder ein auszufüllendes Arbeitsblatt.“ (Röhner 2009: 64)

Röhner (2009: 64), meint, dass die SchülerInnen hauptsächlich an die „schulische Lernnorm“, die Einzelarbeit, gewöhnt sind. Dies führt dazu, „dass die Schülerinnen und Schüler diese auch für sich akzeptieren, sich gegenüber den anderen Lernenden abgrenzen und nicht kooperativen Lernformen den Vorzug geben.“ (Röhner 2009: 64) Im Vergleich zu Rabenstein/Podubrin (2010: 113), die davon ausgehen, dass die Wochenplanarbeit oft dazu genutzt wird, Aufgaben nur schnell abzuarbeiten um dann mit den KlassenkollegInnen schwätzen zu können, schreibt Röhner (2009: 65), dass ein weniger streng organisierter Lernrahmen eine „informelle Kommunikation unter den Peers zu[lässt]. Sie ist überwiegend ko-konstruktiv auf die Lösung unterrichtsbezogener Aufgaben gerichtet.“ (Röhner 2009: 65)

1.2.2 Wichtige Aspekte im offenen Unterricht

Eine sehr wichtige Rolle im offenen Unterricht spielt das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Wenn dieses nicht positiv ist, wird der Lernprozess erschwert. Die Lehrkraft schlüpft in die Rolle einer Beratungsperson und hilft den Lernenden dort, wo Unterstützung

gebraucht wird. Mit manchen SchülerInnen muss auch das eigenständige Arbeiten erst erlernt und erarbeitet werden. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es also, unterstützend zur Seite zu stehen, sich jedoch trotzdem zurückzuhalten und nur dort einzugreifen, wo es wirklich nötig ist (vgl. Hericks 2019: 94 zit. nach Jürgens, Standop und Hericks 2012). Laut Hericks (2019: 95) existieren sehr viele Studien zum offenen Unterricht, jedoch bringt es Schwierigkeiten mit sich, diese vergleichen zu wollen, da verschiedene Formen von offenem Unterricht untersucht wurden. Bei vielen Projekten handelt es sich nur um Modelle oder auch um Studien, die nur Einzelfälle beleuchten (vgl. Hericks 2019: 95). Wichtig zu betonen ist auch, dass offene Lernformen für viele SchülerInnen auch mit Schwierigkeiten verbunden sind. SchülerInnen, die unter Leistungs- oder Konzentrationsschwächen leiden, können diese Form des Unterrichts weniger gut für sich nutzen. Sie können einem strukturierten, von der Lehrperson geleiteten, Unterrichtsablauf leichter folgen. Dies ergaben unter anderem Studien von Niggli und Kersten (1999), Möller, Jonen, Hardy und Stern (2002) oder auch von Blumerg, Möller und Hardy (2004). In anderen Studien hingegen, wie zum Beispiel von Prengel (2004) oder Lähmann (2009), wurde herausgefunden, dass auch leistungsschwächere SchülerInnen mit diesen Lernformen zurecht kommen können, sofern sie zu Beginn eine starke Unterstützung von der Lehrperson bekommen (vgl. Hericks 2019: 95). Longhino (2018: 7) verweist in ihrer Publikation auf Hammerer (2012), der im Hinblick auf offenen Unterricht drei wichtige Grundlagen anspricht, nämlich „Autonomie, Kompetenz [und] soziale Eingebundenheit“ (vgl. Longhino 2018: 7). Ein gewisser „Grad an Selbstbestimmung“ im Unterricht ist deshalb wichtig, weil das Lernen ein „aktiv-konstruktiver, selbstgesteuerter Prozess“ ist (vgl. Longhino 2018: 7, zit. nach Munser-Kiefer 2014). Wenn SchülerInnen die Möglichkeit haben, die Reihenfolge der Aufgaben selbst auszuwählen, wird die Individualisierung auf sie übertragen und dadurch steigt deren Motivation und sie können so besser lernen. Auch die Möglichkeit der Eigenkontrolle steigert die Motivation (vgl. Longhino 2018: 7, zit. nach Munser-Kiefer 2014). Longhino (2018: 7) bezieht sich auch auf Kron et al. (2014), die einen Punkt ansprechen, der für die empirische Forschung der vorliegenden Masterarbeit besonders wichtig ist: die Inklusion. Durch offenes Lernen kann diese gefördert werden, denn so kann ein Unterricht gewährleistet werden, der für alle Lernenden, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, passend und fördernd ist.

1.2.2.1 Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden für einen offenen Unterricht

Doch offener Unterricht wird erst dann möglich, wenn die Lernenden ein gewisses Maß an Eigenständigkeit aufweisen, es müssen von Seiten derer einige Kriterien erfüllt werden, um diese Unterrichtsmethode überhaupt umsetzen zu können. Sie müssen in der Lage sein, die Zeit, die ihnen zur Verfügung gestellt wird, sinnvoll zu nutzen. Ebenso bedarf es einer gewissen Konzentration auf die Lernziele und sie müssen sich auch zu einem gewissen Grad dazu motivieren lassen, alleine zu lernen. Wenn es zu einer Frustration kommt, weil etwas nicht sofort gelingt, muss diese auch bewältigt werden können und wenn LernpartnerInnen gewählt werden, muss auch gearbeitet- und die Zeit nicht dazu genutzt werden, um sich über den gestrigen Nachmittag zu unterhalten (vgl. Longhino 2018: 8, zit. nach Salner-Gridling 2009).

Doch auch für LehrerInnen ist das Modell des offenen Unterrichts nicht immer einfach, denn auch hier müssen einige Grundvoraussetzungen für das Funktionieren dessen bestehen. Die Planung ist besonders entscheidend, es muss genau überlegt werden, mit welchen Methoden gearbeitet wird und passende Unterrichtsmaterialien müssen zur Verfügung gestellt werden. Ebenso obliegt die Kontrolle der Grundstrukturen der Lehrperson. Die Lehrkraft muss die Lernenden über die Lernziele informieren (vgl. Longhino 2018: 8, zit. nach Hartling, Ramm, 2011).

Um Schülerinnen und Schüler im offenen Unterricht bestmöglich unterstützen zu können, benötigen Lehrpersonen zusätzlich pädagnostische Kompetenz sowie Fachwissen und Professionswissen (vgl. Longhino 2018: 8f., Meyer 2013).

1.3 Differenzierung und Individualisierung

1.3.1 Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen

Dass es in dem bereits beschriebenen, sehr heterogenen Lernsetting unerlässlich ist, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, wird auch im Lehrplan für Deutschförderklassen (vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018) angesprochen. Seit dem Schuljahr 2019/20 sind eigene Lehrpläne für den Unterricht in Deutschförderklassen verpflichtend einzusetzen. Fleck (2019: 20) bezeichnet den „ganzheitliche[n] Ansatz dieser Lehrpläne, die neben der Vermittlung kommunikativer und linguistischer Kompetenzen auch auf eine ‚interkulturelle Handlungsfähigkeit‘ (z.B. S. 5) abzielen“ (Fleck 2019: 20) als überraschend,

da sich dadurch durchaus nutzbare Freiräume ergeben.

Unterschiedliche Vorkenntnisse/-erfahrungen, Lernbiografien, mitgebrachte Sprachen und ev. sogar Schrift sowie unterschiedlicher Sprachstand führen u. U. zu einer sehr heterogenen Lernergruppe, der die Lehrperson mit Binnendifferenzierung begegnet. Dabei müssen auch Unterschiede im Lernalter, im Lerntempo und im Unterstützungsbedarf berücksichtigt werden. Inhaltlich und methodisch differenzierte Lernangebote unterstützen alle Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung: Arbeitsaufträge werden unterschiedlich formuliert und streben verschiedene Lernziele an, zB beim Lernen an Stationen [...]. Kooperative Lernformen ermöglichen sprachliche Interaktion und Hilfestellung. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 4)

Pape (2009: 276) verweist auf Zoglowek, der bereits im Jahr 1997 angesprochen hat, dass eine

jahrgangsheterogene Klasse aufgrund ihrer Leistungsheterogenität von den Lehrkräften [fordert] die traditionellen Klassenunterrichtsformen zu verlassen, und stattdessen mehr differenzierende und individualisierende Unterrichtsangebote zu machen. Unterrichtsziele und Inhaltspräsentationen müssen stärker auf den Einzelnen zugeschnitten sein. (Pape 2009: 276 zit. nach Zoglowek 1997)

Besonders in jahrgangsheterogenen Klassen muss der Differenzierungsansatz erneut in Frage gestellt und überarbeitet werden (vgl. Pape 2009: 280). Er verweist auch auf Hagstedt (2003), der Lehrkräften vorschlägt, als theoretischen Ansatz zu nehmen, dass man die eigenen „Lehrbedürfnisse zurückstellen“ sollte und sich stattdessen darauf zu konzentrieren, als Lernbegleitung zu fungieren (vgl. Pape 2009: 280 zit. nach Hagstedt 2003). Im Fall von Integrationsklassen wird schon lange von offenen Unterrichtsformen gesprochen. Bei den Deutschförderklassen handelt es sich ebenso um eine altersheterogene Gruppe, die aufgrund der verschiedenen Migrationsgeschichten ebenfalls teilweise unter starken Konzentrations- und Motivationsproblemen leidet. Aus diesem Grund kann der Ansatz, welcher ursprünglich für Integrationsklassen entwickelt wurde, auch für Deutschförderklassen sehr gut angewendet werden. Textor (2007: 281) empfiehlt für Integrationsklassen, respektive in diesem Fall Deutschförderklassen, Möglichkeiten der Binnendifferenzierung zur Lernförderung einzusetzen. Ebenso ist es wichtig, dass die SchülerInnen lernen wollen, dass der Lernprozess also von Bedeutung ist, was laut Textor (2007: 281), die auf Krappmann (1998) verweist, am ehesten dadurch gelingen kann, wenn SchülerInnen selbst am Lernprozess mitbestimmen können. So wird auch die „emotionale und soziale Entwicklung gefördert“ (vgl. Textor 2007: 281). Ebenso seien offene Unterrichtsformen auch mit konzentrationsschwächeren SchülerInnen möglich, diese bräuchten nur mehr Zeit, um sich in diesem Lernarrangement zu orientieren, so Textor (2007: 281 zit. nach Lipowsky 1999). Ein Aspekt, der als negativ angesehen wird, ist die

fehlende Handlungsorientierung beim offenen Lernen. Hinzu kommt, dass die SchülerInnen oft warten müssen, bis ihre Lösungen überprüft wurden und sie weiterarbeiten können. Dürfen die SchülerInnen im Unterricht mitbestimmen, bringt dies ein besseres Klassenklima mit sich, weil die SchülerInnen sich wohler fühlen (vgl. Textor 2007: 284). Besonders wichtig für das Gelingen solcher Lernprozesse ist, dass von vornherein geklärt ist, was die SchülerInnen zu tun haben, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind, sei es eine Form der gegenseitigen Kontrolle (vgl. Textor 2007: 285) oder auch das Spielen eines Lernspiels, das an einem festgelegten Ort bereit liegt. Diese beiden unterschiedlichen Ansätze wurden im Rahmen dieser Masterarbeit ebenfalls erprobt (vgl. 2. Methodenteil).

1.3.2 Individualisierung: Warum und wie?

Wenn in einem Unterricht offene Lernformen erkennbar sind und mit leistungsdifferenziertem Material gearbeitet wird, die Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen sich also unterscheiden, führt dies dazu, dass es nicht so häufig zu sozialen Vergleichen mit den MitschülerInnen kommt. Da jede/r Materialien bekommt, die seinem bzw. ihrem Können entsprechen, gibt es nicht das eine Ergebnis, das von allen erreicht werden soll. Gibt es also in Klassen oftmals differenziertes Material, kommt es zu einer positiveren Selbsteinschätzung (vgl. Lipowsky /Kastens/Lotz/Faust 2011: 870). Auch das Feedback der Lehrperson passt sich somit an die vorangegangenen Leistungen des jeweiligen Kindes an, wodurch es viel öfter zu Lob in Folge von individuellen Fortschritten kommt. Im Hinblick auf das Projekt dieser Masterarbeit muss der Umgang mit Vielfalt an der Spitze stehen – die Verschiedenheit der Voraussetzungen und Fähigkeiten der SchülerInnen müssen als produktive Herausforderung gesehen werden (vgl. von der Groeben/Kaiser 2016: 11). Wichtig ist also, „wie Lernen angelegt [...] wird“ und wie alle Kinder bestmögliche Leistungen erzielen können, aber mit ihren individuellen Voraussetzungen (vgl. von der Groeben/Kaiser 2016: 12). Am Beginn der Arbeit steht eine Reflexion über die Leistung im Spannungsfeld zwischen dem Individuum, der Sache selbst und der Freundesbeziehungsweise Klassengruppe. Von der Groeben und Kaiser (2016: 12) geben auch an, dass sich die Sprachentwicklung beim Schuleintritt bereits um bis zu drei Jahre unterscheidet, der Grund dafür ist der soziale Kontext.

Wichtig ist auch, sich die Frage zu stellen, was von Seiten der Lehrpersonen notwendig ist, um es zu ermöglichen, dass die Kinder dem Unterricht folgen können und nicht immer nur, was das

Kind tun muss, um mitzukommen. In vielen Schulen wird so unterrichtet, dass es einer vorgegeben Norm entspricht, die Kenntnisse der Kinder liegen aber meist unter oder über dieser (vgl. von der Groeben/Kaiser 2016: 15). Wenn vermittelt wird, dass das Misslingen von Aufgaben immer nur schlecht ist und dies nicht als Lernmöglichkeit gesehen wird, dann kann sich dadurch das Selbstbild eines Kindes massiv verschlechtern (vgl. von der Groeben/Kaiser 2016: 16f.).

Individualisierung bedeutet für von der Groeben und Kaiser (2016: 20) nicht,

dass SchülerInnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, die nach Methoden und Schwierigkeitsgrad aufbereitet sind und denen sie entsprechend ihrem Lernstand zugewiesen werden, sondern: Sie sind frei, sich eine Sache auf ihre Weise zu erschließen [...], erproben dabei unterschiedliche Methoden [...] und erfahren am eigenen Lernen und dem der anderen, was diese zum Verstehen der Sache leisten und wie sie einander ergänzen können. (von der Groeben/Kaiser 2016: 20)

Von der Groeben/Kaiser (2016: 25) sprechen davon, dass eine „kritische Selbstüberprüfung“ von Lehrerinnen zeigen würde, dass es meist nicht gelingt, den SchülerInnen Motivation und Begeisterung zu vermitteln.

2. Methodenkapitel

2.1 Forschungsdesign (kurze Einführung)

2.1.1 Beschreibung der Forschungsmethode

Der Lehrplan für Deutschförderklassen weist auf die „Sicherstellung der kontinuierlichen Förderung und der Beachtung einer angemessenen Progression sowohl innerhalb eines Semesters als auch beim Besuch der Deutschförderklasse über mehrere Semester“ (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 8) und den „Einsatz von Diagnoseinstrumenten, die den kontinuierlichen Sprachaufbau in Deutsch sicherstellen“ (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 8) hin. Aus diesem Grund wurde in dieser Masterarbeit eine Kombination aus einer Aktionsforschung und einer quantitativen Erhebung anhand eines Teilfertigkeitstests, welcher eine Unterkategorie des C-Tests darstellt, angewendet.

Im Falle dieser Forschung handelt es sich um

sprachliche Daten, die typischerweise die Kompetenz in einer spezifischen Sprache (Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) repräsentieren. Sprachdaten können dabei entweder als qualitative Daten vorliegen, wenn sie mittels offener Verfahren (z. B. Gesprächsmitschnitten, freier mündlicher oder schriftlicher Produktionen) erhoben werden, oder als quantitative Daten, wenn sie im Rahmen standardisierter Testverfahren elizitiert werden.“ (Riemer 2014: 20).

Hier wurden die Daten mittels eines Teilfertigkeitstests erhoben, weshalb sie als quantitativ gewertet werden. Da es sich bei der Aktionsforschung aber um eine qualitative Forschung handelt, kann hier von einer „Mischform“ gesprochen werden (vgl. Riemer 2014: 20). Bei der qualitativen Forschung geht es meist darum, etwas zu entdecken und zu verstehen (vgl. Riemer 2014: 20). Im Fall dieser Arbeit sind die TeilnehmerInnen die SchülerInnen, welche die, im Unterricht behandelten, Themen verstehen- und das Gelernte auch anwenden sollen. „Im Forschungsprozess sollen Hypothesen und Theorien erst erschlossen [und anschließend] entwickelt werden – qualitative Forschung ist in aller Regel hypothesengenerierende Forschung“ (Riemer 2014: 21). Die Hypothese wäre in diesem Fall, dass der Heterogenität in der Klasse durch offenes Lernen begegnet werden kann und im Laufe der Aktionsforschung kann laufend daran gearbeitet werden, die Herangehensweise im Unterricht zu verbessern und durch die wöchentlich stattfindende, quantitative Erhebung, kann herausgefunden werden, ob sich die ausprobierten Methoden als fördernd erweisen, oder nicht. Riemer (2014: 21) merkt auch an,

dass „im Rahmen qualitativer Forschung [...] außerdem das Untersuchungsfeld weitgehend in seinem natürlichen Zustand belassen bleiben [soll]“, was in diesem Fall durch die Forschung im normalen Klassenraum und die laufende Beobachtung des täglichen Unterrichtsgeschehens gewährleistet wird. Bei der Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden geht es oft darum, eine „Erkenntniserweiterung“ zu erhalten (vgl. Riemer 2014: 21 zit. nach Flick 2004). In diesem Fall sollte es vor allem darum gehen, durch die Aktionsforschung den eigenen Unterricht an die Bedürfnisse der SchülerInnen anpassen zu können und durch die wöchentlichen Testungen ein aussagekräftiges Feedback darüber zu erhalten, was sich für die SchülerInnen tatsächlich als nützlich erwiesen hat. Da auch die individuelle Verbesserung des Einzelnen zu den Zielen der Forschung gehörte, bot sich eine standardisierte Erhebung über mehrere Wochen an. Eine Kombination aus einem qualitativen und quantitativen Zugang sollte eine Optimierung des gesamten Projekts gewährleisten, das wöchentliche Feedback, in Form der Tests, wurde in die nächste Wochenplanung eingefügt und die Aufgaben orientierten sich besonders daran, in welchen Bereichen noch die größten Defizite erkennbar waren. So konnte auch über die Vermittlungsweise reflektiert und für die kommende Woche andere überlegt und in den Wochenplan integriert werden.

2.2 Frage und Untersuchung

Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, ob und wie in einer Deutschförderklasse eine bestmögliche Differenzierung durch offenes Lernen gewährleistet werden kann. Folgende Fragen gilt es also im Lauf dieser Masterarbeit zu beantworten

- „Wie kann individuelle Förderung in einer Deutschförderklasse durch Differenzierung in Form von offenem Lernen gefördert und verbessert werden?“ und
- „Wie gelingt es, dass LernerInnen am Ist-Stand abgeholt werden und diesen durch individuelle Unterstützung verbessern können?“

Es soll festgestellt werden, ob offenes Lernen grundsätzlich mit dieser sehr heterogenen Gruppe möglich ist und ob sich dieses als zielführender erweist als ein lehrerInnenzentrierter Unterricht. Dazu werden zwei Testgruppen gebildet, welche abwechselnd durch verschiedene offene Lernformen oder LehrerInneninput lernen. Am Ende der Woche werden die individuellen Fortschritte durch einen Teilfertigkeitstest, der für alle ProbandInnen gleich ist, erhoben. Es soll herausgefunden werden, für wen welche Lernmethode zielführender ist und auch die Gründe für

Erfolg bzw. Misserfolg einzelner SchülerInnen sein könnten. Durch die Begleitung der gesamten Untersuchung durch ein Forschungstagebuch wird laufend dokumentiert und beobachtet, wie sich der Unterricht entwickelt, welche Störungen und Probleme es gibt und welche Fragen sich für die weitere Planung durch die Lehrkraft ergeben. Am Ende jeder Woche wird ein Resümee gezogen und anhand dessen wird die nächste Woche geplant. Der Unterricht soll sich so entwickeln, dass durch das Ermitteln der Ursachen etwaiger Störungen und Probleme, in der folgenden Woche an diesen gearbeitet werden kann. Die Gründe sucht die Lehrperson zuerst bei der Planung der Methoden und des Ablaufs an sich, doch auch in der Klassenkonstellation allgemein und das Ziel ist es, nach Ablauf des Untersuchungszeitraums den Unterricht für alle TeilnehmerInnen, also sowohl die SchülerInnen, als auch die Lehrperson, verbessern zu können. Aufgrund der bereits im theoretischen Teil dieser vorliegenden Arbeit angesprochenen Schwierigkeiten, wie der starken Heterogenität der SchülerInnenschaft, im Hinblick auf ihr Alter und die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache sowie der hohen SchülerInnenanzahl (vgl. 1.1.3.2), in diesem Fall 17 SchülerInnen, die von nur einer Lehrkraft betreut werden, ist es im Interesse der Lehrperson, einen Weg zu finden, um eine fördernde Atmosphäre zu schaffen, in der auch individuell Fortschritte gemacht werden können. Gleichzeitig soll auch die Klassengemeinschaft so gut wie möglich gestärkt werden und die SchülerInnen dazu motiviert werden, zu lernen, obwohl sie (wie im Punkt 2.4.1 noch genauer besprochen wird), aus Platzgründen im Speisesaal unterrichtet werden und keinen richtigen Klassenraum haben und aufgrund der bereits beschriebenen Gegebenheiten eine erschwerte Lernsituation vorfinden, wie auch die (in Punkt 1.1.3.2 erwähnten) fehlenden Sprachvorbilder. Ein wichtiger Punkt, auf den hier auch eingegangen werden muss, ist das Wissen der SchülerInnen, dass das Nicht-Erledigen der Aufgaben keine direkten negativen Auswirkungen hat, außer den Eintrag eines Minus (vgl. 2.4.1.1). Die Motivation als wichtiger Faktor beim Zweitspracherwerb wird auch (im Punkt 1.1.4.1) erwähnt, dieser Faktor könnte dadurch beeinträchtigt werden, dass viele der Kinder in ihrem Heimatort aus einer bestehenden Struktur gerissen wurden, weg von ihrem Freundeskreis. Manche von ihnen wohnten in einem Haus, wo es mehr Platz und Natur gab, als in Wien in einer Wohnung im 10. Bezirk. Viele der Kinder vermissen aus diesen Gründen ihre Heimat und wollen nicht in Österreich, nicht in dieser Schule sein und möchten ebenfalls nicht in einer Fremdsprache unterrichtet werden. Einige von ihnen erbrachten in ihrem Herkunftsland sehr gute Leistungen und befinden sich nun in einem Land, dessen Sprache sie nicht beherrschen. Ebenso

gibt es Kinder, die eine Fluchtgeschichte hinter sich haben, das bedeutet, sie sind traumatisiert und haben sehr vieles zu verarbeiten, was sich auch negativ auf den Lernerfolg auswirken kann. All diese Dinge könnten als hemmende Faktoren angesehen werden, die den Zweitspracherwerb maßgeblich behindern. Ein weiterer hinderlicher Faktor ist, dass alle diese Kinder jeden Tag nach der vierten Stunde in ihre Stammklassen zurückkehren müssen, in welchen sie meist einen Platz ganz hinten haben. Für sie wurden keine Bücher oder Lernunterlagen bestellt. Wegen der Sprachbarriere und der fehlenden Materialien können sie dem Unterricht nicht oder kaum folgen. Hier spielt also der Faktor Segregation eine große Rolle. Aufgrund der Altersheterogenität sowie den verschiedensten Lernständen ist der Verbleib in der Deutschförderkasse auch für die SchülerInnen nicht einfach. Diese schwierige Situation stellt also den Ausgangspunkt dieser Forschung dar, welche es zum Ziel hat, alle Kinder ihren Voraussetzungen gemäß zu fördern und ihnen allen die Chance zu geben, positive Erfahrungen beim Deutschlernen zu machen und von diesen auch wirklich profitieren zu können. Da ein reiner Frontalunterricht diesen Anforderungen nicht gerecht werden kann, wird in dieser Forschung untersucht, ob durch offenes Lernen eine geeignete Differenzierung und somit auch Individualisierung für so eine heterogene Gruppe gewährleistet werden kann.

2.3 Paradigma

Diese Forschung nutzt bei ihrem explorativen Vorgehen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren. Quantitativ ist sie deswegen, weil mit Erhebungsinstrumenten gearbeitet wird, die auf flächendeckende einheitliche Erhebung abzielen, die für alle TeilnehmerInnen gleich sind und somit auch in größerem Umfang erhoben werden können. Es wird anhand von einer Vielzahl von Tests gemessen, die für alle ProbandInnen gleich sind und auch in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. Dadurch kann der individuelle Fortschritt jedes Kindes von Woche zu Woche festgestellt werden. Zusätzlich handelt es sich bei der Herangehensweise um eine Aktionsforschung, welche den qualitativen Teil der Forschung darstellt. Diese soll dazu dienen, anhand der jeweiligen Ergebnisse am Ende der Woche neue Unterrichtskonzepte entwickeln zu können, wenn festgestellt wird, dass eine Methode besonders gut oder auch überhaupt nicht funktioniert hat. Auch durch das Forschungstagebuch werden positive und negative Beobachtungen laufend dokumentiert und somit können funktionierende Methoden ausgebaut und nicht funktionierende weggelassen oder verändert werden.

„Empirische Studien im Rahmen quantitativer Forschungsansätze basieren auf beobachteten bzw. theoretisch identifizierten Problemen.“ (Schmelter 2014: 38) Im Falle dieser Arbeit handelt es sich bei den beobachteten Problemen um jene, die sich im Laufe des Unterrichts ergeben. Zu den Vorteilen der quantitativen Forschung gehört, dass sie einen „systematische[n], fokussierte[n] und damit kontrollierte[n] Zugriff auf Untersuchungsgegenstände“ (Schmelter 2014: 38) liefert und dass sehr genaue Messungen durchgeführt werden können. Der Nachteil an quantitativen Messungen besteht jedoch darin, dass die Gründe für die festgestellten Ergebnisse nicht erhoben werden können (vgl. Schmelter 2014: 38, zit. nach Riemer 2011). Wichtig zu beachten ist auch, dass in der Arbeit mit Jugendlichen, besonders in der Altersgruppe zwischen 10 und 15 Jahren deren „Reifungs- und Entwicklungsprozesse“ (Schmelter 2014: 38) in die Erhebung miteinbezogen werden müssen. „Weitere Störfaktoren sind Testungseffekte, z. B. durch wiederholten Einsatz der gleichen Tests, der Verlust von Versuchspersonen und Verzerrungen in den Stichproben“ (Schmelter 2014: 38).

2.3.1 Gütekriterien quantitativer Forschung

Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, beziehungsweise das Lernen und auch das Lehren dieses Gegenstandes „wird als ein soziales Phänomen verstanden, das durch explizite und implizite Normen bestimmt sein kann“ (vgl. Schmelter 2014: 34). Hierbei gilt es drei wichtige Bereiche zu beachten, die für diese Arbeit (vgl. Schmelter 2014: 34, zit. nach Grotjahn 1993) besonders relevant sind und zwar die „Unterrichtsinteraktion“, also der „beobachtbare[...] Prozess“, das „Produkt von beobachtbaren Prozessen“, wozu auch Fehler zählen und als dritten Punkt nennt Schmelter „Produkt[e] von nicht-beobachtbaren Prozessen, [wie] z. B. mentale Prozess[e]“.

Somit kann ich also die Vorgänge während des Unterrichts beobachten, wie auch Fehler bemerken, diese einordnen und im Zuge der Aktionsforschung daran arbeiten, diese zu verbessern. Jedoch habe ich als Lehrperson keinen Einfluss auf die mentalen Vorgänge in den Köpfen meiner SchülerInnen, die für den Lernfortschritt auch eine erhebliche Rolle spielen. „Das Lernen und Erwerben von Fremd- und Zweitsprachen gestaltet sich [...] als in hohem Maße individueller (Riemer 1997) und diskontinuierlicher Prozess.“ (Schmelter 2014: 34) Besonders deutlich wird dies auch in der erforschten Deutschförderklasse, da sich die LernerInnen aufgrund ihres Alters, ihrer Erstsprachen und auch der Kontaktdauer mit Deutsch erheblich unterscheiden.

Aus diesem Grund wurde das Thema meiner Masterarbeit so gewählt, dass jeder Lerner und jede Lernerin auch individuell gefördert wird.

Schmelter (2014: 35) verweist auch auf Riemer (2011a), die angibt, dass

die diversen (lerner-)sprachlichen, spracherwerblichen, soziokulturellen und affektiven, didaktisch-methodischen und sprach(en)politischen Dimensionen nicht im Rahmen eines Forschungsprojekts allein untersucht werden können. (Schmelter 2014: 35 zit. nach Riemer 2011a)

Dies gilt es auch in dieser Arbeit zu berücksichtigen. Ein besonders wichtiges Gütekriterium für empirische Untersuchungen ist die Transparenz (vgl. Schmelter 2014: 35, zit. nach Aguado 2000), hier gibt es noch eine Unterteilung in „Objektivität“ und „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“. Es lässt sich also sagen, „dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv [ist]“ (vgl. Schmelter 2014: 35). Also sind die Erkenntnisse, die in dieser Forschung gewonnen werden, auch nicht für alle Deutschförderklassen gültig, sondern für die Konstellation in genau dieser einen Gruppe.

2.3.2 Die Aktionsforschung

Geht es um die Erforschung von „gesteuerten Lehr- und Lernprozessen“, hat dies meist mit der Erforschung sehr komplexer Unterrichtssituationen zu tun. Besonders dann, wenn die Gruppe der zu Unterrichtenden sehr heterogen ist, wird der Unterricht durch vielerlei Faktoren beeinflusst und dies führt zu einer Reihe von Herausforderungen für die Lehrenden (vgl. Feldmeier 2014: 255). Im Zuge der Aktionsforschung verwendet man sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren (vgl. Feldmeier 2014: 256).

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern. (Altrichter/Posch: 2018: 13, zit. nach Elliot 1981a)

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ist die Durchführung einer Aktionsforschung besonders geeignet, denn durch eine solche soll die „Qualität der [eigenen] Arbeit“ verbessert und sollen „Probleme der Praxis“ selbst bewältigt werden (Altrichter/Posch 2018: 13). Ebenso sollen Erneuerungen für den Unterricht überlegt und eingeführt sowie auch in weiterer Folge überprüft werden (vgl. Altrichter/Posch 2018: 13). Die Überprüfung erfolgt im Fall dieser Arbeit

durch die wöchentlichen Teilfertigkeitstests. Eine Aktionsforschung wird von Personen durchgeführt, die „direkt von der Situation betroffen sind“ (Altrichter/Posch 2018: 13), weshalb es sich als sinnvoll erweist, als LehrerIn in der eigenen Klasse zu forschen. Ebenso geht es darum, für die Aktionsforschung eine Fragestellung zu finden, die direkt aus der „schulischen Praxis“ stammt, laut Altrichter und Posch (2018: 15f.) ist dies eine „problemorientierte“ Frage, welche an bestimmte Situationen angepasst wird und sich weniger damit beschäftigt, etwas Allgemeines zu beleuchten. Altrichter und Posch (2018: 15f.) betonen auch das Verhältnis von „Aktion und Reflexion“, die immer im Bezug zueinander stehen müssen. Eine Handlung wird also reflektiert und aus dieser Reflexion erfolgt die nächste Handlung (vgl. Altrichter/Posch 2018: 15f.). So wird immer weiter daran gearbeitet, den Unterricht oder die zu erforschende Situation zu verbessern. Die Forschung soll als Lernprozess gesehen werden und zwar für alle Beteiligten. Wenn man eine Situation aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse verändert, muss auch die neue Situation wiederum überprüft werden (vgl. von Rosenstiel/ Hockel/ Molt 1994: 3). Die Forschung soll so durchgeführt werden, dass über einen längeren Zeitraum direkt am Lernort, also in der Schule, eine „Forschungs- und Entwicklungsarbeit“ empirisch begleitet wird, indem „Reflexions- und Aktionskompetenzen in Beziehung“ gebracht werden (vgl. Altrichter/Posch 2018: 15f.). Anstatt große Datenmengen zu sammeln und auszuwerten, werden ständig kürzere Zwischenanalysen durchgeführt. Diese Analysen dienen dazu, Fragestellungen, die sich aus der Theorie ergeben, zu präzisieren und umzuformulieren und anhand dieser wiederum die weiteren Forschungsschritte festzulegen (vgl. Altrichter/Posch 2018: 17). Für die Fallstudien gibt es mehrere Möglichkeiten, diese können erzieherisch, didaktisch, fachdidaktisch oder organisatorisch sein (vgl. Altrichter/Posch 2018: 20). Die Aufgaben, mit welchen sich die Aktionsforschung befasst, sind vor allem „Unterrichtsverfahren, die tiefer gehendes Verstehen fördern“ sowie eine „selbständige und eigenverantwortliche Anwendung“ des Erlernten „in neuen, nicht-schulischen Situationen“ (Altrichter/Posch 2018: 20). Ebenso müssen die „Unterrichtsverfahren und die Schul- und Unterrichtsorganisation auf unerwünschte differenzierende Effekte untersucht werden“ (Altrichter/Posch 2018: 20). Ein weiterer, besonders für diese Arbeit sehr wichtiger, Punkt im Hinblick auf die Aktionsforschung ist das

[d]idaktisch überlegte Umgehen mit Heterogenität sowie Formen der Differenzierung und Individualisierung, die möglichst viele (und eben nicht nur die besten) SchülerInnen in Lernprozessen halten, die komplexeres Lernen fördern (Altrichter/Posch 2018: 22).

Unterricht wird nicht dadurch besser, dass Standards und andere Ziele vorgegeben und überprüft werden, sondern dadurch, dass LehrerInnen sich durch sie zu Entwicklungsarbeit anregen lassen – zu einer reflektierten Entwicklungsarbeit. (Altrichter/Posch 2018: 23)

Aus diesem Grund ist es wichtig, „angesichts spezifischer Bedingungen vor Ort [zu] reflektieren, schrittweise weiter[zu]entwickeln und Rückmeldungen [zu] suchen“ (Altrichter/Posch 2018: 23). Während der Forschung kommt es oft dazu, dass von den forschenden Lehrkräften ein anderes Selbstbild entwickelt wird und der eigene Unterricht anders gesehen und auch beobachtet wird, was zu einer zunehmenden Professionalisierung führt (vgl. Feldmeier 2014: 258).

Altrichter und Posch (2018: 30) erwähnen, dass im Rahmen der Aktionsforschung das Führen eines Forschungstagebuchs unerlässlich sei. Dieses erweist sich deshalb als so wichtig, weil auch Notizen einer „unstrukturierten Beobachtung“ (Altrichter/Posch 2018: 30) einfließen können. Die Tagebucheinträge können jederzeit und beliebig oft ergänzt werden. Ebenso werden alle Veränderungen und Geschehnisse laufend dokumentiert. Zu beachten ist bei der Führung eines Forschungstagebuchs, dass regelmäßig dokumentiert werden muss (vgl. Altrichter/Posch 2018: 30).

2.3.3 Ethische Überlegungen

Im Zuge der Aktionsforschung ist es unerlässlich, dass von den forschenden Personen großer Wert auf ethische Gütekriterien gelegt wird. Altrichter/Posch/Spann (2018: 108) beschreiben die Forschungssituation als „Lernsituation“. Die ForschungspartnerInnen müssen über das Forschungsvorhaben Bescheid wissen und dieses darf nicht gegen deren Willen durchgeführt werden (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 108 ff.).

Die ForschungspartnerInnen wurden über das Forschungsprojekt aufgeklärt. Einerseits wurde den SchülerInnen mündlich genau erklärt, dass sie an einem Projekt für eine Masterarbeit der Universität Wien teilnehmen und andererseits bekamen sie einen Elternbrief mit nach Hause, der von den Eltern unterschrieben werden musste. Dieser Brief wurde auch auf Arabisch und Serbisch übersetzt, da ich wusste, dass die Eltern der Arabisch- und Serbisch-sprechenden Kinder nicht in der Lage wären, die deutsche Version des Briefes zu verstehen. Alle drei Versionen des Briefes befinden sich im Anhang. Es bestand die Möglichkeit, eine Teilnahme der Kinder nicht zu erlauben.

Ebenso sprechen Altrichter/Posch/Spann (2018: 110) von „Betroffenen“, damit meinen sie die ForschungspartnerInnen. Diese können oft zu Beginn nicht genau festgelegt werden (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 110). Im Falle dieser Arbeit wurden sie zwar zu Beginn festgelegt, jedoch konnten nicht von allen TeilnehmerInnen alle Ergebnisse erhoben werden.

Die Daten gelten als Eigentum der ForschungspartnerInnen und müssen vertraulich behandelt werden. Ohne deren Einverständnis dürfen sie nicht veröffentlicht werden (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 110). Um die Anonymität der ProbandInnen zu wahren, werden die SchülerInnen als SchülerIn 1-13 oder nur S1-13 gekennzeichnet. Es sollen keine Rückschlüsse auf Herkunft oder Geschlecht möglich sein, deshalb wird ein Binnen-I verwendet und bei einer genaueren Beschreibung wird von ihm/ihr oder er/sie die Rede sein. Rückschlüsse auf das Alter müssen möglich sein, da dieses für die Forschung und Gruppeneinteilung von Bedeutung ist.

Wichtig zu beachten ist das sogenannte „informierte Einverständnis“ (vgl. von Unger 2014: 25). Bei qualitativen Studien muss bedacht werden, dass sich der Forschungsprozess im Verlauf verändert und deswegen auch oft mündliche Informationen an die TeilnehmerInnen gegeben werden. Hier ergibt sich ein Unterschied zu quantitativen Forschungen, deren Verlauf vorab festgestellt werden kann (vgl. von Unger 2014: 26). Im Falle dieser Forschung kann man die wöchentliche Rückgabe der Tests inklusive dem mündlichen Feedback als Information für die ProbandInnen werten. Schlechte Leistungen auf diese mussten von den Eltern unterschrieben werden, somit wurden auch diese informiert und wussten über den Lernstand ihrer Kinder Bescheid. Besondere Herausforderungen ergeben sich laut Hella von Unger (2014: 26) bei teilnehmenden Beobachtungen, als welche auch die Aktionsforschung gezählt werden kann. Denn der Beobachtungsprozess kann nicht jedes Mal unterbrochen werden, wenn der oder die ForscherIn eine Veränderung im Verlauf bemerkt (vgl. von Unger 2014: 26). Das informierte Einverständnis wurde also nicht für Situationen entwickelt, in denen Personen in ihrem direkten Lebensumfeld beobachtet werden (vgl. von Unger 2014: 26). In einem Setting wie diesem, werden nicht alle TeilnehmerInnen nach ihrem Einverständnis gefragt, sondern die EntscheidungsträgerInnen, in diesem Fall die Eltern.

2.4 Datenerhebung

2.4.1 Kontext

Die Forschung wurde in einer Deutschförderklasse in einer Neuen Mittelschule im 10. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt, in der ich selbst seit Februar 2019 unterrichte. Es handelt sich also um die Sekundarstufe I. Die Zustimmung zum Forschungsprojekt von der Schulleitung sowie der Eltern der ForschungspartnerInnen wurde im Vorhinein eingeholt. Die Klasse bestand seit dem letzten Jahr, also seit September 2018, ich selbst bin im Februar als Lehrerin hinzugekommen. Die meisten der Kinder die Teil der Forschung waren, haben die Deutschförderklasse im letzten Jahr bereits besucht, jedoch nicht alle seit September 2018, denn viele von ihnen sind erst im Laufe des Jahres als QuereinsteigerInnen hinzugekommen. Ebenso kamen die vier weiteren Kinder zwischen September und Oktober 2019 in die Klasse. Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die erforschte Deutschförderklasse keinen Klassenraum zur Verfügung hat, weshalb im Speisesaal unterrichtet wird, der direkt mit der Schulküche verbunden ist. Kasberger/Peter (2019: 131) sprechen an, dass

ungünstige Raumsituation[en] [...] bei manchen Kindern zu einem zusätzlichen Gefühl der Orientierungslosigkeit und Zerrissenheit [führen kann], da sie sich im Schulgebäude nicht ausk[ennen] und der Weg aufgrund der Sprachbarriere auch nicht erklärt werden k[ann] – und auch deswegen, weil die Deutschförderklasse in dieser räumlichen Ausgestaltung nicht als angenehmer Klassenraum wahrgenommen wird und werden kann. (Kasberger/Peter 2019: 131)

Dies wurde hier erwähnt, da es für die Analyse und Interpretation möglicherweise einen bedeutsamen Faktor darstellen kann.

Im Lehrplan für die Deutschförderklassen (2018) wird darauf hingewiesen, dass laufend Sprachstandsdiagnosen durchgeführt werden müssen, um den individuellen Fortschritt der LernerInnen bestmöglich unterstützen zu können.

Um möglichst zielgerichtet fördern zu können, sind Sprachstandsbeobachtungen unerlässlich, sobald der Sprachstand Beobachtungen zulässt. Daran schließt die Erstellung individueller Förderpläne an. Wenn möglich sollte auch der Sprachstand in der Erstsprache in Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrkräften festgestellt werden. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 4)

Eine Zusammenarbeit mit einer Muttersprachenlehrerin war nur montags und nur für die Sprachen bosnisch-kroatisch-serbisch möglich, dies ist im Kapitel Stundenplanung und –analyse (vgl. 2.5.2.1) genauer beschrieben.

Da ich bereits seit Februar 2019 in der Deutschförderklasse unterrichte, konnte ich die Probleme über einen langen Zeitraum beobachten, die sich durch diese Konstellation aus unterschiedlichen Herkunftsländern respektive Sprachen, dem Altersunterschied von bis zu fünf Jahren zwischen den Kindern und der unterschiedlichen Kontaktdauer mit Deutsch ergeben. Die gesetzliche Bestimmung sieht nur eine Lehrperson für die Deutschförderklasse vor, auch im Lehrplan steht immer explizit nur „die Lehrperson“ (vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 4ff.), man unterrichtet also alleine 20 Stunden nur in dieser einen Klasse. Es gibt zwar eine Mindestzahl von acht SchülerInnen, damit eine Deutschförderklasse zu Stande kommt (vgl. Artikel 1, Änderung des Schulorganisationsgesetzes: 1), jedoch keine HöchstschrülerInnenzahl. Nun hat sich mir immer wieder die Frage gestellt, wie es möglich wird, dass alle Kinder gefordert und gefördert werden und wie sich das mit den bereits genannten Ausgangssituationen vereinbaren lässt. Aus diesem Grund ist das Ziel dieser Arbeit zu untersuchen, wie man eine geeignete Förderung für all diese heterogenen SchülerInnen erreichen kann, während sie zusammen in einer Klasse sitzen. Den Ausgangspunkt für dieses Projekt stellt eine Erhebung des Ist-Standes jedes Kindes dar. Ausgehend davon, soll gezielt daran gearbeitet werden, dass sich die SchülerInnen wöchentlich und auch langfristig verbessern können.

Für die Unterrichtsplanung ist die Differenzierung ein sehr wichtiges Kriterium. Im letzten Jahr ist es oftmals passiert, dass SchülerInnen im Unterricht unter- oder überfordert waren, weshalb ich mir Gedanken gemacht habe, wie es möglich wäre, alle gleichermaßen zu fordern. Hierzu muss gesagt werden, dass diese Masterarbeit auch das Ziel hat, herauszufinden, ob es überhaupt möglich ist, in einer Deutschförderklasse offene Lernformen durchzuführen. Diese Frage stellt sich deshalb, weil viele der Kinder keine oder nur sehr wenig schulische Vorerfahrung haben und ich erfahrungsgemäß sagen kann, dass sie sehr oft nachfragen, sobald ein Arbeitsauftrag selbständig zu erledigen ist. Im Lehrplan für Deutschförderklassen steht auch, dass

[k]ooperative Lernformen [...] sprachliche Interaktion und Hilfestellung [ermöglichen]. Verfügbare Unterrichtsmaterialien können dabei nicht immer passgenau sein, sondern werden als Baukasten genutzt, aus denen Bilder, Hörtexte, Übungen und Aufgaben ausgewählt werden. Die Nutzung digitaler Medien ist zu begrüßen, da sie die Individualisierung von Lernangeboten und ein Mehr an Sprachlernanlässen (zB wiederholbare Hörtexte) ermöglichen. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 6f.)

Der erwähnte Mangel an, für die Kinder passenden, Unterrichtsmaterialien, machte aus meiner Sicht den Unterrichtsansatz Differenzierung durch offenes Lernen unerlässlich. Durch andere Methoden erschien es mir unmöglich, dass die SchülerInnen wirklich das lernen können, was sie brauchen, da jede/r an einem unterschiedlichen Punkt des Lernzuwachses stand. Aus den genannten Gründen habe ich mich, neben der Differenzierung durch offenes Lernen, auch dazu entschieden, eine Aktionsforschung durchzuführen, da ich so meinen eigenen Unterricht erforschen und durch laufende Beobachtungen Verbesserungen erzielen konnte. Da es sich hierbei um eine problemorientierte Forschung handelte, die durch ein Tagebuch begleitet wurde, konnten immer wieder Veränderungen und Korrekturen vorgenommen werden. Es wurde also laufend dokumentiert und gearbeitet und aus den bereits gewonnen Erkenntnissen ergab sich die weitere Vorgehensweise sowie auch mögliche Änderungen des ursprünglich Geplanten, wenn sich dies als nicht-zielführend erwies (vgl. Altrichter/Posch 2018: 30f).

2.4.1.1 Regeln in der erforschten Deutschförderklasse

Da die SchülerInnen der Deutschförderklasse keine Noten bekommen, haben meine KollegInnen und ich bereits im Vorjahr ein eigenes System für Belohnungen wie auch Bestrafungen eingeführt. Dies sollte einerseits zu einer gesteigerten Motivation beitragen wie auch dazu, dass die SchülerInnen auch mit Konsequenzen zu rechnen hatten, wenn sie den Unterricht störten oder keine Leistungen erbrachten. Dieses System sollte auch zur Vorbereitung auf die Regelklasse dienen. In der Deutschklasse hing eine Liste mit allen Namen, in die Plus und Minus eingetragen wurden. Diese wurde einmal monatlich erneuert und begann wieder von vorne. Die Liste ist hier abgebildet:

5 +	Eintrag ins Mitteilungsheft
10 +	Erhalt eines Hausübungsgutscheins
15 +	Aussuchen eines Spieles
5 –	Eintrag ins Mitteilungsheft
8 –	Anruf Eltern
12 –	Besuch mit Eltern bei Direktorin

Tabelle 1: Regeln in der Deutschförderklasse

Bei 5+ oder 5– gab es jeweils einen positiven oder negativen Eintrag ins Mitteilungsheft, um den Eltern ein Feedback über die Leistungen und das Benehmen ihres Kindes zu geben, bei 5–

wurde auch eine Unterschrift der Eltern verlangt. Ein Hausübungsgutschein diente dazu, um bei einer vergessenen Hausübung kein Minus zu bekommen und bei 15+ konnten sie sich entweder im Turnsaal oder in der Klasse ein Spiel aussuchen, welches dann im Unterricht gespielt wurde. Bei 8– wurden die Eltern telefonisch informiert, dass das Kind keine oder schlechte Leistungen erbringt oder den Unterricht stört. Oftmals wurde gleich ein persönliches Treffen vereinbart. Bei 12– wurden die Eltern dann erneut vorgeladen, unter Beisein der Direktorin. Dieses System, der Plus und Minus, wurde auch für die TF-Tests und die Wochenplanarbeit verwendet. Bei den TF-Tests wurden jedoch nur ++, + und – eingetragen, die Zwischenstufen (+~, ~, ~-) nicht. Wer ein – auf den TF-Test hatte, musste diesen von den Eltern unterschreiben lassen (vgl. Notenschlüssel unter 2.4.4.1).

2.4.2 ForschungspartnerInnen

Die 13 Kinder, mit welchen die Forschung durchgeführt wurde, unterschieden sich hinsichtlich des Alters und der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache erheblich. Manche von ihnen waren seit September 2018 in der Deutschförderklasse und folglich schon in ihrem zweiten Jahr mit außerordentlichem Status. Andere waren im Laufe des letzten Schuljahres in die Klasse gekommen und wieder andere waren erst seit September 2019 in der Klasse. Das Alter variierte zwischen 11 und 15 Jahren. Die Gruppeneinteilung erfolgte bereits vor der Erhebung des Ist-Standes, da eine BKS-Lehrerin immer am Montag an der Schule war, weshalb wir die Gruppe geteilt unterrichteten, um eine bessere Förderung erreichen zu können. Geteilt wurde nach der Kontaktdauer mit Deutsch. Auch jene, die im letzten Jahr noch große Defizite aufgewiesen haben, wurden mit der Gruppe unterrichtet, die montags von meiner Kollegin übernommen wurde, um eine gleichmäßige Zweiteilung zu erreichen. Den Rest der Woche wurden alle Kinder zusammen in der Klasse unterrichtet, jedoch mit differenzierten Materialien. Eine Hälfte der Gruppe sollte durch offenes Lernen gefördert werden, während die andere einen stärkeren Input durch die Lehrperson bekommen sollte. Naheliegender wäre es, die weiter Fortgeschrittenen alleine arbeiten zu lassen, während die schwächeren SchülerInnen mit der Lehrperson arbeiten. In dieser Arbeit sollte es aber vor allem auch darum gehen, herauszufinden, ob Kinder, die noch sehr wenig Deutsch verstehen, auch von offenem Lernen profitieren können und wie dies bestmöglich gelingen kann. Deswegen haben die Gruppen abwechselnd entweder offen oder lehrerInnengesteuert gearbeitet, jedoch nur in den ersten zwei Wochen. Danach wurde aufgrund

der Aufzeichnungen im Forschungstagebuch auf einen einheitlichen Wochenplan zurückgegriffen (vgl. 2.5.3).

Im Folgenden werden die SchülerInnen als SchülerIn 1-13 bezeichnet. Dies dient dazu, ihre Anonymität zu wahren und zu vermeiden, dass aufgrund der Verwendung anderer Namen Rückschlüsse auf das Geschlecht oder die Nationalität des Schülers oder der SchülerIn gezogen werden können. Anbei befindet sich eine tabellarische Auflistung aller ForschungsteilnehmerInnen, inklusive der Daten, welche für diese Masterarbeit relevant sind.

Diese Daten wurden gleichzeitig mit der Durchführung des ersten Teilfertigkeitstests am 18. 11. 2019 erhoben (vgl. Abb.1). Alle SchülerInnen, die an diesem Tag gefehlt haben, haben die Fragen im Lauf der darauffolgenden Woche beantwortet. Im Zuge des ersten C-Tests, beziehungsweise TF-Tests, wurden die SchülerInnen auch danach gefragt, welche Sprachen sie in welchem Kontext sprechen. Die Gruppen sollten in der zweiten Woche der Forschung getauscht werden und es sollte auch, trotz des Alters und der kürzeren Kontaktdauer mit Deutsch versucht werden, offenes Lernen zu nutzen, während die andere Gruppe gewisse Defizite durch den L-Input vielleicht besser korrigieren könnte, so meine Annahme. Feedback darüber, von welcher Lernmethode die Kinder besser profitieren, sollte ein wöchentlicher TF-Test geben, der immer am Freitag stattfand. Eine Verbesserung oder eine Verschlechterung des Testergebnisses der einzelnen SchülerInnen sollte zusammen mit dem Forschungstagebuch dazu führen, dass konkreter Förderbedarf besser erkennbar würde und eine Differenzierung und Individualisierung durch offenes Lernen optimaler an die jeweiligen LernerInnen angepasst werden könnte (vgl. Altrichter/Posch 2018: 15ff.).

TF-Test (Deutsch)

Deutschförderklasse

Alter: Ich bin ... Jahre alt.

Sprachen: Diese Sprachen kann ich sprechen:

Mit meiner Mutter spreche ich ...

Mit meinem Vater spreche ich ...

Mit meinen Geschwistern spreche ich ...

Mit meinen Freunden spreche ich ...

Seit ... Jahren lerne ich Deutsch.

Abb.1: Erhebung SchülerInnendaten

Bezeichnung/ SuS	Alter	Besuch der DKL seit	beherrschte Sprachen	Kontaktsprache- Familie	Kontaktsprache- Freunde	Kontaktdauer mit Deutsch
SchülerIn ①	14 Jahre	Februar 19	Russisch, Armenisch	Russisch, Armenisch	Russisch, Armenisch, Deutsch	1,3 Jahre
SchülerIn ②	14 Jahre	Juni 19	Serbisch	Serbisch	Serbisch, Deutsch	1,3 Jahre
SchülerIn ③	11 Jahre	September 18	Arabisch	Arabisch	Arabisch	1 Jahr
SchülerIn ④	11 Jahre	September 19	Mazedonisch, wenig Deutsch	Mazedonisch, wenig Deutsch	Mazedonisch, wenig Deutsch	2 Monate
SchülerIn ⑤	11 Jahre	September 19	Türkisch	Türkisch	Türkisch, Deutsch	3 Monate
SchülerIn ⑥	13 Jahre	September 18	Mazedonisch, Deutsch, Serbisch	Mazedonisch	Deutsch, Serbisch	2 Jahre
SchülerIn ⑦	12 Jahre	September 18	Rumänisch, Deutsch	Rumänisch	Rumänisch, wenig Deutsch	2 Jahre
SchülerIn ⑧	13 Jahre	September 2018, [während des Schuljahres mehrere Monate in Serbien, Rückkehr April 2019]	Serbisch, Englisch, wenig Deutsch	Serbisch, Englisch	Serbisch, Deutsch	6 Monate
SchülerIn ⑨	14 Jahre	September 18	Türkisch	Türkisch	Deutsch	1 Jahr
SchülerIn ⑩	14 Jahre	September 18	Arabisch, Deutsch	Arabisch	Arabisch, Deutsch	1 Jahr
SchülerIn ⑪	14 Jahre	September 18	Bulgarisch, Griechisch, Deutsch	Bulgarisch, Griechisch	Bulgarisch, Griechisch, Deutsch	1 Jahr
SchülerIn ⑫	11 Jahre	September 18	Mazedonisch	Mazedonisch	Mazedonisch, wenig Deutsch	1 Jahr
SchülerIn ⑬	11 Jahre	September 18	Rumänisch, Deutsch	Rumänisch, Deutsch	Rumänisch, Deutsch	1 Jahr

Tabelle 1: Erhebung SchülerInnendaten

2.4.3 Instrumente und Verfahren

Im Lehrplan für Deutschförderklassen ist vorgesehen (vgl. 2.4.1), dass der „Sprachstand der SchülerInnen regelmäßig mithilfe geeigneter Beobachtungsverfahren überprüft wird, um auf dieser Grundlage individuelle Förderpläne zu erstellen“ (Kasberger/Peter 2019: 129). Seit dem Jahr 2016 kann die Dokumentation durch das „unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtungsinstrument USB DaZ“ (Kasberger/Peter 2019: 129). durchgeführt werden und dies wird auch vom Bundesministerium für Bildung empfohlen Lisanne Fröhlich, Marion Döll und Inci Dirim haben das Instrument im Jahr 2014 entwickelt, dazu gibt es auch passendes Fördermaterial (vgl. Kasberger/Peter 2019: 129 zit. nach Fröhlich u. a. 2014, BIFIE 2018). Das Instrument dient der unterrichtsbegleitenden Beobachtung und kann bei der individuellen Unterstützung der Lernenden helfen (vgl. Kasberger/Peter 2019: 129). Die

Verwendung des USB-DaZ in der erforschten Zielgruppe wird in dieser Masterarbeit nicht genauer beschrieben, da für diese Forschung eigene TF-Tests (eine Variante des C-Tests, vgl. 2.4.4.1) entwickelt werden, welche in Kombination mit der Aktionsforschung (vgl. 2.3.2) zu einer individuellen Förderung beitragen sollten.

Bei den Erhebungsinstrumenten, die in dieser Arbeit verwendet wurden, handelt es sich um normierte Tests, die in Form von Sprachtests durchgeführt wurden. Dadurch konnte „das allgemeine Sprachniveau“ gemessen werden oder auch „eine oder mehrere Teilkompetenzen (z. B. das Hörverstehen)“ wie auch „die Verfügbarkeit von spezifischen Sprachphänomenen“ (vgl. Porsch 2014: 88), im Falle dieser Arbeit zum Beispiel die Bildung der Personalformen im Präsens und im Perfekt, der Akkusativ, Adjektive und ihre Gegenteilteile und die Pluralbildung.

2.4.4 Der TF-Test

Der TF-Test ist eine Unterkategorie des C-Tests. Hauptsächlich wird der C-Test als Messinstrument für den Sprachstand von Erwachsenen verwendet, die eine Fremdsprache lernen, doch in den letzten Jahren wird er auch vermehrt an deutschen und österreichischen Schulen verwendet, um den Sprachstand der LernerInnen zu messen. Durch diesen Test wird deutlich, in welchen Bereichen die SchülerInnen noch Förderbedarf haben und besonders bei bestimmten Teilbereichen werden Stärken und Schwächen erkennbar (vgl. Baur/Spettmann 2009: 116). Der C-Test liefert „valide Aussagen über die mit Lesen und Schreiben verbundene Sprachfähigkeit der Probanden“ und es kommt zu einer „objektiven Auswertung“, weil die Lösung festgelegt ist und nicht variabel und individuell sein kann, im Gegensatz zu anderen Formen der Leistungsüberprüfung, wie zum Beispiel Schularbeiten (vgl. Baur/Spettmann 2009: 116). Beim C-Test handelt es sich aufgrund des Aufwandes der „Testerstellung, -durchführung und -auswertung“ um ein „ökonomisches Testinstrument“ (vgl. Baur/Spettmann 2009: 116). Der Einsatz des C-Tests wird erst nach der „Festigung einer grundlegenden Lese- und Schreibkompetenz“ (Baur/Spettmann 2009: 116f.) empfohlen. Die Texte müssen an das Wissen der Adressatengruppe angepasst sein. Erstellt wird ein C-Test nach dem sogenannten „Tilgungsschema“, bei dem die hintere Hälfte des Wortes gelöscht wird. Aus dem ersten C-Test kann somit bereits der Ist-Stand erschlossen werden und in Folge dessen der Förderbedarf für die jeweiligen SchülerInnen (vgl. Baur/Spettmann 2009: 116f.). Wichtig zu beachten ist, dass die SchülerInnen verstehen müssen, dass sie nicht das gesamte Wort in die Lücke einsetzen sollen,

sondern nur den fehlenden Teil. Wenn es Schwierigkeiten mit einer Lücke gibt, soll die nächste bearbeitet werden, anstatt sich zu lange damit zu beschäftigen (vgl. Baur et al. 2013: 1f.).

Wenn der Förderbedarf genauer analysiert werden soll, empfiehlt es sich, einen Teilfertigkeitstest (oder auch TF-Test) durchzuführen. Hierbei handelt es sich um „eine Abwandlung des C-Tests“, das „klassische Tilgungsprinzip“ (Baur/Spettmann 2009: 118) wird verändert. So kann auch die vordere Hälfte der Wörter weggelassen werden (vgl. Baur/Spettmann 2009: 117). Es ist auch möglich, bestimmte grammatische Fähigkeiten der Probanden durch einen TF-Test zu überprüfen. Wichtig ist hierbei, sich nur auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu konzentrieren, wie z.B. Verbformen (vgl. Baur/Spettmann 2009: 118). Bevor dieser Test in der Klasse durchgeführt werden kann, muss gemeinsam ein Beispieltest ausgefüllt werden, damit die SchülerInnen das Aufgabenformat kennen lernen (vgl. Baur/Spettmann 2009: 118).

2.4.4.1 Teilfertigkeitstest in dieser Untersuchung

In der Abb.2 ist genau zu sehen, wie der erste Teilfertigkeitstest erstellt wurde. Die folgenden Tests wurden genau nach dem gleichen Schema erstellt, nur die Beispiele wurden verändert, alle Tests befinden sich im Anhang. Am Tag vor der Durchführung des Tests wurde ein Beispiel gemeinsam mit den SchülerInnen bearbeitet.

1. Teilfertigkeitstest, 18.10. 2019	Name: _____
--	-------------

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein! _____/10

- a. Nikola und Vladimir ler_____ für den Test.
- b. Das Mädchen fin_____ 1€ auf der Straße.
- c. Mohammad schr_____ seine Hausübung.
- d. Die Kinder schla_____ zu Hause.
- e. Susi läu_____ im Park.

2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein! _____/10

- a. Nikola und Vladimir _____ für den Test gel_____.
- b. Das Mädchen _____ 1€ auf der Straße gef_____.
- c. Mohammad _____ seine Hausübung geschr_____.
- d. Die Kinder _____ zu Hause geschl_____.
- e. Susi _____ im Park gel_____.

_____/20P.

Abbildung 1: 1. TF-Test

Insgesamt gab es sechs solcher TF-Tests, die alle nach dem gleichen Schema aufgebaut waren und jeweils eine Höchstpunktezahl von 20 Punkten hatten. Dieser erste Test wurde zur Erhebung des Ist-Stands verwendet. Am Tag zuvor wurde mit den SchülerInnen besprochen, wie so ein Test auszufüllen ist und dass nur der fehlende Teil des Wortes eintragen werden muss und nicht das ganze Wort, also wie im folgenden Beispiel:

1a. Nikola und Vladimir lernen für den Test.

Abgeprüft wurden bei diesem Test die Personalformen im Präsens und im Perfekt mit Verben, von welchen angenommen wurde, dass der Großteil der SchülerInnen sie, aus den bereits stattgefundenen Unterrichtseinheiten, unter anderem auch aus dem Vorjahr, bereits kannte. Um die Aufgaben etwas zu vereinfachen, wurden die gleichen Sätze in beiden Aufgaben verwendet, einmal im Präsens und einmal im Perfekt. Da auch überprüft werden sollte, ob die SuS das

Perfekt mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ bilden können, wurde im vorderen Teil der zweiten Aufgabe eine leere Lücke gelassen:

2.a. Nikola und Vladimir haben für den Test gelernt.

Hätte man hier einen Buchstaben vorgegeben, hätte man nicht mehr darauf schließen können, ob die Kinder wissen, welches Hilfsverb sie zur Bildung des Perfekts verwenden müssen. Die Aufgaben in den TF-Tests passten immer zu den Inhalten, die in der jeweiligen Woche behandelt wurden.

Notenschlüssel der TF-Tests

Um die Tests besser vergleichen zu können, wurde jedes Mal der gleiche Notenschlüssel verwendet. Es gab eine Höchstzahl von 20 Punkten zu erreichen. Erreichte ein/e SchülerIn ein Plus (+), Doppelplus (++) oder Minus (-), wurde dieses in die Klassenliste eingetragen. Bei einem Minus mussten die Eltern den Test unterschreiben. Die Vergabe von Plus und Minus diente dazu, dass die SchülerInnen einen Richtwert hatten und die oben genannten Belohnungen und Konsequenzen, wie die Unterschrift der Eltern, sollte ihnen das Gefühl vermitteln, dass es nicht umsonst ist, ein gutes Ergebnis zu erzielen. Außerdem sollte diese Rückmeldung auch als Vorbereitung auf die Regelklasse dienen.

Notenschlüssel

0-9,5 –

10-13 —

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

Tabelle 2: Notenschlüssel TF-Tests

2.4.4.2 Durchführung des TF-Tests

Der erste Test wurde mit 12 von 13 SchülerInnen am 18.10.2019 durchgeführt. Eine/r der 13 SchülerInnen, die an der Untersuchung teilnahmen, war an diesem Tag krank. Die beiden anderen SchülerInnen, die ebenfalls die Deutschförderklasse besuchen, waren zum Zeitpunkt der

Durchführung des ersten Tests erst seit zwei Wochen in der Klasse und beherrschten noch gar kein Deutsch. Sie bekamen wöchentlich einen gesonderten Test, der aber nicht in die Forschung einbezogen wurde. In der zweiten Woche der Testphase kamen zwei weitere Kinder in die Klasse, die ebenfalls nicht an der Forschung teilnahmen, aus den gleichen Gründen wie die anderen beiden neuen SchülerInnen.

Die 12 SchülerInnen, die den Test gemacht haben, wurden in zwei unterschiedlichen Gruppen geführt, die nach Leistungsniveaus differenziert wurden. Auch die Person, welche krank war, wurde in die Testung miteinbezogen, sie stieg allerdings erst in der folgenden Woche ein. Da ohnehin nie alle Kinder anwesend waren, war es nicht möglich, dass alle Kinder an allen Tests teilnahmen. Da diese SchülerInnen meist auch die in der Woche behandelten Inhalte verpasst hatten, wurde der Test auch nicht nachgeschrieben. Am Montag wurde, wie bereits erwähnt, eine der beiden Gruppe (Gruppe 2) von einer BKS-Lehrerin unterrichtet. Die restliche Zeit wurde versucht, durch offene Lernformen für Gruppe 1 und einem stark geleiteten LehrerInnen-Input für Gruppe 2, beide Gruppen bestmöglich zu fördern. Die Entscheidung, welche Kinder in welcher Gruppe unterrichtet wurden, wurde hinsichtlich der Kontaktdauer mit Deutsch und auch des Alters getroffen, da es, meiner Meinung nach, für die älteren SchülerInnen (von 12-15 Jahren) leichter war, selbständig zu arbeiten, als für jene, die gerade aus der Volksschule kamen, sofern sie diese überhaupt besucht haben. Schwierigkeiten ergaben sich ebenfalls durch die oft gänzlich oder teilweise fehlende schulische Vorerfahrung und eine nicht gefestigte L1³ oder eine L1, die schriftlich nicht oder kaum vorhanden ist. Die verschiedenen Vorgehensweisen, die sich an den Bedürfnissen der jeweiligen GruppenteilnehmerInnen orientieren, können als quasi-experimentelles Design bezeichnet werden.

³ L1 = Erstsprache (vgl. Kniffka 2007: 23)

2.4.5 Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

Zeitplan	18.10.2019	25.10.2019	08.11.2019	14.11.2019	22.11.2019	29.11.2019
TF-Test 1	Erhebung des Ist-Standes					
Woche 1/ TF-Test 2		Erhebung nach Woche 1 G① offenes Lernen G②: l-zentrierter Unterricht				
Woche 2/ TF-Test 3			Erhebung nach Woche 2 G① offenes Lernen (1. Mal: Wochenplan) G②: l-zentrierter Unterricht			
Woche 3/ TF-Test 4				Erhebung nach Woche 3 G① + G②: (1. Mal: Wochenplan f. alle)		
Woche 4/ TF-Test 5					Erhebung nach Woche 4 G① + G②: Wochenplan f. alle	
Woche 5/ TF-Test 6						Erhebung nach Woche 5 G① + G②: Wochenplan f. alle

Tabelle 3: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

Der Forschungszeitraum betrug insgesamt fünf Wochen, der Ist-Stand wurde am 18.10.2019 durch den ersten TF-Test erhoben. In der darauf folgenden Woche wurde versucht, einen parallelen Unterricht aus offenem Lernen für Gruppe 1 und lehrerinnenzentrierten Unterricht für Gruppe 2 abzuhalten. Am 25.10. wurde der zweite TF-Test durchgeführt. Auch in der darauf folgenden Woche wurde versucht, einen parallelen Unterricht aus offenem Lernen für Gruppe 1 und lehrerinnenzentrierten Unterricht für Gruppe 2 abzuhalten, mit dem Unterschied, dass für Gruppe 1 erstmals ein Wochenplan erstellt wurde, um das offene Lernen strukturierter gestalten zu können. Am 08.11. wurde der dritte TF-Test erhoben. Nach diesem wurde ein einheitlicher Wochenplan für alle SchülerInnen erstellt. Der vierte TF-Test wurde am 14.11. durchgeführt. Auf diesen folgte wieder eine Woche mit einem gemeinsamen Wochenplan, so auch nach dem fünften TF-Test am 22.11. Den Abschluss der Forschung stellte der sechste TF-Test am 29.11. dar.

2.4.5.1 Der Wochenplan

Wochenplan 04.-08.11.

!ACHTUNG!

- a. Klebe diesen Plan in dein Schulübungsheft.
- b. Klebe auch die Arbeitsblätter in dein Heft.
- c. In diesem Plan gibt es Aufgaben, die du alleine erledigen musst und auch Aufgaben, die du zusammen mit deinen MitschülerInnen erledigen musst.
- d. Du darfst dir selber aussuchen, wann du welche Aufgabe machst. Es gibt keine Reihenfolge.
- e. Es gibt auch Aufgaben, für die du einen Computer brauchst.
- f. In dieser Woche musst du **alle** Aufgaben erledigen. Überlege dir, was du zu Hause machen kannst und was in der Schule.
- g. Am Freitag gibst du alle Materialien bei Fr. Huber ab. (Schulübungsheft, Vokabelheft, Hausübungsheft)

Abbildung 2: Beispiel eines Wochenplans

Aufgabe	Ziel	Sozialform	Material	fertig
Nimm dir die Lese-geschichten und lies 5 Geschichten	Lies 5 Geschichten und kontrolliere, ob du alles richtig gemacht hast	arbeite alleine	Lese-geschichten (mit Selbst-kontrolle)	

Abbildung 3: Wochenplan 1

Im ersten Wochenplan waren noch keine Pflicht- und Wahlaufgaben enthalten, da dieser nur für die Gruppe 1 erstellt wurde und zunächst eher als Variation des offenen Lernens gesehen wurde. Auf der ersten Seite habe ich alle nötigen Informationen aufgeschrieben, welche die Schülerinnen brauchten, um auch ohne die Anwesenheit der Lehrerin arbeiten und auch alleine beginnen zu können, falls sie beim Austeilen des Plans nicht anwesend waren. Anschließend gab es fünf Spalten, mit Aufgaben, Zielen, Sozialform und dem Material sowie einer Spalte zum Abhaken, sobald man diese Aufgabe erledigt hatte.

Zum Vergleich, wie der Wochenplan weiterentwickelt wurde, anbei der zweite Wochenplan. Dieser bestand aus Pflichtaufgaben, welche erledigt werden mussten und der Erarbeitung von Neuem oder der Festigung und Übung von bereits Gelerntem dienen sollten, Zusatzaufgaben, welche gemacht werden konnten und zur Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung gedacht waren und Materialien wie Arbeitsblätter, Lernspiele, Lernkarteien, Versuchskarteien, Auswertungsbögen, etc. (vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen>). Ebenso bekamen die SchülerInnen einen bestimmten Zeitrahmen vorgeben, um die Aufgaben zu erledigen (vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen>) nämlich eine Woche, also von Montag bis Freitag. Dabei hatten die SchülerInnen Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf die Art und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, die Zeiteinteilung, die Reihenfolge der Arbeitsschritte, die Arbeitsmaterialien sowie die Sozialform (vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen>).

Wochenplan 11.-014.11.

ACHTUNG

- a. Klebe alle Zettel in dein Schulübungsheft.
- b. In diesem Plan gibt es Aufgaben, die du alleine erledigen musst und auch Aufgaben, die du zusammen mit deinen MitschülerInnen erledigen musst.
- c. Schreibe immer die **NUMMER DER AUFGABE** dazu, wenn du etwas ins Schulübungsheft schreibst.
- d. In diesem Plan gibt es **PFLICHT-** und **WAHL**aufgaben. Alle Pflichtaufgaben **MUSST** du machen. Die Wahlaufgaben sind mit einem ☺ gekennzeichnet. Für die Wahlaufgaben kann man sich ein **Plus**, einen **HÜ-Gutschein** oder ein **Spiel im Turnsaal** verdienen.
- e. Du darfst dir selbst aussuchen, in welcher Reihenfolge du die Aufgaben erledigst.
- f. Es gibt auch Aufgaben, für die du einen Computer brauchst.
- g. Bis **DONNERSTAG** müssen alle **PFLICHTaufgaben** erledigt sein.
- h. Gib am **DONNERSTAG** alle Aufgaben bei Frau Huber ab.

Aufgabe	Ziel	Sozialform	Material	fertig
☺ 1. Nimm dir die Lesegeschichten und lies 5 Geschichten	Lies 5 Geschichten und kontrolliere, ob du alles richtig gemacht hast. Bei 5 richtigen Geschichten kannst du dir ein + verdienen ☺	• arbeite alleine	• Lesegeschichten (mit Selbstkontrolle)	
☺ 2. Suche dir 2-3 MitschülerInnen und spiele die Spiele zum Thema "Verben"	1. Schreibe dir mindestens 5 Verbformen in dein Schulübungsheft 2. wer 3 mal gewonnen hat, bekommt ein +	• arbeite mit 2 oder 3 MitschülerInnen	• Spiele von Lingoplay zum Thema Verben • Schulübungsheft • Stift	
3. Interview	• Suche dir eine Mitschülerin oder einen Mitschüler aus und frage, was er/sie gerne isst. "Was isst du gerne?" "Ich esse gerne..."	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft • Stift	

Abbildung 4: Wochenplan 2

Aus der Abbildung 3 wird ersichtlich, dass die fünf Spalten gleich geblieben sind, wie in Woche 1. Auch die genaue Aufschlüsselung zu Beginn ist noch erhalten, sie wurde lediglich noch detaillierter ausformuliert. Es gibt in diesem Plan aber Pflicht- und Wahlaufgaben, die Wahlaufgaben sind mit einem lachenden Smiley-Symbol (☺) gekennzeichnet. Bis Freitag mussten alle Pflichtaufgaben erledigt und abgegeben werden. Wer die Wahlaufgaben erledigte, bekam entsprechende Belohnungen, die genauen Details können den Wochenplänen im Anhang entnommen werden (vgl. Anhang – Wochenpläne).

2.4.6 Sampling

Die Deutschförderklasse, in welcher die Forschung durchgeführt wurde, umfasste am Tag der Erhebung des Ist-Standes 15 SchülerInnen, von denen 13 in die Forschung aufgenommen werden konnten, da die anderen beiden erst Ende September beziehungsweise Anfang Oktober

in die Klasse gekommen waren. In der folgenden Woche kamen noch zwei weitere, neue SchülerInnen, in die Klasse, die kein Wort Deutsch beherrschten. Zwei von ihnen mussten auch erst alphabetisiert werden, weshalb sie ganz eigene Unterrichtsmaterialien bekamen. Auch diese vier Kinder mussten wöchentlich einen Test ablegen, in diesem werden aber erstmals nur erste Wörter und Buchstaben abgefragt. Da dies kein Bestandteil dieser Masterarbeit ist, werden sie in der Forschung nicht berücksichtigt.

Die Forschung wurde an einer Neuen Mittelschule im 10. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Bei den ForschungsteilnehmerInnen handelte es sich um QuereinsteigerInnen, die alle den außerordentlichen Status erhalten haben und aufgrund dessen zwei Jahre lang keine Noten bekamen (vgl. bmbwf 2019). Sie alle besuchten zu Beginn der Forschung unterschiedlich lange die Deutschförderklasse, längstens jedoch seit September 2018. Alle, die bereits im zweiten a.o.-Jahr waren, durften maximal bis zum Ende des Schuljahres, bis Juni 2019, in dieser Klasse bleiben und erhalten im folgenden Schuljahr keine andere Zusatzförderung, wie beispielsweise einen Sprachkurs, und werden dann auch benotet, egal wie sich ihr Sprachstand bis dahin entwickelt (vgl. bmbwf 2019). Alle SchülerInnen, die bereits im letzten Schuljahr in der Deutschförderklasse waren, wurden mittels des MIKA-D Tests (vgl. BIFIE 2019) getestet und im Falle unzureichender Sprachkenntnisse erneut der DKL⁴ zugewiesen. Da die MIKA-D Testung im Jänner 2020 erneut durchgeführt wurde, wurde der Untersuchungszeitraum bis Ende November angesetzt, um zu vermeiden, dass die Gruppe aufgrund der Testung noch während des Forschungszeitraums verändert werden würde. Denn alle, die ein „Mangelhaft“ auf die Testung erreicht haben, haben die Deutschförderklasse verlassen und besuchten nur noch einen Sprachförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden (vgl. BIFIE 2019). Dies heißt in weiterer Folge auch, dass die Ergebnisse, die im Laufe dieser Forschungsarbeit gewonnen wurden, nur für die beschriebene Forschungsgruppe gültig sind, jedoch nicht allgemein auf SchülerInnen mit a.o.-Status⁵ oder in Deutschförderklassen zutreffen. Für die Datenerhebung wurden, zusätzlich zur Aktionsforschung, TF-Tests durchgeführt, um die wöchentliche Verbesserung der SchülerInnen analysieren zu können und den genauen Wissensstand nach einer Woche Übungszeit abfragen zu können. Geforscht wurde von Mitte Oktober bis Ende November, es gab also sechs TF-Tests. Jeden Montag war als Unterstützung der Lehrperson

⁴ Deutschförderklasse

⁵ außerordentlicher Status

zusätzlich eine BKS-Lehrerin anwesend. Da sich ein, durch sie unterstützter, Unterricht (im Teamteaching) bereits im Vorjahr als sehr schwierig erwies, wurde gemeinsam entschieden, dass es besser wäre, wenn sie eine Hälfte der Gruppe übernehme und am Montag mit zwei Kleingruppen gearbeitet würde. Diese Teilung brachte mich auf die Idee, mit der einen Gruppe lehrerInnengesteuert zu arbeiten, während mit der anderen Gruppe das offene Lernen in Form einer Wochenplanarbeit ausprobiert werden sollte, auch wenn die Unterstützungslehrkraft an den anderen Tagen der Woche nicht anwesend war. Die Trennung der Gruppe erfolgte bereits zu Schulbeginn, sie wurde nach den beobachteten Fortschritten der jeweiligen Kinder von der Hauptlehrerin der DKL, also von mir, getroffen. Zuerst wurde versucht, mit jenen Kindern, die zum Teil bereits in der DKL und auch schon älter als 11 Jahre waren, nach Wochenplänen zu arbeiten. Der Grund war vor allem, dass die Lehrperson aufgrund des Alters annahm, dass die TeilnehmerInnen sich leichter mit offenen Lernformen arrangieren würden als jüngere SchülerInnen, die mit selbständigen Arbeitsweisen noch nicht vertraut waren.

In der folgenden Tabelle werden nun die beiden Gruppen deutlich dargestellt und jede/r ForschungsteilnehmerIn samt Alter, Erstsprache und Kontaktdauer mit Deutsch kurz angeführt. Die Daten wurden aus den, von den SchülerInnen selbst ausgefüllten, Steckbriefen, vom 18.10.2019, entnommen. Die Gruppeneinteilung ist nur für die ersten drei Wochen der Untersuchung gültig, da anschließend mit einem gemeinsamen Wochenplan gearbeitet wurde.

Gruppe 1	Gruppe 2
1. <u>SchülerIn 1</u> Alter: 14 Jahre In der DKL seit Februar 2019 Sprache(n): Russisch, Armenisch Kontaktdauer mit Deutsch: 1,3 Jahre 2. <u>SchülerIn 2</u> Alter 14 Jahre In der DKL seit Juni 2019 Sprache(n): Serbisch Kontaktdauer mit Deutsch: 1,3 Jahre 3. <u>SchülerIn 6</u> Alter 13 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Deutsch, Serbisch Mazedonisch Kontaktdauer mit Deutsch: 2 Jahre 4. <u>SchülerIn 7</u> Alter 12 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Deutsch, Rumänisch Kontaktdauer mit Deutsch: 2 Jahre 5. <u>SchülerIn 8</u> Alter 13 Jahre In der DKL seit September 2018, war aber während des Schuljahres für mehrere Monate in Serbien, kam circa im April 2019 wieder in die Klasse zurück Sprache(n): Serbisch, Englisch, ein bisschen Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 6 Monate 6. <u>SchülerIn 9</u> Alter 14 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Türkisch, Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr 7. <u>SchülerIn 10</u> Alter 14 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Arabisch, Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr 8. <u>SchülerIn 11</u> Alter 14 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Griechisch, Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr	1. <u>SchülerIn 3</u> Alter: 11 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Arabisch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr 2. <u>SchülerIn 4</u> Alter: 11 Jahre In der DKL seit September 2019 Sprache(n): Mazedonisch und ein bisschen Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 2 Monate 3. <u>SchülerIn 5</u> Alter: 11 Jahre In der DKL seit September 2019 Sprache(n): Türkisch Kontaktdauer mit Deutsch: 3 Monate 4. <u>SchülerIn 12</u> Alter: 11 Jahre In der DKL seit September 2018 Sprache(n): Mazedonisch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr 5. <u>SchülerIn 13</u> Alter: 11 Jahre In der DKL seit September 2019 Sprache(n): Rumänisch, Deutsch Kontaktdauer mit Deutsch: 1 Jahr

Tabelle 4: Kurzübersicht: Steckbrief der ProbandInnen

Anhand der beiden Tabellen wird deutlich, dass die Gruppen nicht nach TeilnehmerInnenzahl gebildet wurden, da in Gruppe 1 acht Kinder waren, während es in Gruppe 2 nur fünf waren. Betrachtet man die Gruppen nach Heterogenität, fällt deutlich auf, dass Gruppe 2 altershomogen ist. In Gruppe 1 waren die TeilnehmerInnen zwischen 12 und 14 Jahre alt, während in der Gruppe 2 alle Kinder 11 Jahre alt waren. Alle TeilnehmerInnen der Gruppe waren schon vor September 2019 in der DKL. Gruppe 2 formte sich aus drei TeilnehmerInnen, die zu Beginn des Schuljahres neu in die Klasse gekommen waren und zwei Kindern, welche schon seit September 2018 in der Klasse waren. Der Grund für die Entscheidung, die beiden der Gruppe 2 zuzuteilen, war zum einen das Alter und zum anderen der Lernstand der beiden. Dieser war der Lehrkraft im Vergleich zu Gruppe 1 aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen bekannt, weshalb es für besser erachtet wurde, die beiden nochmals im Unterricht mit Gleichaltrigen und durch gesteuerten Input zu unterstützen. Das Ziel war, dass alle TeilnehmerInnen einen individuellen Fortschritt erreichen konnten, auch wenn alle gemeinsam in einer Klasse saßen und somit eine wöchentliche Verbesserung erreicht werden konnte. Anhand der Tabelle wird besonders die Heterogenität im Hinblick auf Gruppe 1 deutlich, welche sich nach Alter und Erstsprachen, wie auch nach Kontaktdauer zum Deutschen stark unterscheiden. Natürlich kann man diese beiden Gruppen nicht gesondert betrachten, weswegen auch die Unterschiede zwischen allen TeilnehmerInnen berücksichtigt werden müssen, denn eine Teilung in Gruppen konnte nur montags erfolgen, die zweite Lehrkraft ging mit einem Teil der Kinder in die Bibliothek oder in den Informatikraum, wenn dieser frei war. Die BKS-Lehrerin gab Rückmeldung über die vier Stunden am Montag und orientierte sich thematisch an den Wochenplänen, die von der Lehrkraft der DKL erstellt wurden. Am Dienstag setzte die DKL-Lehrerin die Inhalte fort. Von allen SchülerInnen, sollte das gleiche Stoffgebiet erarbeitet werden, jedoch individuell aufbereitet.

2.5 Auswertung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die einzelnen Wochen, in welchen der Forschungsprozess stattfand, genau beschrieben. Die Planung, die Durchführung und auch meine Reflexion finden hier Platz. In der Reflexion zitiere ich relevante Auszüge aus dem Forschungstagebuch, welches einen wichtigen Bestandteil der Aktionsforschung darstellt. Anschließend wird beschrieben, welche SchülerInnen sich beim TF-Test im Vergleich zur letzten Woche verbessert haben und welche nicht. Anhand des Forschungstagebuchs wird nach den möglichen Ursachen dafür gesucht. Danach wird

analysiert, wie sich die Planung der nächsten Woche aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse verbessern lässt.

2.5.1 Woche 1

Nach der Durchführung des ersten Teilfertigkeitstests (vgl. 2.4.4.1 und im Anhang) am 18.10.2019 begann die empirische Forschung. In dieser Woche wurde noch nicht mit einem Wochenplan gearbeitet, sondern versucht, Arbeitsblätter auszuteilen, auf welchen Mustererklärungen enthalten waren. Die SchülerInnen sollten das vorgegeben Schema übernehmen, verstehen und eigenständig anwenden.

2.5.1.1 Planung und Durchführung

Tag	Planung + Durchführung	Reflexion
Montag, 21.10.2019	Die Gruppe wurde geteilt – die BKS-Lehrerin war anwesend; Gruppe 2 wiederholt mit ihr das Perfekt durch einen lehrerInnen-geleiteten Vortrag Gruppe 1 startet mit offenem Lernen zum Perfekt – Arbeitsblätter mit Erklärungen müssen selbständig bearbeitet werden	Da zu dieser Zeit ein Werkstättenprojekt mit Stundenpräsentationen durch die SuS stattfand, wurden an diesem Tag nur 2 Stunden für das offene Lernen verwendet. Da die Hälfte der Gruppe von der BKS-Lehrerin unterrichtet wurde, gab es bei den Aufgaben keine Probleme. Ich hatte genügend Zeit, um als BegleiterIn einzelnen SuS bei Unklarheiten zu helfen.
Dienstag, 22.10.2019	Gruppe 1 + 2 verbessert den Test, Gruppe 1: Wer fertig ist, bekommt Arbeitsaufträge für heute und morgen, die selbständig zu bearbeiten sind; stilles Arbeiten 2 Stunden lang Gruppe 2: Wiederholung und Zuordnung der Perfektformen durch Hilfe der LP 3. Stunde: Werkstättenunterricht von 3 SuS	→ einige SuS nutzen das offene Lernsetting dazu, nicht oder nur wenig zu arbeiten → für andere gut, wenn sie in ihrem eigenen Tempo arbeiten können → individuelle Förderung kann so optimal gelingen → wenn ich als LP mit Gruppe 2 arbeite, merke ich oft zu spät, dass SuS aus Gruppe 1 ihre Aufgaben nicht erledigen
Mittwoch, 23.10.19	Ankunft eines neuen Schülers, spricht Arabisch, kein Wort Deutsch; dies macht eine Umstrukturierung innerhalb der Klasse notwendig, Gruppe 1 arbeitet allein durch offenes Lernen weiter am Perfekt; Gruppe wird geteilt, 4 arabisch-	Da in Gruppe 1 eine Arabisch sprechende Schülerin ist, die auch schon gut Deutsch spricht, muss sie das offene Lernen unterbrechen, da ich sie dringend als Unterstützung für den Neuankömmling brauche – über seine Ankunft wurde ich am Vortag in der

	sprechende Kinder zusammen: 2 gar kein Deutsch ; 2 seit 1 Jahr in Ö sollen sich gegenseitig beim Erlernen der Basics unterstützen Rest der Gruppe übt das Perfekt, Verbessern der Fehler im SÜ-Heft und neu schreiben der bereits bekannten Perfektformen 4. Stunde: Informatikraum, Seite <i>learningapps</i>⁶ → Übungen Deutsch A1, verschiedenste Übungen von Farben, Personalformen, Zuordnung durch Bilder, Hören, Lesen.	letzten Stunde informiert, weshalb ich mich nicht mehr intensiv vorbereiten konnte Es war sehr unruhig in der Klasse, durch die Ankunft des neuen Schülers, der Sitzplan musste geändert werden, stilles Arbeiten funktionierte viel schlechter als gestern; SuS waren sehr unkonzentriert; wollten sich immer gegenseitig mit Materialien helfen, Setting Einzelarbeit funktioniert schlecht → jedes Kind kann etwas arbeiten, das für sein/ihr Niveau angemessen ist → funktioniert gut erneute Abweichung vom Plan – offenes Lernen durch eigenständige Arbeit mit PC für alle SuS
Donnerstag, 24.10.19	Erste Stunde: Organisatorisches, erneute Erklärung, wie ein C-Test funktioniert = Veränderung Testformat, aber wöchentlicher Test bleibt; Hinweis, dass am nächsten Tag wieder ein Test stattfinden wird anschließend Lehrausgang	Testformat erneut erklärt, um zu gewährleisten, dass auch diejenigen, die in der vorigen Woche gefehlt haben, verstehen wie der Test ausgefüllt werden muss
Freitag, 25.10.19	In der ersten Stunde Test zur Überprüfung dessen, was diese Woche gemacht wurde In der zweiten bis dritten Stunde: Akkusativ; alle SuS sollen einzeln arbeiten, muttersprachliche Unterstützung der beiden SuS, die erst am Mittwoch gekommen sind, beim Erlernen der Basics Ab der vierten Stunde: Spiele von <i>Lingoplay</i> zum Thema Verben, Akkusativ, Perfekt und Memory EZ-MZ für die neuen SuS	Durch Lernspiele kann offenes Lernen ebenso gefördert werden Es wird versucht, immer wieder etwas einzubauen, dass die neuen Kinder sich nicht ausgeschlossen fühlen, wenn nur in den beiden Testgruppen gearbeitet wird; es soll sich so gut wie möglich eine Klassengemeinschaft entwickeln

Tabelle 5: Planung Woche 1

Teilfertigkeitstest 2

Am Freitag, den 25.10.2019, wurde der zweite Teilfertigkeitstest durchgeführt (vgl. Anhang – Teilfertigkeitstest) Wie beim ersten Test, wurden die Personalformen im Präsens und im Perfekt

⁶ Vgl. Learningapps: [www.learningapps.org] (zuletzt abgerufen am 12.01.20).

abgefragt. Die zu übereinstimmenden Verben wurden verändert, die Punkteverteilung und der Aufbau der Aufgaben waren gleich:

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein!
 - a. Die Kinder gehen in den Park.
2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein!
 - a. Die Kinder sind in den Park gegangen.

Tabelle 6: Musterlösung für TF-Test 2; Aufgaben 1a und 2a

Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest zuerst im Tabellenformat und anschließend als Grafik präsentiert:

	18.10.	25.10.
SchülerIn 1	12,5	16,5
SchülerIn 2	krank	14
SchülerIn 3	10	10
SchülerIn 4	10,5	10
SchülerIn 5	5	7
SchülerIn 6	11	14
SchülerIn 7	15,5	16,5
SchülerIn 8	14	11,5
SchülerIn 9	5	12
SchülerIn 10	7,5	krank
SchülerIn 11	krank	krank
SchülerIn 12	8	7
SchülerIn 13	9,5	7
Legende:	aufgrund fehlender Ergebnisse n.r.	
	gleichbleibend oder verschlechtert	
	verbessert	

Tabelle 7: Ergebnisse des Ausgangstests im Vergleich zum zweiten TF-Test

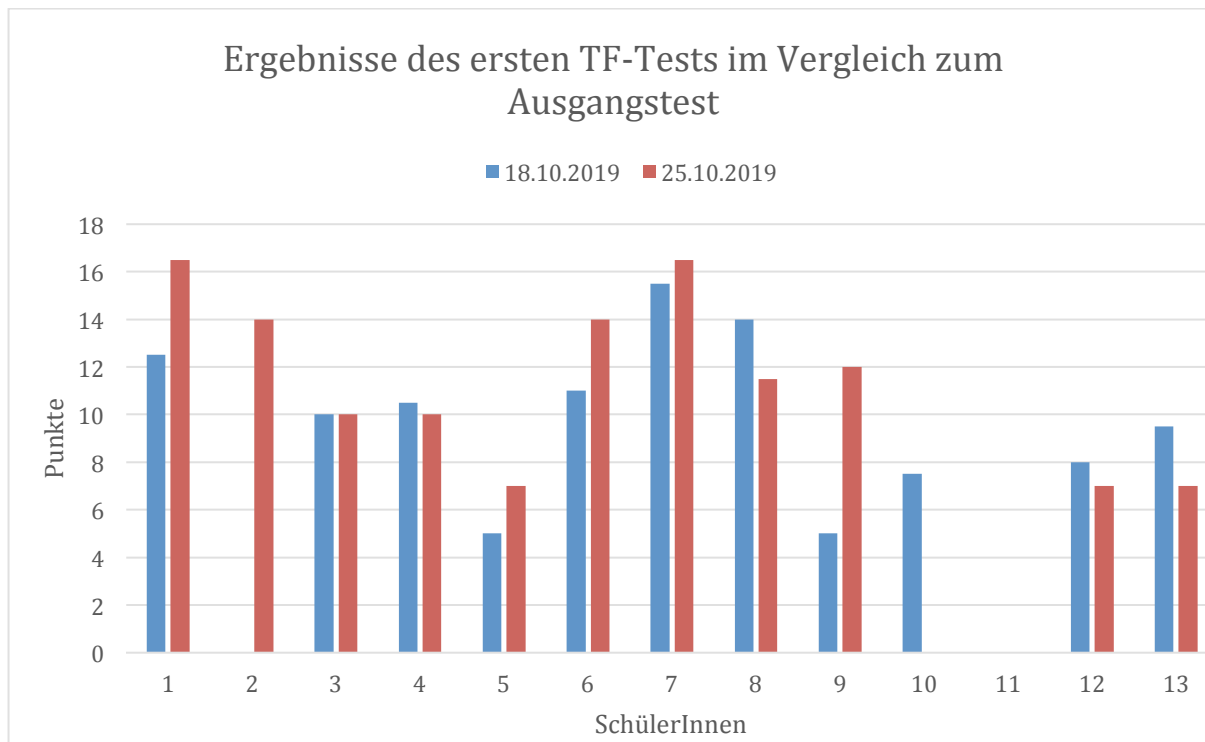


Abbildung 5: Ergebnisse des Ausgangstests im Vergleich zum zweiten TF-Test

2.5.1.2 Analyse und Reflexion

Von den insgesamt 13 SchülerInnen können drei (S2, S10, S11) bei dieser ersten Analyse nicht berücksichtigt werden, da sie entweder in dieser oder in der vorherigen Woche krank waren. Von den übrigen zehn SuS konnten sich in dieser Woche fünf verbessern. Vier davon haben in Gruppe 1 durch offenes Lernen gearbeitet. Die SchülerInnen 8, 12 und 13 haben sich verschlechtert. Zwei von ihnen waren in der lehrerInnengeleiteten Gruppe 2, eine in Gruppe 1. Das Fazit aus dieser Woche ist somit, dass sich für Gruppe 1 offenes Lernen als förderlich erwiesen hat. Der Plan für die kommende Woche wird also beibehalten und methodisch analog geplant. Für eine genauere Analyse sind diese Ergebnisse jedoch noch nicht ausreichend. Hinzu kommt aber in dieser Woche auf jeden Fall die Verschiebung der Klassendynamik durch die überraschende Ankunft eines neuen Schülers und auch, dass ein Lehrausgang und der Werkstättenunterricht stattgefunden haben, durch welche Unterrichtszeit verloren ging. Da der, eben genannte, Werkstättenunterricht für diese Forschung nicht relevant ist, wird darauf nicht näher eingegangen, obwohl auch dieser dem offenen Lernen zuzuordnen wäre. Grundsätzlich

war es so, dass jene SchülerInnen, die schon früher fertig waren, immer ihre MitschülerInnen unterstützt haben und ihnen beim Lösen der Aufgaben behilflich waren. Hierbei kann ein Bezug zum Lehrplan für Deutschförderklassen hergestellt werden, der besagt, dass „die Schülerin/der Schüler [...] mit und von anderen [lernt], [...] anderen [hilft] und [...] selbst um Unterstützung [bittet]“ (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 2018: 8).

2.5.1 Woche 2

In dieser Woche fand, wegen der schulautonomen Tage, nur am Montag und Dienstag Unterricht statt, deswegen wurde der nächste Test erst am folgenden Freitag durchgeführt.

In Woche 2 wurden nun also die Inhalte von Montag und Dienstag, sowie der gesamten folgenden Woche präsentiert. In dieser Woche wurde zum ersten Mal versucht, mit einem Wochenplan zu arbeiten. Dies erschien deswegen sinnvoll, weil dieser zum einen in der Literatur (vgl. AHS Rahlgasse) sehr oft erwähnt wird und zum anderen mittels dieser Methode mehr Struktur in das offene Lernen gebracht werden sollte. Dieser Plan setzte sich aus Pflicht- und Wahlaufgaben zusammen und enthielt Arbeitsblätter, Aufgaben am Computer und auch zahlreiche Lernspiele⁷ sowie Einzel- und Gruppenarbeiten. Die Reihenfolge der Aufgaben war frei wählbar, außerdem konnten die SchülerInnen selbst entscheiden, was in der Schule erledigt wurde und was zuhause, sie mussten nur darauf achten, dass sie die Gruppenaufgaben in der Schule erledigten, da ein Treffen mit MitschülerInnen am Nachmittag meist schwieriger war. Bis Freitag mussten sie alles fertig haben und vollständig abgeben. Bewertet wurden sie mit einem Plus oder Minus, die Grundvoraussetzung für ein Plus war, dass alle Pflichtaufgaben erledigt wurden. Für die Wahlaufgaben gab es Zusatzplus oder andere Belohnungen (für Details siehe Plan im Anhang). Die Pflichtaufgaben waren so gestaltet, dass sie alle SuS erledigen konnten und durch die Gruppenarbeiten wurde auch für gegenseitige Unterstützung gesorgt. Am Montag (04.11.2019) wurde die erste Stunde dazu genutzt, den Wochenplan ganz genau mit den SuS zu besprechen, damit sie auch wirklich deren Ablauf und Struktur verstanden. Ebenso war es wichtig zu sehen, ob die Arbeitsaufträge sprachlich angemessen formuliert wurden und sie diese auch wirklich selbständig verstehen konnten, so dass eine selbständige Arbeit möglich war, ohne das ständige Fragen einer Lehrperson. Natürlich stand ich immer für Fragen zur Verfügung, aber

⁷ z.B. von Lingoplay zum Thema „Verben“

ich wollte die Gruppe auch an das eigenständige Arbeiten heranzuführen, unter anderem auch zur Vorbereitung auf den Besuch der Regelklasse.

2.5.1.1 Planung und Durchführung

Tag	Planung + Durchführung	Reflexion
Montag, 28.10.2019	1.+2. Stunde gemeinsam mit Gruppe 2 zwei SchülerInnen arbeiten am Werkstättenprojekt 3.+4. Stunde: Präsentation der beiden SchülerInnen zum Thema Umwelt	In meiner Gruppe waren an diesem Tag nur 4 SuS anwesend, deshalb gingen wir alle zusammen in den Informatikraum; dort machten wir gemeinsam mit der BKS-Lehrerin eine Wiederholung zu den Personalformen im Präsens. Der Sinn des Werkstättenprojektes war es, dass jede/r SchülerIn ein Thema wählen durfte, welches ihm/ihr selbst wichtig war oder wo er/sie sich besonders gut auskannte; dadurch sollte die Lernmotivation der SchülerInnen auch gesteigert werden, in diesen Stunden fand kein offenes Lernen statt.
Dienstag, 29.10.2019	1. Stunde TeamTeaching mit neuer Kollegin zuerst Vorstellungsrunde; SuS in drei Fünfer-Gruppen jeweils ein Wimmelbild – dazu sollen sie als Gruppe zuerst 10 Sätze im Präsens schreiben, dann Kontrolle des Nachbarn 2. Stunde: Fortsetzung erste Stunde 3. Stunde: Test zurückgeben und SuS machen selbständig die Verbesserung	→ durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson konnte besser darauf geachtet werden, dass alle SuS arbeiteten → SuS arbeiten in drei Fünfer-Gruppen und beschreiben in Sätzen ein Wimmelbild – arbeiten sehr brav und konzentriert, es ist immer nur eine Gruppe unbeaufsichtigt- wir wechseln ab; in der 2. Stunde sind SuS unruhig und arbeiten nicht mehr ordentlich, alleine kann ich immer nur bei einer Gruppe stehen → in der dritten Stunde nimmt eine andere LP die neuen SchülerInnen heraus und lernt mit ihnen. Sie korrigiert auch den Test mit ihnen, meine Gruppe (=Gruppe 1 und 2) bekommt den Test zurück und korrigiert ihn selbständig. SuS arbeiten leise, haben teilweise Schwierigkeiten, den Test alleine zu verbessern, müssten aber eigentlich nur im SÜ-Heft nachschauen, alle Verben, die zum Test gekommen sind, müssen im Heft stehen. → SuS können nicht selbständig arbeiten und schreiben auch falsch ab; sie machen oft die HÜ nicht und sagen, dass sie es nicht verstanden haben, obwohl in der Schule alles durchgemacht wurde.
Montag, 4.11.19	Teilung der Gruppen <u>Gruppe 1</u> • Austeilen des Wochenplans	<u>Gruppe 1:</u> SuS arbeiten sehr leise und konzentriert, sind sehr schnell <u>Gruppe 2:</u>

	Gemeinsam Durchbesprechen, wie man mit diesem arbeitet, alle Aufgaben sind zu erledigen, Reihenfolge egal und HÜ oder SÜ auch freie Entscheidung – das einzig wichtige: SuS müssen am FR alles bei mir abgeben; auch Aufgaben mit PC – gehen in der 4. Stunde in den Computerraum <u>Gruppe 2:</u> 4 Stunden im PC-Raum, arbeiten in Form von L-zentriertem Unterricht, üben Perfekt und Akkusativ gemeinsam	Feedback von meiner Kollegin: sie konzentrieren sich nicht, hören nicht zu, arbeiten nicht mit und verstehen auch die Angaben nicht. Durch die Arbeit im PC-Raum sollen die SchülerInnen eine digitale Grundbildung erhalten und auch selbständig mit dem PC umgehen können und Lernplattformen für das offene Lernen verwenden. Auch hier sind die Aufgaben individuell wählbar.
Dienstag, 5.11.2019	1. Stunde TT mit Kollegin „Board-Race“, Thema Wortarten, 2 Gruppen, wer kann die meisten Nomen, Verben, Adjektive, Siegerteam bekommt +; danach machen wir Sätze – immer 1 Nomen, 1 Verb, 1 Adjektiv, SuS müssen darauf achten, dass es zusammenpasst; z.B. Herbst – braun – fliegen; aber nicht Tabelle – wohnen – grün Kontextverständnis auch wichtig. 2. Stunde Fortsetzung, Gruppe 1 kann den Wochenplan weitermachen, wenn sie fertig sind mit den Sätzen – helfen zuerst noch den Schwächeren, arbeiten dann weiter Gruppe 2: ich gebe weitere Aufgaben zu den Wörtern, mit denen sie Sätze geschrieben haben, z.B. „schreibe die Sätze ins Perfekt.“ Dabei arbeiten sie zu zweit, ich gebe aber immer sofort Feedback und schreibe auch Formen an die Tafel, während die andere Gruppe selbständig offen lernt	→ alle arbeiten brav, wollen möglichst schnell und richtig arbeiten → Bei jüngeren SchülerInnen + und – als Motivation/Bestrafung noch effektiv, bei älteren nicht mehr – ihnen es eher egal, ob sie + oder - bekommen
Mi, 6.11.2019	1. Stunde: gemeinsames Vergleichen der HÜ – jede/r schreibt einen Satz im Perfekt von seiner HÜ auf Tafel – bessern gemeinsam Fehler aus; ich sammle die Hefte der SuS ein und jeder bekommt eines von MitschülerInnen zum Korrigieren 2. Stunde: Gruppe 1: weiterarbeiten Wochenplan; wer schon mit allem fertig ist, verbessert, nachdem ich kontrolliert habe und dann erstellen diese SchülerInnen gemeinsam ein Kahoot⁸, in dem alle Inhalte von dieser Woche vorkommen sollen 2.	→ Kahoot: finden sie sehr spannend, die anderen sind neidisch, weil diese SuS am PC arbeiten dürfen – „Belohnung“ für schnelle und gute Arbeit

⁸ Vgl. Kahoot: [<https://kahoot.com>] (zuletzt abgerufen am 12.01.20).

	Gruppe arbeitet nochmal (mit mir zusammen) am Material der BKS-Lehrerin von Montag zum Perfekt. 3. Stunde mit TT Kollegin – bereiten LA (Rundgang Ringstraße) nächste Woche vor, besprechen die Sehenswürdigkeiten und teilen ein, wer welche Sehenswürdigkeit dann vor Ort kurz präsentiert 4. Stunde – SuS suchen in 2er Teams im Informatikraum nach Informationen zu ihrer Sehenswürdigkeit (1 PC- 2 Personen)	Reflexion der Woche: der Wochenplan für Gruppe 1 hat sehr gut funktioniert, 3 der SchülerInnen waren bereits am DI mit allen Aufgaben fertig, sie durften dann für die anderen ein Kahoot! erstellen, das wir dann alle zusammen gespielt haben, als sie fertig waren; kurzzeitig war es schwierig, mir eine Aufgabe zu überlegen, da ich nicht erwartet hatte, dass die SuS so schnell fertig sein würden; das System der Belohnung oder „Bestrafung“ (+/-) ist notwendig, da ansonsten keine Leistungen erbracht werden; nicht so gut war, dass die meisten eher oberflächlich gearbeitet haben und die Arbeitsaufträge teilweise nicht vollständig erledigt wurden, weil sie nicht genau gelesen haben, was sie machen müssen. Ebenso kann kaum ein l-geleiteter Unterricht statt finden, wenn die andere Gruppe selbständig arbeiten soll; für viele wirkt es, wie die Erlaubnis, nichts zu machen, weil ich mich mit der anderen Gruppe beschäftige und gleichzeitig ist es auch nicht möglich, als LernbegleiterIn zur Seite zu stehen, wie es eigentlich vorgesehen wäre.
--	---	--

Tabelle 8: Planung Woche 2

Überlegungen aufgrund der Notizen im Forschungstagebuch

Das offene Lernen sollte eine Grundmotivation zum selbständigen Arbeiten bieten (vgl. u.a. Grond 2014: 3f.; <https://www.ahs-ralhgasse.at/index.php/bildungsangebot-oothermenu-9/offenes-lernen>). Ich habe darauf geachtet, Lernspiele und auch Aufgaben mit dem Computer und die selbständige Erstellung eines Kahoots einzubauen, um durch verschiedene Methoden und freie Zeiteinteilung die Freude am Lernen zu fördern. Einige SchülerInnen nahmen dies auch an, aber dennoch war ich in dieser Woche mit einem enormen Lärmpegel und Chaos konfrontiert. Es stellte sich heraus, dass es kaum möglich war, zwei unterschiedliche Lernformen im gleichen Klassenzimmer durchzuführen. Gruppe 1 arbeitete am Montag sehr gut mit dem Wochenplan, weil der Rest der Gruppe mit der BKS-Lehrerin in einen anderen Raum ging. Ab Dienstag in der

zweiten Stunde, nach dem Teamteaching⁹ mit meiner Kollegin, wurde es sehr schwierig, die zwei Gruppen parallel zu führen. Gruppe 1 arbeitete kaum noch, da Gruppe 2 im lehrerinnenzentrierten Unterricht meine gesamte Aufmerksamkeit beanspruchte. Wenn jemand in Gruppe 1 eine Frage hatte, stand der Unterricht in Gruppe 2 still, was zu erneuter Unruhe führte. Bereits vor der Analyse der Testergebnisse, wusste ich, dass ich meine Vorgehensweise in der kommenden Woche ändern musste, da so kein produktiver Unterricht möglich war.

Hier darf nun aber auch nicht vergessen werden, dass es in dieser Klasse vier SchülerInnen gibt, die an keiner dieser Lernformen teilnehmen können (jene vier, die in der Forschung nicht berücksichtigt werden), welche auch beschäftigt werden müssen, aufgrund ihres mangelnden Verständnisses aber nicht alleine arbeiten können, da ihre Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um Angaben zu verstehen. Das bedeutet eine zusätzliche Erstellung von Material und weniger Zeit für die Betreuung der anderen SuS, während diesen SuS die Arbeitsaufträge erklärt wurden. Aus diesem Grund habe ich oft darauf zurückgegriffen, dass die SchülerInnen sich gegenseitig helfen mussten, da ich nicht überall gleichzeitig sein konnte.

Teilfertigkeitstest 3

Am Freitag, den 08.11.2019, wurde der dritte Teilfertigkeitstest durchgeführt. Dieser befindet sich im Anhang. Wie beim ersten und zweiten Test, wurden die Personalformen im Präsens und im Perfekt abgefragt. Zusätzlich wurde in dieser Woche in einer dritten Aufgabe der Akkusativ geprüft, weil dieses Thema einen wichtigen Teil der Inhalte dieser Woche darstellte. Auch dieses wurde anhand des Tilgungsschemas geprüft, indem die richtige Endung nach *ein* __, also *–e* oder *–en* fehlte. Auch mussten die SchülerInnen erkennen, dass sie manchmal nichts hinzufügen mussten, wenn *ein* die richtige Lösung war. Abgeprüft wurden Nomen und Verben, die in dieser Woche im Wochenplan enthalten waren und von denen die SchülerInnen deshalb auch die Artikel kennen- und somit die richtige Form einsetzen können sollten:

⁹ Dieses fand zwei Stunden pro Wochen statt und in diesen Stunden wurde nicht am Wochenplan gearbeitet, da eine zweite Lehrperson das gesamte Klassenklima verändert und dies eine Ausnahmesituation darstellt, die nicht in die Forschung miteinbezogen werden kann.

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein!
 - a. Die Kinder spielen im Park.
2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein!
 - a. Die Kinder haben im Park gespielt.
3. Setze richtig ein!
 - a. Möchte er einen Apfel essen?

Tabelle 9: Musterlösung für TF-Test 3; Aufgaben 1a, 2a & 3a

Die Punkteverteilung änderte sich so, dass für die erste Nummer nicht mehr zehn, sondern nur noch fünf Punkte vergeben und diese fünf Punkte dafür für die dritte Nummer verwendet wurden. Da die Personalformen im Präsens nun schon zweimal geprüft wurden, fand ich es sinnvoll, die Punkte zu reduzieren und einen weiteren Teil hinzuzufügen.

Ergebnisse des 3. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

	18.10.19 GR 1: offenes Lernen GR 2: L-zentrierter Unterricht	25.10.	08.11. 19 Wochenplan GR 1
SchülerIn 1	12,5	16,5	krank
SchülerIn 2	krank	14	10
SchülerIn 3	10	10	12,5
SchülerIn 4	10,5	10	16,5
SchülerIn 5	5	7	10
SchülerIn 6	11	14	krank
SchülerIn 7	15,5	16,5	13
SchülerIn 8	14	11,5	12,5
SchülerIn 9	5	12	9,5
SchülerIn 10	7,5	krank	7,5
SchülerIn 11	krank	krank	14,5
SchülerIn 12	8	7	12
SchülerIn 13	9,5	7	11
Legende:	aufgrund fehlender Ergebnisse n.r.		
	gleichbleibend oder verschlechtert		
	verbessert		

Tabelle 7: Ergebnisse der 3. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

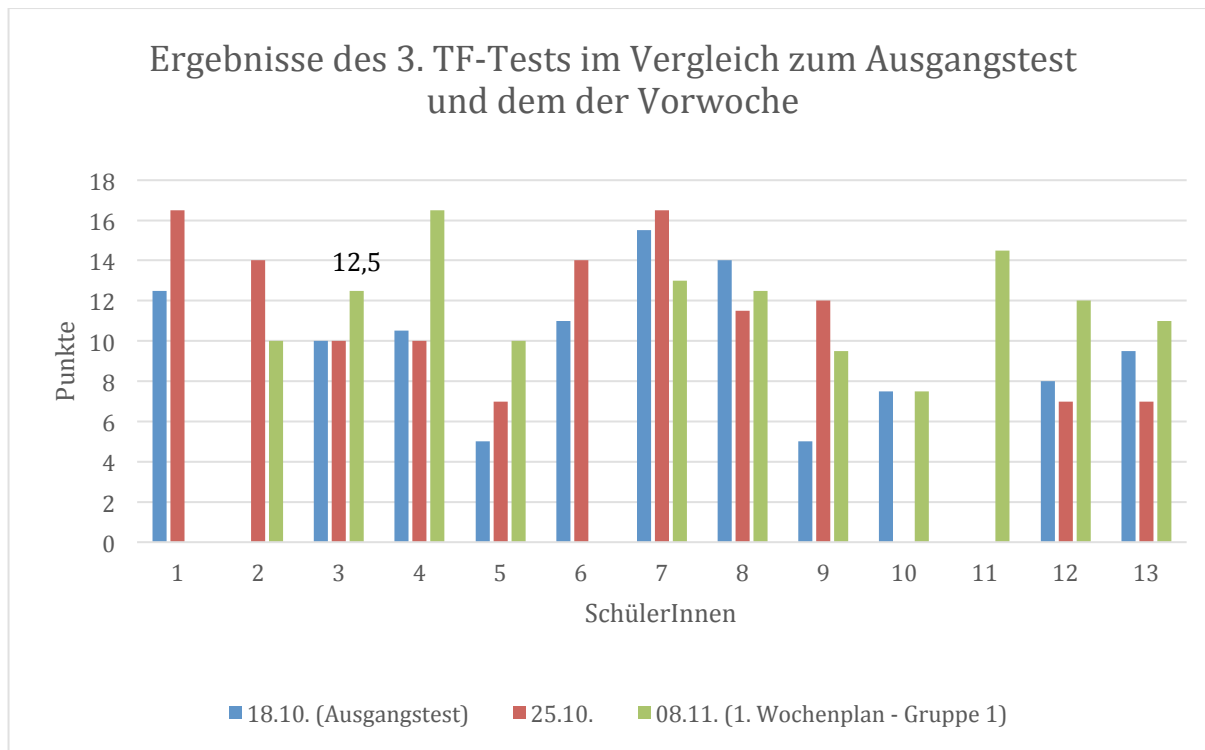


Abbildung 6: Ergebnisse des 3. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

2.5.1.2 Auswertung und Interpretation

Insgesamt haben sich in dieser Woche sechs SchülerInnen, nämlich S3, S4, S5, S8, S12 und S13, verbessert. Bis auf S8 waren alle in Gruppe 2, das heißt, dass sich alle SchülerInnen der Gruppe 2 in dieser Woche verbessert haben. Verschlechtert haben sich also lediglich SchülerInnen aus Gruppe 1. Das könnte nun bedeuten, dass die SchülerInnen durch lehrerInnengeleiteten Unterricht besser an ihren Schwächen arbeiten konnten als durch offenes Lernen. Wenn man aber auch die Auszüge aus dem Forschungstagebuch dieser Woche in Betracht zieht, kann daraus geschlossen werden, dass die SchülerInnen das offene Lernen nicht ernst genommen haben und für die Abgabe am Freitag nur das Nötigste erledigt haben, um kein Minus zu bekommen. Da ich kaum Zeit hatte, die Arbeit von Gruppe 1 zu überprüfen, haben diese SchülerInnen vermutlich sehr viel Zeit damit verbracht, nur die Lernspiele zu spielen oder zum Teil einfach nicht gearbeitet. Aufgrund der Zusammenschau der Ergebnisse des TF-Tests und der Reflexion, würde

nun die weitere Vorgehensweise so aussehen, dass alle Kinder in der kommenden Woche mit einem Wochenplan arbeiten würden, damit alle individuell begleitet und betreut werden könnten. Dies erforderte ein noch größeres Spektrum an Aufgaben, damit auch ganz einfache Aufgaben enthalten wären, die für alle lösbar wären. Ebenso müssten die Arbeitsaufträge so einfach wie möglich formuliert werden, sodass alle Kinder sie auch verstehen könnten, wenn ich gerade nicht bei ihnen sein könnte. So sollte nicht wieder so viel Stillstand entstehen, der zu Unruhe führte, wie in dieser Woche.

2.5.2 Woche 3

In der dritten Woche haben alle SchülerInnen einen einheitlichen Wochenplan bekommen. Die genaue Planung kann dem Wochenplan im Anhang entnommen werden. Dieser setzte sich, wie auch in der Literatur (vgl. <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-oothermenu-9/offenes-lernen>) beschrieben, aus Pflicht- und Wahlaufgaben zusammen und die Reihenfolge der Aufgaben war frei wählbar. Ebenso variierten Methoden und Sozialformen, es waren Lernspiele, Online-Aufgaben, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten dabei.

2.5.2.1 *Planung und Reflexion*

Im Folgenden werden die wichtigsten Notizen aus dem Forschungstagebuch präsentiert, die für die weitere Vorgehensweise in der nächsten Woche ausschlaggebend sind. Am 15.11. war aufgrund des Hl. Leopold schulfrei, deshalb wurde der Test in dieser Woche schon am Donnerstag durchgeführt.

Wochenplan 11.-14.11.	Reflexion
SchülerInnen	• Die SchülerInnen schreiben die Nummern der Aufgaben nicht darüber, man kennt sich nicht aus, was wo dazugehört • Kleben die Zettel falsch ein • Schreiben nicht Schulübung, am... • Machen die Aufgaben nur oberflächlich, lesen die Angaben nicht genau • Machen keine Verbesserungen

Lehrerin	• Zettel müssen zu den Nummern nummeriert werden und in der richtigen Reihenfolge eingeklebt werden • Aufgaben zu den Zetteln müssen direkt darunter geschrieben werden, sonst entsteht Chaos • Vokabelhefte müssen auch kontrolliert werden – schreiben SchülerInnen die neuen Wörter hinein?
----------	--

Tabelle 10: Planung Woche 3

Überlegungen zur weiteren Vorgehensweise aufgrund der Notizen und Erfahrungen

Viele der SchülerInnen haben schlampig gearbeitet und die Zettel nicht richtig eingeklebt. Ich habe den Wochenplan inklusive der Arbeitsblätter an die BKS-Lehrerin geschickt und wollte, dass sie mit ihrer Gruppe die Arbeit mit einem Wochenplan bespricht. Meine Gruppe hatte bereits in der Vorwoche mit dem Wochenplan gearbeitet, deshalb wussten sie, wie das funktioniert. Bei der Kontrolle der Hefte der SchülerInnen fiel mir besonders auf, dass die Kinder der Gruppe 2 die Zettel nicht in der richtigen Reihenfolge eingeklebt haben. Bei fast allen Kindern war auffällig, dass sie die Nummern nicht zu den Arbeitsblättern geschrieben hatten. Die Verbesserungen der Vorwoche fehlten fast bei allen Kindern der Gruppe 1. Für alle, die die Pflichtaufgaben erledigt hatten, sollte es ein Plus geben, wer auch die Wahlaufgaben erledigt hatte, konnte sich ein Doppelplus verdienen. Wer auch noch die „ich bin schon fertig“ Aufgabe erledigt hatte, bekam einen Hausübungsgutschein von mir. In der nächsten Woche muss also beachtet werden, dass die Zettel nummeriert werden und dass die SchülerInnen diese wirklich alle richtig einkleben. Aus Gruppe 1 bekam ein/e SchülerIn ein Doppelplus und ein/e SchülerIn ein Plus. Aus Gruppe 2 bekamen zwei SchülerInnen ein Plus. Ein/e SchülerIn aus Gruppe 1 bekam ein Minus, weil er/sie nur eine der Aufgaben erledigt hatte. In der folgenden Woche muss also darauf geachtet werden, dass alle Blätter richtig eingeklebt werden und dass besonders mit Gruppe 2 die Wochenplanarbeit nochmal besprochen wird. Für viele war es sehr schwierig, die Aufgaben selbständig zu bearbeiten. Zwei der SchülerInnen aus Gruppe 2 waren nicht in der Lage, zu arbeiten, wenn ich nicht bei ihnen war und alles genau erklärte. Sie warteten immer auf mich, da sie nach eigenen Angaben nicht wussten, was zu tun war. Allgemein war der Unterricht leichter zu führen als in der Vorwoche, da die meisten SchülerInnen versuchten, die Aufgaben zu lösen und parallel kein lehrerInnenzentrierter Unterricht stattfand. Jedoch brauchten die meisten SchülerInnen oft Unterstützung, da sie alleine nicht in der Lage waren, die Aufgaben zu lösen

und dadurch kam es wieder häufig zu Stillständen, weil ich nicht bei allen SchülerInnen gleichzeitig sein konnte. Da die SchülerInnen aber die gleichen Aufgaben bearbeiteten, konnten sich die SchülerInnen gegenseitig unterstützen, was die Arbeitsatmosphäre erleichterte und produktiver gestaltete.

Teilfertigkeitstest 4

Beim vierten TF-Test, durchgeführt am 14.11., gab es, wie bei den vorigen auch, maximal 20 Punkte zu erreichen. Abgeprüft wurden wieder die Personalformen im Präsens und Perfekt und auch der Akkusativ. Das Thema in dieser Woche war Essen und Trinken, aus diesem Grund wurden auch diese Inhalte in den TF-Test eingebaut und mit anderen Inhalten kombiniert und wurden nicht, wie in der Vorwoche, gesondert abgefragt. Dies sah zum Beispiel so aus (der ganze TF-Test befindet sich im Anhang):

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein, schreibe **ein/e/n** und schreibe **ein Essen oder Getränk** mit dem Anfangsbuchstaben.
 - 1.1. Die Kinder essen eine Karotte.
oder
 - 1.2. Die Kinder essen eine Kartoffel.
2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein, schreibe **ein/e/n** und schreibe **ein Essen oder Getränk** mit dem Anfangsbuchstaben.
 - 2.1. Die Kinder haben eine Banane gegessen.
oder
 - 2.2. Die Kinder haben eine Birne gegessen.

Tabelle 11: Musterlösungen für TF-Test 4

Da die SchülerInnen mit dem Testformat inzwischen vertraut waren, habe ich befunden, dass auch die weiteren Inhalte dieser Woche Platz in dieser Überprüfung finden konnten. Für jede der beiden Aufgaben gab es wieder zehn Punkte. Es gab nicht nur eine richtige Lösung, wie in den oben dargestellten Beispielen deutlich wird.

Ergebnisse des 4. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

Bezeichnung	18.10.	08.11. (1. Wochenplan stärkere Gruppe)	14.11. (2. Wochenplan alle)
SchülerIn 1	12,5/20P.	krank	10,5/20P.
SchülerIn 2	krank	10/20P.	10,5/20P.
SchülerIn 3	10/20P.	12,5/20P.	12/20P.
SchülerIn 4	10,5/20P.	16,5/20P.	19/20P.
SchülerIn 5	5/20P.	10/20P.	5/12P.
SchülerIn 6	11/20P.	krank	10/20P.
SchülerIn 7	15,5/20P.	13/20P.	14/20P.
SchülerIn 8	14/20P.	12,5/20P.	16,5/20P.
SchülerIn 9	5/20P.	9,5/20P.	10/20P.
SchülerIn 10	7,5/20P.	7,5/20P.	5/20P.
SchülerIn 11	krank	14,5/20P.	16,5/20P.
SchülerIn 12	8/20P.	12/20P.	7/12P.
SchülerIn 13	9,5/20P.	11/20P.	13,5/20P.
Legende	aufgrund fehlender Ergebnisse n.r.		
	gleichbleibend oder verschlechtert		
	verbessert		

Tabelle 12: Ergebnisse des 4. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

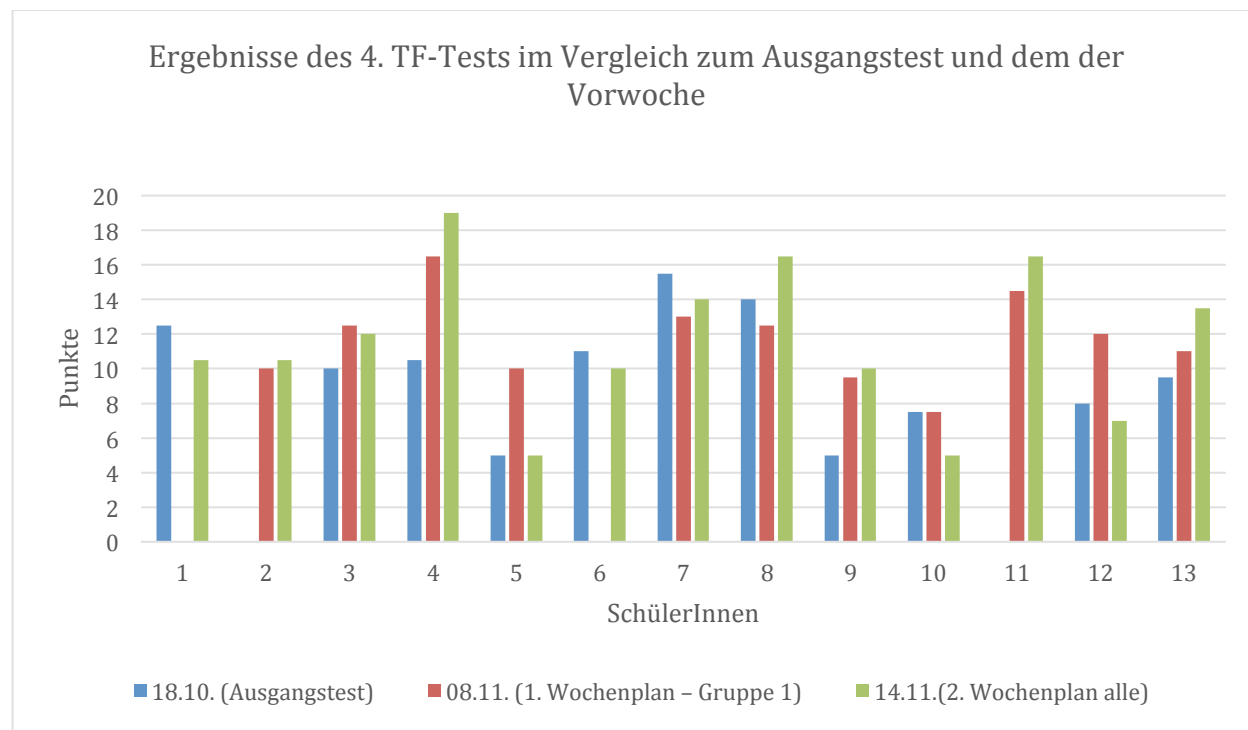


Abbildung 7: Ergebnisse des 4. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

2.5.2.2 Auswertung und Interpretation

In dieser Woche haben sich fünf SchülerInnen verbessert, S4, S7, S8, S11 und S13. Drei davon, S7, S8 und S11 waren in Gruppe 1, S4 und S13 waren in Gruppe 2. Auch SchülerIn 9 aus Gruppe 1 hatte sich verbessert, jedoch nur um 0,5 Punkte und sie hatte immer noch ein Minus. Dennoch konnte eine leichte Verbesserung festgestellt werden, was dem/r SchülerIn auch positiv rückgemeldet wurde. Eine Unterschrift der Eltern war, aufgrund des Minus, dennoch notwendig. Daraus kann ich schließen, dass sowohl die jüngeren SchülerInnen als auch die älteren SchülerInnen vom offenen Lernen profitieren können. Aufgrund der Aufzeichnungen im Forschungstagebuch lässt sich auch schließen, dass viele der SchülerInnen nicht vom offenen Lernen profitiert haben, weil sie die Aufgaben nicht ordentlich erledigt haben. Positive Aufzeichnungen über die Wochenplanarbeit habe ich zu S1, S4, S7, S8, S11 und S13, welche sich auch beim TF-Test verbessert haben. Bei den SchülerInnen 4 und 9 ist eine kontinuierliche Verbesserung zu beobachten, sie konnten ihre Leistungen schon zum zweiten Mal verbessern. Alle SchülerInnen, bis auf S1, haben also im Lauf der Woche ordentlich gearbeitet und sich auch beim wöchentlichen Test verbessert. Hieraus kann geschlossen werden, dass sich das offene Lernen mit einem Wochenplan durchaus als förderlich erweist, sofern die SchülerInnen die Aufgaben so bearbeiten, wie es vorgesehen ist. Die anderen SchülerInnen haben meist oberflächlich gearbeitet, die Verbesserungen nicht gemacht und die Zettel nicht ordentlich ins Heft geklebt. Auffällig ist die Leistungsveränderung von S5, bei welchem/r es zuerst zu einer Verbesserung von 5 auf 10 Punkte kam und in der folgenden Woche wieder zu einem Abfall auf 5 Punkte. Besondere Schwächen ergaben sich bei ihr/ihm im Bereich des Akkusativs, bereits beim dritten TF-Test, jedoch war dieser hier eine gesonderte Nummer mit nur 5 Punkten, von denen der/die SchülerIn 2 erreichte. Beim vierten TF-Test war der Akkusativ aber als Teil beider Aufgaben gegeben und nicht gesondert, weshalb S5 hier viele Punkte verlor. Besonders die Kombination aus Perfekt und Akkusativ stellte für sie eine besondere Herausforderung dar, dies wird mittels eines Beispiels direkt aus dem Test verdeutlicht:

2d. Wir ____ ein ____ W ____ auf dem Boden gef ____.
--

Tabelle 13: TF-Test 4, Aufgabe 2d

Passend zum Wochenplan dieser Woche hätte die Aufgabe zum Beispiel folgendermaßen gelöst werden können:

2d. Wir haben eine Wassermelone auf dem Boden gefunden.

Tabelle 14: TF-Test 4, Musterlösung für Aufgabe 2d

Sowohl die Perfektform von finden als auch das Wort Wassermelone waren im Wochenplan enthalten. Die Lösung von S5 sah so aus:

1d. Wir finden einen Zitrone auf dem Boden.

2d. Wir fielen ein Wasser auf dem Boden gefallen.

Tabelle 15: Lösung von S5 für TF-Test 4, Aufgaben 1d&2d

Wie auch bei den anderen TF-Tests sind die Verben in Aufgabe 1 und 2 immer die gleichen, sie mussten einmal im Präsens und einmal im Perfekt verwendet werden. Aus diesem Beispiel geht hervor, dass S5 in Aufgabe 1 verstanden hat, dass nach dem Wort *finden* gefragt wurde, aber in Aufgabe 2 nicht realisiert hat, dass das Perfekt dieses Worts gesucht wird. Aufgabe 1d wurde fast richtig gelöst, die Person wusste nur den richtigen Artikel des Wortes *Zitrone* nicht. Die Perfektbildung an sich hat er/sie aber verstanden, wie aus dem dritten TF-Test hervor geht.

2b. Die Lehrerin hat die Aufgabe erklären.

2c. David hat für den Test gelernt.

Tabelle 16: Lösung von S5 für TF-Test 3, Aufgabe 2a&2c

Daraus kann ich schließen, dass S5 zum einen die Wochenplanarbeit von dem oder der ForschungsteilnehmerIn nicht ordentlich erledigt wurde, zum anderen aber auch die kombinierte Aufgabenstellung des vierten TF-Tests für Verwirrung gesorgt hat, da das Perfekt, der Akkusativ und das eigenständige Einfügen eines Essens oder Getränks Schwierigkeiten dargestellt haben. Eine ähnliche Leistung lässt sich bei S12 erkennen, hier sprechen wir von einer Leistungsveränderung von 8 auf 12 und dann auf 7 Punkte. Auch hier erscheint die komplexere Aufgabe 2 des vierten TF-Tests ausschlaggebend für diesen Leistungsabfall gewesen zu sein:

2a. Die Kinder hat einen Banane gelesen.

Tabelle 17: Lösung von S12 für TF-Test 4, Aufgabe 2a

S12 hat nicht erkannt, dass es sich bei ‚die Kinder‘ um die dritte Person Mehrzahl handelt, dass Banane ein feminines Wort ist und dass man das Wort ‚gegessen‘ mit Doppel-s schreibt, obwohl er/sie das Wort ‚essen‘ in Aufgabe 1 immer richtig geschrieben hat.

Hier wird deutlich erkennbar, dass beim vierten TF-Test eine verstärkere Eigenleistung erbracht werden musste als noch beim dritten. Ich habe mich als Lehrkraft aber bewusst dazu entschieden, da die TF-Tests 1, 2 und 3 vom Aufbau sehr ähnlich waren und ich bewusst die Eigenleistung überprüfen wollte, da diese ja auch beim Bearbeiten des Wochenplans vermehrt gefordert wird.

Die Arbeit mit einem einheitlichen Wochenplan sowie dessen Aufbau, wurde nun in der folgenden Woche beibehalten, da Verbesserungen erkennbar waren und sich die Unterrichts Atmosphäre in dieser Woche verbessert hat. Wichtig ist, dass die BKS-Lehrerin ihrer Gruppe die Aufgaben am Montag besser erklärt und noch einmal erklärt, wie man mit dem Wochenplan arbeitet. Die Arbeitsaufträge müssen in die Erstsprachen der SchülerInnen übersetzt werden, um zu gewährleisten, dass diese auch wirklich verstanden werden. Der Montag muss dafür verwendet werden, dass alle Kinder, von beiden Gruppen, die Wochenpläne und Arbeitsblätter in der richtigen Reihenfolge einkleben und auch immer die Nummern aufschreiben, bevor sie eine Aufgabe ins Heft schreiben. Es kann festgestellt werden, dass ich durch eine offene Lernatmosphäre mehr Möglichkeiten habe, dort zu helfen, wo wirklich Unterstützung benötigt wird, auch wenn das bedeutet, dass einige Kinder bei Fragen warten müssen, bis ich zu ihnen komme.

2.5.3 Woche 4

Auch in der vierten Woche haben alle SchülerInnen mit einem einheitlichen Wochenplan gearbeitet. Die genaue Planung kann dem Wochenplan im Anhang entnommen werden. Dieser setzte sich, wie auch in der vorigen Woche, aus Pflicht- und Wahlaufgaben zusammen und die Reihenfolge der Aufgaben war frei wählbar. Ebenso variierten Methoden und Sozialformen und es waren wieder Lernspiele, Online-Aufgaben, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten dabei.

2.5.3.1 Planung und Reflexion

Wochenplan 18.-22.11.	Reflexion
SchülerInnen	• Teilweise fehlen Verbesserungen der Vorwoche • Manche SuS haben die Pflichtaufgaben nicht fertig gemacht • Bei einem/r SchülerIn wurde gar nicht mit dem Wochenplan begonnen • Ein paar SuS machen die Aufgaben weiterhin nur oberflächlich und lesen die Angaben nicht genau • Viele SuS haben aber brav gearbeitet • Die meisten schreiben die Aufgaben zu den Nummern, Zettel sind richtig eingeklebt • Ein paar der SuS sind mit dem alten Wochenplan noch nicht fertig

Tabelle 18: Planung und Reflexion, Woche 4

Überlegungen zur weiteren Vorgehensweise aufgrund der Notizen und Erfahrungen

Ein paar SchülerInnen waren mit den Aufgaben der Vorwoche noch nicht fertig, hier muss ich mir als Lehrperson genauer überlegen, welche Konsequenzen es gibt, wenn die SuS nicht arbeiten. Ein großes Problem stellt für mich im Unterricht allgemein die Frage dar, ob die SchülerInnen die Aufgaben wirklich nicht lösen können, oder ob sie nur vorgeben, es nicht zu können. Generell funktionierte die Arbeit mit dem Wochenplan in dieser Woche um einiges besser, die Zettel wurden richtig eingeklebt, die Aufgaben nummeriert und viele der SuS erledigten auch die Wahlaufgaben.

Teilfertigkeitstest 5

Die Themen in diesem TF-Test, der am 22.11.2019 durchgeführt wurde, waren, passend zum Wochenplan, Verbformen im Präsens, der Akkusativ, Adjektive und ihre Gegenteile und die Einzahl/Mehrzahl von Nomen. Da die erste Nummer die komplexeste war, gab es auf diese zehn Punkte, auf die anderen beiden jeweils fünf Punkte zu erreichen. Die Beispiele orientierten sich, so wie jede Woche, an den, im Wochenplan bearbeiteten, Angaben. Um das Testformat aufrecht zu erhalten, wurden die Beispiel wie folgt erstellt (der gesamte Test befindet sich im Anhang):

1. Setze das **passende Verb im Präsens** ein, schreibe **ein/e/n** und schreibe das **passende Adjektiv dazu**.
 - a. Ich sehe eine Straße. Die Straße ist nass.
2. Schreibe im zweiten Satz das **Gegenteil** des Adjektivs.
 - a. Ist das Wasser kalt? Nein, das Wasser ist heiß.
3. Schreibe im zweiten Satz die **Mehrzahl** des Wortes.
 - a. Siehst du eine Blume auf der Wiese? Nein, ich sehe viele Blumenen.

Tabelle 19: Musterlösungen für TF-Test 5

Im ersten Beispiel sieht man, dass eine versteckte Hilfestellung eingebaut wurde, indem der Artikel des Wortes, das im Akkusativ steht, im zweiten Satz abzulesen ist, das heißt, es wurde nicht verlangt, dass die SchülerInnen die Artikel aller Nomen kennen, sondern nur, dass sie die gelernte Regel anwenden konnten. Bei den Gegenteilen in Aufgabe 2 wurden die Anfangsbuchstaben vorgegeben und in Aufgabe 3 so viel von dem gesuchten Wort, dass die Eigenleistung nicht weggenommen wurde.

Ergebnisse des 5. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

Bezeichnung	18.10.	14.11. (2. Wochenplan alle)	22.11. (3. Wochenplan alle)
SchülerIn 1	12,5/20P.	10,5/20P.	17/20P.
SchülerIn 2	krank	10,5/20P.	krank
SchülerIn 3	10/20P.	12/20P.	4/20P.
SchülerIn 4	10,5/20P.	19/20P.	16,5/20P. (immer noch +)
SchülerIn 5	5/20P.	5/12P.	6/20P.
SchülerIn 6	11/20P.	10/20P.	14/20P.
SchülerIn 7	15,5/20P.	14/20P.	16,5/20P.
SchülerIn 8	14/20P.	16,5/20P.	18/20P.
SchülerIn 9	5/20P.	10/20P.	18,5/20P.
SchülerIn 10	7,5/20P.	5/20P.	10,5/20P.
SchülerIn 11	krank	16,5/20P.	18/20P.
SchülerIn 12	8/20P.	7/12P.	6,5/20P.
SchülerIn 13	9,5/20P.	13,5/20P.	13,5/20P.
Legende	aufgrund fehlender Ergebnisse n.r.		
	gleichbleibend oder verschlechtert		
	verbessert		

Tabelle 20: Ergebnisse des 5. TF-Tests

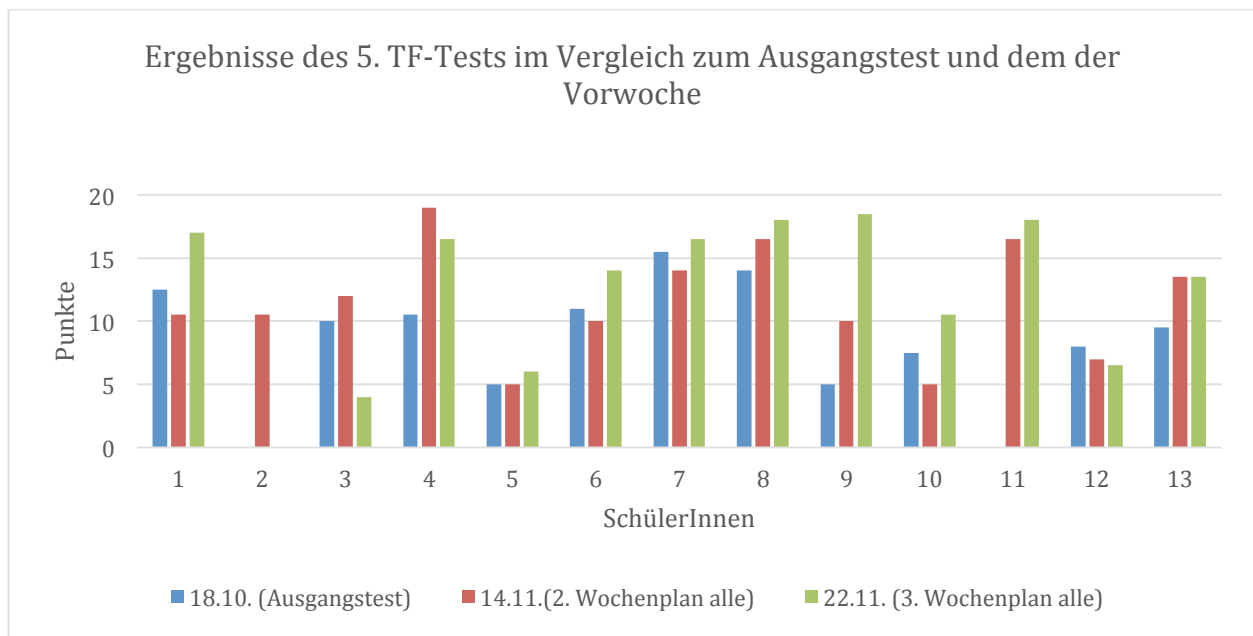


Abbildung 8: Ergebnisse des 5. TF-Tests

2.5.3.2 Auswertung und Interpretation

In dieser Woche haben sich acht der ForschungsteilnehmerInnen verbessert, ein/e SchülerIn war krank und ein/e SchülerIn hatte eine gleichbleibende Leistung, nämlich S13. S4 hat sich zwar im Vergleich zur Vorwoche um 2,5 Punkte verschlechtert, da dies aber, laut Notenschlüssel, immer noch einem Plus entspricht, wurde ihr dies als positive Leistung rückgemeldet und nicht als Verschlechterung. Dies habe ich deshalb als wichtig erachtet, weil es für viele SuS eine besondere Motivation darstellt, ein Plus zu bekommen. Verbessert haben sich S1, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11. Zu all diesen SchülerInnen habe ich in dieser Woche auch positive Aufzeichnungen zur Wochenplanarbeit, außer zu S5, der/die mit dem Wochenplan in dieser Woche gar nicht begonnen hat. Bei S8 ist eine kontinuierliche Steigerung zu beobachten, zuerst steigerte er/sie sich um 2 Punkte und dann nochmal um 1,5 Punkte. Verschlechtert haben sich nur S3 und S12. Am auffälligsten ist die Verbesserung von S9, von 10 Punkten auf den vierten TF-Test auf 18,5 Punkte auf den fünften Test. Dies liegt vermutlich daran, dass beim fünften TF-Test das Perfekt nicht mehr abgeprüft wurde, denn hier hatte S9 in der Vorwoche große Schwierigkeiten (vgl. Abbildung 8).

2c. Ihr Eure einen Grill gegessen.

2d. Wir sind eine Wasser auf dem Boden gefunden.

Tabelle 21: Lösung von S9 für TF-Test 4, Aufgaben 2c&2d

Beim fünften TF-Test hat S9 alle Personalformen im Präsens richtig eingesetzt und auch die Adjektive und die Bildung der Mehrzahl sind großteils richtig. Wie auch bereits in der Beschreibung der letzten Woche erwähnt wurde (vgl. 2.5.3), war der vierte Test der komplexeste. Die erste Aufgabe des fünften TF-Tests war von den dreien die schwierigste, denn auch hier wurden drei Aufgaben kombiniert, diese waren aber sehr ähnlich wie in der Vorwoche, weshalb sie vermutlich auch schon besser verstanden wurden.

1b. Ich schreibe eine Test. Der Test ist schwere.

1c. Im Park spielt ein Mädchen. Das Mädchen ist schön.

Tabelle 22: Lösung von S9 für TF-Test 5, Aufgaben 1b&1c

Laut Aufzeichnungen im Forschungstagebuch hat S3 nur eine Aufgabe von diesem Wochenplan gemacht und bei S12 fehlten alle Verbesserungen und es wurde nicht mit dem Wochenplan begonnen und auch der Wochenplan der letzten Woche war nicht fertig. S3 hat in dieser Woche nur 4 von 20 Punkten erreicht, auf den Ausgangstest waren es 10 Punkte und in der Vorwoche 12. Der/die SchülerIn hat also weniger Punkte als bei der ersten Erhebung, in der es noch keine aktive Übungsphase für die abgeprüften Inhalte gab. Beim vierten Test lässt sich das Ergebnis dadurch erklären, dass bei den ersten drei Tests auch das Präsens und das Perfekt abgeprüft wurden und er/sie, auch durch die Verbesserung der anderen Tests, verstanden hat, wie die Aufgaben zu erledigen sind. Dennoch war der vierte Test einer, bei dem sich viele nicht verbessern konnten, da die Aufgabenstellung komplex war (vgl. 2.4.1). Deshalb ist es in diesem Fall auffällig, dass S3 sich beim fünften Test sehr verschlechtert hat. Dies liegt aber auch daran, dass er/sie die Aufgaben im Wochenplan nicht erledigt hat, denn seine/ihre Lösungen sehen z.B. so aus:

1a. Ich sehe eine Straße. Die Straße ist neben.

1b. Ich schrank einen Test. Der Test ist schrank.

Tabelle 23: Lösung von S3 für Tf-Test 5, Aufgaben 1a&1b

Anhand des Beispiels in der Tabelle 20 zeigt sich, dass S3 den Akkusativ aus der Vorwoche verstanden hat, ihm jedoch das Wissen über Adjektive zur Gänze fehlt, da er die Aufgaben dieser Woche nicht gemacht hat. Also lässt sich auch in dieser Woche ein starker Zusammenhang zwischen der Erledigung der Aufgaben während der Woche und den Ergebnissen des TF-Tests erkennen, da erneut die Leistungen jener SchülerInnen besser waren, die den Wochenplan ordentlich erledigt haben.

2.5.4 Woche 5

2.5.4.1 Planung und Reflexion

Diese Woche stellt den Abschluss des Untersuchungszeitraums dar. Es wurde erneut mit einem Wochenplan nach dem Schema der letzten beiden Wochen gearbeitet und ähnlich wie in Woche 4 haben die meisten SuS diesen wieder zufriedenstellend bearbeitet. Da in der Vorwoche bereits alle, bis auf zwei SchülerInnen, durch die Arbeit mit dem Wochenplan ihre Ergebnisse verbessern konnten, wussten sie schon, wie die Arbeit funktioniert und begannen gleich selbständig zu arbeiten. Der genaue Wochenplan befindet sich im Anhang.

Teilfertigkeitstest 6

Abschließend wurde am 29.11.2019 der sechste TF-Test durchgeführt. Bis auf die letzte Aufgabe unterschied sich dieser vom Aufbau nicht von jenem der Vorwoche, die Angaben waren die gleichen nur die gewählten Beispiele waren anders. Die Themen waren immer noch Verbformen im Präsens, der Akkusativ, Adjektive und ihre Gegenteile und die Einzahl/Mehrzahl von Nomen, was zum Teil damit zusammenhing, dass aufgrund eines Lehrausgangs und einem Workshop in dieser Woche nicht so viele Unterrichtsstunden möglich waren und ich aus diesem Grund kein neues Thema in den Wochenplan einbauen wollte. Die Punkteverteilung wurde, aufgrund des Hinzufügens der letzten Nummer, verändert. Für Nummer 1 gab es sieben Punkte, bei Nummer 2 und 3 konnte man jeweils 5 Punkte erreichen und für die vierte Nummer gab es höchstens 3 Punkte zu erreichen. Die letzte Nummer wurde eingebaut, weil ein ähnlicher Satz in einem Lesetext vorkam, der in dieser Woche im Wochenplan enthalten war, dadurch sollte eine Abgrenzung zum letzten Test geschaffen werden, da die beiden ansonsten sehr ähnlich waren. Der Aufbau des TF-Tests war der folgende (der gesamte TF-Test befindet sich im Anhang):

1. Setze das **passende Verb im Präsens** ein, schreibe **ein/e/n** und schreibe das **passende Adjektiv dazu**.
 - a. Ich sehe eine Straße. Die Straße ist grau.
2. Schreibe im zweiten Satz das **Gegenteil** des Adjektivs.
 - a. Ist das Mädchen hässlich? Nein, das Mädchen ist schön.
3. Schreibe im zweiten Satz die **Mehrzahl** des Wortes.
 - a. Siehst du eine Blume auf der Wiese? Nein, ich sehe viele Blumenen.
4. **Schreibe die Wörter im Satz fertig.**

Als Max endlich zu Hause ankommt, geht er gleich in die Küche und macht sich ein Brot.

Tabelle 24: Musterlösungen für TF-Test 6

Ergebnisse des 6. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche

Bezeichnung	18.10.	22.11. (3. Wochenplan alle)	29.11. (4. Wochenplan alle)
SchülerIn 1	12,5/20P.	17/20P.	18,5/20P.
SchülerIn 2	krank	krank	10/20P.
SchülerIn 3	10/20P.	4/20P.	14/20P.
SchülerIn 4	10,5/20P.	16,5/20P. (immer noch +)	14,5/20P.
SchülerIn 5	5/20P.	6/20P.	3/20P.
SchülerIn 6	11/20P.	14/20P.	12,5/20P.
SchülerIn 7	15,5/20P.	16,5/20P.	17/20P.
SchülerIn 8	14/20P.	18/20P.	15,5/20P.
SchülerIn 9	5/20P.	18,5/20P.	16,5/20P → trotzdem +
SchülerIn 10	7,5/20P.	10,5/20P.	11,5/20P.
SchülerIn 11	krank	18/20P.	17,5/20P.
SchülerIn 12	8/20P.	6,5/20P.	10,5/20P.
SchülerIn 13	9,5/20P.	13,5/20P.	12,5/20P.
Legende	aufgrund fehlender Ergebnisse n.r.		
	gleichbleibend oder verschlechtert		
	verbessert		

Tabelle 25: Ergebnisse des 6. TF-Tests

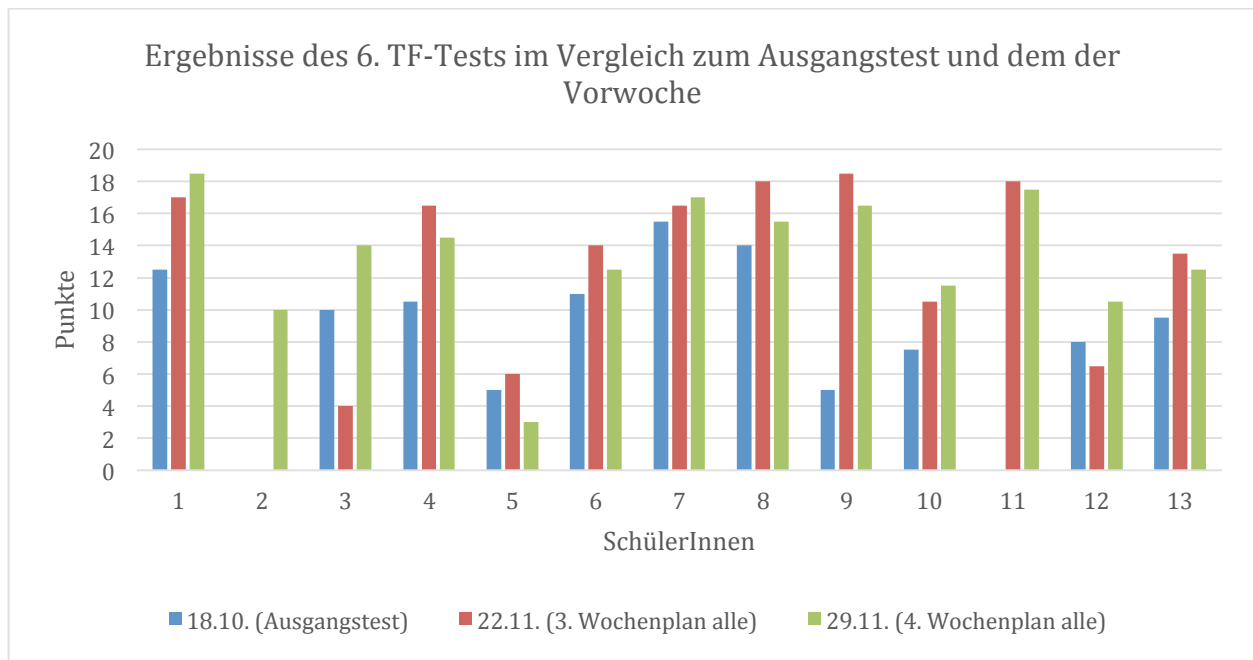


Abbildung 9: Ergebnisse des 6. TF-Tests

2.5.4.2 Auswertung und Interpretation

In dieser Woche haben sich vier SchülerInnen verschlechtert, nämlich S4, S5, S6 und S8. Im Forschungstagebuch von dieser Woche gibt es keine negativen Aufzeichnungen. S3 und S12, die in der Vorwoche ihre Aufgaben nicht erledigt haben oder nur teilweise mit einem Arbeitsblatt begonnen haben, haben sich aber in dieser Woche sehr verbessert. Sie haben ihre Wochenpläne nachgemacht und alle Verbesserungen erledigt. S3 hat sich von 4 Punkten in der Vorwoche auf 14 von 20 Punkten verbessert. In Punkt 2.5.4.2 wurden die Beispiele und Gründe für den Leistungsabfall von S3 genauer erläutert. In dieser Woche konnte sich diese/r ForschungsteilnehmerIn enorm verbessern. Die Aufgaben im Wochenplan zu den Adjektiven und der Mehrzahl wurden nachgemacht und, wie anhand der folgenden Auszüge aus dem sechsten TF-Test deutlich wird, auch verstanden. S3 wusste nur nicht, dass das Substantiv ‚Heft‘ im Neutrum steht:

1b. Ich schreibe einen Test. Der Test ist leicht.

1d. Wir finden eine Heft auf dem Boden. Das Heft ist klein.

3b. Gibt es einen Schrank? Nein, es gibt viele Schränke.

Tabelle 26: Lösungen von S3 zu TF-Test 6, Aufgaben 1b, 1d & 3b

S12 hat in dieser Woche 10,5 Punkte erreicht, in der Vorwoche waren es nur 6,5. Nun kann auch hier darauf geschlossen werden, dass durch ein gewisses Selbstengagement und eine Selbstkorrektur, die durch die Verbesserungen der Tests gewährleistet wurde, ein besseres Ergebnis auf den TF-Test erzielt werden konnte. Bei S10 lässt sich zweimal eine Verbesserung verzeichnen. Aus dem Testergebnis von S5 lässt schließen, dass er/sie, sich nicht auf den Test vorbereitet hat und auch während der Woche nicht konzentriert bzw. gar nicht gearbeitet hat, denn die Angaben des sechsten TF-Tests wurden nicht verstanden.

2. Schreibe im zweiten Satz das **Gegenteil** des Adjektivs.

2a. Ist das Mädchen hässlich? Nein, das Mädchen ist schön.

2b. Ist der Test schwierig? Nein, der Test ist leicht.

2c. Ist der Junge dumm? Nein, der Junge ist klug.

Tabelle 27: Angabe und Musterlösung des 6. TF-Tests; Aufgaben 2a, 2b & 2c

Die Lösungen von S5 sahen folgendermaßen aus:

2a. Ist das Mädchen hässlich? Nein, das Mädchen ist shässlich.

2b. Ist der Test schwierig? Nein, der Test ist lschwierig.

2c. Ist der Junge dumm? Nein, der Junge ist kdumm.

Tabelle 28: Lösungen von S5 für den 6. TF-Test; Aufgaben 2a, 2b & 2c

Als Hilfestellung wurde bei dieser Aufgabe der Anfangsbuchstabe der Lösung gegeben, S5 hat aber einfach das Wort aus der Frage neben den Anfangsbuchstaben geschrieben, woraus sich Wörter wie *lschwierig* ergaben. Das heißt, dass die Angabe entweder absolut nicht gelesen oder nicht verstanden wurde. Wenn zweiteres der Fall war, hat S5 aber die ganze Woche und auch in der Vorwoche nicht gearbeitet und auch nicht aufgepasst, da auch zahlreiche Spiele und gemeinsame Interaktionen zum Thema „Adjektive und ihre Gegenteile“ stattgefunden haben. Ebenso bekamen alle SuS jede Woche eine Stunde Zeit, um ihre Tests zu verbessern, auch hierbei dürfte S5 sich nicht konzentriert haben, da sie/er ansonsten mehr als nur drei Punkte

erreichen hätte müssen. Auch wenn die Angabe des Tests nicht verstanden wurde, hätte aus den besprochenen Inhalten der letzten beiden Wochen erschlossen werden können, was zu tun war und durch die Hilfestellung, die durch die Anfangsbuchstaben der Gegenteile gegeben war, hätte es möglich sein müssen, zumindest einen Teil der Wörter richtig zu erschließen.

Bis auf S5, der/die nur 3/20 Punkten hat, hat kein/e SchülerIn in der letzten Testwoche ein Minus bekommen, das heißt, alle haben mindestens 10/20 Punkten erreicht. Dies lässt sich als sehr positiv verzeichnen, da es für mich bedeutet, dass 12 von 13 TeilnehmerInnen sich durch das offene Lernen verbessern konnten und diese Lernform für sich nutzen konnten. Das gleiche gilt für den Vergleich zum Ausgangstest, S2 und S11 waren beim Ausgangstest krank und S5 konnte sich nicht verbessern, während alle anderen SchülerInnen auf den letzten Test besser abschnitten als bei dem Ausgangstest.

2.6 Allgemeines Resümee der Forschung

Zur Erhebung des Ist-Standes der einzelnen SchülerInnen wurde vor dem Einsatz des offenen Lernens ein TF-Test durchgeführt. Das Ziel der Forschung war es, dass sich jede/r SchülerIn individuell von Woche zu Woche verbessern kann. Zu Beginn war es so geplant, dass ein paralleler Unterricht stattfinden sollte, indem eine Gruppe lehrerinnenzentriert unterrichtet wird und die andere Gruppe offen lernt. Nach der ersten Woche musste zuerst das Grundkonzept des offenen Lernens überarbeitet werden, da der Unterricht sehr unstrukturiert und chaotisch ablief, weshalb in Woche 2 erstmals ein Wochenplan eingesetzt wurde, jedoch nur für eine Gruppe. Die Arbeit mit den zwei Lehrmethoden in einer Klasse, also dem offenen Lernen und dem lehrerInnenzentrierten Unterricht, durchgeführt von einer Lehrperson, stellte sich als nicht umsetzbar heraus und somit war auch die zweite Woche von einem enorm hohen Lärmpegel gezeichnet und die Ergebnisse der einzelnen SuS konnten sich auch schwer verbessern. Aus diesem Grund wurde, mithilfe der Testergebnisse und des Forschungstagebuchs, in der dritten Woche ein Wochenplan für die ganze Klasse erstellt. Durch die Pflicht- und Wahlaufgaben, die verschiedenen Sozialformen und die Kombination mit Spielen und Aufgaben für den Informatikraum, sollte für alle SchülerInnen etwas dabei sein. Die Einführung der Arbeit mit Wochenplänen brauchte einiges an Zeit, jedoch war das Unterrichten in der Klasse und die gegenseitige Unterstützung von SchülerInnen wieder leichter umsetzbar als noch in der

Vorwoche. Nachdem organisatorische Schwierigkeiten, wie das falsche Einkleben der Zettel oder fehlende Nummerierungen, auch von der Lehrerinnenseite nochmal besprochen wurden, erwies sich in der vierten und fünften Woche die Wochenplanarbeit als beste Variante, wie mit so einer heterogenen Gruppe gearbeitet werden kann. Auch die Testergebnisse zeigen, dass diese Lernform für die SchülerInnen am sinnvollsten war, da sich, bis auf zwei, alle verbessern konnten. Auch die Atmosphäre in der Klasse verbesserte sich, da die SchülerInnen sich die Reihenfolge der Aufgaben selbst aussuchen konnten und auch ihre MitschülerInnen um Hilfe bitten konnten, wenn ich gerade jemand anderem etwas erklärte und nicht gleich kommen konnte. Durch die freie Zeiteinteilung und die Belohnungen, die man sich verdienen konnte, wurde auch die Lernmotivation in der Klasse gesteigert. Wenn man als Lehrperson die Rolle der Begleiterin einnimmt, fällt es außerdem leichter, die Kinder wirklich dort zu unterstützen, wo sie Hilfe brauchen. Besonders wichtig war auch, dass Verbesserungen immer gelobt wurden, auch wenn sich ein Kind z.B. nur von fünf auf sechs Punkte verbesserte. Es entsprach zwar immer noch einem Minus, es wurde aber klar kommuniziert, dass eine Verbesserung erkennbar war und dass das etwas sehr Positives war, was auch einen großen Einfluss auf die Motivation der Kinder hatte. Dieser Aspekt wurde auch von Textor (2007: 284) erwähnt, auch sie spricht von einem besseren Klassenklima, weil die SchülerInnen sich wohler fühlen, wenn sie ein Mitbestimmungsrecht im Unterricht haben.

Durch die Aktionsforschung und die wöchentlichen Erhebungen wurde es mir möglich, meinen Unterricht so zu verbessern, dass alle SchülerInnen eine individuelle Förderung in einem sehr heterogenen Setting erhielten und auch durch differenzierte Aufgabenstellungen ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickelt werden konnten. Die ursprüngliche Idee, zwei verschiedene Unterrichtsstile in einem Raum als einzelne Lehrperson durchzuführen, musste ich schnell verwerfen, da sich keine der beiden Gruppen ausreichend konzentrieren konnte beziehungsweise ich nicht gleichzeitig frontal unterrichten und der anderen Gruppe als Lernbegleiterin zur Seite stehen konnte. Ursprünglich hatte ich angenommen, dass die jüngeren SchülerInnen, aufgrund fehlender Eigenständigkeit, die beim offenen Lernen unerlässlich ist (vgl. Longhino 2018: 8), nicht mit Wochenplänen arbeiten könnten, was ich nur probiert habe, da meine ursprünglich geplante Vorgehensweise nicht funktionierte. Diese Annahme hat sich als falsch herausgestellt, da sich, wie bereits erwähnt, beinahe alle Kinder verbessern konnten. Grundsätzlich fand immer ein Vergleich zum letzten Test statt, da so gemeinsam mit der Aktionsforschung erhoben werden

konnte, wodurch sich eine Leistungsverbesserung oder –verschlechterung erklären lassen könnte. Natürlich darf nicht vergessen werden, dass jede/r SchülerIn nicht immer gleich gut gelaunt ist, dass manchmal jemand nicht gut geschlafen hat oder die Leistung durch diverse andere Faktoren beeinflusst werden kann. Deshalb wurden auch die Gesamtaufzeichnungen der Woche mit einbezogen und nicht nur die Testergebnisse, um nicht nur eine Momentaufnahme zu erhalten. Meistens war es aber der Fall, dass die Testergebnisse die Leistungen, welche die SchülerInnen im Lauf der Arbeitsphase erbracht hatten, widerspiegeln. Wer den Wochenplan konzentriert erledigt hatte, schnitt meistens auch beim Test gut ab bzw. konnte sich im Vergleich zur Vorwoche verbessern.

2.6.1 Gesamtanalyse der Ergebnisse

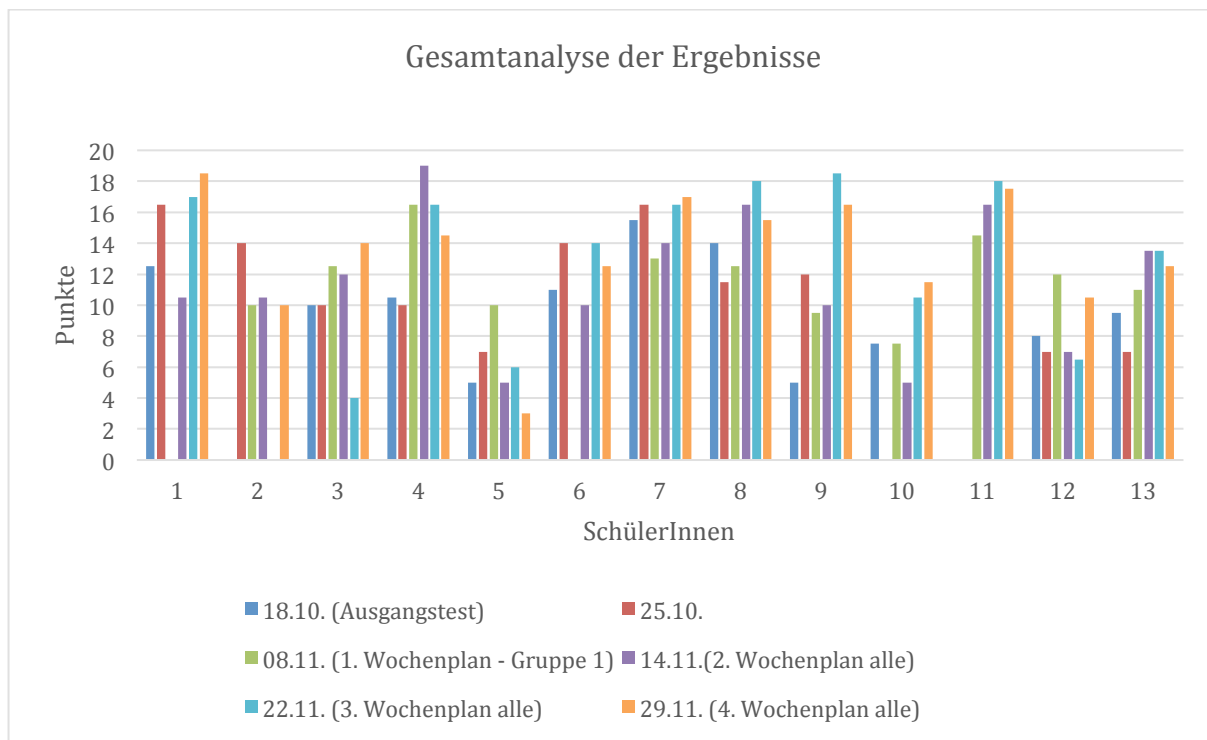


Abbildung 10: Gesamtanalyse der Ergebnisse

Vergleichswerte können nur zwischen den SchülerInnen erstellt werden, die bei jedem TF-Test anwesend waren. Viele von ihnen haben an einem oder mehreren Terminen gefehlt, den Test ließ ich sie nicht nachschreiben, da ihnen meistens auch die Inhalte der jeweiligen Wochen ganz oder teilweise fehlten. Schmelter (2014: 38) spricht an, dass zu Faktoren, die eine Untersuchung stören können „Testungseffekte [gehören], z. B. [...] wiederholte[r] Einsatz der gleichen Tests,

der Verlust von Versuchspersonen und Verzerrungen in den Stichproben”. (Schmelter 2014: 38). Die Tests wurden immer leicht verändert, aber das Grundformat war jede Woche gleich, es wurden nur die Inhalte an die jeweiligen Wochenpläne angepasst. Der „Verlust von Versuchspersonen“, weil diese nicht immer anwesend waren, trifft bei S1, S2, S6, S10 und S11 zu. Durchgehende Werte liegen von S3, S4, S5, S7, S8, S9, S12 und S13 vor. Das heißt, dass von den ursprünglich 13 ForschungspartnerInnen, von acht eine kontinuierliche Leistung vorliegt. Es gibt keine/n SchülerIn, der oder die sich jede Woche verbessern konnte. Dies könnte verschiedene Gründe haben, zum Beispiel, die (in Punkt 1.1.3.2 erwähnten) fehlenden Sprachvorbilder. Außer mir, der Klassenlehrerin, haben die SchülerInnen keine Sprachvorbilder für das Deutsche. Ebenso wissen sie, dass sie auf die Tests keine Noten bekommen und auch das Nicht-Erledigen der Aufgaben keine direkten negativen Auswirkungen hat, außer den Eintrag eines Minus (vgl. 2.4.1.1). Es wird auch (im Punkt 1.1.4.1) erwähnt, dass Motivation sehr wichtig für den Zweitspracherwerb ist. Vielen SchülerInnen in der Deutschförderklasse könnte aufgrund verschiedener Faktoren dieser entscheidende Punkt fehlen. Viele der Kinder wurden in ihrem Heimatort aus einer bestehenden Struktur gerissen, weg von ihrem Freundeskreis und eventuell einem Wohnort, wo es mehr Natur gab als in Wien, im 10. Bezirk. Die meisten vermissen aus diesen Gründen ihre Heimat und wollen nicht in diesem Land und dieser Schule sein. Einige von ihnen zählten in ihrer Ursprungsschule zu den besten der Klasse und nun befinden sie sich an einem Ort, an dem sie kaum etwas verstehen können. Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die eine Fluchtgeschichte hinter sich haben, die traumatisiert sind und sehr vieles zu verarbeiten haben. Dies alles könnte als hemmend gesehen werden und sich als hinderlich für den Zweitspracherwerb erweisen. Dazu kommt noch der Faktor, dass die Kinder alle einer Regelklasse zugeteilt sind, in welche sie jeden Tag nach der vierten Stunde gehen. Dort haben sie meist einen Platz ganz hinten, außerdem wurden für sie keine Bücher bestellt. Deswegen und aufgrund der Sprachbarriere können sie dem Unterricht nicht oder kaum folgen und eine differenzierte Vorbereitung wird von den KollegInnen der anderen Unterrichtsfächer meist nicht zur Verfügung gestellt. Auch dieser Faktor, der unter den Punkt ‚Segregation‘ fällt, spielt sicher eine große Rolle. Ebenso ist die Konstellation in dieser Deutschförderklasse aufgrund der Altersheterogenität sowie den verschiedensten Lernständen auch für die SchülerInnen nicht einfach (vgl. 2.2). Die Ergebnisse lassen sich also zum Teil aufgrund äußerer Umstände erklären, welche die LernerInnen beeinflussen. Dennoch lässt sich feststellen, dass sich, bis auf S5, alle

der ForschungspartnerInnen verbessern konnten, von denen durchgehende Ergebnisse vorliegen. Daraus kann ich schlussfolgern, dass die von mir gewählte Form des offenen Lernens mit Wochenplänen, die sich aus der durchgeführten Aktionsforschung ergeben hat, als ergiebigste Lernform für so eine heterogene Lerngruppe gesehen werden kann, auch im Hinblick auf die Atmosphäre im Unterricht. In den ersten Wochen war es sehr unruhig in der Klasse, durch das selbständigere Arbeitsumfeld und die freie Zeiteinteilung sowie gegenseitige Unterstützung von MitschülerInnen, besserte sich das aber mit der Zeit zusehends.

3. Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, zwei zu Beginn formulierte Forschungsfragen zu beantworten. Zum einen „Wie kann individuelle Förderung in einer Deutschförderklasse durch Differenzierung in Form von offenem Lernen gefördert und verbessert werden?“ und zum anderen „Wie gelingt es, dass LernerInnen am Ist-Stand abgeholt werden und diesen durch individuelle Unterstützung verbessern können?“. Beide Fragen konnten durch die Kombination aus einer Aktionsforschung und wöchentlich stattfindenden TF-Tests beantwortet werden. Im Lauf der Forschung wurde festgestellt, dass offenes Lernen mit dieser sehr heterogenen Gruppe möglich ist und sich dieses als zielführend erwiesen hat.

Der Gedanke, der der Aktionsforschung zugrunde lag, war die Ermittlung der Störungen und Probleme, die das Lernen der ProbandInnen beeinflusst haben. Die Gründe suchte die Lehrperson zuerst bei der Planung der Methoden und des Unterrichtsablaufs an sich, doch es ergaben sich auch einige Schwierigkeiten aus Klassenkonstellation allgemein, aufgrund der Heterogenität im Hinblick auf das Alter, die verschiedenen Herkunftsländer, Erstsprachen und die bereits stattgefundenen schulischen Sozialisation der SchülerInnen. Weitere Erschwernisse für einen gelingenden Unterricht in der untersuchten Deutschförderklasse ergaben sich auch durch fehlende Sprachvorbilder (vgl. Beer 2019), den Unterricht, der im Speisesaal stattfand und auch die lebensweltlichen Hintergründe der TeilnehmerInnen, wie das unfreiwillige Verlassen der Heimat oder Fluchterfahrungen. Es erschien unerlässlich, die Herangehensweise im Unterricht an all diese Faktoren anzupassen und ein Lernen durch Individualisierung und Differenzierung (vgl. Grond 2014: 2) zu ermöglichen. Nur so konnte jedem Schüler und jeder Schülerin die Möglichkeit gegeben werden, das Lerntempo und die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Dies war auch eine Chance, für eine „Leistungsgerechtigkeit“ zu sorgen (vgl. Hummrich 2017: 161ff.).

Die formulierte Hypothese dieser Arbeit, dass der Heterogenität in der Klasse nur durch offenes Lernen begegnet werden kann, kann bestätigt werden. Denn es konnten sich, bis auf ein/e SchülerIn, alle ProbandInnen, die in die Auswertung einbezogen werden konnten, während des Untersuchungszeitraums verbessern. Im Laufe der Aktionsforschung wurde stetig daran gearbeitet, den Unterricht zu optimieren und durch die wöchentlich stattfindende quantitative Erhebung, konnte herausgefunden werden, ob sich die ausprobierten Methoden als fördernd erweisen, oder nicht (vgl. Riemer 2014: 21). Zu Beginn der Forschung wurde davon ausgegangen, dass offenes Lernen nicht für alle TeilnehmerInnen möglich wäre, jedoch stellte

sich heraus, dass auch leistungsschwächere SchülerInnen von dieser Lernform profitieren konnten. Diese bekamen besonders zu Beginn eine sehr starke Unterstützung von der Lehrperson (vgl. hierzu auch Hericks 2019: 95). Der ursprüngliche Plan, einen Unterricht durchzuführen, in dem die Lehrperson eine Gruppe lehrerInnenzentriert unterrichtet, während die zweite selbständig offene Arbeitsformen erprobt, stellte sich in diesem Fall als nicht zielführend heraus. Die Aufgabe der Lehrkraft, der selbständigen Gruppe als Unterstützung zur Seite zu stehen, konnte nicht eingehalten werden, während den anderen die Inhalte erklärt wurden. Aufgrund dessen wurde die Vorgehensweise schnell zu einem offenen Lernen für alle SuS geändert, wodurch es möglich wurde, alle individuell zu unterstützen.

Nachdem die SchülerInnen mit der Wochenplanarbeit vertraut waren, erwies sich diese Vorgehensweise im Unterricht in der vierten und fünften Woche des Forschungszeitraumes als beste Variante, wie mit so einer heterogenen Gruppe gearbeitet werden kann. Obwohl das offene Lernen zu Beginn für die meisten SchülerInnen etwas Neues und Schwieriges war, konnten mit der Zeit alle davon profitieren. Das Weiterarbeiten am eigenen Ist-Stand und das Probieren eigener Zugänge, mithilfe der Lehrperson, erwies sich nach einiger Zeit als motivierender und auch die Ergebnisse wurden wöchentlich besser. Auch die Testergebnisse zeigen, dass diese Lernform für die SchülerInnen am sinnvollsten war, da sich, bis auf eine/n SchülerIn, alle verbessern konnten. Durch die freie Zeiteinteilung und die Belohnungen, die man sich verdienen konnte, wurde auch die Lernmotivation in der Klasse gesteigert. Durch die Aktionsforschung und die wöchentlichen Erhebungen wurde es mir möglich, meinen Unterricht so zu verbessern, dass alle SchülerInnen eine individuelle Förderung in einem sehr heterogenen Setting erhielten und auch durch differenzierte Aufgabenstellungen ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickelt werden konnten. Wer den Wochenplan konzentriert erledigt hatte, schnitt meistens auch beim Test gut ab bzw. konnte sich im Vergleich zur Vorwoche verbessern. Von den ursprünglich 13 ForschungspartnerInnen liegt von acht eine wöchentliche Leistung vor, weshalb nur diese in der finalen Auswertung berücksichtigt werden können. Es gibt keine/n SchülerIn, der oder die sich jede Woche verbessern konnte, jedoch haben sich alle, bis auf eine Person, im Vergleich zum ersten Test verbessert, was als Erfolg verzeichnet werden kann.

Die erhobenen Ergebnisse beziehen sich nur auf die untersuchte Deutschförderklasse und können nicht als allgemein gültig gesehen werden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass

offenes Lernen für alle Deutschförderklassen sowie andere Gruppen, die eine sehr große Heterogenität aufweisen, geeignet sind, da dieser Heterogenität am besten durch offene Lernformen, die die Individualisierung, wie auch Differenzierung und somit den eigenen Fortschritt fördern, begegnet werden kann.

4. Verzeichnisse

4.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhebung SchülerInnendaten	39
Tabelle 2: Notenschlüssel TF-Tests	43
Tabelle 3: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	45
Tabelle 4: Kurzübersicht: Steckbrief der ProbandInnen	51
Tabelle 5: Planung Woche 1	54
Tabelle 6: Musterlösung für TF-Test 2; Aufgaben 1a und 2a	55
Tabelle 7: Ergebnisse des Ausgangstests im Vergleich zum zweiten TF-Test	55
Tabelle 8: Planung Woche 2	60
Tabelle 9: Musterlösung für TF-Test 3; Aufgaben 1a, 2a & 3a	62
Tabelle 10: Planung Woche 3	65
Tabelle 11: Musterlösungen für TF-Test 4	66
Tabelle 12: Ergebnisse des 4. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche	67
Tabelle 13: TF-Test 4, Aufgabe 2d	68
Tabelle 14: TF-Test 4, Musterlösung für Aufgabe 2d	69
Tabelle 15: Lösung von S5 für TF-Test 4, Aufgaben 1d&2d	69
Tabelle 16: Lösung von S5 für TF-Test 3, Aufgabe 2a&2c	69
Tabelle 17: Lösung von S12 für TF-Test 4, Aufgabe 2a	69
Tabelle 18: Planung und Reflexion, Woche 4	71
Tabelle 19: Musterlösungen für TF-Test 5	72
Tabelle 20: Ergebnisse des 5. TF-Tests	72
Tabelle 21: Lösung von S9 für TF-Test 4, Aufgaben 2c&2d	74
Tabelle 22: Lösung von S9 für TF-Test 5, Aufgaben 1b&1c	74
Tabelle 23: Lösung von S3 für Tf-Test 5, Aufgaben 1a&1b	74
Tabelle 24: Musterlösungen für TF-Test 6	76
Tabelle 25: Ergebnisse des 6. TF-Tests	76
Tabelle 26: Lösungen von S3 zu TF-Test 6, Aufgaben 1b, 1d & 3b	78
Tabelle 27: Angabe und Musterlösung des 6. TF-Tests; Aufgaben 2a, 2b & 2c	78
Tabelle 28: Lösungen von S5 für den 6. TF-Test; Aufgaben 2a, 2b & 2c	78

4.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: 1. TF-Test.....	42
Abbildung 2: Beispiel eines Wochenplans.....	46
Abbildung 3: Wochenplan 1	46
Abbildung 4: Wochenplan 2	48
Abbildung 5: Ergebnisse des Ausgangstests im Vergleich zum zweiten TF-Test	56
Abbildung 7: Ergebnisse des 3. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche	63
Abbildung 8: Ergebnisse des 4. TF-Tests im Vergleich zum Ausgangstest und dem der Vorwoche	67
Abbildung 9: Ergebnisse des 5. TF-Tests.....	73
Abbildung 10: Ergebnisse des 6. TF-Tests	77
Abbildung 11: Gesamtanalyse der Ergebnisse	81

5. Literatur

- Altrichter, Herbert/Peter Posch (⁴2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert/Peter Posch/Harald Spann (⁵2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baur, Rupprecht/Melanie Spettmann (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann, 115-127.
- Dalton-Puffer, Christiane/ Klaus-Börge Boeckmann/Barbara Hinger (2019): Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching* 52 (2), 201-230.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia/Sevilen Demirkaya/Alex Feldmeier/Nazan Gültekin-Karakoç/Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 255-267.
- Fleck, Elfie (2019): Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen. Unipress GmbH: Göttingen. Volume 35, (24.10.2019), 12-22.
- Hericks, Nicola (2019): Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität. Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. Beitrag zur Konzeption und Gestaltung – Level 3. Frankfurt am Main: Goethe Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Hummrich, Merle (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, Thorsten/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 159-175.
- Kasberger, Gudrun/Klaus Peter (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. In: ÖDaF-Mitteilungen. Unipress GmbH: Göttingen. Volume 35, (24.10.2019), 123-141.
- Kniffka, Gabriele (2007): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, Gabriele/Gesa Siebert-Ott (³2012): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. Paderborn/Wien: Schöningh.
- Liedke, Martina/Claudia Maria Riehl (2018): Migration und Spracherwerb. In: Harr, Anne-Katharina/Martina Liedke/Claudia Maria Riehl: Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler, 1-25.
- Pagonis, Giulio (2009): Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 189-211.
- Pape, Martin (2009): Veränderungen des didaktischen Handelns bei der inneren Differenzierung im jahrgangsübergreifenden Unterricht. In: Röhner, Charlotte/ Claudia Henrichwark/ Michaela Hopf (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung Band 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 276-281.
- Pilz, Simone (2018): Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

- Porsch, Raphaela (2014): Test. In: Settinieri, Julia/ Sevilen Demirkaya/Alex Feldmeier/Nazan Gültekin-Karakoç/Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 87–100.
- Putjata, Galina/Yauheniya Danilovich (2019): Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In: Danilovich, Yauheniya/Galina Putjata (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 1-15.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2010): Der Umgang mit der Sache im Wochenplanunterricht. In: Arnold, Karl-Heinz/Katrin Hauenschild/Britta Schmidt/Birgit Ziegenmeyer (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer: Wiesbaden, 111-117.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/ Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier/Nazan Gültekin-Karakoç/Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 15-28.
- Röhner, Charlotte (2009): Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: De Boer, Heike/Heike Deckert-Peaceman (Hg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 51-71.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Sevilen Demirkaya/Alexis Feldmeier/Nazan Gültekin-Karakoç/Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 33–45.
- Schrammel-Leber, Barbara et al. (2019): Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. In: ÖDaF-Mitteilungen. Unipress GmbH: Göttingen. Volume 35, (24.10.2019), 176-190.
- Textor, Annette (2009): Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Röhner, Charlotte/ Claudia Henrichwark/Michaela Hopf (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung Band 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-286.
- Von der Groeben, Annemarie/Ingrid Kaiser (⁴2016): Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern. Hamburg: Bergmann+Helbig.
- Von Rosenstiel, Lutz/ Curt Hockel/ Walter Molt (1994): Handbuch der Angewandten Psychologie: Grundlagen – Methoden - Praxis. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Von Unger, Hella/ Petra Narimani/ Rosaline M'Bayo (Hg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer, 16-36.

- Wildemann, Anja (2019): Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen. Unipress GmbH: Göttingen. Volume 35, (24.10.2019), 33-47.
- Winkler, Steffi (2019): Perspektive des Faches Deutsch. In: Danilovich, Yauheniya/ Galina Putjata (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 33-46.

Online Ressourcen:

- AHS Rahlgasse: Offenes Lernen. Online unter: <https://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/offenes-lernen> (Zugriff am 16.11.19).
- Artikel 1: Änderung des Schulorganisationsgesetzes. PDF online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879/BEGUT_COO_2026_100_2_1499879.pdf (Zugriff am 08.01.20).
- Beer, Romana (2019): Bilanz nach einem Jahr: Kein Einserzeugnis für Deutschklassen. In: Onlineportal des ORF (05.07.2019). Online unter: <https://orf.at/stories/3128099/> (Zugriff am 09.01.20).
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019): MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. URL: <https://www.bifie.at/mika-d/> (Zugriff am 29.12.19).
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (2018): 230. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. Teil II. PDF online unter: <https://bimm.at/wpcontent/uploads/2018/09/bgbliinr2302021828129lehrplandfkl.pdf> (Zugriff am 08.01.20).
- Bundesministerium Bildung Wissenschaft, Forschung (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, Wien. PDF online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (Zugriff am 22.01.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Pressegespräch, Wien. PDF online unter: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Aussendung/BM_Faßmann/Presseunterlage_Deutschförderklassen.pdf (Zugriff am 09.07.19).
- Grond, Ulrike (2014): Individualisierung und Differenzierung im DaZ-Unterricht für Seiteneinsteiger in der Schule in deutschsprachigen Ländern. In: Nachlese zum Workshop „Binnendifferenzierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache mit dem Lehrwerk Planet“. Hueber. PDF online unter: https://www.handinhandinvorarlberg.at/downloads/vgv_schule_daz_individualisierung_differenzierung.pdf (Zugriff am 16.11.19).
- Kahoot: <https://kahoot.com> (Zugriff am 12.01.20).
- Learningapps: <https://learningapps.org> (Zugriff am 12.01.20).
- Longhino, Daniela (2018): Offener Unterricht. Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte. Wissenschaftliche Publikationsreihe. Beitrag Nr. 1. PDF online unter: <https://www.schule-im-aufbruch.at/wp->

content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publikation%201_Longhino_04%2001%2018.pdf (Zugriff am 16.11.19).

6. Anhang

6.1 Abstract

Im Schuljahr 2018/19 wurden Deutschförderklassen und -kurse in Österreich eingeführt. Diese Deutschförderklassen gibt es sowohl in Volksschulen als auch in Neuen Mittelschulen¹⁰, diese Arbeit bezieht sich auf den NMS-Bereich. In diesem sitzen SchülerInnen¹¹ zwischen 10 und 14 Jahren gemeinsam in einer Klasse, welche die verschiedensten Sprachen sprechen. Ihre Gemeinsamkeit liegt darin, dass sie nicht ausreichend Deutsch sprechen, um dem Unterricht in einer Regelklasse folgen zu können. In dieser Masterarbeit geht es speziell um eine Deutschförderklasse in einer NMS, Deutschförderkurse werden nicht genauer behandelt. Meine Überlegungen zu diesem Thema stammen aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrperson, welche ihren ersten Dienstvertrag als Quereinsteigerin im Februar 2019 mit 20 Stunden in der Deutschförderklasse abschloss. In Deutschförderklassen begegnet man, aufgrund des Alters und der verschiedene Sprachen, einer sehr großen Heterogenität, mit welcher umgegangen werden muss. Dies brachte mich dazu, zu überlegen, wie es möglich werden kann, dass die SchülerInnen von diesem Modell wirklich profitieren können.

Diese Masterarbeit gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Theorieteil geht es um Deutschförderklassen allgemein, die Beschreibung von Differenzierung, Individualisierung und offenem Lernen, wie auch um Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Es werden auch Erfahrungsberichte und Schwierigkeiten besprochen, die es im Bezug auf das neue Modell der Deutschförderklassen gibt. Ein weiterer wichtiger Punkt sind auch die Heterogenität bzw. Diversität der Lerngruppe und Möglichkeiten, wie damit umgegangen werden kann. Im zweiten Teil handelt es sich um eine empirische Forschung. Diese setzt sich aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil zusammen. Der qualitative Teil bezieht sich auf eine Unterrichtsbeobachtung der Lehrperson selbst, in Form einer Aktionsforschung. Im quantitativen Teil werden die SchülerInnen wöchentlich getestet und es wird überprüft, ob individuelle Lernfortschritte im Vergleich zur Vorwoche erkennbar sind. Diese Fortschritte sollen sich durch einen offenen und differenzierten Unterricht ergeben, der im Lauf der Woche statt findet.

¹⁰ Im Folgenden werden die Neuen Mittelschulen häufig mit NMS abgekürzt.

¹¹ Im Folgenden werden SchülerInnen häufig als SuS bezeichnet.

6.2 Teilfertigkeitstests

1. Teilfertigkeitstest, 18.10. 2019

Name: _____

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein! _____/10

- a. Nikola und Vladimir ler_____ für den Test.
- b. Das Mädchen fin_____ 1€ auf der Straße.
- c. Mohammad schr_____ seine Hausübung.
- d. Die Kinder schla_____ zu Hause.
- e. Susi läu_____ im Park.

2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein! _____/10

- a. Nikola und Vladimir _____ für den Test gel_____.
- b. Das Mädchen _____ 1€ auf der Straße gef_____.
- c. Mohammad _____ seine Hausübung geschr_____.
- d. Die Kinder _____ zu Hause geschl_____.
- e. Susi _____ im Park gel_____.

_____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 –

10-13 –~

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

2. Teilfertigkeitstest, 25.10.2019

Name: _____

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein! _____/10

- a. Die Kinder ge_____ in den Park.
- b. Heute ist das Wetter nicht schön. Es reg_____ schon den ganzen Tag.
- c. David schl_____ nach der Schule zu Hause.
- d. Mario fä_____ mit der Straßenbahn in die Schule.
- e. Ihr ha_____ Hunger.

2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein! _____/10

- a. Die Kinder _____ in den Park geg_____.
- b. Heute ist das Wetter nicht schön. Es _____ schon den ganzen Tag
gereg_____.
- c. David _____ nach der Schule zu Hause geschl_____.
- d. Mario _____ mit der Straßenbahn in die Schule gef_____.
- e. Ihr _____ Hunger geha_____.

_____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 –

10-13 –~

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

3. Teilfertigkeitstest, am 08.11. 2019

Name: _____

1. Setze das Verb im Präsens richtig ein! ____/5P.

- a. Nikola und Vladimir _____ (lernen) für den Test.
- b. Das Mädchen _____ (finden) 1€ auf der Straße.
- c. Mohammed _____ (schreiben) seine Hausübung.
- d. Die Kinder _____ (schlafen) zu Hause.
- e. Susi _____ (laufen) im Park.

2. Setze das Verb im Perfekt richtig ein! ____/10P.

- a. Nikola und Vladimir _____ (lernen) für den Test
_____.
- b. Das Mädchen _____ (finden) 1€ auf der Straße
_____.
- c. Mohammed _____ (schreiben) seine Hausübung
_____.
- d. Die Kinder _____ (schlafen) zu Hause
_____.
- e. Susi _____ (laufen) im Park _____.

3. Unterstreiche das richtige Wort! ____/5P.

- a. Hast / Bist du nach Hause gelaufen?
- b. Ich habe / bin heute noch nichts gegessen.
- c. Letztes Mal haben / sind wir zu Fuß gegangen.
- d. Es hat / ist den Ball geworfen.
- e. Er hat / ist die Hausübung abgeschrieben.

____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 –	13,5-16 +
10-13 –	16,5-18,5 +
	19-20 ++

1. Setze das Verb im **Präsens** richtig ein, schreibe ein/e/n und schreibe ein **Essen oder Getränk** mit dem Anfangsbuchstaben. _____/10

- a. Die Kinder es _____ ein _____ K _____.
- b. Die Lehrerin is _____ ein _____ A _____.
- c. Ihr es _____ ein _____ T _____.
- d. Wir find _____ ein _____ Z _____ auf dem Boden.
- e. Ich es _____ ein _____ E _____.

2. Setze das Verb im **Perfekt** richtig ein, schreibe ein/e/n und schreibe ein **Essen oder Getränk** mit dem Anfangsbuchstaben. _____/10

- a. Die Kinder _____ ein _____ B _____ geges _____.
- b. Die Lehrerin _____ ein _____ F _____ geges _____.
- c. Ihr _____ ein _____ G _____ geges _____.
- d. Wir _____ ein _____ W _____ auf dem Boden gef _____.
- e. Ich ein _____ S _____ geges _____.

_____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 –

10-13 –~

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

1. Setze das passende Verb im Präsens ein, schreibe ein/e/n und schreibe das passende Adjektiv dazu. _____/10

- a. Ich se _____ ein _____ Straße. Die Straße ist n _____.
- b. Ich schr _____ ein _____ Test. Der Test ist sch _____.
- c. Im Park sp _____ ein Mädchen. Das Mädchen ist sch _____.
- d. Wir find _____ ein _____ Heft auf dem Boden. Das Heft ist a _____.
- e. Ich es _____ ein _____ Eis. Das Eis ist g _____.

2. Schreibe im zweiten Satz das Gegenteil des Adjektivs. _____/5

- a. Ist das Wasser kalt? Nein, das Wasser ist w _____.
- b. Ist der Test leicht? Nein, der Test ist sch _____.
- c. Ist der Junge klug? Nein, der Junge ist d _____.
- d. Ist die Oma jung? Nein, die Oma ist a _____.
- e. Ist das Mädchen satt? Nein, das Mädchen ist h _____.

3. Schreibe im zweiten Satz die Mehrzahl des Wortes. _____/5

- a. Siehst du eine Blume auf der Wiese? Nein, ich sehe viele Blum _____.
- b. Gibt es einen Schrank? Nein, es gibt viele Schr _____.
- c. Sitzt der Vogel auf dem Baum? Nein, auf dem Baum sitzen viele V _____.
- d. Steht im Park ein Baum? Nein, ich kaufe zwei Bade _____.

_____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 –

10-13 ~

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

1. Setze das passende Verb im Präsens ein, schreibe ein/e/n und schreibe das passende Adjektiv dazu. _____/7

- a. Ich se_____ ein_____ Straße. Die Straße ist g_____.
- b. Ich schr_____ ein_____ Test. Der Test ist l_____.
- c. Im Park i_____ ein Mädchen. Das Mädchen ist n_____.
- d. Wir find_____ ein_____ Heft auf dem Boden. Das Heft ist k_____.
- e. Ich es_____ ein_____ Eis. Das Eis ist g_____.

2. Schreibe im zweiten Satz das Gegenteil des Adjektivs. _____/5

- a. Ist das Mädchen hässlich? Nein, das Mädchen ist _____.
- b. Ist der Test schwierig? Nein, der Test ist l_____.
- c. Ist der Junge dumm? Nein, der Junge ist d_____.
- d. Ist die Tochter alt? Nein, die Tochter ist j_____.
- e. Ist das Mädchen hungrig? Nein, das Mädchen ist s_____.

3. Schreibe im zweiten Satz die Mehrzahl des Wortes. _____/5

- a. Siehst du eine Blume auf der Wiese? Nein, ich sehe viele Blum_____.
- b. Gibt es einen Schrank? Nein, es gibt viele Schr_____.
- c. Sitzt der Vogel auf dem Baum? Nein, auf dem Baum sitzen viele V_____.
- d. Steht im Park ein Baum? Nein, im Park sind viele B_____.
- e. Haben die Häuser ein Dach? Nein die Häuser haben fünf D_____.

4. Schreibe die Wörter im Satz fertig. _____/3

Als Max endlich zu Hau_____ ankommt, geh_____ er gleich in die Küche und mach_____ sich ein Brot.

_____/20P.

Notenschlüssel

0-9,5 -

10-13 ~

13,5-16 +~

16,5-18,5 +

19-20 ++

6.3 Elternbriefe

Elternbrief

Liebe Eltern,

mein Name ist Melanie Huber und ich unterrichte Ihr Kind in der Deutschförderklasse. Für meine Masterarbeit mit dem Titel „Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens“ würde ich gerne, zusammen mit Ihren Kindern, eine Forschung durchführen, um herauszufinden, wie eine Förderung durch offenes Lernen bestmöglich gelingen kann. Im Laufe der Zusammenarbeit möchte ich die Sprachenvielfalt der Klasse nutzen und die Erst-/Zweitsprache(n) Ihrer Kinder in den Unterricht integrieren.

Meine Untersuchung wird selbstverständlich anonym durchgeführt. Alle erhobenen Daten werden anonymisiert in meiner Arbeit dargestellt, sodass keine Informationen auf Ihr Kind zurückgeführt werden können.

Ich würde mich sehr freuen, mit Ihrem Kind und der gesamten Deutschförderklasse zusammenarbeiten zu dürfen. Sofern Sie Interesse haben, kann ich Ihnen auch gerne meine Arbeit, sobald sie fertig ist, per Mail zusenden (Sollte Interesse bestehen, hinterlassen Sie mir gerne Ihre E-Mail-Adresse neben der Bestätigung).

Sollten Sie noch Fragen haben oder weitere Informationen benötigen, stehe ich dazu gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüße,

Melanie Huber



Hiermit stimme ich der Teilnahme meines/r Sohnes/Tochter _____ am Schulprojekt *Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens*, welches im Rahmen einer Masterarbeit der Universität Wien durchgeführt wird, zu.

Ort, Datum

Unterschrift

(Bei Interesse an der abgeschlossenen Masterarbeit; E-Mail: _____)

Elternbrief Arabisch

رسالة إلى الآباء

اعزائي الآباء

اسمي ميلاني هوبر وأعلم أبنائكم في فصل اللغة الألمانية. بالنسبة لأطروحة الماجستير التي تحمل عنوان "التفاضل والترقية الفردية للوافدين الجدد إلى الفصل الناطق باللغة الألمانية من خلال استخدام التعليم المفتوح والنظر في معارفهم السابقة"، أود إجراء بحث مع أبنائكم لمعرفة كيف يمكن للتعليم المفتوح أن يساعد أن ينجح لأفضل وجه ممكن. أثناء التعاون ، أود استخدام التنوع اللغوي. ولإدماج لغة أبنائكم الأولى / الثانية في الدروس وبطبيعة الحال سيتم الإجراء بشكل مجهول. يتم تقديم جميع البيانات التي تم جمعها بشكل مجهول في عملي حتى لا يمكن تتبع أي معلومات لأبنائكم سأكون سعيدة جدًا حتى أكون قادرة على العمل مع أبنائكم ومع صف اللغة الألمانية بأكمله. إذا كنتم مهتمين ، فيمكنني أيضًا أن أرسل لكم عملي عن طريق البريد الإلكتروني بمجرد أن يكون جاهزًا (إذا كنتم مهتمين ، فيرجى ترك عنوان البريد الإلكتروني الخاص بكم بجوار التأكيد).

إذا كان لديكم أي أسئلة أو تحتاجون إلى مزيد من المعلومات ، فأنا تحت امركم مع أطيب التحيات

ميلاني هوبر

أوافق بهذا على مشاركة ابني / ابنتي _____ في مشروع المدرسة التمايز والترقية الفردية للوافدين الجدد إلى فئة الدعم الألمانية من خلال استخدام التعليم المفتوح والنظر في معرفتهم السابقة ، والذي يتم تنفيذها كجزء من أطروحة الماجستير من جامعة فيينا

توقيع

البلد، التاريخ

إذا كنتم مهتمين في أطروحة الماجستير النهائية ؛ البريد الإلكتروني: _____

Elternbrief Serbisch

Pismo roditeljima

Dragi Roditelji,

moje ime je Melanie Huber i ja predajem vase dijete u razredu njemackog. Za moj magistarski rad „Razlikovanje i individualna podrška osobama koje se izmjenjuju u karijeri u njemačkom razredu podrške korištenjem otvorenog učenja i uvažavanja prethodnih znanja“ volila bi provest jedno iztrazivanje da saznam kako najbolje podržati otvoreno učenje. U toku suradnje, volila bi jezičnu raznolikost u razredu koristit i prvi/drugi jezik vase djece u nastavu integrirati. Moja Istraga ce naravno biti anonimno. Svi prikupljeni podaci u mom radu su anonimno prikazano, tako da nikakve informacije ne mogu biti pripisan vašem djetetu. Jako bi se radovala, suradnji sa vasim djetetom i sa cijelim njemackim razredom. Ako vas zanima, mogu vam moj rad, cim je gotov, poslati preko e-maila. (Ako ste zainteresirani, napisite mi vas e-mail kraj potvrde)
Trebale ti jos vise informacija ili ako imate jos pitanja, sretna sam sto mogu pomoci.

Ljep pozdrav,

Mellanie Huber



Ovime pristajem na sudjelovanju mom sinu/ mojoj kci _____ u skolskom projektu „Razlikovanje i individualna podrška osobama koje se izmjenjuju u karijeri u njemačkom razredu podrške korištenjem otvorenog učenja i uvažavanja prethodnih znanja“ koji je u okviru mog magistarskog rada.

Mjesto, Datum

Potpis

(Ako ste zainteresovani za moj završeni magistarski rad; E-Mail: _____)

6.4 Wochenpläne und Materialien

Wochenplan 04.-08.11.

!ACHTUNG!

- a. Klebe diesen Plan in dein Schulübungsheft.
- b. Klebe auch die Arbeitsblätter in dein Heft.
- c. In diesem Plan gibt es Aufgaben, die du alleine erledigen musst und auch Aufgaben, die du zusammen mit deinen MitschülerInnen erledigen musst.
- d. Du darfst dir selber aussuchen, wann du welche Aufgabe machst. Es gibt keine Reihenfolge.
- e. Es gibt auch Aufgaben, für die du einen Computer brauchst.
- f. In dieser Woche musst du **alle** Aufgaben erledigen. Überlege dir, was du zu Hause machen kannst und was in der Schule.
- g. Am Freitag gibst du alle Materialien bei Fr. Huber ab. (Schulübungsheft, Vokabelheft, Hausübungsheft)

Aufgabe	Ziel	Sozialform	Material	fertig
Nimm dir die Lese-geschichten und lies 5 Geschichten	Lies 5 Geschichten und kontrolliere, ob du alles richtig gemacht hast	arbeite alleine	Lese-geschichten (mit Selbst-kontrolle)	
Suche dir 2-3 MitschülerInnen und spiele die Spiele zum Thema "Verben"	1. Schreibe mindestens 5 Verbformen in dein Schulübungsheft	arbeite mit 2 oder 3 MitschülerInnen	Spiele von Lingoplay zum Thema Verben, Schulübungsheft, Stift	
Interview	- Suche dir eine Mitschülerin oder einen Mitschüler aus und frage, was er/sie gestern gemacht hat "Hallo, was hast du gestern gemacht?" - "Ich habe	arbeite mit 1 MitschülerIn	- Schulübungsheft - Stift	

	gestern..." Schreibe 5 Sätze in dein Schulübungsheft. (beide schreiben) Dann tauscht ihr und der andere fragt. Nun schreibt ihr wieder 5 Sätze.			
• Perfekt wiederholen	Prüft euch zu zweit gegenseitig die Verbformen ab. Schaut in euer Schulübungsheft und wiederholt zusammen die Formen. → schaut, ob ihr sie schon könnt, am Freitag kommt das wieder zum Test! ;-)	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft	
• INFORMATIK-RAUM Diese Übung musst du ALLEINE mit dem Computer erledigen	Gib diese Links ein und mache die Aufgaben. Alles, was du falsch machst, schreibst du in dein Schulübungsheft. https://learningapps.org/6804577	• arbeite alleine	• Computer • Schulübungsheft • Stift	

	https://learningapps.org/4280570 https://learningapps.org/3503280 https://learningapps.org/4896282			
• Lesen und Verben finden	• Schau dir die Bildgeschichte an und lies den Text. • Unterstreiche alle Verben mit rot! • Schaue alle Wörter, die du nicht kennst, im Wörterbuch nach und schreibe sie in dein Vokabelheft.	• arbeite alleine	• Bildgeschichte • roter Stift • Wörterbuch • Vokabelheft	
• Zettel Sonntagsausflug lesen und zeichnen	• Nimm den Zettel mit der Geschichte Sonntagsausflug. Unterstreiche alle Verben mit rot. • Schaue neue Wörter im Wörterbuch nach	• arbeite alleine	• Zettel "Sonntagsausflug" • roter Stift • Malstifte	

	und schreibe sie in dein Vokabelheft. • Male die Geschichte in 4 Bildern mit FARBE.			
• Jetzt bist du dran! Schreibe eine eigene kurze Geschichte im Perfekt . (mindestens 10 Sätze)	Schau auf die Geschichte und erzähle in 10 Sätzen, was passiert ist.  Das sollst du bei einer Bildgeschichte beachten:	• arbeite alleine	• Zettel mit Bildern • Schulübungsheft oder Hausübungsheft (wenn du die Aufgabe zu Hause machst) • Stift	

	Schau dir immer genau die Bilder nacheinander an und versuche eine Geschichte zu erzählen (nicht nur einzelne Sätze). Lasse die Personen sprechen und gib ihnen Namen. Beschreibe auch die Gefühle der Personen (Susi ist glücklich, weil...) Erzähle auch was zwischen den einzelnen Bildern geschieht. Finde eine passende Überschrift, die neugierig macht.			
--	--	--	--	--



12

¹² online unter: www.deutschalsfremdsprache.ch (Zugriff am 12.10.2019)

Dafi trinkt eine Cola

www.deutschalsfremdsprache.ch Bi120c



Welch herrliches Leben! Sommer, heiße Musik und kühle Drinks.

Rattis Freude dauert nur kurz. Jemand schreit: „Weg da! Das ist mein Platz und mein iPod.“

Wütend verlässt Ratti das Liegebett. „Rache ist süß!“, denkt er.

Nun macht es sich Dafi bequem. Er döst vor sich hin.

Da schleicht Ratti zur Eisbox, nimmt eine Dose und schüttelt sie kräftig.

„Sorry, Boss, dass ich vorhin an deinem Platz war“, sagt er zu Dafi. „Hier, nimm eine Cola!“

Ratti reicht Dafi die Dose, die er vorhin geschüttelt hat.

Freudig nimmt Dafi die Dose und öffnet sie. Da spritzt ihm die Cola mitten ins Gesicht.

Ratti lacht laut. Er denkt: Meine Rache ist wirklich süß - und dazu noch sehr klebrig.

Sprichwörter. Unterstreich die richtige Ergänzung:

Alle Anfang ist	leicht.	<u>schwer.</u>	durstig.
Rache ist	klebrig.	sauer.	süß.
Nach dem Regen	schneit es.	ist man nass.	scheint die Sonne.
Hunger ist der	beste Koch.	größte Kohl.	Arbeit Lohn.
Bellende Hunde	jagen Hasen.	beißen nicht.	sind treu.
Die Ratten verlassen	die leere Dose.	das sinkende Schiff.	den Liegestuhl nicht.
Wer nicht hören will,	hat keinen iPod.	muss fühlen.	ist selber schuld.
Wie du mir,	nicht mit dir.	so den andern.	so ich dir.
Ende gut,	voller Wut.	fertig lustig.	alles gut.

Befehle:

weggehen: ...Geh weg!.....
das Glas austrinken:
ihn nicht auslachen:
endlich aufwachen:
nicht einschlafen:
mir das Geld zurückgeben:

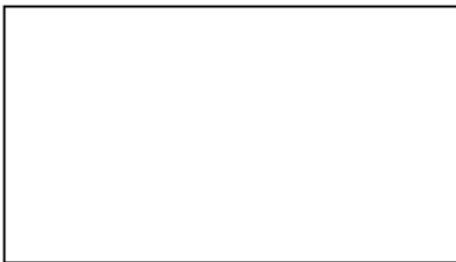
Regel: Ist die Betonung auf der Vorsilbe, wird diese zum Verbausatz und verzieht sich an den Schluss des Satzes.

Aber: die Schnecke nicht überfahren:
Überfahr die Schnecke nicht! (Hier ist die Betonung nicht auf der Vorsilbe.)

Sonntagsausflug

Auf einer großen Wiese haben am Sonntag vier Kinder gespielt, Sophia, Marlene, Bernhard und René. Sie haben auch ihren Hund Sissi mitgebracht. Plötzlich ist etwas passiert. Die Kinder sind sehr erschrocken. Sissi ist einfach weggelaufen. Sie hat einen Hasen gesehen und ist über die Wiese gerannt. Die Kinder sind hinterher gerannt, aber der Hund ist viel zu schnell gewesen. Gottseidank haben sie Sissi am Ende doch wieder gefunden. Glücklicherweise sind die Kinder mit dem Hund wieder nach Hause gegangen.

- ***Zeichne jetzt die Geschichte in 4 Bildern auf! Verwende FARBEN.***



Wochenplan 11..014.11.**ACHTUNG**

- Klebe alle Zettel in dein Schulübungsheft.
- In diesem Plan gibt es Aufgaben, die du alleine erledigen musst und auch Aufgaben, die du zusammen mit deinen MitschülerInnen erledigen musst.
- Schreibe immer die **NUMMER DER AUFGABE** dazu, wenn du etwas ins Schulübungsheft schreibst.
- In diesem Plan gibt es **PFLICHT- und WAHLaufgaben**. Alle Pflichtaufgaben **MUSST** du machen. Die Wahlaufgaben sind mit einem ☺ gekennzeichnet. Für die Wahlaufgaben kann man sich ein **Plus**, einen **HÜ-Gutschein** oder ein **Spiel im Turnsaal** verdienen.
- Du darfst dir selbst aussuchen, in welcher Reihenfolge du die Aufgaben erledigst.
- Es gibt auch Aufgaben, für die du einen Computer brauchst.
- Bis **DONNERSTAG** müssen alle **PFLICHTaufgaben** erledigt sein.
- Gib am **DONNERSTAG** alle Aufgaben bei Frau Huber ab.

Aufgabe	Ziel	Sozialform	Material	fertig
☺ 1. Nimm dir die Lesegeschichten und lies 5 Geschichten	Lies 5 Geschichten und kontrolliere, ob du alles richtig gemacht hast. Bei 5 richtigen Geschichten kannst du dir ein + verdienen ☺	• arbeite alleine	• Lesegeschichten (mit Selbstkontrolle)	
☺ 2. Suche dir 2-3 MitschülerInnen und spiele die Spiele zum Thema "Verben"	1. Schreibe dir mindestens 5 Verbformen in dein Schulübungsheft 2. wer 3 mal gewonnen hat, bekommt ein +	• arbeite mit 2 oder 3 MitschülerInnen	• Spiele von Lingoplay zum Thema Verben • Schulübungsheft • Stift	
3. Interview	• Suche dir eine Mitschülerin oder einen Mitschüler aus und frage, was er/sie gerne isst. "Was isst du gerne?" "Ich esse gerne..."	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft • Stift	

	"Zuhause esse ich gerne..." "Meine Mutter kocht oft..." "Ich koche gerne..." • Schreibe mindestens 5 Sätze.			
☺ 4. Perfekt wiederholen	Prüft euch zu zweit gegenseitig die Verbformen ab. Schaut in euer Schulübungsheft und wiederholt zusammen die Formen. → schaut, ob ihr sie schon könnt, am Donnerstag kommt das wieder zum Test! ;-)	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft	
☺ 5. INFORMATIK-RAUM	• Beantworte die Fragen auf dem Zettel "10 Fragen über Fast Food" mit dem Computer	• arbeite alleine	• Computer • Zettel "10 Fragen über Fast Food" • Stift	
6. Zettel "ABC zur Ernährung"	• Auf dem Zettel stehen alle Buchstaben des Alphabets. • Finde zu jedem Buchstaben ein Lebensmittel (Essen) • Benutze dein Wörterbuch als Hilfe. • Schreibe neue Wörter in dein Vokabelheft. • Wenn du damit fertig bist, schreibst du mit 10 von den Wörtern einen Satz (=10 Sätze) in dein Schulübungsheft.	• arbeitet zu zweit	• Arbeitsblatt "ABC zur Ernährung" • Wörterbuch • Vokabelheft • Stift • Schulübungsheft	

7. Buchstabenrätsel zur Ernährung Aufgabe: Erkenne die Wörter zur Ernährung, schreibe die Begriffe auf und verbinde diese mit den Abbildungen mit Hilfe der Zahlen.	Nimm den Zettel mit dem Buchstabenrätsel zu Ernährung und	arbeitet zu zweit	- Zettel "Buchstabenrätsel zur Ernährung" - Stift	
😊 8. Mein Ernährungstagebuch"	Nimm den Zettel "Mein Ernährungstagebuch" und trage ein, was du gestern gegessen hast.	arbeite alleine	- Zettel "Mein Ernährungstagebuch" - Schulübungsheft - Stift	
😊 9. Setze dein Ernährungstagebuch für diese Woche fort.	- Sammle die Verpackungen der Produkte, die du in dieser Woche isst und schreibe auf, wie viele Kalorien sie haben. - Schreibe jeden Tag auf, was du isst. - Google die Dinge, bei denen du nicht weißt, wie viele Kalorien sie haben und schreib es auf. Dann kannst du am Donnerstag sehen, wie du dich in dieser Woche ernährt hast.	Arbeite alleine und auch zuhause	- Verpackungen - Computer/Smartphone - Zettel - Stift	

10. Zettel "Wörter zum Essen einkreisen"	Nimm den Zettel und kreise alle Wörter ein, die etwas mit "Essen" zu tun haben.	Arbeite alleine	- Zettel "Wörter zum Essen einkreisen" - Stift	
11. Nimm den Zettel "Wörter zum Essen einkreisen" und schreibe Sätze im Perfekt.	Nimm den Zettel "Wörter zum Essen einkreisen" und schreibe Sätze im Perfekt. Zum Beispiel: <i>"Ich habe gestern eine Wurst gegessen."</i>	Arbeite alleine	- Zettel "Wörter zum Essen einkreisen" - Schulübungsheft - Stift	



ABC zur Ernährung

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

*Kannst Du zu jedem Buchstaben im Alphabet ein Wort finden,
das mit Ernährung zu tun hat (Obst, Gemüse, Essen)?*

A _____	J _____	S _____
B _____	K _____	T _____
C _____	L _____	U _____
D _____	M _____	V _____
E _____	N _____	W _____
F _____	O _____	X _____
G _____	P _____	Y _____
H _____	Q _____	Z _____
I _____	R _____	



Copyright: www.grundschule-arbeitsblaetter.de

Online-Quiz für Grundschüler: www.lem-quiz.de

¹⁴ online unter: www.grundschule-arbeitsblaetter.de (Zugriff am 31.10.2019)



Buchstabenrätsel

Thema: Ernährung

Name: _____

Klasse: _____ Datum: _____

Buchstabenrätsel zur Ernährung

Aufgabe: Erkenne die Wörter zur Ernährung, schreibe die Begriffe auf und verbinde diese mit den Abbildungen mit Hilfe der Zahlen.

M T A O
T T E

Name: _____

S N A N A
A A

Name: _____

B E N W T
A I E R N U

Name: _____

R I A P
A K P

Name: _____

O T R E K T
N E A

Name: _____

O I N R Z
E T

Name: _____

N H C Ü E
N H

Name: _____

R U R W S
S R U Y T C

Name: _____

1  2  3  4 
5  6  7  8 



Mein Ernährungstagebuch

Dieses Ernährungstagebuch gehört: _____

Male den gestrigen Wochentag aus. Schreibe auf, was du gestern alles gegessen hast und wann.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
--------	----------	----------	------------	---------	---------	---------

	Frühstück
	1. Zwischenmahlzeit
	Mittagessen
	2. Zwischenmahlzeit
	Abendessen

Copyright: www.grundschule-arbeitsblaetter.de Online-Quiz für Grundschüler: www.lem-quiz.de

¹⁶ online unter: www.grundschule-arbeitsblaetter.de (Zugriff am 31.10.2019)



Wörter zum Essen einkreisen

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Aufgabe: Kreise alle Wörter ein, die etwas mit dem Essen zu tun haben.

Steak	Auto	Giraffe	Frikadelle
Domino	Banane	Computer	Handy
See	Rasen	Fensterbrett	Apfel
Birne	Strand	Tomate	Büro
Badehose	Salat	Schornstein	Koch
Blumenkohl	Löffel	Schwert	Programm
Esel	Schuh	Gabel	Wurst
Ketchup	Schere	Stift	Pullover
Lampe	Buch	Torte	Zitrone
Pizza	Soße	Polizei	Schwamm
Storch	Kreide	Nachtisch	Dach
Gurke	Schublade	Fernseher	Vorspeise

Wochenplan 3**18.-22.11.2019****ACHTUNG**

- a. Klebe den Arbeitsplan **in der richtigen Reihenfolge** in dein Schulübungsheft.
- b. In diesem Plan gibt es Aufgaben, die du alleine erledigen musst und auch Aufgaben, die du zusammen mit deinen MitschülerInnen erledigen musst.
- c. Hol dir die **Blätter zu den Nummern** bei Frau Huber ab und klebe sie richtig ein.
- d. Schreibe immer die **NUMMER DER AUFGABE** dazu, wenn du etwas ins Schulübungsheft schreibst !!!!
- e. In diesem Plan gibt es **PFLICHT- und WAHLaufgaben**. Alle Pflichtaufgaben **MUSST** du machen. Die Wahlaufgaben sind mit einem ☺ gekennzeichnet. Für die Wahlaufgaben kann man sich ein **Plus**, einen **HÜ-Gutschein** oder ein **Spiel im Turnsaal** verdienen.
- f. Du darfst dir selbst aussuchen, in welcher Reihenfolge du die Aufgaben erledigst.
- g. Es gibt auch Aufgaben, für die du einen Computer brauchst.
- h. Bis **FREITAG** müssen alle **PFLICHTaufgaben** erledigt sein.
- i. Gib am FREITAG alle Aufgaben (SÜ-Heft, HÜ-Heft, Vokabelheft, Mappe mit allen Arbeitsblättern) bei Frau Huber ab.

Aufgabe	Ziel	Sozialform	Material	fertig
1. Hörtexte	Gib den folgenden Link ein: http://www.hoertexte-deutsch.at/mp3/hausschlapfen.mp3 Bearbeite die Arbeitsblätter, mit der Nummer 1-4; klebe die Arbeitsblätter in dein Schulübungsheft (Achtung! Du musst eines zerschneiden und in der richtigen Reihenfolge einkleben)	• arbeite alleine	• Computer • Arbeitsblätter Hörtexte 1-4 • Stift	
☺ 2. Rollenspiel zu den Hörtexten	„Ich such' Hausschlapfen“ – Arbeitsblatt 5	• arbeite zu zweit mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft • Stift	

	Rollenspiel: - Person A = Verkäuferin / Verkäufer - Person B = Kundin / Kunde Kundin / Kunde kommt in ein Geschäft und möchte etwas kaufen – nimm das Arbeitsblatt 5 und schreibe einen Dialog	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Arbeitsblatt Hörtexte 5	
☺ 3. Spielt das Rollenspiel vor der Klasse vor.	Nehmt euren Dialog und spielt ihn in der Klasse vor. (dafür gibt es ein +)	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft mit dem Dialog	
☺ 4. Wörtersuche	bilde im 2er-Team mit den einzelnen Buchstaben aus dem Wort HAUSSCHLAPFEN möglichst viele neue Wörter. z.B.: HAUSSCHLAPFEN – schlafen HAUSSCHLAPFEN – Pause ☐ Welches Team findet die meisten Wörter? (bekommen ein +)	• arbeite mit 1 MitschülerIn	• Schulübungsheft • Stift	
5. Lesetext “Der geheimnisvolle Brief”	• Erledige alle Aufgaben auf dem Blatt. • Ordne den Zettel “Der	• arbeitet alleine	• Wörterbuch • Vokabelheft • Stift	

	geheimnisvolle Brief“ in deine Mappe ein		• Mappe	
6. Arbeitsblatt “Mehrzahl von Nomen bilden”	• Klebe das Arbeitsblatt Mehrzahl von Nomen bilden in dein Heft. • Schreibe zu jedem Nomen die Mehrzahl auf. • Schreibe mit jedem Wort in der Mehrzahl einen Satz.	• arbeite alleine	• Arbeitsblatt Mehrzahl von Nomen bilden • Schulübungsheft • Stift	
7. Arbeitsblatt “Thema: Adjektive”	• Nimm die 4 Zettel “Thema: Adjektive” und bearbeite die Aufgaben • Ordne die Zettel in deine Mappe ein	• arbeite alleine	• Zettel “Thema: Adjektive” • Stift • Mappe	
☺ 8. Bild mit Adjektiven beschreiben	• Aufgabe: nimm das Blatt Nummer 8 • Schreibe Adjektive auf, die zu dem Bild mit dem Camping passen. • Klebe das Blatt in dein SÜ Heft. • Schreibe eine Geschichte mit mindestens 10 Sätzen mit den Adjektiven.	• arbeite alleine	• Schulübungsheft • Zettel • Stift	

WENN DU ALLES FERTIG HAST...

- Überlege dir Aufgaben für deine MitschülerInnen. (z.B. **XY: Sitze 20 Minuten am Lehrertisch ohne ein Wort zu sagen oder XY: mach 20 Kniebeugen vor der Klasse**) – wenn der/die SchülerIn es schafft, bekommt er/sie ein Plus) → Schneide kleine Zettel aus und schreib den Namen und eine Aufgabe darauf, die er/sie in der Klasse machen muss. Verstecke die Kärtchen im dritten Stock. Wenn ihr fertig seid, gehen alle los und suchen ihr Kärtchen.
- Erstelle für deine MitschülerInnen einen Test, um abzufragen, was ihr diese Woche gelernt habt
- Wenn du fertig bist, zeig den Test Frau Huber.
- Wenn Frau Huber ihn verbessert hat, schreibe ihn mit dem Computer.
- Frau Huber wird ihn dann für alle ausdrucken
- Du darfst den Test bewerten 😊
- Wenn du auch damit fertig bist, darfst du ein Kahoot Quiz zu den Themen dieser Woche erstellen.

Thema: Adjektive Wochenplan Aufgabe 7

1. Übersetze alle Wörter in deine Sprache.
2. Schreibe alle neuen Wörter in dein Vokabelheft.
3. Schreibe **die Gegenteile** der insgesamt 30 Adjektive auf.



Deutsch	In meiner Sprache	Deutsch	In meiner Sprache
nass	_____	krank	_____
langsam	_____	schmutzig	_____
trüb	_____	falsch	_____
leer	_____	eckig	_____
modern	_____	leise	_____
satt	_____	klein	_____
flach	_____	fröhlich	_____
alt	_____	arm	_____
dumm	_____	leicht	_____
schlecht	_____	brav	_____
schwierig	_____	großzügig	_____
viel	_____	einfach	_____
dunkel	_____	offen	_____
schmal	_____	günstig	_____
fleißig	_____	hart	_____

Thema: Adjektive Wochenplan Aufgabe 7

Adjektiv	Gegenteil	Adjektiv	Gegenteil
nass	<i>trocken</i>	krank	_____
langsam	_____	schmutzig	_____
trüb	_____	falsch	_____
leer	_____	eckig	_____
modern	_____	leise	_____
satt	_____	klein	_____
flach	_____	fröhlich	_____
alt	_____	arm	_____
dumm	_____	leicht	_____
schlecht	_____	brav	_____
schwierig	_____	großzügig	_____
viel	_____	einfach	_____
dunkel	_____	offen	_____
schmal	_____	günstig	_____
fleißig	_____	hart	_____

4. Schreibe nun die Antworten zu den Fragen:

- a. Ist es heute draußen **nass**? *Nein, heute ist es **trocken**.*
- b. Ist der Boden **hart**? *Ja, der Boden ist **hart**.*
- c. Arbeitet der Schüler fleißig? Nein, _____.
- d. Ist es in der Nacht dunkel draußen? Ja, _____.
- e. Ist das Baby brav? Nein, _____.
- f. War der Test sehr schlecht? Nein, _____.
- g. Ist das Fenster offen? Nein, _____.
- h. Ist es in der Klasse schmutzig? Nein, _____.
- i. Ist die Deutschklasse leise? Nein, _____.

5. Schreibe nun die Fragen zu den Antworten.

- a. *Ist der Junge **traurig**? Nein, der Junge ist **fröhlich**.*
- b. _____? Nein, das Mädchen ist klein.
- c. _____? Nein, die Oma ist alt.
- d. _____? Nein, das Glas ist leer.
- e. _____? Nein, der Pullover ist günstig.
- f. _____? Nein, die Antwort ist falsch.
- g. _____? Nein, die Mutter ist krank.
- h. _____? Nein, der Mann ist arm.
- i. _____? Nein, das Auto fährt langsam.

6. Steigere nun 10 der Adjektive.

hart	härter	am härtesten
	schmäler	
		am ärmsten
schlecht		
	günstiger	
		am flachsten
fleißig		
	einfacher	
		am eckigsten
	schwieriger	

7. Vergleiche!

- a. Der rote Pullover ist günstig. Aber der lila Pullover ist günstiger.
Aber der grüne Pullover ist am günstigsten.

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____



Mehrzahl von Nomen bilden

**Schreibe die Mehrzahl sowie
den passenden Artikel dazu auf.**

- | | | | |
|-----|--------------|----|------------|
| 1. | Der Tisch | => | die Tische |
| 2. | Die Blume | => | _____ |
| 3. | Der Elefant | => | _____ |
| 4. | Der Schrank | => | _____ |
| 5. | Die Badehose | => | _____ |
| 6. | Der Teppich | => | _____ |
| 7. | Der Vogel | => | _____ |
| 8. | Die Gardine | => | _____ |
| 9. | Der Baum | => | _____ |
| 10. | Die Kerze | => | _____ |
| 11. | Der Hund | => | _____ |
| 12. | Das Dach | => | _____ |
| 13. | Die Lampe | => | _____ |
| 14. | Die Katze | => | _____ |
| 15. | Der Topf | => | _____ |

online unter: www.grundschule-arbeitsblaetter.de (Zugriff am 31.10.2019).

„Ich such' Hausschlappen“ - Arbeitsblatt 2
Textrekonstruktion

- ✂ Zerschneiden Sie den Text an den Linien.
👂 Hören Sie den Text und ordnen Sie die Passagen.

Ja, grüß Gott, hearn S', jetzt! I' muss Ihnen jetzt ehrlich sagen, i' bin etwas böse.
Wieso, was ist denn passiert?
Hearn S', ich renn' schon seit einer Stunde in Ihrem Laden herum und such' Hausschlappen.
Ja, kann ich Ihnen helfen?
Ja, bringen S' ma Hausschlappen, ich find' ja keine Hausschlappen, nirgends sind da Hausschlappen.
Na, schauen Sie, da hinten links im Eck haben wir eh Hausschlappen.
Sie haben Hausschuhe, aber keine Hausschlappen.
Na, wir haben auch Pantoffeln, es ist immer nur ein Modell ausgestellt.
Aber in Wien gibt's Hausschlappen, bitte gnädige Frau, wir haben keine Pantoffeln.
Ja, ist schon recht. Welche Größe hätten S' denn gern?
Ich hab' die Größe 45.
Naja, in dieser Größe haben wir überhaupt wenig. Ah, welche Farbe haben Sie sich denn vorgestellt?
Ich möchte lila Hausschlappen haben.
Na, ich glaube, die haben wir sicher nicht.
Ich such' sie ja auch schon die ganze Zeit. Können Sie mir sagen, wo ich die kaufen kann?
Das wird schwer zu finden sein. Ich glaube, die finden Sie nicht.



Der geheimnisvolle Brief

Lies den Text und bearbeite anschließend die Aufgaben. Viel Erfolg!

Laura sitzt zu Hause am Esstisch. Es klingelt an der Tür und ihre Mutter bringt ihr einen Brief mit, den der Briefträger soeben abgegeben hatte. Anstatt dem üblichen weiß, war der Brief in einem hübschen roten Umschlag gesteckt und fiel deswegen selbst aus der Ferne direkt auf.

Laura war neugierig geworden. Sie fing an, den Brief zu öffnen. Im inneren befand sich ein leerer Zettel aus rosa Papier. Merkwürdig. Wer verschickte denn einen Brief ohne Inhalt und macht sich die Mühe, ihn dann in einen so schönen Umschlag zu packen? Laura dreht das Papier um und bemerkt, das sich auf der Rückseite eine Telefonnummer befindet.



Darunter geht geschrieben: Ruf mich an, wenn du Lust hast, mit mir ein Eis essen zu gehen. Jetzt ist Laura endgültig sehr neugierig. Sie holt sich das Telefon und ruft bei der angegebenen Nummer an. Sie hört die Stimme am anderen Ende der Leitung und ist begeistert. Es ist ihr Klassenkamerad Emil.



1. Unterstreiche alle Wörter, die du nicht kennst mit grün.

2. Schreibe die Wörter hier auf und übersetze sie.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Schreibe alle Wörter in dein Vokabelheft.



4. Suche mindestens 10 Nomen im Text und unterstreich sie mit blau.

5. Suche mindestens 10 Verben im Text und unterstreich sie mit grün.

6. Schreibe jetzt 5 Sätze mit den unterstrichenen Verben und Nomen im Perfekt.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

7. Beantworte die Fragen zu dem Text:

1. Warum ist Laura verwundert über den Brief?

2. Warum freut sich Laura, als sie bei der Nummer aus dem Brief anruft?

3. Wer übergibt Laura den Brief?



Bild mit Adjektiven beschreiben

Thema: Adjektive

Arbeitsblatt Nummer 8

Aufgabe: Schreibe Adjektive auf,
die zu dem Bild mit dem Camping passen. Viel Erfolg!



Adjektive zum Bild mit dem Camping aufschreiben

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Versuche jetzt eine Geschichte mit den Wörtern zu schreiben! (mindestens 10 Sätze)

online unter: www.grundschule-arbeitsblaetter.de (Zugriff am 31.10.2019). Das Arbeitsblatt wurde ergänzt und bearbeitet.

Wortkärtchen „finde deinen Partner“			
nass	trocken	krank	gesund
langsam	schnell	schmutzig	sauber
trüb	klar	falsch	richtig
leer	voll	eckig	rund
modern	unmodern	leise	laut
satt	hungrig	klein	groß
flach	hügelig	fröhlich	traurig
alt	jung	arm	reich
dumm	schlau	leicht	schwer
schlecht	gut	brav	schlimm
schwierig	leicht	großzügig	geizig
viel	wenig	einfach	schwierig
dunkel	hell	offen	geschlossen
schmal	breit	günstig	teuer
fleißig	faul	hart	weich