



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Möglichkeiten und Grenzen der Förderung des  
schulischen Zweitsprachenlernens in der Grundschule,  
im Besonderen der Lesekompetenz, bei Kindern mit  
einer anderen Erstsprache als Deutsch

verfasst von / submitted by

Jutta Wandl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 066 814

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

Masterstudium  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. phil. Marion Döll

*„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu  
großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“*

*Aldous Huxley*

## **Abstract**

Bei der vorliegenden Arbeit kommen Elemente der Zweitsprachenerwerbsforschung zum Tragen. Aus diesem weiten Forschungsfeld ist für diese Masterarbeit die fremdsprachendidaktische Forschung relevant, die sich darum bemüht, Prozesse ungesteuerten wie gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zu beschreiben, Erwerbssequenzen zu bestimmen und Zusammenhänge zwischen Lehren und Erwerb aufzudecken. Dabei finden unter anderem das Wechselverhältnis von Lernbedingungen und sozialen Bedingungen des Erwerbs oder die besonderen Merkmale der Erwerbssituation innerhalb der Institution Schule Beachtung.

Es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Inwieweit können Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Kindern im Volksschulalter fruchten beziehungsweise inwieweit kann die Leseleistung dieser Kinder mit einer gezielten Fördermaßnahme gesteigert werden?“

# Inhalt

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Einleitung</b>                                                                    | 6  |
| <b>1. Der Erwerb einer Zweitsprache</b>                                              | 9  |
| 1.1 Definitiorische Bestimmungen                                                     | 9  |
| 1.2 Zweitspracherwerbsprozesse                                                       | 11 |
| 1.3 Theorien, Hypothesen und Modelle des Zweitspracherwerbs/der Zweitsprachaneignung | 11 |
| 1.3.1 Kontrastivhypothese                                                            | 12 |
| 1.3.2 Identitätshypothese                                                            | 13 |
| 1.3.3 Interlanguagehypothese                                                         | 14 |
| 1.3.4 Interdependenzhypothese                                                        | 15 |
| 1.3.5 Konstruktivistische Ansätze                                                    | 16 |
| 1.3.6 Der Konnektionismus                                                            | 16 |
| 1.3.7 Input- und Outputorientierung                                                  | 18 |
| <b>2. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb</b>                                 | 22 |
| 2.1 Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung                                     | 23 |
| 2.1.1 Motivation                                                                     | 25 |
| 2.1.2 Fähigkeit                                                                      | 26 |
| 2.1.3 Gelegenheit                                                                    | 26 |
| 2.2 Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und –lernforschung                              | 27 |
| 2.3 Der Erwerb einer Zweitsprache im Schulalter                                      | 31 |
| 2.3.1 Die phonische Qualifikation                                                    | 31 |
| 2.3.2 Pragmatische und diskursive Qualifikationen                                    | 31 |
| 2.3.3 Semantische Qualifikationen                                                    | 32 |
| 2.3.4 Morphosyntaktische Qualifikationen                                             | 32 |
| 2.3.5 Literale Qualifikationen                                                       | 33 |
| <b>3 Der Kompetenzbegriff</b>                                                        | 36 |
| 3.1 Kompetenzen – Definitiorische Bestimmungen                                       | 36 |
| 3.1.1 Der Kompetenzbegriff nach Klafki                                               | 36 |
| 3.1.2 Der Kompetenzbegriff nach Weinert                                              | 37 |
| 3.1.3 Der Kompetenzbegriff nach Roth                                                 | 39 |
| <b>4. Der Begriff Lesekompetenz</b>                                                  | 42 |
| 4.1 Über die Notwendigkeit Lesekompetenz zu entwickeln                               | 43 |
| 4.2 Die Begriffe (basale) Lesefertigkeit, Lesefähigkeit und Lesekompetenz            | 45 |
| 4.3 Der Begriff Lesekompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven                     | 47 |

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.4 Einflussfaktoren auf den Leseerwerb                                                                   | 50        |
| 4.4.1 Soziale Einflussfaktoren                                                                            | 50        |
| 4.4.2 Personale Einflussfaktoren                                                                          | 51        |
| <b>5. Institutionelle Gegebenheiten für DaZ-Lernende</b>                                                  | <b>53</b> |
| 5.1 Die Institution Grundschule                                                                           | 53        |
| 5.2 Der Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache                                        | 59        |
| <b>6 Rahmen- und Lernbedingungen für das Lesen- und Schreibenlernen sowie Möglichkeiten der Förderung</b> | <b>62</b> |
| 6.1 Schulische Fördermöglichkeiten für DaZ- Kinder                                                        | 64        |
| 6.1.1 Das (Lern)Spiel als Methode im DaZ-Unterricht                                                       | 67        |
| 6.2 Lesedidaktik und Unterrichtsmethoden                                                                  | 69        |
| 6.3 Lesen in der Zweitsprache                                                                             | 72        |
| 6.3.1 Möglichkeiten der Förderung leseschwacher DaZ-Schüler/innen                                         | 76        |
| <b>7 Eine Maßnahme zur inneren Differenzierung – die Arbeit in Stationen</b>                              | <b>79</b> |
| 7.1 Argumente für offene Unterrichtsgestaltung                                                            | 81        |
| 7.1.1 Die qualifikationstheoretische Begründung                                                           | 81        |
| 7.1.2 Die lerntheoretische Begründung                                                                     | 81        |
| 7.1.3 Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip                                              | 83        |
| 7.2 Die Methode des Stationenlernens                                                                      | 84        |
| 7.2.1 Vorbereitung und Gestaltung der Stationen                                                           | 86        |
| 7.2.2 Formen der Zusammenarbeit                                                                           | 87        |
| 7.2.3 Reihenfolge der Stationen                                                                           | 87        |
| 7.2.4 Zeitliches Limit und Stationenwechsel                                                               | 88        |
| 7.2.5 Fehlerkorrektur                                                                                     | 88        |
| 7.2.6 Die veränderte Lehrer/innenrolle                                                                    | 89        |
| 7.2.7 Die veränderte Lerner/innenrolle                                                                    | 89        |
| 7.2.8 Chancen, Schwierigkeiten und Risiken                                                                | 90        |
| <b>8. Diagnostische Mittel zur Messung der Lesekompetenz</b>                                              | <b>92</b> |
| 8.1 Testgütekriterien                                                                                     | 93        |
| 8.1.1 Validität                                                                                           | 93        |
| 8.1.2 Reliabilität                                                                                        | 94        |
| 8.1.3 Objektivität                                                                                        | 94        |
| 8.2 Das Salzburger Lese-Screening (SLS)                                                                   | 96        |
| 8.2.1 Relevanz für diese Masterarbeit                                                                     | 96        |
| 8.2.2 Ziele und Durchführung des Salzburger Lesescreenings                                                | 97        |
| 8.2.3 Aufbau des Salzburger Lesescreenings                                                                | 100       |
| 8.2.4 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse                                                        | 100       |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>9. Exemplarische Darstellung des Förderprojekts</b>                               | <b>105</b> |
| 9.1 Gegenstand und Motivation der Untersuchung                                       | 105        |
| 9.2 Die Ausgangssituation des Projekts                                               | 106        |
| 9.3 Ziele des Projekts                                                               | 108        |
| 9.3.1 Ziele auf Schüler/innenebene                                                   | 108        |
| 9.3.2 Ziele auf LehrerInnenenebene                                                   | 108        |
| 9.4 Die Erhebung der Daten                                                           | 108        |
| 9.5 Projektdurchführung                                                              | 111        |
| 9.6 Projektverlauf – Exemplarische Darstellung eines Projekttages                    | 111        |
| 9.7 Ergebnisse und Reflexion des Projekts                                            | 113        |
| <b>10. Resümee</b>                                                                   | <b>120</b> |
| <b>11 Literaturverzeichnis</b>                                                       | <b>123</b> |
| Internetquellen                                                                      | 129        |
| Abbildungsverzeichnis                                                                | 131        |
| <b>12. Anhang</b>                                                                    | <b>132</b> |
| Anhang A - Unterrichtsmaterialien                                                    | 132        |
| Anhang B - Das Salzburger Lesescreening 2-9. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer | 170        |

## Einleitung

Das Lesen zu beherrschen, den Sinn aus einem Text entnehmen zu können, ist in der heutigen Zeit unerlässlich, um eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung zu durchlaufen. Menschen gewinnen durch das Lesen an Wissen, das ihren Horizont erweitert und sie somit befähigt, an verschiedenen Diskussionen des täglichen Lebens aktiv teilzunehmen. Durch das Lesen können berufliche Ziele erreicht werden, es hat somit eine wesentliche Bedeutung für alle Menschen. Personen, die in der heutigen Zeit nicht lesen können, haben innerhalb der Gesellschaft mit großen Nachteilen zu rechnen. Ein Mangel an Lesefähigkeit kann eine gute Integration von Personen mit einer anderen Erstsprache in der von Literalität geprägten Gesellschaft eines deutschsprachigen Landes sogar verhindern (Vgl. Ebd., S.15-17).

Durch den schulischen Leseerwerb sollten Mitte der zweiten Klasse Volksschule alle Buchstaben erlernt und der Erstleseprozess initiiert worden sein. Die Lesefertigkeit wird weiter trainiert und die erworbenen Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Zusammenlauten einzelner Silben, gefestigt. Es gibt schon zahlreiche Erkenntnisse über den Prozess des Leseerwerbs, aber weniger Untersuchungen über geeignete Herangehensweisen, die Lesefertigkeit zu festigen oder diese bei schwachen Kindern oder Schülern und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, zu fördern. Deswegen wurden für das im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführte Projekt Schüler/innen der zweiten Klasse Volksschule ausgewählt.

Bei der vorliegenden Arbeit kommen Elemente der Zweitsprachenerwerbsforschung zum Tragen. Aus diesem weiten Forschungsfeld ist für diese Masterarbeit die fremdsprachendidaktische Forschung relevant, die sich darum bemüht, Prozesse ungesteuerten wie gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zu beschreiben, Erwerbssequenzen zu bestimmen und Zusammenhänge zwischen Lehren und Erwerb aufzudecken. Dabei finden unter anderem das Wechselverhältnis von Lernbedingungen und sozialen Bedingungen des Erwerbs oder die besonderen Merkmale der Erwerbssituation innerhalb der Institution Schule Beachtung.

Es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Inwieweit können Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Kindern im Volksschulalter fruchten beziehungsweise inwieweit kann die Leseleistung dieser Kinder mit einer gezielten Fördermaßnahme gesteigert werden?“

Ein weiterer Bereich, der in diese Arbeit einfließt, ist die Lern- und Lerner/innenforschung. Es geht um das Aufdecken komplexer Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse individuellen und kooperativen Sprachenlernens unter natürlichen und gesteuerten Bedingungen. Im Feld der Lerner/innenforschung steht das Sprachen lernende Kind im Zentrum der Aufmerksamkeit und zwar als Individuum und als soziales Wesen mit seiner speziellen Sprachlerngeschichte, mit seinen Potentialen sprachlich zu handeln sowie seiner kognitiven und affektiven Ausstattung.

Zahlreiche Studien bestätigen eine niedrige Leseleistung von Kindern mit Einwanderungsgeschichte. Da sich die Leseleistung auch auf Leistungen in anderen Unterrichtsfächern auswirkt, stellt sie eine Schlüsselkompetenz dar. Laut der IGLU-Studie verfügen rund zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der vierten Klasse nicht über elementare Lesefähigkeiten –und Fertigkeiten. Sie sind nicht in der Lage, den Sinn aus Texten zu entnehmen, selbstständig mit Texten umzugehen und somit neue Lernbereiche zu erschließen (Vgl. Niebuhr-Siebert 2014, S. 113). Auf Grundlage der genannten Erkenntnisse soll in dieser Arbeit verdeutlicht werden, welchen Einflüssen Kinder in Bezug auf die zu erbringenden Leistungen in der Schule ausgesetzt sind und wie diese durch gezieltes Ansetzen von Fördermaßnahmen im positiven Sinn entschärft werden können.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst verschiedene Modelle des Zweitsprachenerwerbs wie auch der Zweitsprachaneignung vorgestellt und anschließend auf mögliche Einflussfaktoren wie Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit eingegangen. Im Anschluss wird skizziert, welche Qualifikationen beim Leseprozess von Kindern im Schulalter vonnöten sind und welchen Herausforderungen Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache gegenüberstehen. Das dritte und vierte Kapitel widmet sich dem allgemeinen Kompetenzbegriff sowie den Begriffen Lesekompetenz, Lesefähigkeit und Lesefertigkeit. Die Begrifflichkeiten werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt. Im Anschluss wird skizziert, welche Faktoren den Leseerwerb beeinflussen können und welche institutionellen Gegebenheiten sich, vor allem auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, im Volksschulalter auf das Lernen, im Besonderen das Lesenlernen, auswirken und dieses beeinflussen können. Das fünfte Kapitel dient als Einstieg in die Thematik des

schulischen Sprachenlernens von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im sechsten Kapitel werden methodisch-didaktische Möglichkeiten zur Förderung des Lesenlernens bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache genannt. Letztlich genannte Inhalte sind für diese Masterarbeit von großer Bedeutung. Das sechste Kapitel dient dabei als Einstieg in die Präsentation der Unterrichtsmethode des Stationenlernens, welche im Zuge des durchgeführten Projekts angewandt wurde. Im Anschluss daran werden Testgütekriterien diagnostischer Mittel, welche zur Messung der Lesekompetenz Einsatz finden, vorgestellt und das Salzburger Lesescreening ausführlich beschrieben. Es folgen eine Beschreibung des durchgeführten Projekts zur Förderung der Lesefertigkeit, ein Ausblick für mögliche weiterführende Forschungsfragen sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

# 1. Der Erwerb einer Zweitsprache

Im folgenden Kapitel sollen definitorische Bestimmungen in Bezug auf unterschiedliche Spracherwerbstypen für Deutsch als Zweitsprache dargestellt werden. Diese sind zwar nicht grundlegend Gegenstand des Interesses dieser Masterarbeit, jedoch finden Zweitspracherwerb und Zweitspracherwerbsforschung als übergeordnete Begriffe Anwendung, da Formen „gemischten Zweitspracherwerbs“ beschrieben werden. Hier vermischen sich außerunterrichtliche Spracherwerbsprozesse mit unterrichtlicher Förderung und treten dadurch für diese Masterarbeit vermehrt ins Zentrum des Interesses (Vgl. Ahrenholz, 2014, S. 64).

In der Wissenschaft werden häufig die Begriffe Zweitspracherwerb, Zweitspracherwerbstypen und die großen Hypothesen genannt, welche im Folgenden erläutert werden.

*„Den Erwerb einer zweiten, dritten, ... Sprache in und durch alltägliche Kommunikation ohne expliziten Sprachunterricht bezeichnet man als Zweitspracherwerb. [...] Im Deutschen wird „Zweitsprachenerwerb“ und „Zweitspracherwerbsforschung“ eher in Bezug auf Erwerbsprozesse in nicht primär durch Unterricht gesteuerten Kontexten verwendet. Unterrichtlich gesteuerte Erwerbsprozesse sind hingegen eher Gegenstand der Sprachlehr- und -lernforschung und der empirisch orientierten Fremdsprachendidaktik“ (Ahrenholz, 2014, S. 64).*

Die von Ahrenholz angeführten Begriffe Zweitspracherwerb und Zweitspracherwerbsforschung sollen im folgenden Kapitel näher erläutert werden. Um einen Bogen von den theoretischen Ausführungen dieses Kapitels in Richtung individuellen, schüler/innenzentrierten Lernens zu spannen, werden die wesentlichen Erkenntnisse der Sprachlehr- und Lernforschung im zweiten Kapitel dieser Arbeit angeführt und wesentliche Begriffe und Themengebiete geklärt.

## 1.1 Definitorische Bestimmungen

Um näher in das Thema Zweitspracherwerb vordringen zu können, bedarf es einer Klärung der Begriffe „Erstsprache“, „Zweitsprache“ sowie „Fremdsprache“. Das

Anliegen ist es hierbei, die Begrifflichkeiten, die im Feld Deutsch als Zweitsprache vorkommen, zu klären und voneinander abzugrenzen.

Als Muttersprache wird die Sprache bezeichnet, die von Geburt an gelernt wird. In der wissenschaftlichen Literatur tritt an selber Stelle häufig der Begriff Erstsprache auf. So ist in Publikationen aus der Muttersprachendidaktik beziehungsweise dem Muttersprachenunterricht aus dem Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprachenbereich von Deutsch als Muttersprache (DaM) die Rede. Die Muttersprache wird dabei als L1, als die Sprache, die als erstes gelernt wird, bezeichnet (Vgl. Ahrenholz 2014, S. 3-4).

Die Zweitsprache ist jene Sprache, welche zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. In Anlehnung an den englischen Fachterminus wird diese als L2 („second language“) bezeichnet. Die Aneignungsprozesse der Zweitsprache finden in Lebenssituationen statt, in denen die Zweitsprache zentrales Kommunikationsmittel ist. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird somit von Personen gelernt, welche in einem deutschsprachigen Land leben, eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen und Deutsch lernen. Der/Die Lernende befindet sich in einem deutschsprachigen Land und begegnet der deutschen Sprache nicht nur in der Schule oder in Deutschkursen, sondern auch im täglichen Leben. Dabei werden zwei Typen des Spracherwerbs unterschieden. Der ungesteuerte Zweitspracherwerb vollzieht sich, ähnlich wie der Erstspracherwerb, durch Kommunikation. Der gesteuerte Zweitspracherwerb erfolgt durch Lehr- und Lernsituationen im Unterricht. *„Es wird [...] davon ausgegangen, dass es für den Sprachaneignungsprozess einen wesentlichen Unterschied macht, ob er überwiegend in und durch Kommunikation erfolgt oder in Lehr- und Lernsituationen stattfindet. Im Unterricht erfolgt der Sprachlernprozess in einer- je nach methodisch-didaktischem Ansatz etwas unterschiedlichen Progression, die im Allgemeinen das Ziel hat, den Prinzipien „vom Einfachen zum Schwierigen“ und „vom Häufigen zum weniger Häufigen“ [...] zu folgen [...]“* (Ahrenholz 2014, S. 8). Der gesteuerte Zweitspracherwerb erfolgt zum Beispiel beim Deutschunterricht mit Lernenden, die eine andere Zweitsprache als Deutsch besitzen und kann auch als gesteuerter Fremdsprachenerwerb bezeichnet werden, zum Beispiel beim Englischunterricht in einer Schule, die sich in einem deutschsprachigen Land befindet. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird hingegen in

Sprachschulen- oder Kursen in nicht deutschsprachigen Ländern gelehrt und gelernt (Vgl. Ahrenholz 2014, S. 5-6).

In zahlreichen Situationen ist es allerdings nicht möglich, eindeutig abzugrenzen, ob Lernende gesteuertes Lernen oder ungesteuerte Aneignungsprozesse absolvieren. Kinder, die in der Schule DaZ-Unterricht erhalten oder Austauschstudent/innen, die bereits in ihrer Heimat DaF-Kurse besucht haben, lernen die Sprache durch Sprachkontakte und Interaktion in der deutschsprachigen Umgebung zusätzlich durch ungesteuerte Erwerbsprozesse (Vgl. Döll 2012, S. 21).

Die Begriffe Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) kommen in dieser Arbeit häufig vor. Daher sind die Abgrenzung und Begriffsklärung an dieser Stelle für das weitere Verständnis von Bedeutung.

## **1.2 Zweitspracherwerbsprozesse**

Nachfolgend werden Charakteristika des Zweitspracherwerbs beschrieben und der Frage nachgegangen, wie der Zweitspracherwerb erfolgt. Im Folgenden soll ein knapper Überblick über die Theorien, Hypothesen und Modelle des Zweitspracherwerbs gegeben werden, um näher in die Materie einzutauchen und ein grundlegendes Verständnis dafür aufzubauen, welche Prozesse das Lernen einer Zweitsprache beeinflussen.

Zahlreiche Wissenschaftler/innen behelfen sich unterschiedlichster Theorien, Hypothesen und Modellen, um Spracherwerb nachvollziehbar erklären zu können. Trotz umfangreicher Forschungsaktivitäten ist er allerdings zu komplex, um ihn abschließend nachvollziehen zu können. Im Folgenden werden die bekanntesten Modelle vorgestellt (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 23-31).

## **1.3 Theorien, Hypothesen und Modelle des Zweitspracherwerbs/der Zweitsprachaneignung**

Spracherwerb beinhaltet nicht nur das Beherrschen des strukturellen Regelsystems einer Sprache, wie das Lautsystem (Phonologie), die Regeln zur Wortbildung

(Morphologie) oder die Regeln zur Bildung von Sätzen (Syntax). Vielmehr geht es darum, dieses strukturelle Regelsystem situations- und diskursangemessen anwenden zu können (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 23-31).

*„Sprachlernen ist wie jedes andere Lernen ein kreativer, individueller und selbstgesteuerter Prozess, der auf der Bildung von Hypothesen und ihrer Erprobung in Interaktionen mit anderen basiert“* (Rösch 2012, S. 13). Die Anführung der nachfolgenden Theorien, Hypothesen und Modelle des Zweitspracherwerbs dient dazu, terminologische Begriffe dieser Arbeit nachvollziehen zu können und einen Bogen zwischen dem theoretischen Hintergrund und den methodisch-didaktischen Überlegungen dieser Masterarbeit spannen zu können.

Am Beginn werden die drei „großen Hypothesen“ beschrieben, die allgemeine Aspekte des Zweitspracherwerbs beschreiben. Im Anschluss daran wird bei der Ausführung der Interdependenzhypothese oder bei allgemein konstruktivistischen Ansätzen auf den kindlichen Zweitspracherwerb eingegangen, der für diese Arbeit von großer Relevanz sein wird.

### **1.3.1 Kontrastivhypothese**

Die Kontrastivhypothese wurde Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt und geht auf Fries (1945) und Lado (1957) zurück. Die Grundlage der Kontrastivhypothese bildet eine Vorstellung des Lernens, die vom Behaviorismus geprägt wurde. Sprache wird in dem Sinn als eine Gewohnheit, die als Form menschlichen Verhaltens gilt, verstanden. Die bereits durch das Erlernen der Muttersprache erworbenen Regeln und Strukturen, werden auf die Zweitsprache übertragen. Stimmen dabei Regeln und Strukturen beider Sprachen überein, gelingt das Erlernen der L2 oft mühelos. Schwierigkeiten treten wiederum dann auf, wenn sich L1 und L2 stark voneinander unterscheiden.

In der Kontrastivhypothese kommt es zu positivem Transfer, wenn eine Struktur von der Erst- auf die Zweitsprache erfolgreich übertragen wird, da sie in beiden Sprachen korrekt ist. Negativer Transfer von der L1 auf die L2 führt demnach zu Fehlern, auch Interferenzen genannt.

Kritik wird an der Kontrastivhypothese deshalb geübt, da sie sich ausschließlich auf die Bereiche Phonologie und Syntax bezieht und andere Bereiche, wie etwa die

Semantik, die Pragmatik und individuelle Variation, wie den sozialen Kontext völlig außer Acht lässt (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 32-34).

Trotz dieser Kritik bewahrheitete sich die Kontrastivhypothese durch eine Studie mit 40 jungen Erwachsenen aus verschiedenen Ländern. Fast alle nutzten beim Erlernen des deutschen Wortschatzes Eselsbrücken, Regeln und grammatische Kategorien, die sie durch den Vergleich mit der Muttersprache oder weiterer bereits gelernter Sprachen anwandten. Dieser Sprachvergleich stärkte laut der Befragten ihre Sprachsensibilität, ihr Sprachbewusstsein sowie ihre Ausdrucksmöglichkeit. Trotz dieser Ergebnisse darf das mögliche Auftreten von Fehlern durch falsche Übertragung von der Muttersprache oder der bereits gelernten auf die zu erlernende Sprache nicht außer Acht gelassen werden (Vgl. Oomen-Welke in: Ulrich 2014, S. 33).

### **1.3.2 Identitätshypothese**

Die Identitätshypothese besagt so ziemlich das Gegenteil dessen, wofür die Kontrastivhypothese steht, bei der die Zweitsprache im Rückgriff auf die Erstsprache erworben wird und der Kontrast zwischen L1 und L2 die Hauptrolle für den Zweitspracherwerb einnimmt.

Die Identitätshypothese geht auf Chomsky (1959, 1965, 1986) zurück und basiert auf Annahmen des Kognitivismus, der Lernen als kreativen Prozess versteht. Im Kognitivismus wird von der Vorstellung ausgegangen, dass Kinder angeborene Spracherwerbsmechanismen besitzen (LAD= language acquisition device). Später etablierte sich der Begriff der Universalgrammatik. Es wurde davon ausgegangen, dass der sprachliche Input, dem Kinder beim Erlernen ihrer Muttersprache begegnen, viel zu fehlerhaft und unzureichend sei, um in solch kurzer Zeit ein derart hohes Kompetenzniveau der Sprache erreichen zu können (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 34-35). Die Identitätshypothese geht von der Annahme aus, dass beim Zweitspracherwerb dieselben angeborenen mentalen Prozesse aktiviert werden, die zuvor beim Erstspracherwerb zum Tragen gekommen sind. Auch Regeln und Elemente der Zweitsprache werden ebenso wie beim Erstspracherwerb in der gleichen Abfolge durchlaufen (Vgl. Rösch 2011, S. 23).

Kritik wird an mehreren Inhalten der Identitätshypothese geübt. Die Existenz der Universalgrammatik konnte beispielsweise bis heute noch nicht nachgewiesen

werden. Ähnlich wie auch die Kontrastivhypothese, beschränkt sich die Identitätshypothese auf die sprachlichen Elemente und Strukturen der Morphologie und Syntax. Andere wesentliche Sprachbereiche wie individuelle oder sozio-kulturelle Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb finden keine Beachtung (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 35).

### **1.3.3 Interlanguagehypothese**

Die Interlanguagehypothese wurde von dem amerikanischen Linguisten Selinker (1972) entwickelt. Auch er ist der Ansicht, dass eine angeborene sprachliche Struktur für den Erstspracherwerb existiert, auf welche ein Rückgriff beim Zweitspracherwerb allerdings nicht möglich ist (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 38-39). Ähnlich wie bei der Identitätshypothese wird auch bei der Interlanguagehypothese davon ausgegangen, dass es sich beim Zweitspracherwerb um einen kreativen Aneignungsprozess handelt, der von den Lernenden selbst gestaltet wird. Die Interlanguagehypothese geht davon aus, dass sogenannte Lernersprachen (Interlanguages) ausgebildet werden. Das sind grammatische Systeme, die Elemente der L1 sowie auch der L2 enthalten. Diese entstehen durch Hypothesenbildung und durch dessen Überprüfung in kommunikativen Situationen. Bei erfolgreicher Anwendung bilden sich diese Hypothesen aus, bei Misserfolg werden sie verworfen. Für den Sprachunterricht folgt daraus, dass diese Lerner/innensprachen nicht nur zugelassen werden, sondern auch als Lernleistung betrachtet und folglich bewusst in kommunikativen Unterrichtssituationen gefordert werden, was zu einem neuen, differenzierten, lernendenorientierten unterrichtlichen Vorgehen führte.

Zwischen den zuletzt beschriebenen Hypothesen, der Interlanguagehypothese und der Identitätshypothese, lassen sich Verbindungen und Gemeinsamkeiten herausarbeiten. 1979 sprachen Karl-Richard Bausch und Gabriele Kaspar auch von den drei „großen Hypothesen“, die nicht gesondert betrachtet werden müssten, sondern folgende Gemeinsamkeiten aufweisen: Die Interlanguagehypothese kann als Verbindung von Identitätshypothese und Kontrastivhypothese verstanden werden. Interferenzen werden in der Interlanguagehypothese nicht ausgeschlossen, es wird sogar als nützlich für den Zweitspracherwerb betrachtet, sprachliches Vorwissen aus der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zu nutzen. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der Gedanke, den Spracherwerb als kreativen Akt anzusehen, als den Rückgriff

auf eine Grundstruktur des Spracherwerbs. Demnach erfolgt das Sprachenlernen durch das Durchlaufen fester Erwerbsstufen, auf welche in Kapitel 2.3 Noch näher eingegangen wird. Zusammenfassend kann die Interlanguagehypothese deshalb auch als Weiterentwicklung oder Revision der Identitätshypothese verstanden werden (Vgl. Rösch 2011, S. 24-25).

In den folgenden Unterpunkten werden Theorien angeführt, die bereits praxisbezogener gedeutet und verstanden werden können, als die zuvor genannten „großen Hypothesen“, wie Bausch und Kaspar sie nannten. Es wird auf den kindlichen Zweitspracherwerb eingegangen, der auch für diese Arbeit von großer Bedeutung ist. Auch der Begriff der sprachlichen Kompetenz wird beispielsweise von dem Psychologen Tomasello in dieser Arbeit erstmals genannt. Damit verbundene Inhalte werden im dritten sowie vierten Kapitel näher erläutert und ausgeführt.

#### **1.3.4 Interdependenzhypothese**

Die Interdependenzhypothese wurde vom kanadischen Wissenschaftler Cummins (1982) entwickelt und beschreibt den frühen kindlichen Zweitspracherwerb. Für ihn besteht ein Zusammenhang zwischen der erreichten Sprachkompetenz in der Erstsprache, der Zweitsprache sowie den Schulleistungen (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 39). Cummins geht davon aus, dass die Ausbildung der Erstsprache, die Voraussetzung für den Zweitspracherwerb darstellt. Je besser die Kompetenzen in der L1 sind, umso besser können die Kompetenzen in der L2 ausgebildet werden. Cummins Interdependenzhypothese kann auch als Schwellenhypothese bzw. Schwellenniveauhypothese (Threshold Theory) bezeichnet werden, da im Zuge seiner Forschung drei Schwellen der bilingualen Entwicklung beschrieben werden (Vgl. Rösch 2011, S. 25-26).

- „1. Schwelle: „Semilingualismus“ (niedrige Kompetenz in beiden Sprachen),*
- 2. Schwelle: dominante Zweisprachigkeit (hohe Kompetenz in einer Sprache) und*
- 3. Schwelle (hohe Kompetenz in beiden Sprachen)“ (Rösch, 2011, S. 25)*

Diese Einteilung Cummins verdeutlicht die Abhängigkeit der erstsprachlichen Kompetenzen auf den Zweitspracherwerb.

### **1.3.5 Konstruktivistische Ansätze**

Im Gegensatz zu den Erklärungsansätzen, die im Nativismus begründet sind und bei welchen von sprachspezifischen Mechanismen ausgegangen wird, die den Spracherwerb regeln, wird bei konstruktivistischen Ansätzen davon ausgegangen, dass Spracherwerb durch kognitive Lernmechanismen in sozialer Interaktion erfolgt. Der Psychologe Michael Tomasello (2003) gilt als der bekannteste Vertreter dieses konstruktivistischen Ansatzes für den Erstspracherwerb. Sprache wird nach seiner Theorie durch die soziale Interaktion mit anderen erworben. Volle sprachliche Kompetenz wird laut Tomasello dann aufgebaut, wenn ein Kind, nachdem es syntaktische Kategorien und Regularitäten abstrahieren kann, diese ab dem Vorschulalter als grammatisches System etabliert. Kognitive und soziale Kompetenzen des Kindes ermöglichen es ihm, gelernte Ausdrücke und Phrasen zu generalisieren und kreativ zu kombinieren, wodurch Tomasello von sprachlicher Kompetenz spricht. Ähnlich wie auch bei der Interlanguagehypothese, herrscht auch im Konstruktivismus die Annahme, dass das Gehirn beim Spracherwerb auf der Basis konstruktivistischer Selbstorganisation operiert (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 41).

Im Folgenden werden unterschiedliche Modelle vorgestellt, die für diese Arbeit am Rande relevant sind, die aber vollständigkeitsbedingt genannt werden müssen. Im zweiten Kapitel wird erstmals auf unterschiedliche Einflussfaktoren eingegangen, welche den Spracherwerb von Kindern positiv oder negativ beeinflussen können. Hierbei ist das Wissen über Theorien des Konnektionismus von großer Bedeutung, weil sich beispielsweise der Einfluss auf den Spracherwerb in Bezug auf das Erwerbsalter oder die Gedächtnisleistung von Lernenden, wie beim Konnektionismus herausgearbeitet wird, auch bei den Erkenntnissen von Ahrenholz oder Rost-Roth widerspiegeln, was auch anschließend im zweiten Kapitel dieser Arbeit verdeutlicht wird.

### **1.3.6 Der Konnektionismus**

Eine zu den vorherigen Spracherwerbs-hypothesen- und -theorien gegenteilige Annahme vertritt der Konnektionismus. Ihm zufolge erfolgt der Spracherwerb durch Assoziation von Wörtern zu bestimmten Situationen oder Objekten. Durch immer wiederkehrende sprachliche Phänomene werden Regeln und Strukturen gefestigt. In unserem Gehirn entsteht ein immer dichter werdendes Netzwerk, wodurch

Verbindungen von Informationen entstehen. Lernen wird im Konnektionismus also als etwas betrachtet, das auf neuronaler Ebene stattfindet.

Die meisten Modelle entstanden im Zusammenhang mit dem Erstspracherwerb. Im Folgenden werden die zwei bekanntesten Modelle dargestellt, die sich mit dem Zweitspracherwerb beschäftigen.

Ullmann (2001) entwickelte das **deklarativ-prozedurale Modell**, das von der Existenz zweier Lern- und Gedächtnissysteme ausgeht, des prozeduralen und des deklarativen. Beide sind altersabhängig, ihre Funktion nimmt mit zunehmendem Alter ab, wobei das prozedurale System stärker vom Abbau betroffen ist, als das deklarative. Daraus folgt die Annahme, dass Zweitsprachenlernende, die in der Regel zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Erwerb beginnen als Erstsprachenlernende, vermehrt Probleme bei der Verarbeitung syntaktischer Regeln haben. Während diese Regeln beim Erlernen der Muttersprache durch Nutzen des prozeduralen Systems gelernt werden, müssen Zweitsprachenlernende beispielsweise beim Erlernen der Syntaxregeln auf das explizit-deklarative System zurückgreifen, welches dann bereits schlechter funktioniert, als noch zu einem früheren Zeitpunkt. Dadurch lässt sich durch Ullmanns Modell auch die Frage beantworten, warum sich bei spätem Spracherwerb einer Fremdsprache kaum ein muttersprachliches Kompetenzniveau erreichen lässt (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 42-43).

Ein weiteres konnektionistisches Modell stammt von Paradis (2004). Es trägt den Namen **Activational-Threshold-Modell**. Laut Paradis werden durch den Ausstoß von Neuronenimpulsen im Gehirn Regeln oder Wörter (Items) aktiviert. Dabei bestimmt die Aktivierungsschwelle (activation threshold) die Menge, die zur Aktivierung eines Items nötig ist. Die Aktivierungsschwelle ist von Item zu Item verschieden, je nach Häufigkeit, in der ein Item aktiviert wird, sinkt oder steigt die Aktivierungsschwelle. Bei häufig vorkommenden Regeln oder Wörtern, sinkt die Schwelle. Bei länger nicht verwendeten Wörtern oder Regeln, steigt die Schwelle an. Das bedeutet für den Zweitspracherwerb, dass eine Sprache bei geringem Gebrauch auch wieder verlernt werden kann. Durch häufig wiederholendes Üben kann eine Sprache wiederum im Gedächtnis bleiben und flüssig, bis zum Muttersprachenniveau hin beherrscht werden (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 43-44).

Weitere Hinweise auf die Bedeutung des Alters beim Spracherwerbsbeginn lieferten Untersuchungen spezifischer Hirnareale, die für die Verarbeitung von Sprache verantwortlich gemacht werden. Die zwei bekanntesten sind das Wernicke- und das Broca-Areal. Bei frühem Zweitsprachenlernen konnte eine vermehrte Aktivierung der Gehirnareale festgestellt werden, so wie dies beim Erlernen der Muttersprache der Fall ist, wohingegen bei spätem Zweitsprachenlernen auch andere Hirnareale zur Verarbeitung herangezogen werden müssen (Vgl. Niebuhr-Siebert, 2014, S. 44).

Die bisher vorgestellten Modelle und Hypothesen sollen einen ersten Einblick in die Materie der Zweitspracherwerbsforschung gewähren. Es gibt noch zahlreiche weitere Hypothesen und Modelle, die sich mit dem Zweitspracherwerb befassen und diesen, im Hinblick auf diverse weitere Parameter, einzuordnen versuchen. Im Folgenden werden Hypothesen angeführt, welche sich auf die Konzeption von Unterricht beziehen. Somit soll der Bogen zu den Kapiteln fünf und sechs gespannt werden, die sich der Institution Grundschule und dem Lernen sowie der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hinwenden. Im Folgenden sollen grundlegende Punkte angeführt werden, welche ebenfalls für die später genannten Einflussfaktoren für gelungenen Zweitspracherwerb nennenswert sind.

### **1.3.7 Input- und Outputorientierung**

In diesem Unterkapitel werden Hypothesen vorgestellt, die in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen, beispielsweise für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden von Bedeutung sind.

#### **1.3.7.1 Die Monitor- bzw. Inputhypothese**

Die Monitor-bzw. Inputhypothese stammt von Stephan Krashen und beruht auf den Prämissen des folgenden Modells:

### Stephen Krashen: Monitor- und Inputtheorie

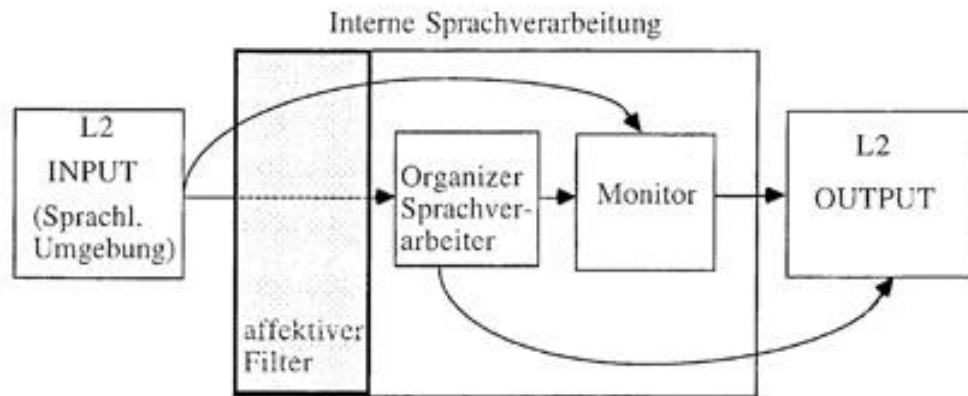


Abbildung 1: Stephen Krashen: Monitor- und Inputtheorie (<http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Monitor.jpg>).

Demnach besteht ein Unterschied zwischen Lernen und Erwerb (Abbildung 1), wobei sich der Output, also die Sprachproduktion automatisch entwickelt, statt gelehrt zu werden. Durch das Modell geht hervor, dass sprachlicher Input zuerst affektiv gefiltert und anschließend entweder den Organizer, den sogenannten Sprachverarbeiter oder den Monitor durchläuft, bevor sprachlicher Output stattfindet. Der Input ist also bestenfalls verständlich, angemessen und nachvollziehbar und liegt etwas über dem Kompetenzniveau. Rösch führt an, dass eine positive Einstellung zur Sprache sowie Selbstbewusstsein den Spracherwerb zusätzlich fördern, Angst und eine negative Einstellung zur Sprache ihn jedoch hemmen können. Die Monitor-bzw. Inputhypothese geht des Weiteren von dem Besitz einer Universalgrammatik aus, wonach der Spracherwerb, vor allem bei jüngeren Kindern, zu direkten Äußerungen führt. Vor allem erwachsene Lernende entwickeln und bedienen sich eines Monitors, welcher es möglich macht, Äußerungen hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Richtigkeit zu überprüfen. Kinder erwerben Sprache vermehrt durch das angeborene Sprachmodul, auch Universalgrammatik oder Organizer genannt, durch das Kommunizieren selbst.

Rösch spricht in diesem Zusammenhang von Unterricht, der das vorrangige Ziel verfolgen muss, geeigneten, authentischen, nah auf das erreichte Sprachniveau abgestimmten Input zur Verfügung zu stellen, um natürlichen Zweitspracherwerb zu forcieren (Vgl. Rösch 2011, S. 27).

### 1.3.7.2 Die Interaktionshypothese

Die Interaktionshypothese stellt die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in den Mittelpunkt. Demnach werden Lernprozesse dadurch initiiert, dass der Input intensiv verarbeitet wird. Die Lehrperson stellt kooperative Aufgaben oder formuliert Fragen, wodurch die Lernenden zum klärenden Nachfragen, Wiederholen, Präzisieren, Paraphrasieren oder zum Überprüfen des Verständnisses, angeregt werden. Fehler werden im Zuge des Feedbacks durch die Lehrperson thematisiert und im Interaktionsprozess bearbeitet (Vgl. Rösch 2011, S. 28).

### 1.3.7.3 Die Outputhypothese

Die Outputhypothese besagt, dass dann eine breite Sprachkompetenz ausgebildet werden kann, wenn die Inputorientierung durch die Outputorientierung erweitert oder sogar ersetzt wird. Das bedeutet, dass Schüler/innen, die Fachunterricht in einer Fremdsprache erhalten, beispielsweise Mathematik in der Zielsprache lernen, durch den Input zwar eine hohe rezeptive Kompetenz ausbilden, die produktive allerdings nur gering. Das Ziel der Outputorientierung ist es, dass Lernende Sprache produzieren und miteinander in Kommunikation treten. Dadurch werden Ausdrücke automatisiert und gefestigt. Das Üben des Sprachgebrauchs erfolgt dabei durch Aufgabenstellungen, welche die Interaktion zwischen den Lernenden anregt. Dabei konzentrieren sich Lernende vor allem darauf, sich verbal verständlich auszudrücken und auch auf den Inhalt zu achten, sodass gelungene Kommunikation stattfinden kann (Vgl. Rösch, 2011, S. 28-29).

Aus all den Erkenntnissen, die aus den zuletzt genannten Hypothesen hervorgehen, leitet Hans Barkowsky für den Zweitsprachenunterricht folgende Punkte ab:

- *„Lernersprachen als Stadien des Spracherwerbs verstehen,*
- *individuelle Vorkenntnisse berücksichtigen,*
- *„sensible und konstruktive Korrekturstrategien“ unter Einbeziehung der Erstsprache und erweiterter Sprachkenntnisse anwenden“ (Rösch 2011, S. 29).*

Dies impliziert ein sensibles Vorgehen beim sprachlichen Korrigieren sowie das Eingehen auf einzelne Lernende unter Berücksichtigung ihrer Vorkenntnisse.

Die Rolle der Lehrperson, die Lehrinhalte sowie die Übungsformen im Unterricht änderten sich im Laufe der Zeit. Geblieben ist die Orientierung an kognitiv aktiven

Lernenden sowie die Rolle der Lehrperson, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Lernprozesse gestalten sollte. Auf Unterricht, der das Fremdsprachenlernen, vor allem bei Kindern bestmöglich fördert und unterstützt, wird in Kapitel sechs und sieben eingegangen.

Im folgenden zweiten Kapitel soll herausgearbeitet werden, welche Einflussfaktoren auf Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache wirken können. In diesem Zusammenhang werden im folgenden Kapitel Ergebnisse aus der Sprachlehr- und Lernforschung angeführt und der Frage nachgegangen, welche Bereiche beim Erlernen einer Fremdsprache zusammenwirken und welche Einflussfaktoren diesen Lernprozess prägen, fördern oder hemmen können.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit, im sechsten Kapitel, werden Lösungswege aufgezeigt, um das Deutsch- aber vor allem das Lesenlernen bestmöglich zu unterstützen. Zuvor soll allerdings herausgearbeitet werden, was der Begriff Kompetenz beziehungsweise Lesekompetenz bedeutet und wie diese in Zusammenhang zur allgemeinen Deutschkompetenz stehen.

## 2. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Im folgenden Kapitel soll herausgearbeitet werden, welche Herausforderungen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache überwinden müssen und mit welchen Nachteilen sie aufgrund ihrer anderen Erstsprache zu kämpfen haben. In einem ersten Schritt sollen zunächst wesentliche Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung erläutert und grundlegende Schritte der Zweitsprachaneignung beschrieben werden. Der Entwicklung der Lesekompetenz und deren Einbettung innerhalb der allgemeinen Deutschkompetenz werden im vierten Kapitel besondere Beachtung zuteil.

Beim Studieren diverser Texte zu Arten des Aneignungsprozesses einer Zweitsprache, begegnet man den Begriffen „gesteuertes“ oder „natürliches“ Lernen bzw. „ungesteuertes“ Lernen. Im Folgenden werden diese Begriffe geklärt und deren Bedeutung voneinander abgegrenzt.

Die Zweitspracherwerbsforschung, auf die im ersten Kapitel näher eingegangen wurde, untersucht Phänomene des Zweitspracherwerbs. Während im englischsprachigen Zusammenhang der Begriff „Second Language Acquisition“ für sowohl den gesteuerten als auch den ungesteuerten Erwerb verwendet wird, beziehen sich die deutschen Begriffe „Zweitsprachenerwerb“ und „Zweitspracherwerbsforschung“ auf ungesteuerte Erwerbsprozesse, die nicht unbedingt durch Unterricht erworben werden. Gesteuerte, durch Unterricht erworbene Prozesse sind Gegenstand der Sprachlehr- und Lernforschung, welche im Folgenden erläutert werden soll (Vgl. Ahrenholz 2014, S. 64).

Die von Edmondson und House zusammengestellte Auflistung verdeutlicht die Unterscheidungskriterien der Begriffe „Lernen“ und „Erwerb“, wie auch folgendes Zitat: *„Alltagssprachlich spricht man von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen. Dabei verweist der Begriff „Erwerb“ auf ungesteuerte, natürliche, der Begriff „Lernen“ auf gesteuerte Lernprozesse.“* (Rösch 2011, S. 13).

| <b>Lernen („learning“)</b> | <b>Erwerb („acquisition“)</b> |
|----------------------------|-------------------------------|
| gesteuertes Lernen         | natürliches Lernen            |
| explizites Lernen          | implizites Lernen             |
| bewusstes Lernen           | unbewusstes Lernen            |

Abbildung 2: Sprachentwicklung (Edmondson/House 2006, S. 12 in: Rösch 2011, S. 13).

Die Begriffe gesteuertes/ungesteuertes, oder explizites/implizites Lernen treten in der Literatur häufig auf, wobei sich die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerb einer Sprache durch alle wissenschaftlichen Texte zieht. Willis Edmondson und Juliane House sind Fremdsprachendidaktikerinnen. Sie sprechen von einer Verschmelzung beider Seiten. Demnach laufen gleichzeitig zum Sprachunterricht auch Erwerbsprozesse ab, die nicht durch den Unterricht selbst gesteuert werden. Andererseits wird auch außerhalb des Unterrichts bewusst gesteuert gelernt (Vgl. Rösch 2011, S. 13). So entstehen zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb, dem Lernen und Erwerben in der Praxis fließende Übergänge, wie Reich (2001) anmerkt: „*Mit Zwischenformen und Übergängen ist durchwegs zu rechnen*“ (Edb., 56 in: Rost-Roth 2014, S. 56).

## 2.1 Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung

Die Zweitspracherwerbsforschung ist eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin und hat sich seit den 1970er Jahren entwickelt. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, Grundlagenforschung zu betreiben, wendet sich dazu dem Sprachaneignungsprozess zu und versucht, Spracherwerbsprozesse in Theorien und Modellen zu erläutern und deren Einflussfaktoren zu klären.

Beim Erwerb einer Zweitsprache kommen psycholinguistische Prozesse zum Tragen, die dafür verantwortlich sind, Sprache wahrzunehmen und zu verarbeiten sowie schriftliche und mündliche Äußerungen zu planen und zu produzieren. Ahrenholz nennt verschiedene Faktoren, die am Spracherwerbsprozess beteiligt sind und diesen beeinflussen: „*Hierzu gehören Umfang und Art des Inputs, Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachlern, Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen.*“ (Ahrenholz 2014, S. 65). Zu den sprachbezogenen Faktoren zählen Kenntnisse in der Erstsprache oder in anderen

bisher gelernten Sprachen. Nichtsprachliche Faktoren werden in zwei Kategorien untergliedert, in interne und externe Faktoren. Zu den internen Faktoren zählen das Alter, die Motivation, die kognitive Entwicklung und der Grad der Sprachlernfähigkeit. Zu den externen Faktoren zählen die Handlungsabsichten in der Gesellschaft der Zielsprache, Bildungserfahrungen der Familie oder Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern (Vgl. Ahrenholz 2014, S. 65).

Der Zweitspracherwerb ist von mehreren Faktoren abhängig. In der Literatur werden verschiedene Einflussfaktoren genannt, die darüber entscheiden, ob der Erwerb bis hin zum Muttersprachenniveau erreicht werden kann oder ob er auf einer bestimmten Erwerbsstufe endet. Im Folgenden soll erläutert werden, von welchen Faktoren der Zweitspracherwerb abhängig ist (Vgl. Niebuhr-Siebert, 2014, S. 55). Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze für erfolgreiche Zweitsprachenlernende. Dabei werden drei Hauptgruppen zusammengefasst: Kognitive, affektive sowie soziale Faktoren (Vgl. Kniffka 2012, S. 59).

Inwieweit soziale Faktoren wie die Umstände der Migration, Grad der Assimilation (Anpassung) oder emotionale Faktoren wie Lernmotivation, kognitive oder begabungsbedingte Faktoren eine Rolle spielen, kann nur schwer beantwortet werden. Eine Reihe von Faktoren sind nicht direkt beobachtbar und somit schwer fassbar (Vgl. Jeuk 2015, S. 37).

In der folgenden Abbildung wird ein Zusammenwirken von drei wesentlichen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb veranschaulicht. Die Schnittmenge der drei Kreise symbolisiert erfolgreichen Zweitspracherwerb.



Abbildung 3: Faktoren des Zweitspracherwerbs (Jeuk 2015, S. 38).

Demnach kann angenommen werden, dass die genannten affektiven und kognitiven Variablen für den Zweitspracherwerb Motivation, Fähigkeit sowie Gelegenheit als ausschlaggebende Begriffe für die Beschreibung grundlegenden erfolgreichen Zweitspracherwerbs zu nennen sind.

Durch die Spracherwerbsforschung konnten zahlreiche Bereiche erforscht werden, die erfolgreiches Zweitsprachenlernen bedingen. Kniffka nennt in diesem Zusammenhang folgende drei Kategorien:

*„1. Die Kategorie der kognitiven Variablen umfasst u.a. Sprachlerneignung/Sprachbegabung (language aptitude), Intelligenz, (Sprach)lernstile und Sprachlernerfahrung.*

*2. In der zweiten Kategorie werden häufig affektive und attitudinale Faktoren zusammengefasst. Dazu gehören u.a. die Einstellung zur L2 bzw. zur Zielkultur, Motivation, Ängste und Persönlichkeitsattribute (z.B. Extrovertiertheit, Introvertiertheit).*

*3. In der Kategorie der sozialen Faktoren sind die soziokulturellen Erfahrungen eines L2-Lerners subsumiert.“ (Kniffka 2012, S. 59).*

Wie hier ersichtlich wird, überschneiden sich die von Jeuk genannten Bereiche zum Teil mit anderen Modellen und sollen daher im Folgenden näher erläutert werden. Weitere Kategorien werden in dieser Arbeit nicht weiter beschrieben, da dies in dieser Ausprägung für die Masterarbeit nicht relevant ist. Es soll lediglich ein Überblick verschafft werden, um anschließend im fünften Kapitel, bei dem es um die Bildungsinstitution geht, Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können. Weitere Einflussfaktoren, die Niebuhr-Siebert näher erläutert sind Sprach- und Sprechangebot bzw. Lerngelegenheiten, das Alter bei Erwerbsbeginn, die Erstsprache, sozialpsychologische Faktoren, familiärer Bildungshintergrund und sozio-ökonomischer Status sowie bildungspolitische und schulische Faktoren (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 55-57).

### **2.1.1 Motivation**

Unter Motivation (motivation) oder Antrieb werden das Interesse und die Leistungsbereitschaft verstanden. Die Motivation der Lernenden kann von ihren individuellen positiven oder negativen Lernerfahrungen und von der Art der

emotionalen Beziehung zu den Sprecher/innen abhängen. Bei Kindern ist eine gesellschaftliche Bindung, welche sich eventuell negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken kann, noch nicht so stark ausgeprägt wie bei Erwachsenen. Deshalb treten Kinder mit größerer Offenheit und Lernbereitschaft in Bezug auf die Zweitsprache auf. Gardner und Lambert (1972) entwickelten das Konzept der integrativen und instrumentellen Motivation beim Sprachenlernen. Demnach wird von instrumenteller Motivation gesprochen, wenn der/die Lernende eine Sprache lernt, um die Berufschancen zu verbessern, Interesse an der Sprache hat, oder bestimmte literarische Texte lesen möchte. Integrative Motivation hingegen besteht dann, wenn der/die Lernende den Wunsch hat, einer bestimmten Gruppe anzugehören. Dies betrifft häufig Kinder und Jugendliche, die den Wunsch haben, ein Teil der Klassengemeinschaft zu sein, mitreden zu können und dazuzugehören, weshalb die integrative Motivation auch eine größere Identifikation zeigt und mit der zu lernenden Sprache darstellt (Vgl. Jeuk 2015, S. 38, 39).

### **2.1.2 Fähigkeit**

Jeuk führt den Begriff Fähigkeit (ability) an. Dies ist ein individuell zu betrachtendes Merkmal. Sprachvermögen, vorhandenes Sprachwissen, Lernerfahrungen, Lernstrategien, Intelligenz sowie das Alter und Reflexivität oder Impulsivität werden in diesem Zusammenhang als Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb genannt (Vgl. Jeuk 2015, S. 37-38). Im nachfolgenden Unterkapitel 2.2 soll der Frage vertiefend nachgegangen werden, welche Fähigkeiten beim Aneignen einer Zweitsprache, im Besonderen der deutschen Sprache, im unterrichtlichen Kontext bei Kindern von Bedeutung sind.

### **2.1.3 Gelegenheit**

Beim Zweitspracherwerb ist der Faktor Zeit wesentlich. Da Kinder mit Migrationshintergrund meist erst im späteren Kindergartenalter oder bei Schuleintritt mit der deutschen Sprache als aktiv zu lernende Sprache in Berührung treten, haben sie einen enormen Nachteil gegenüber Kindern mit Deutsch als Muttersprache, die bereits mit der Zielsprache aufwachsen. Die Lernzeit kann sich ebenfalls dadurch verkürzen, da sie in den Bildungseinrichtungen mit wenigen deutschsprachigen Kindern in Kontakt kommen oder es einfach wenige deutschsprachige Kinder gibt (Vgl. Jeuk 2015, S. 41).

Im folgenden Kapitel sollen wesentliche Inhalte der Sprachlehr- und-lernforschung dargestellt und Ergebnisse angeführt werden. Dies soll nähere Einblicke in das Themengebiet der Zweitspracherwerbsforschung gewähren. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Fähigkeiten beim Aneignen einer Zweitsprache, im Besonderen der deutschen Sprache, im unterrichtlichen Kontext bei Kindern von Bedeutung sind. Damit soll der Bogen zu den praxisorientierteren Kapiteln sechs und sieben gespannt werden, in dem auf die Didaktik und Methodik eingegangen wird.

## **2.2 Erkenntnisse aus der Sprachlehr- und –lernforschung**

Nachfolgend geht es um die vertiefende Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis des Sprachenlernens und der Sprachförderung in unterrichtlichen Kontexten. Die Sprachlehr- und die Sprachlernforschung wird für eine bessere Lesbarkeit mit den Buchstaben SLLF abgekürzt. Die Schwerpunkte der SLLF liegen auf der Vermittlung und Förderung von Zweitsprachen. Besonders nach den Auswertungen der PISA- sowie OECD-Studien, welche für Kinder mit Migrationshintergrund unbefriedigend ausfielen, wurde das Augenmerk der SLLF verstärkt auf die Sprachförderung gelenkt.

Im Folgenden werden Untersuchungsbereiche der SLLF aufgezeigt und der Frage nachgegangen, welche Faktoren für das Sprachenlernen wichtig sind. Im Anschluss, im Kapitel 4.4 sowie im fünften Kapitel werden Schwierigkeiten angeführt, welche die Institution Grundschule mit sich bringt und welche sich hemmend auf DaZ-Schüler/innen auswirken können sowie der Bereich Deutsch als Zweitsprache im schulischen Bereich thematisiert (Vgl. Rost-Roth 2014, S. 49).

In der Sprachlehrforschung werden durch Unterricht gesteuertes Lehren und Lernen von Zweitsprachen oder Fremdsprachen untersucht. Vermehrt tritt der Ausdruck Sprachlehr- und -lernforschung in den Vordergrund, da Lernen und Lehren eng miteinander verknüpft sind bzw. in engem Zusammenhang stehen. *„Sprachlehrforschung untersucht die Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache und Sprachfähigkeit [...], sie ist also im eigentlichen Sinne Sprachlehr- und Sprachlernforschung“* (Bausch/Krumm 1989, S. 7 in: Rost-Roth 2014, S.49).

Die SLLF hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine Theorie des Zweitsprachenlernens zu entwickeln und empirisch begründete didaktische Empfehlungen für die Sprachenvermittlung zu geben. Dabei sind Erkenntnisse aus verschiedensten Wissenschaften von Bedeutung, wie etwa aus der Linguistik, Didaktik, Zweitspracherwerbsforschung, Soziologie und Psychologie. Die SLLF kann als forschungsorientierter und empirischer Ansatz verstanden werden, welcher sich hauptsächlich für die Lernprozesse und die Lernenden allgemein interessiert. Auch die Lehrer/innen aus- und -weiterbildung wird im Zuge der SLLF untersucht.

Ein umfassendes Modell für das Fremdsprachenlernen stammt von Edmondson und House. Sowohl sozialpolitische als auch personenbezogene Faktoren werden in diesem Modell berücksichtigt. Laut dieses Modells beeinflussen auch die Lehr- und Lernumgebung das Zweitsprachenlernen:

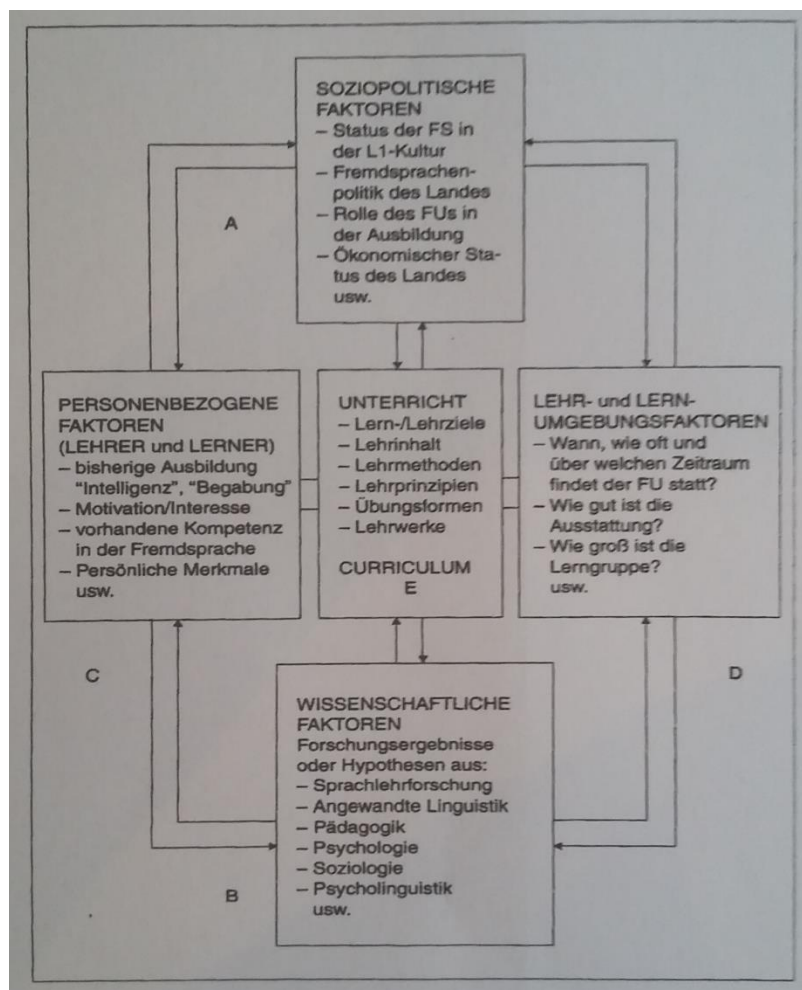


Abbildung 4: Faktoren, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen bestimmen (Edmondson/House 2006, S. 25 in: Ahrenholz 2014, S. 52).

Das Modell zeigt die wechselseitigen Beziehungen der fünf Bereiche auf, die für das Zweitsprachenlernen verantwortlich gemacht werden können. Demnach üben sowohl soziopolitische Faktoren als auch personenbezogene Faktoren, wissenschaftliche Faktoren sowie Lehr- und -Lernumgebungsfaktoren auf das Zweitsprachenlernen enormen Einfluss aus. Im Zentrum stehen der Unterricht und das Curriculum, die all diesen Einflussfaktoren unterlegen sind.

Das folgende Modell von Dittmar und Özçelik zeigt vermehrt außerschulische Faktoren auf, die das Zweitsprachenlernen beeinflussen. Das Modell stellt den/die Lernende/n und dessen Lernprozesse stärker ins Zentrum des Interesses.

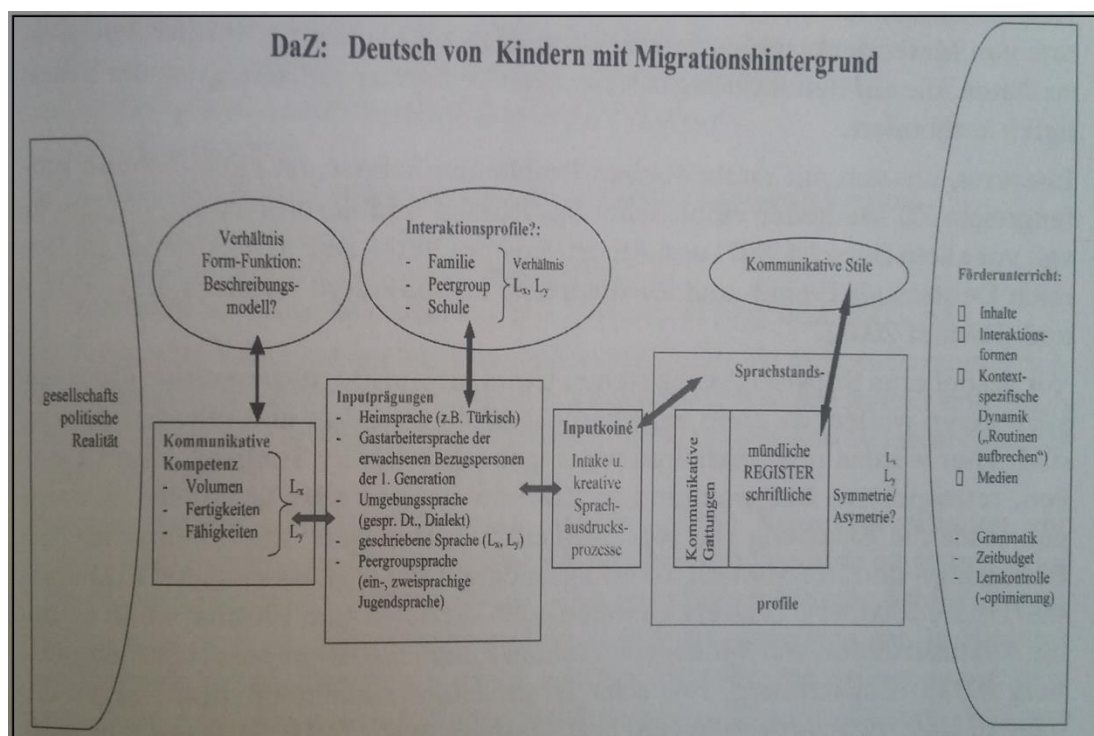


Abbildung 5: Modell zur Erfassung zweitsprachiger Erwerbsprozesse (Dittmar/Özçelik 2006, S. 304 in: Ahrenholz 2014, S. 53).

In diesem Modell wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, welche Input- und Kommunikationsbedingungen sich auf die Sprachkompetenzen auswirken können. Der Kompetenzbegriff wird in diesem Zusammenhang in Kapitel 3 noch genauer beleuchtet. Überschneidungen mit dem vorher geschilderten Modell bestehen insofern, indem hier ebenfalls die gesellschaftspolitische Realität und der Förderunterricht, welche das Modell auf der linken und rechten Seite umklammern, Einfluss auf das Zweitsprachenlernen nehmen.

Nicht allein durch vermehrte Migration rückt die Forschung im Bereich der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache vermehrt ins Zentrum des Interesses. Darum werden seit einigen Jahren immer mehr Untersuchungsergebnisse zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache publiziert. Im Folgenden soll ein Überblick über Theorien und Erkenntnisse der Zweitsprachaneignung gegeben werden (Vgl. Döll 2012, S. 20). Besonders morphologisch-syntaktische Phänomene stehen dabei im Zentrum des Forschungsinteresses.

Grundlegend konnte festgestellt werden, dass genetische, kognitive und interaktive Aspekte wesentlich für die Aneignung einer Zweitsprache sind. Als genetische Ressourcen werden dabei das Sprachvermögen bzw. die Sprachverarbeitung genannt. Als kognitiver Aspekt wird der Input beschrieben, welcher allein durch die Interaktion in der Zweitsprache herbeigeführt werden kann. Dieser kognitive Bereich wird auch als Sprachlernvermögen beschrieben. Motivation und Antrieb beim Erlernen der Sprache wird den interaktiven Ressourcen zugeschrieben. Inwieweit der Einfluss dieser Komponenten auf die Aneignung der Zweitsprache reicht, ist schwer beurteilbar. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die Komponenten Kognition und Motivation in all ihren Dimensionen von großer Bedeutung sind und den Prozess der Zweitsprachaneignung stark beeinflussen. Im Folgenden sollen bisher genannte sowie weitere Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung näher beschrieben werden (Vgl. Döll, 2012, S. 28f).

Aspekte wie die Dauer des Kontakts zur Zweitsprache, der Einfluss der Erstsprache sowie Bedingungen und Qualität des Zweitsprachenkontakts können die Aneignung der Zweitsprache fördern oder hemmen und werden in der Literatur als beeinflussende Faktoren häufig genannt.

Im folgenden Unterkapitel wird das Thema Zweitspracherwerb bei Schüler/innen behandelt und in weiterer Folge herausgearbeitet, inwieweit speziell DaZ-Lernende beeinflusst werden können und welche damit verbundenen Herausforderungen sie zu bewältigen haben.

## **2.3 Der Erwerb einer Zweitsprache im Schulalter**

Im Folgenden sollen wesentliche Bereiche der Aneignung einer Zweitsprache kurz und im Überblick angeschnitten werden, um nachfolgend ausführlicher auf den Begriff und die Entwicklung der Lesefertigkeit einzugehen, die in dieser Arbeit vermehrt im Fokus des Interesses stehen. Der folgende Überblick soll dabei helfen, vorab Begrifflichkeiten zu klären und den Leseerwerb allgemein besser nachvollziehen zu können.

### **2.3.1 Die phonische Qualifikation**

Unter phonischer (auch phonetisch-phonologischer) oder lautlichen Qualifikation wird die Fähigkeit beschrieben, Wörter und ihre Bedeutungen zu differenzieren. Diese entwickelt sich von Geburt an, bis das Kind im Alter von ungefähr 18 bis 24 Lebensmonaten bis zu 50 verschiedene Wörter erworben hat. Dieser Wortschatz steigt ab dem Alter von zwei Jahren rapide an. Das Kind entwickelt die Fähigkeit, Zwei-Komponentenäußerungen zu tätigen, das bedeutet, zwei Wörter zu kombinieren (Vgl. Jeuk 2015, S. 57). Bei Kindern mit Migrationshintergrund kann eine starke Verhaftung im muttersprachlichen Milieu, die Aneignung der deutschen Sprache, vor allem die velare Aussprache negativ beeinflussen (Vgl. Döll, 2012, S. 10). Je jünger (zwei bis sechs Jahre) der/die Lernende beim Zweitspracherwerb ist, desto besser kann eine phonische Qualifikation ausgebildet werden. Ältere DaZ-Lernende haben öfter mit Ausspracheschwierigkeiten in Form eines Akzents oder mit Interferenzen zu kämpfen. Dies ist von weiteren Faktoren abhängig, wie die Intensität des Zweitsprachenkontakts sowie von eventuellen Entwicklungsverzögerungen. Auch der Einfluss der Erstsprache spielt dabei eine Rolle, was auch den Schriftspracherwerb beeinflussen kann, indem Fehler entstehen. Ein Beispiel: „*So wird z. B. bei Lernenden mit Russisch als Erstsprache zuweilen die kehlige Aussprache des/h/beobachtet (haben für haben)*“ (Landua 2010, S. 174 in: Jeuk, 2015, S. 58), was dann auch zu entsprechenden Schreibungen führen kann.

### **2.3.2 Pragmatische und diskursive Qualifikationen**

Bei der Ausbildung pragmatischer Qualifikation werden Elemente sprachlicher Handlungsfähigkeit erworben. Dazu gehören die Unterstützung der Sprache durch Mimik und Gestik bis hin zur Begründung bestimmter Handlungen und das Argumentieren, also die grundlegende Fähigkeit zur Kommunikation. Auch das Einhalten von kulturspezifisch unterschiedlichen Gesprächsregeln, wie das

angemessene Halten des Blickkontakts, das Einhalten der Regeln beim Redewechsel innerhalb eines Gesprächs oder das angemessene Bestimmen und Begrenzen des eigenen Redebeitrages fallen in die Kategorie der pragmatischen und diskursiven Qualifikation. Schwierigkeiten können in diesem Bereich dann entstehen, wenn diese Qualifikation bei mehrsprachigen Kindern parallel oder verschoben in zwei oder mehreren Sprachen erworben wird. So können in der Erstsprache erworbene Fähigkeiten bei mangelnder formalsprachlicher Mittel nicht umgesetzt werden (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 70-71).

### **2.3.3 Semantische Qualifikationen**

Unter semantische Qualifikation fällt das Herausbilden eines adäquaten Wortschatzes in Bezug auf dessen Umfang. Der Erwerb des Wortschatzes sowie der Wortbedeutungen ist eng mit dem Sprachkontakt und der Spracherfahrung verbunden. Da liegt es nahe, dass auch in diesem Bereich Nachteile für mehrsprachige Kinder und Jugendliche bestehen. In der Fachliteratur wird von ungefähr 5000 bis 9000 Wörtern gesprochen, die einsprachige Kinder im Einschulungsalter aktiv nutzen können, wobei aber auch ein halb so großer Wortschatz noch als altersangemessen betrachtet wird. Der aktive Wortschatz eines/einer Erwachsenen beträgt zwischen 50 000 und 100 000 Wörter (Vgl. Jeuk 2015, S. 60-62). Beim Zweitspracherwerb kommen im Bereich der semantischen Qualifikation Besonderheiten zum Tragen. Nach heutigem Erkenntnisstand bauen Kinder, die zweisprachig aufwachsen, einen Wortschatzspeicher, ein gemeinsames Lexikon, für beide Sprachen auf. Dabei vermeiden sie allerdings das Speichern zweier Wörter aus unterschiedlichen Sprachen für ein und denselben Referenten. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, haben in der Regel zwar keine Probleme beim Erweitern ihres Wortschatzes, jedoch kann es aufgrund eines wenig förderlichen familiären Hintergrundes zu großen lexikalischen Lücken kommen, auch wenn das Ende des Grundschulalters bereits erreicht wurde (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 81-82).

### **2.3.4 Morphosyntaktische Qualifikationen**

Die morphosyntaktische Qualifikation umfasst das Wissen über und das Beherrschen von Regeln der Grammatik. Sie bezieht sich auf die Syntax, die Stellung der Wörter im Satz und die Morphologie, also den Bau von Wörtern (Vgl. Jeuk 2015, S. 63-64).

### 2.3.5 Literale Qualifikationen

Die literale Qualifikation beinhaltet die Bereiche Orthographie, Lesen sowie das Verfassen von Texten. Es wird auch von der Schriftsprachaneignung gesprochen, welche sich in Stufen und in engem Zusammenhang mit der phonischen Qualifikation entwickelt. Die literale Qualifikation ist aus vielen Gründen für das erfolgreiche Durchlaufen von Bildungsinstitutionen von Bedeutung: *„Anders als die Fähigkeit in anderen Qualifikationsbereichen findet die Aneignung des Lesens und Schreibens in aller Regel gesteuert und institutionell eingebunden in der Schule statt. Die Rezeption und Produktion von Schrift ist für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung, da die schriftbasierte Vermittlung und Prüfung von (Fach-)Wissen in der Institution Schule einen breiten Raum einnimmt.“* (Döll 2012, S. 47). Mit besonderen Schwierigkeiten muss bei Kindern gerechnet werden, die vor ihrer Einschulung unzureichend Deutsch gelernt haben und somit die Schriftsprache zu ihrer gesprochenen Sprache hinzu lernen müssen. Sie müssen in einer Sprache Lesen und Schreiben lernen, die sie womöglich nicht vollständig beherrschen. Durch Untersuchungen geht die Annahme voraus, dass Kinder, die in ihrer Erstsprache Lesen und Schreiben gelernt haben oder die L1 und die L2 parallel lernen, weniger Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb der Zweitsprache haben (Vgl. Jeuk 2015, S. 66). Im Bereich des Lesens weisen Ergebnisse der PISA-Studien darauf hin, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund Defizite im Bereich der Lesekompetenz aufweisen. Der Umgang mit Büchern innerhalb der Familie spielt dabei eine wesentliche Rolle. *„Es liegt auf der Hand, dass Kinder, die aus Familien kommen, in denen Bücher und andere Printmedien kaum eine Rolle spielen, in Bezug auf den Schulerfolg tendenziell benachteiligt sind.“* Interessant dabei ist, wie Jeuk weiter schreibt: *„Dies gilt zunächst unabhängig davon, ob es sich um eine einsprachige oder um eine mehrsprachige Familie handelt und ob die Lesesozialisation in der Erst- oder in der Zweitsprache erfolgt.“* (Jeuk 2015, S. 68).

Grundsätzlich müssen bei der Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeiten Einsichten in den Aufbau von Sprache gewonnen werden. Diese können sein:

*„(1) die Vergegenständlichung von Sprache. Das heißt, Kinder müssen lernen, vom sprachlichen Bedeutungsgehalt zu abstrahieren und ihr Augenmerk auf die lautliche Seite der Sprache richten.“*

(2) Äußerungen müssen in Einheiten, beispielsweise Wörter, segmentiert werden.

(3) Mittels auditiver Analyse müssen Phoneme segmentiert und

(4) Regeln zur Phonem-Graphem-Korrespondenz erkannt werden.“ (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 120-121). Als nächster Schritt müssen Lernende das Gelesene semantisch verarbeiten, ihm Inhalte zuordnen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben dabei aufgrund eines, gegenüber Kindern mit Deutsch als Muttersprache, begrenzteren Wortschatzes, beim sinnerfassenden Lesen größere Schwierigkeiten. Zweitsprachliches Lesen ist oft durch Merkmale wie eine verringerte Leseflüssigkeit und Geschwindigkeit geprägt, die zu einer erschwerten Sinnentnahme führt. Es kommt häufig zu einer längeren Fixationszeit, das heißt, dass Wörter beim Lesen oft mit dem Auge länger fixiert werden müssen, ehe sie erlesen werden können. Ein begrenzter Wortschatzumfang und fehlendes kulturelles Wissen können zu Missverständnissen beim Lesen führen (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 121). Das schwächere Abschneiden von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei der PISA-Studie kann wissenschaftlich bisweilen noch nicht eindeutig begründet werden. Es liegen keine Untersuchungen oder Modelle des Verlaufs der Aneignung des Lesens in der Zweitsprache Deutsch vor. Dies liegt an einer Vielzahl kognitiver und sozialer Faktoren, welche darauf Einfluss nehmen sowie daran, dass der Leselernprozess ein hoch komplexer ist. Als einige nennenswerte Gründe sind anzuführen, dass ein Zusammenhang zwischen mündlicher Sprachkompetenz und der Lesefähigkeit besteht und dass durch die Zweitsprache lexikalische Lücken vorhanden sein können (Vgl. Döll 2012, S. 51, 52). Auch Ehlers führt zentrale Einflussfaktoren auf die zweitsprachliche Lesekompetenz an:

- „Die bereits erworbene Lesekompetenz
- Die Zweitsprachkompetenz
- Die Erwerbsphase, in der sich der Lernende gerade befindet
- Das Schriftsystem
- Das Alter
- Die Häufigkeit des Sprechkontakts
- Die Dominanz sprachlicher Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache
- Erziehungsumgebung“ (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 122).

Im Weiteren soll auf den allgemeinen Kompetenzbegriff sowie auf den Begriff der Lesekompetenz näher eingegangen werden. Letzterer ist für diese Masterarbeit von großer Bedeutung.

## 3 Der Kompetenzbegriff

### 3.1 Kompetenzen – Definitorische Bestimmungen

Wenn heute über Bildung gesprochen wird, ist die Diskussion darüber von Begriffen wie PISA, Bildungsstandards oder Kompetenz dominiert. Seit der bildungspolitische Grundstein zum Erstarken des Kompetenzparadigmas gelegt wurde, beherrscht vor allem das Bildungskonzept Kompetenz heute sowohl bildungspolitische Entscheidungen wie auch pädagogische schulwissenschaftliche Forschung und Konzeption. Vor allem die Diskussion über Reformen im Bildungsbereich ist eine der aktuellsten politischen Themen. In Österreich ist die Diskussion von Fragen zur gemeinsamen Lehrer/innenbildung, Frühförderung, Gesamtschule oder Zentralmatura geprägt.

Im nachfolgenden Unterkapitel werden definitorische Bestimmungen angeführt, welche sich auf den Begriff Kompetenz beziehen. Klafki, Weinert und Roth verfolgen unterschiedliche Kompetenzbegriffe, ähneln sich jedoch in manchen Ansichten. Klafki wendet sich auch den Begriffen Qualifikation und Fähigkeit zu und erläutert diese.

#### 3.1.1 Der Kompetenzbegriff nach Klafki

Im folgenden Kapitel werden Begriffe erläutert, die im schulischen Bereich von großer Bedeutung sind. Die Begriffe Lerninhalte und Lernziele werden als zu erwerbende Qualifikationen (Fähigkeiten) verstanden, mit deren Erwerb Lernende künftige Lebenssituationen bewältigen können. Sie bezeichnen aber keine zu lernenden Unterrichtsstoffe. *„Ein Lernziel muss also angeben, was jemand können muss, wenn das Ziel als erreicht gelten soll.“* (Klafki 1970, S. 82).

Erworbene Qualifikationen und Fähigkeiten sollen also vor allem einen aktuellen Gegenwartsbezug aufweisen, wobei dabei der Blick auf künftige Anforderungen auf die Lernenden gelegt werden soll. Die Entwicklung verschiedenster Curricula soll demnach ständig überarbeitet werden und keinerlei Korrespondenz zwischen den Lehrinhalten und den aktuellen Lebensverhältnissen aufweisen.

Laut Klafki kann eine Qualifikation beispielsweise die Fähigkeit sein, eine größere Anzahl von Informationen über einen Sachverhalt in überschaubare Schemata zu bringen oder die Fähigkeit, Zeitungen auf ihre gesellschaftlich-politische Position hin

zu analysieren. Dabei ist es augenscheinlich, dass diese Qualifikationen (Fähigkeiten) noch weitere Teilfähigkeiten beinhalten. Die Bewältigung, in einer Fremdsprache bestimmte Alltagssituationen zu bewerkstelligen, schließt unter anderem die Teilfähigkeit des Einkaufens, die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel und die Beherrschung eines bestimmten Wortschatzes ein.

Umgekehrt sieht Klafki Qualifikationen auch als Elemente noch umfassenderer Qualifikationen an. So kann die Fähigkeit Zeitungen zu analysieren als notwendiges Element einer Qualifikation politischer Orientierungs- und Urteilsfähigkeit sein. Ein solches Modell von Fähigkeiten entspricht demnach dem Modell einer hierarchischen Pyramide von Qualifikationen. An der Spitze einer solchen Pyramide stehen dann sehr allgemeine Ziele wie Mündigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung oder Fähigkeit zur Kommunikation mit den Mitmenschen.

Im Allgemeinen kann die Schule als ein Ort gesehen werden, an dem Qualifikationen (Fähigkeiten) vermittelt werden. Diese sollen zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen befähigen. Meist werden konkrete, überprüfbare Lernziele formuliert. Diese können kognitiv oder affektiv sein. Bei affektiven Lernzielen handelt es sich beispielsweise um Interessen, Einstellungen oder Wertungen. Ob ein Lernziel erfüllt wird, kann anhand bestimmten Verhaltens, beispielsweise durch das Lösen bestimmter Aufgaben oder das Bewältigen einer Problemstellung, überprüft werden (Vgl. Klafki 1970, S. 83).

Weinert wendet sich im Gegensatz zu Klafki mehreren bereits vorhandenen Kompetenzkonzepten zu und entwickelt ein Kompetenzkonzept, das sich mit dem Bereich Schule befasst.

### **3.1.2 Der Kompetenzbegriff nach Weinert**

Weinert analysierte 1999 verschiedene Kompetenzkonzepte, um anschließend Kriterien für einen eigenen Ansatz eines Kompetenzkonzepts zu definieren. Kompetenzen sind *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2002, S. 27-28).

Kompetenzen entwickeln sich demnach aus Lernprozessen und sind nicht gleichzusetzen mit allgemeinen Fähigkeiten. Kompetenzen werden allerdings durch Fähigkeiten, Wissen und Problemlösestrategien repräsentiert. Leistungsbezogene Kompetenzen werden über Wissen, Fertigkeiten, oder Problemlösestrategien definiert und sind für Leistungsmessungen zugänglich. Zu den allgemeinen Kompetenzen zählen laut Weinert domänenübergreifende Kompetenzen, wie beispielsweise Methodenfertigkeiten wie Beobachten, Experimentieren oder Interpretieren sowie metakognitive Kompetenzen wie die subjektive Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten, Handlungsstrategien oder Techniken selbstorganisierten Lernens. Auch Aspekte motivationaler Einstellungen sind für Weinert wesentlich. Dazu gehören Selbstvertrauen, Aufmerksamkeitsbereitschaft, zielgerichtetes Verhalten oder die Einstellung zu Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. Den Begriffen Metakompetenzen und Schlüsselkompetenzen werden bei Weinert ebenfalls wesentliche Wichtigkeit zugeschrieben.

Sein Kompetenzkonzept ist für den schulischen Bildungsbereich konzipiert, daher bilden fachliche Kompetenzen den Kern des Konzepts. Als Erträge schulischen Lernens sieht er aber mehr, nämlich:

- *„Fachliche Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art)*
- *Fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit)*
- *Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.“ (Weinert 2002, S. 28).*

Nach Weinert werden diese drei Kompetenzbereiche durch Lernprozesse und dem daraus folgenden Entwickeln von Wissen und Fertigkeiten, geprägt. Neben diesen Bereichen seines Kompetenzkonzepts werden auch allgemeine intellektuelle Fähigkeiten erwähnt. Dazu zählen beispielsweise die Intelligenz, das Gedächtnis und das Denken oder Problemlösen. Diese können allerdings weder gelehrt noch gezielt gelernt werden (Vgl. Weinert 2002, S. 28-29).

Weitere Kompetenzkonzepte, die schulisch einsetzbar sind, entwickelte Heinrich Roth. Er bezieht auch die Sozialkompetenz in seine Überlegungen mit ein, welche im Zusammenhang mit der Unterrichtsmethode des Stationenlernens von großer Bedeutung ist.

### **3.1.3 Der Kompetenzbegriff nach Roth**

Heinrich Roth entwickelt zu Beginn der 70er Jahre einen pädagogischen Kompetenzbegriff, der die Basis für verschiedene aktuellere Kompetenzkonzepte darstellt. Für sein in den 1979er Jahren ausgearbeitetes Kompetenzmodell ist vor allem der Mündigkeitsbegriff von wesentlicher Bedeutung. Für ihn ist er Ausdruck kritisch-verantwortungsvoller und kritisch-kreativer Handlungsfähigkeit. Das Bildungsziel Mündigkeit stellt für ihn die höchste Entwicklungsstufe dreier ineinandergreifender Kompetenzbereiche dar. Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz werden durch Lernprozesse entwickelt, wobei bei allen Kompetenzbereichen intellektuelle, soziale und affektive Lernprozesse beteiligt sind. Diese sind durch aufeinanderfolgende Lernstufen gekennzeichnet, die jeweils eine höhere Ausprägung der Kompetenz beschreiben und eine Operationalisierung von Lernzielen ermöglichen.

Kompetenz wird bei Roth nicht als innere Kraft oder kognitives Merkmal definiert, sondern als Handlungsfähigkeit, die Mündigkeit dementsprechend als Sach- Sozial- und Selbstbestimmungsfähigkeiten umfassende Handlungskompetenz: *„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. Als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“* (Roth, 1971, S. 180).

Die Entwicklung von Sachkompetenz ist für Roth ein Prozess, der bereits im Kleinkindalter beginnt. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt werden beispielsweise Gegenstände berührt, geschmeckt oder es werden Formen wahrgenommen. Durch die Sprachentwicklung wird das Kind allmählich kommunikationsfähig. Es kann sich Dinge vorstellen und über Sachverhalte

nachdenken. Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft dabei die Selbstbestimmtheit des Individuums. Erzieherische Maßnahmen sollten daher darauf abzielen, Selbstbestimmung zu fördern. Roth entwickelte zur erzieherischen bzw. didaktischen Umsetzung dieser Erkenntnisse sein Sechs-Stationen-Modell des voll ausgeschöpften Lernprozesses:

- Stufe der Motivation
- Stufe des Widerstandes
- Stufe der Einsicht
- Stufe des Tuns
- Stufe des Übens
- Stufe des Bereitstellens

Alle Unterrichtsmodelle und Lernverfahren, die Roth empfiehlt, zielen darauf ab, dass die Lernenden zu selbstständigem Weiterlernen befähigt werden. *„Dabei ist nicht mehr eine Anhäufung von Faktenwissen das Ziel, sondern Kompetenz im Gebrauch [...] von allgemeinen Denk- und Handlungsstrategien, wie sie allen Wissenschaften, vor allem den Naturwissenschaften, zugrunde liegen.“* (Roth, 1971, S. 474). Roth versteht unter Denk- und Handlungsstrategien Tätigkeiten wie Messen, Experimentieren, Interpretieren, Beobachten, Klassifizieren und Ähnliches.

In aktuellen Kompetenzkonzepten werden diese Handlungsstrategien in Kompetenzmodellen einzelner Schulfächer als fachspezifische „Handlungsbereiche“ in Verbindung mit „Inhaltsbereichen“ des Faches eingebunden oder fächerübergreifend als allgemeine Handlungsebenen bezeichnet. Die Entwicklung von Sozialkompetenz sieht Roth dabei als elementar an. Um diese ganz besondere Kompetenz zu entwickeln, muss zum angelernten und übernommenen Verhalten auch kritisches und kreatives Sozialverhalten, welches eigener Einsichtsfähigkeit entspringt, entwickelt werden. Die Entwicklung sozialer Kompetenz sieht Roth durch fünf Bereiche bestimmt, wobei in jedem Bereich Sozialisations- und Erziehungsprozesse gleichsam wirken. Laut ihm läuft die Entwicklung sozialer Kompetenz in folgender genetischen Stufenentwicklung ab:

1. Entwicklung von Interaktionsfähigkeit
2. Identifikation mit und Imitation von Vorbildern, Internalisierung sozialer Normen

3. Einsicht und Handeln in Bezug zu sozialen Rollen
4. Rationale Reflexion affektiver Impulse
5. Einsicht in gesellschaftliche Regulationen

Selbstkompetenz entwickelt sich laut Roth in der Wechselwirkung von produktiver und kreativer Sach- und Sozialkompetenz und kann als Ausdruck freier und effektiver Selbstbestimmung verstanden werden.

Wie bereits erwähnt, entwickelt sich Sachkompetenz durch kognitive Lernprozesse, Sozialkompetenz und durch soziale Lernprozesse. In der Verknüpfung der beiden werden durch Erziehung auch moralische Lernprozesse initiiert. Selbstbestimmung als Ausdruck von Selbstkompetenz ist die Voraussetzung von mündiger Moralität im Sinne von kritischer und kreativer Autonomie. Moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person ist nach Roth allerhöchstes Bildungsziel und abhängig von folgenden Komponenten:



Abbildung 6: Zusammenspiel von kognitiven, sozialen und moralischen Lernprozessen (Roth, 1971, S. 476).

Die Abbildung 6 zeigt die Lernprozesse, die notwendig sind, um als eine für Roth mündige Person zu gelten, als selbstbestimmte Person zu agieren. Neben der Sachkompetenz ist für ihn die Entwicklung von Sozialkompetenz von großer Bedeutung (Vgl. Roth 1971, S. 476)

Das folgende Kapitel widmet sich dem Begriff Lesekompetenz, welcher näher beschrieben werden soll.

## 4. Der Begriff Lesekompetenz

Personen die lesen, die zur Zeitung, zum Buch oder zu einer Nachricht greifen, möchten in der Regel etwas in Erfahrung bringen. Sie möchten beispielsweise beim Blick in die Zeitung die weltpolitischen Neuigkeiten oder beim Schmökern in der Buchhandlung den neuesten Bestsellerroman erschließen.

Der Gebrauch der Schriftsprache ist also ein Prozess, der zweiseitig ist: Jemand schreibt etwas, das von einer anderen Person gelesen wird. Ein Vorteil beim Lesen, im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, besteht in der Möglichkeit des Zurückgehens im Text. Ein wiederholtes Lesen oder Nachschlagen ist jederzeit möglich. Dieses Lesen "für sich" erfolgt im privaten Leben meist still. Das in der Schule oft geübte laute Vorlesen entspricht somit in nicht der lebenspraktischen Lesehaltung bzw. -form.

Lesen kann nicht als eine reine "Technik" oder "Kulturtechnik" bezeichnet werden, denn das Element der Sinnentnahme wird in der Literatur stets mit dem Leseprozess in Verbindung gebracht: *"Buchstaben sind Zeichen für Laute. Das Rück-Übersetzen" von Buchstaben in Laute, das Verschleifen von Wörtern, das Rekordieren also, ist eine Fertigkeit, die noch kein Lesen bedeutet. Es muss immer das Moment der Sinnentnahme, das Dekodieren, hinzukommen, damit von Lesen als einem Prozess der Verständigung, der Übermittlung von Informationen, von Inhalten, gesprochen werden kann"* (Altenburg 2009; S. 7).

Franz Weinert versteht unter Kompetenz *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen [...] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2001, S. 27). Demnach ist auch Lesekompetenz als eine erlernte Fähigkeit zu verstehen, welche sich erst in der Anwendung der Fähigkeiten in einer gegebenen Situation zeigt. Kompetent ist demnach eine Person, die in der Lage ist, ihre Fähigkeiten flexibel zu nutzen. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Kinder in der Schule hauptsächlich Kompetenzen beziehungsweise Qualifikationen ausbilden sollen. Curricula geben demnach nicht ausschließlich Lerninhalte, sondern Kompetenzen, welche im Unterricht vermittelt werden sollen, vor.

Mit Lesekompetenz wird meist das aktive Auseinandersetzen mit Texten als aktiver Vorgang der Sinnkonstruktion beschrieben. Damit gehört zum Lesen nicht nur das Entziffern schriftlichen Materials, sondern es schließt vor allem eine Bedeutungserschließung mit ein und ist somit eine aktive Tätigkeit. Mehrere Prozesse wirken sich auf die Lesefertigkeit aus und beeinflussen das Niveau des Leseverständnisses. Neben der basalen Dekodierungsfähigkeit, der Sicherheit und Schnelligkeit der Wortidentifikation, spielen kognitive Voraussetzungen, wie Aufmerksamkeit, Wortschatz, Gedächtnis oder analytische Kompetenz, eine große Rolle. Weitere nennenswerte Faktoren sind motivationale, wie die Leseabsicht oder das Interesse am Lesestoff sowie das allgemeine Weltwissen oder die Leseerfahrungen der Lernenden. (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 114): *„Als kompetentes Lesen und Schreiben gilt ein planvolles, kognitiv und motivational engagiertes, auf eigenes Textverständnis bzw. textsortenspezifische und adressatenorientierte Textverständlichkeit ausgerichtetes Handeln im Umfang mit Schriftsprache, das in einem gegebenen Kontext angemessen ist“* (Maik 2013, S. 11).

Nun gilt es zu erörtern, welche methodisch-didaktischen Konsequenzen aus diesem kommunikativen Funktionsbegriff des Lesens abgeleitet werden können. In der heutigen Zeit besitzt der Begriff Kompetenz eine ganz spezielle Bedeutung. Denn spätestens mit dem Aufkommen von Leistungsstudien wie PISA, ist der Begriff Lesekompetenz im Sinne einer abprüfbaren Schulleistung in aller Munde.

Im Folgenden sollen die Begriffe Lesefertigkeit, Lesefähigkeit und Lesekompetenz definiert und voneinander abgegrenzt werden. Außerdem wird der Bereich der basalen Lesefertigkeit erläutert. Als Einstieg wird zunächst der Frage nachgegangen, welchen Nutzen das Lesen für uns Menschen haben kann, wie es auf uns wirkt und was es mit uns macht.

#### **4.1 Über die Notwendigkeit Lesekompetenz zu entwickeln**

Personen die lesen, die zur Zeitung, zum Buch oder zu einer Nachricht greifen, möchten in der Regel etwas in Erfahrung bringen. Sie haben beispielsweise die Absicht beim Blick in die Zeitung die weltpolitischen Neuigkeiten oder beim Schmökern in der Buchhandlung den neuesten Bestsellerroman zu erschließen. Wenn Menschen lesen, können sie herausfinden, wie etwas funktioniert, sie können

somit die Welt erschließen. Wenn zum Vergnügen gelesen wird, ist auch die emotionale Funktion des Leseerlebnisses für den/die Lesende/n von Bedeutung, denn dabei können die Sprach- und Konzentrationsfähigkeit sowie die Fantasie gefördert werden. Besonders geschätzt werden in solchen Fällen die Leseerfahrung selbst, der Rückzug der Leserin beziehungsweise des Lesers von der Umgebung und das Alleinsein mit dem Buch (Vgl. Vorderer/Klimmt in: Groeben 2009, S.265).

Der Gebrauch der Schriftsprache ist ein Prozess, der zweiseitig ist: Jemand schreibt etwas, das von einer anderen Person gelesen wird. Ein Vorteil beim Lesen, im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, besteht in der Möglichkeit des Zurückgehens im Text. Ein wiederholtes Lesen oder Nachschlagen ist jederzeit möglich. Dieses Lesen "für sich" erfolgt im privaten Leben meist still. Das in der Schule oft geübte laute Vorlesen entspricht somit in keiner Weise der lebenspraktischen Lesehaltung bzw. -form. Es gibt jedoch Volksschulkinder, die das laute Vorlesen beherrschen, jedoch den Sinn aus dem Text nicht erfassen können. Hier gilt es genauer hinzusehen, um die Lesekompetenz entsprechend analysieren und in Folge fördern zu können.

Aus welchen Gründen Menschen lesen ist vielfältig. Lesen kann Freude und Vergnügen bereiten, als Freizeitaktivität dienen, es wird jedoch auch in der Schule oder im Beruf benötigt. Die Fähigkeit zu lesen wird an den meisten Orten der Welt als grundlegende Bildung vorausgesetzt. Im schulischen Bereich oder in DaZ-Kursen wird oft gelesen, um zu lernen oder um Prüfungen oder Tests erfolgreich zu bestehen.

Durch das Lesen können berufliche Ziele erreicht werden. Es hat somit eine wesentliche Bedeutung. Menschen, die in der heutigen Zeit nicht lesen können, haben innerhalb der Gesellschaft mit großen Nachteilen zu rechnen. Ein Mangel an Lesefähigkeit kann eine gute Integration in der von Literalität geprägten Gesellschaft sogar verhindern. Lesen zu können ist unerlässlich, um eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung zu durchlaufen. Menschen gewinnen durch das Lesen an Wissen, das ihren Horizont erweitern kann und sie somit befähigt, an verschiedenen Diskussionen des alltäglichen Lebens aktiv teilzunehmen (Vgl. Frey 2010, S. 15-18).

Nun gilt es zu erörtern, welche methodisch-didaktischen Konsequenzen aus diesem kommunikativen Funktionsbegriff des Lesens abgeleitet werden können. Diese

Arbeit behandelt die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des schulischen Fremdsprachenlernens, im Besonderen der Lesekompetenzförderung. Zuvor wird im folgenden Unterkapitel erläutert, was der Lesekompetenzbegriff beinhaltet und wodurch er sich von anderen, ähnlichen Begriffen abgrenzt.

## **4.2 Die Begriffe (basale) Lesefertigkeit, Lesefähigkeit und Lesekompetenz**

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Fertigkeiten Willkürhandlungen sind, die erlernt oder durch Übung erworben werden. Fertigkeiten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich im Tun, im Ausführen und Ausüben äußern.

Unter den Begriff der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht fallen in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (Vgl. Faistauer in: Krumm 2010, S.961). Der Begriff der Lesefertigkeit darf jedoch nicht mit dieser Begriffsbestimmung der Fertigkeiten verwechselt werden. Frey fasst den Begriff der Lesefertigkeit wie folgt zusammen: *„Der Begriff der Lesefertigkeit umfasst die Fähigkeit, Grapheme in Phoneme umsetzen und damit die Lautstruktur eines Wortes oder Wortteils dekodieren zu können“* (Frey 2010, S.16). Meist wird das Lesen im Zusammenhang vordergründlich mit dem Prozess der Sinnentnahme genannt. Seit der kommunikativen Wende wird dem Lesen als Sinnentnahme viel Aufmerksamkeit geschenkt. Von nun an wurde das Lesen als aktiver Prozess betrachtet. Die aktive Auseinandersetzung mit dem Text stand im Vordergrund.

Der Begriff Fähigkeit unterscheidet sich zum Begriff Fertigkeit folgendermaßen: *„Fertigkeiten werden schon in der Bewegungslehre als konkrete, situations- bzw. aufgabenbezogene Verhaltensweisen angesehen, während Fähigkeiten „generelle (für mehrere Aufgaben geltende), universelle (für mehrere Menschen geltende) und eher stabile (über einen längeren Zeitraum geltende) Konstrukte“ darstellen. Für die Fertigkeit des Klavierspielens z.B. müssen übergeordnete Fähigkeiten wie Musikalität, Gedächtnis und Feinmotorik (der Finger) angezapft werden.“* (Groebe/Hurrelmann 2002, S.13).

Um Groebens Gedanken fortzuführen, handelt es sich bei der Lesefähigkeit um eine grundlegende erworbene Fähigkeit. Sie wird auch als die Grundlage für lebenslanges Lernen, für die Entwicklung der Persönlichkeit und für die Teilhabe am

gesellschaftlichen Leben beschrieben. Bei der Lesekompetenz handelt es sich um ein individuelles Potential, das unter idealen Bedingungen ausgeschöpft werden kann und das in bestimmten Situationen spezifisches Verhalten und Handeln zum Vorschein bringt. Beim Abrufen der Lesekompetenz kommen zum einen wichtige aufgabenorientierte Fertigniveaus, zum anderen ein übersituatives, generelles Fähigkeitsniveau zum Tragen, das eine relativ zeitüberdauernde Handlungsposition mit sich bringt. Darum ist die Ausbildung der Lesekompetenz auch von diversen sozialen und personalen Einflussfaktoren abhängig (Vgl. Groeben/Hurrelmann 2002, S.13-18).

Der Begriff Lesekompetenz ist seit dem Jahr 2001, als die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden, sowohl in der Öffentlichkeit, als auch in der Bildungspolitik ein viel diskutiertes Thema. Denn PISA, das „Programme for International Student Assessment“, erfasst neben anderen Kompetenzbereichen die Lesekompetenz 15jähriger Schüler/innen weltweit in über 60 Ländern. Da Lesekompetenz also ein oft gebrauchter Begriff ist, erfordert dieser eine genaue Definition (Vgl. Drechsel in: Lutjeharms, 2010, S.75).

Die Klärung des Begriffs der basalen Lesefertigkeit ist nachfolgend insofern von Bedeutung, da basale Lesefertigkeit im Salzburger Lesescreening (SLS) gemessen wird und das Verfahren in dieser Arbeit näher vorgestellt und behandelt werden soll. Bei der basalen Lesefertigkeit ist die Technik des Lesens von Bedeutung. Das Textverständnis, das an die Sprachkompetenz und an Wissensvoraussetzungen gebunden ist, kommt dabei nicht zum Tragen. Das Hauptinteresse liegt dabei beim Wortlesen, dem sich die kognitionspsychologische Leseforschung widmet. Es wird davon ausgegangen, dass alle weiteren Lesefunktionen beeinträchtigt sind, wenn das mühelose und fehlerfreie Erlesen von Wörtern nicht vollzogen werden kann. Die basale Lesefertigkeit identifiziert eindeutig eine/n gute/n bzw. schlechte/n Leser/in. Während erstere/r ein zu erlesendes Wort nur sehr kurz fixieren muss, dauert dieser Vorgang bei schwächeren eindeutig länger, da die Wörter mehrmals, länger und öfter fixiert werden müssen. Somit ist die Lesegeschwindigkeit eines der Hauptaugenmerke, die Aufschluss über die Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit geben kann.

Die Ursachen von Schwächen in der basalen Lesefertigkeit sind vielfältig. Fest steht allerdings, dass die basale Lesefertigkeit intensiv geübt werden muss. Dabei spielt der Erstleseunterricht in der Schule eine entscheidende Rolle. Dieser soll die

Fähigkeit des selbstständigen Lesens durch einen synthetischen Leseunterricht ermöglichen. Im Unterricht werden dazu Buchstabe-Laut-Verbindungen trainiert und dadurch neue Wörter erlesen. Durch die durch Übung erreichte vermehrte Speicherung von Wortteilen sowie ganzer Wörter, erlernen die Kinder das Lesen ohne Probleme. Kann ein Kind neue Wörter selbstständig erlesen, steht dem raschen Aufbau der basalen Lesefertigkeit nichts mehr im Weg, da Schriftwörter oder wiederkehrende Wortteile gespeichert werden und nicht mehr mühsam erlesen werden müssen. Durch diese Beschleunigung des Lesens wird der sprachliche und inhaltliche Verständnisprozess erleichtert.

Eine Schwierigkeit besteht allerdings für viele Kinder im Zusammenlauten, zum Beispiel durch unzureichende Kenntnis in der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Hilfe finden diese Kindern oft nur durch gezielte, individuelle Förderung. Für Leseschwierigkeiten in Form von leichten phonologischen Defiziten werden häufig spezifische Gehirnareale verantwortlich gemacht und genetische Ursachen genannt (Vgl. Mayring, Wimmer, S. 2-4).

#### **4.3 Der Begriff Lesekompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven**

Um Lesekompetenz auszubilden sind Lernprozesse notwendig, die über die mitgegebenen angeborenen Verhaltensmöglichkeiten hinausführen. Lesen kann als Kulturtechnik bezeichnet werden, deren Beherrschung eine wesentliche Voraussetzung der Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation ist (Vgl. Drechsel in: Lutjeharms, 2010, S.123). Laut Drechsel ist *„Lesen also eine aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Der Leser oder die Leserin verbindet die in einem Text enthaltenen Aussagen aktiv mit dem thematischen Vorwissen und dem allgemeinen Weltwissen“* (Drechsel in: Lutjeharms, 2010, S.77). Selbst durch schulische Förderung sind die Chancen Lesekompetenz zu erwerben aufgrund sozialer sowie personaler Voraussetzungen ungleich verteilt (Vgl. Drechsel in: Lutjeharms, 2010, S.124).

Die Lesekompetenz ist definiert als *„die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“* (OECD 2002 in: Lutjeharms, 2010, S.77).

Lesekompetenz wird von Rost folgendermaßen definiert: Es ist die „Fähigkeit, Sinn aus Geschriebenem entnehmen und damit auch die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten vornehmen zu können“ (Rost 2001 in Frey 2010, S.16).

Auch für Hurrelmann ist Lesekompetenz diejenige Kompetenz, die Personen dazu befähigen, schriftsprachliche Texte zu verstehen. Es wird der Frage nachgegangen, ob Personen, denen diese Fähigkeit zuteil ist, tatsächlich lesekompetent sind bzw. welche Faktoren dabei ebenfalls eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird das Anspruchsniveau, das Texte aufweisen sollten, genannt. Nun tritt allerdings die Frage auf, wer dazu befähigt ist, das Niveau von Texten und deren Relevanz für den Leselernprozess zu beurteilen. Als Herausforderung gilt dies vor allem bei der Gestaltung standardisierter Tests, wie beispielsweise des PISA-Tests. Ihm liegt das Limerick-Konzept aus der anglo-amerikanischen Forschung zugrunde. Es prüft Basisqualifikationen, die heutzutage beruflich und gesellschaftlich zu einem erfolgreichen Leben führen sollen. Dazu zählen mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie auch „Reading Literacy“, also die Lesekompetenz, die in diesem Zusammenhang als basales Kulturwerkzeug verstanden wird, das bei der Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet, erforderlich ist (Vgl. Hurrelmann in Bertschi-Kaufmann 2010, S.20-21).

Auch im Grundschulbereich wird eine Testung der Lesekompetenzen bei Kindern angewandt. Bei IGLU, der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung, wird das Leseverständnis von Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe untersucht. Bei dieser Testung kommt ein Lesekompetenzbegriff zum Tragen, der im Unterschied zu PISA drei Bereiche der Lesekompetenz unterscheidet, die Aspekte der Verstehensleistung, die Intention beim Lesen literarischer und expositorischer Texte sowie die Einstellungen und die Lesegewohnheiten des Lesers/der Leserin (Vgl. IGLU 2003 in: Garbe 2009, S.24-25).

Das Prozessmodell der Lesekompetenz stützt sich auf Studien der kognitionspsychologischen Leseforschung, vor allem auf die Arbeiten von Kintsch. Es verfolgt die Annahme, dass sechs Tätigkeiten, auch Kompetenzbereiche genannt, beim Lesen unterschieden werden können. Dazu zählen die Informationsentnahme sowie -verarbeitung (Kompetenzniveau A), die lokale Lektüre (Kompetenzniveau B), das Erstellen von Verknüpfungen (Kompetenzniveau C) und ein mentales Modell

(Kompetenzniveau D). Während auf Ebene A das Herauslesen von Informationen aus einem Text im Vordergrund steht, kommt auf Ebene B bereits das Schlussfolgern zum Tragen. Auf Ebene C geht es um das Erstellen von Verknüpfungen innerhalb des Textes. Auf der letzten Ebene sollen zentrale Aspekte in den Text integriert werden können (Vgl. Garbe 2009, S.28).

In den Jahren 1998 bis 2004 wurde intensiv an der Lesesozialisation in der Mediengesellschaft geforscht und das Modell von Lesekompetenz im Sozialisationskontext entwickelt. Dabei wurde die Sinnentnahme aus Texten mit einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung in Zusammenhang gebracht. Es werden deskriptive Dimensionen der Lesekompetenz angeführt, die auch Anschlusskommunikationen genannt werden. Unter diesen Begriff fallen Motivation, Kognition, Emotion, Reflexion und alle Interaktionen, die sich auf das Lesen beziehen. Die motivationale Dimension von Lesekompetenz lässt sich durch die Bereitschaft zum Lesen erkennen. Sowohl unterschiedliche Faktoren der Lesesozialisation, wie personale, soziale und mediale Einflüsse als auch die sozialen und personalen Auswirkungen einer entwickelten Lesekompetenz wurden in diesem Modell behandelt (Vgl. Garbe 2009, S.28-32).

Neben Modellen der Lesekompetenz, die Sozialisationskontexte erforschen, finden auch solche Bedeutung, welche die Lesekompetenz in Zusammenhang mit kognitiven Fähigkeiten des Lesers/der Leserin setzen (Vgl. Frey 2010, S.16). Charlton definiert Lesekompetenz folgendermaßen: *„Unter Lesekompetenz verstehen wir die Fähigkeit, komplexe und hierarchisch aufgebaute Textstrukturen auf vielen Ebenen zu dekodieren und mit Sinn zu versehen. Neben dem Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Satzstrukturen sind es die vielfältigen suprasegmentalen Gliederungsgesichtspunkte, die erkannt und in Beziehung gesetzt werden müssen, [...] um ihre Bedeutung zu verstehen. Dies gilt in besonderem Maße für literarische Texte.“* (Christmann/Schreier 2003 in Charlton, 2007, S.147).

Abschließend kann resümiert werden, dass allen Konzepten zugrunde liegt, Lesekompetenz als etwas über das Dekodieren von Texten hinaus Gehendes zu betrachten. Lesekompetenz zu besitzen beinhaltet so viel mehr, wie zum Beispiel das Verstehen und Zerpflücken von Texten, aber auch das Ziehen von Schlussfolgerungen, etc. Ein Merkmal von Lesekompetenz ist, dass sie über das reine Erlesen oder lautes Vorlesen eines Textes hinausgeht. Manche setzen Lesekompetenz gleich mit der Fähigkeit, einen Text laut vorlesen zu können. Das

Hauptkriterium von Lesekompetenz ist jedoch, aus einer Fülle von Kommunikationsofferten unterschiedlichster Medien das Wichtigste auszuwählen und adäquat nutzen zu können. Vertiefend wird mit informatorischer Lesekompetenz die Fähigkeit verstanden, Informationen einer Lektüre zielgerecht und zeitökonomisch verarbeiten und selektieren zu können (Vgl. Hurrelmann in: Groeben, 2009, S.137). Im Folgenden sollen Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz beleuchtet werden.

## **4.4 Einflussfaktoren auf den Leseerwerb**

### **4.4.1 Soziale Einflussfaktoren**

Die gesamte soziokommunikative Umwelt, die Lernende umgibt, wirkt sich auf alle Bereiche des Lernens aus. Gerade Lesesozialisation erfolgt in Abhängigkeit von Gesellschaft und Individuum, denn *„Familie, Schule und Altersgruppe können auf dieser Ebene gegenwärtig als die wichtigsten Vermittler von Lesekompetenz gelten“* (Hurrelmann in: Groeben, 2009, S.138). Lesesozialisation beginnt bereits im Kleinkindalter, wobei die Lesefreude eine große Bedeutung dabei einnimmt. Vor allem die Häufigkeit gemeinsamer Lesesituationen oder Besuche von Buchhandlungen oder Bibliotheken wirken sich auf die Herausbildung von Lesefreude ungemein aus. Dieser Bereich wird von der Familie, den Eltern, vor insbesondere der Mutter, als Vorbilder geprägt (Vgl. Hurrelmann in: Groeben, 2009, S.138-139). *„Die Lesekompetenzen, die Kinder unter günstigen Bedingungen bis zum Ende des Grundschulalters vornehmlich den Sozialisationsleistungen der Familie verdanken, sind Persistenz der Lesemotivation, die in Wechselwirkung steht mit der Automatisierung der Lesefertigkeit [...]“* (Hurrelmann in: Groeben, 2009, S. 139).

Schule kann als institutionelle Lesesozialisationsinstanz bezeichnet werden. Die Institution Schule hat die Aufgabe, Kindern die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens zu vermitteln. Durch verschiedene Angebote, wie lesefördernde Aktivitäten, wird versucht, die Schüler/innen auf ihren individuellen Lernwegen zu unterstützen. Fördernde Maßnahmen greifen größtenteils im Grundschulalter, da viele Schüler/innen in der Sekundarstufe bereits die Freude am Lesen verlieren, nicht allein wegen vermehrtem Interesse an audiovisuellen Medien.

Jedoch beeinflussen nicht allein institutionelle Faktoren den Erwerb der Lesekompetenz. Vielmehr ist anzunehmen, dass Persönlichkeitsfaktoren eine wesentliche Rolle spielen, welche im Folgenden näher erläutert werden sollen (Vgl. Hurrelmann in: Groeben, 2009, S. 140-141).

#### **4.4.2 Personale Einflussfaktoren**

Auch personale Faktoren können auf den Erwerb der Lesekompetenz Einfluss nehmen. Es ist personenabhängig, ob gerne zum Buch oder zur Zeitschrift gegriffen wird. Oft zeichnen sich diese Personen durch eine breitgefächerte inhaltliche und mediale Interessensvielfalt in Bezug auf das Lesematerial aus. Menschen, die in ihrer Freizeit leidenschaftlich und lange lesen, zeichnen sich durch ein hohes persönliches Aktivitätenniveau aus. Es besteht jedoch ein Zusammenhang zwischen den personalen sowie den sozialen Einflussfaktoren in Bezug auf das Erwerben von Lesekompetenz. Vor allem Lesemotivation steht in engem Zusammenhang mit der sozialen Schicht beziehungsweise mit der Schulbildung. Personale Einflussfaktoren spielen insofern eine tragende Rolle, da dem Prozess der individuellen Auseinandersetzung in der Sozialisationstheorie ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Um im Bereich der Leseförderung optimale Fördermaßnahmen zu finden, ist es notwendig, sich mit Kenntnissen aus dem Entwicklungsbereich der Lesesozialisation auseinanderzusetzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bestimmte lesefördernde und lesebehindernde Sozial- und Persönlichkeitsfaktoren den Grad der erreichten Lesekompetenz beeinflussen. Als frühester Vermittler von Lesekompetenz gilt das familiäre Umfeld in Form des Modellverhaltens durch die Eltern, da dieser Bereich alltäglich und ungeplant zum Tragen kommt. Da im Zuge der Forschung der Begriff der sozialen Schicht als Faktor mehrmals genannt wird ist zu erwähnen, dass sich dieser Bereich bis heute ebenfalls auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirken kann. Auch in diesem Bereich kann von der Vorbildwirkung der Eltern gesprochen werden. Neben der Familie wird die Schule als institutionelle Lesesozialisationsinstanz genannt, die mit Schüler/innen zu tun hat, die von unterschiedlichen familiären Lern- und Leseerfahrungen geprägt sind. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Kinder in die Kulturtechnik des Lesens und des Schreibens einzuführen (Vgl. Hurrelmann in: Groeben, 2009, S. 141-143).

Im folgenden fünften Kapitel dieser Masterarbeit soll auf das System Schule eingegangen werden, das in großem Maße Einfluss auf die Lesekompetenz nimmt. Es soll beleuchtet werden, inwieweit das Schulsystem für Herausforderungen von DaZ-Lernenden verantwortlich gemacht werden kann. Im folgenden Kapitel werden der österreichische Lehrplan und die grundlegenden Vorgaben sowie Förderkonzepte angeführt, welche bei DaZ-Kindern, und Kindern mit speziellem Förderbedarf in der Volksschule zur Anwendung kommen.

## 5. Institutionelle Gegebenheiten für DaZ-Lernende

Im folgenden Kapitel werden die institutionellen Gegebenheiten, die Pädagogik und Didaktik der österreichischen Grundschule beleuchtet. Es werden die Voraussetzungen für DaZ-Lernende angeführt, die in der Institution Schule mit ihren Zielen und Inhalten des Österreichischen Lehrplans verknüpft sind. Im Unterkapitel 5.2 sowie im sechsten Kapitel werden das Lernen und Lehren in der österreichischen Volksschule, im Besonderen für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die Deutsch als Zweitsprache lernen, thematisiert. Daher wird ein besonderes Augenmerk auf den Lehrplanbereich Deutsch Lesen gelenkt und erörtert, welche Kompetenzen bis zum Ende der Grundschule vermittelt werden sollten. Im sechsten und achten Kapitel werden anschließend Förderkonzepte und Analysemöglichkeiten für Lesekompetenz sowie das durchgeführte Projekt vorgestellt.

### 5.1 Die Institution Grundschule

Die Bezeichnung „Grundschule“ beschreibt laut Schulorganisationsgesetz die ersten vier Schulstufen einschließlich der Vorschulstufe. Die Grundschule besteht aus der Grundstufe 1, der ersten und zweiten Schulstufe, bei Bedarf auch der Vorschulstufe und der Grundstufe 2, der dritten und vierten Schulstufe. Die Grundschule umfasst die erste Stufe der schulischen Bildung und ist mit knapp 3200 Schulstandorten die größte Schulart in Österreich. Ein Großteil aller Lehrpersonen ist in Österreich in einer Grundschule tätig. Die Grundschule zählt als Halbtageschule, da sie, je nach Schulstufe, 22 bis 25 Unterrichtsstunden pro Woche umfasst. Grundschulen können aber auch ganztägig geführt werden. Der Unterricht wird größtenteils von einem/einer Klassenlehrer/in geleitet. In manchen Fällen kann eine weitere entsprechend ausgebildete zusätzliche Lehrperson eingesetzt werden, wenn zum Beispiel noch nicht schulreife Kinder oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Klasse besuchen. *„Für noch nicht schulreife Kinder in einer integrativ geführten Klasse, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, welche nicht ausreichend Deutsch beherrschen, kann ein entsprechend ausgebildeter zusätzlicher Lehrer eingesetzt werden.“* (Wolf, Freund, Boyer 2011, S. 14).

In Österreich werden ein Viertel der Volksschulstandorte als Kleinschulen geführt, als Schulen, in denen aufgrund der geringen Schüler/innenzahl Kinder aus zwei oder mehr Schulstufen in einer Klasse zusammengefasst werden. Dadurch steigt die Heterogenität in den Klassen und die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes wird immer mehr zur Herausforderung der Lehrpersonen. *„Gerade auf der 1. Schulstufe werden diese Unterschiede sehr deutlich (z. B (!) vom Elternhaus geförderte Kinder, Kinder aus eher bildungsfernen Schichten; Migrantenkinder). Sie ist damit konfrontiert, konträre Aufgaben wie Homogenisierung und Differenzierung bzw. Integration und Individualisierung gleichzeitig zu bewältigen. Pointiert gesagt: „Die Vermittlung gleicher Bildung an Ungleiche!“* (Schorch, 2007, S. 81 in: Wolf, Freund, Boyer 2012, S. 15).

Es muss betont werden, dass die Heterogenität der Schüler/innen in Österreichs Grundschulen, im Gegensatz zu anderen Schultypen, am höchsten ist. Es ist außerdem zu beobachten, dass in Ballungsräumen die größten Schüler/innenzahlen pro Klasse herrschen, im ländlichen Raum die geringsten.

Wie bereits erwähnt kann das System, das eine/n Klassenlehrer/in vorsieht, unter gewissen Bedingungen durch eine weitere Lehrperson erweitert werden. Seitdem Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Kinder, die zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind, gemeinsam mit anderen Kindern unterrichtet werden, besteht die Möglichkeit, eine/n weitere/n Teamlehrer/in einzusetzen. (Vgl. Wolf, Freund, Boyer 2012, S. 16).

Im Rahmen des Unterrichts, besonders des Deutschunterrichts, hat die Grundschule die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern. Das Lesen- und Schreibenlernen bedeutet *„[...] Schritt für Schritt in die Welt der Schriftsprache einzutauchen. Eine Welt, die, wenn sie einmal erschlossen ist, nicht zuletzt eine Auseinandersetzung mit dem ich und anderen bedeutet und die Bildung von Identität ermöglicht.“* (Wolf 2012, S. 115).

Rahmenlehrpläne sowie formulierte Standards in verschiedenen Unterrichtsfächern sollen sicherstellen, dass Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit unabhängig vom Bundesland, vom Einzugsgebiet ihrer Schule sowie von persönlichen Stärken und Schwächen ihrer Lehrpersonen über angemessene Kompetenzen verfügen.

Je heterogener die Klasse ist, desto nötiger ist die Vorgabe gewisser Standards (Vgl. Abraham, 2013, S. 48). Die Förderung der Schreib- und Lesekompetenz der Kinder wird ebenfalls als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet. Daher soll nun ein Überblick über die Inhalte des Lehrplans gegeben werden. Dass allein der Deutschunterricht für die Ausbildung der Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenzen verantwortlich gemacht werden kann, widerlegen die didaktischen Prinzipien des DaZ-Unterrichts, die von Jeuk zusammengefasst und im sechsten Kapitel näher ausgeführt werden.

Das Unterrichtsfach Deutsch wird im österreichischen Lehrplan aus dem Jahr 2003 als „Deutsch, Lesen, Schreiben“ titulierte und nimmt den siebenten Bereich des Curriculums ein. Im Lehrplan sind Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lehrstoff und didaktische Grundsätze angeführt, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen. *„Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler -unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Im Einzelnen geht es darum, - die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern; - den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich zu üben und zu festigen; - zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anzuregen; - einen kreativen Sprachgebrauch zu ermöglichen und zu fördern; - einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache gewinnen zu lassen; einfache Arbeits- und Lerntechniken zu vermitteln, die in zunehmendem Maße zu selbstständigem Bildungserwerb befähigen.“* (Wolf 2012, S. 113). Für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt es einen Lehrplanzusatz, der sich speziell dem Thema Deutsch als Zweitsprache widmet. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch gliedert sich laut dem österreichischen Lehrplan in die Teilbereiche: Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben sowie Sprachbetrachtung. Im Leseunterricht auf der Grundstufe 1 soll den Kindern die grundlegende Lesefertigkeit vermitteln und somit die Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten ermöglicht werden. Die Schüler/innen sollen das Lesen als einen bedeutsamen Zugang zu unserer Kultur, insbesondere als ein wesentliches Mittel zur Informationsgewinnung und zur Unterhaltung, erleben und kennen lernen. Im Leseunterricht auf der Grundstufe II sollen diese Zugänge insofern erweitert werden,

dass die Kinder durch das Lesen und durch die Auseinandersetzung mit den Texten das Verständnis für sich selbst und für andere vertiefen. Die Lesefertigkeit soll erweitert und gefestigt und die Lesemündigkeit soll durch die vielfältige Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten verschiedenster Art angebahnt werden. Ziel ist es, dass die Schüler/innen bis zum Ende der 2. Schulstufe eine möglichst anhaltende Lesemotivation entwickelt haben und in der Lage sind, altersgemäße Texte geläufig zu lesen. Dabei soll der Sinn dieser Texte erfasst werden können. Folgende Grundleistungen werden als Voraussetzung für das Erstlesen genannt: Lesemotivation, Lesewillen oder Lesefreude. In diesem Zusammenhang findet es Erwähnung, dass Sprachförderung, umfassende und gezielte Maßnahmen zur Sprachentwicklung, wechselseitige Unterstützung von mündlichem Sprachunterricht und dem Lesenlernen Anwendung finden soll (Vgl. Wolf 2012, S. 113-114).

Der Erstleseunterricht der Grundstufe I wird vom Lehrplan für österreichische Volksschulen in mehreren Teilschritten angegeben. Es werden Übungen zum akustischen und visuellen Durchgliedern von Sätzen und Wörtern durchgeführt. Ähnlich klingende Wörter sollen gesprochen, verglichen und von Sätzen und Wörtern unterschieden werden. Laute und Lautgruppen sollen herausgehört und gesprochen werden. Dabei soll das Kind lernen, gleiche Buchstabengruppen in verschiedenen Wörtern festzustellen oder diese von anderen zu unterscheiden. Empfohlen werden Ab- und Aufbauübungen oder das Austauschen von Lauten und Buchstaben. Ziel ist es, die Laut-Buchstaben-Zuordnung vielseitig zu üben. Übungen zum raschen Wiedererkennen von Wörtern und Buchstabengruppen sollen das aufbauende Zusammenlesen fördern. Empfohlen wird das Üben des Lesens bekannter sowie unbekannter Wörter, auch das von Nonsenswörtern durch das Einsetzen vielfältiger Auf- und Abbauübungen im Unterricht. So lernen die Kinder in neuen Wörtern bekannte Elemente wiederzuerkennen und diese Kenntnis unbewusst als Lesehilfe einzusetzen (Vgl. Wolf 2012, S. 117-119).

Beim weiterführenden Lesen sollen Lesesicherheit und Lesegeläufigkeit gesteigert werden. Im Lehrplan werden Aktivitäten empfohlen, die überschauendes Lesen von Texten in immer größeren Sinnschritten schulen. Als Beispiele werden Übungen wie das „Blitzlesen“ genannt, bei dem ein Wort erkannt werden soll, nachdem es für kurze Zeit gezeigt wird. Des Weiteren erfolgen Übungen zum sinnerfassenden Lesen, zum lauten und stillen Lesen und zum Beantworten von Fragen zum

gelesenen Text. Auch literarische Texte wie Märchen, Kinderlyrik, Fabeln und Gedichte sollen zur Anwendung kommen. Das Lesen von Gebrauchstexten wie Anleitungen oder Einladungen soll ebenfalls stattfinden. Es wird erwähnt, dass sowohl eigene Niederschriften als auch die von Mitschülern/innen gelesen werden sollen. Aus dem Lehrplan geht hervor, dass es Schüler/innen möglich sein soll, bis zum Ende der 4. Schulstufe altersgemäße Texte selbstständig lesen und inhaltlich erschließen zu können und durch die Auseinandersetzung mit Texten deren Absichten und Wirkungen erkennen zu können. Texte sollen sinngestaltend vorgetragen werden können. Schüler/innen sollen in der Lage sein, Texte fantasievoll weiterzuführen und sich in Büchern zurechtzufinden, beispielsweise mit Hilfe von Inhaltsverzeichnissen Informationen aus Nachschlagewerken zu entnehmen. Durch das Üben des überschauenden Lesens soll die Lesefertigkeit gesteigert werden. Texte sollen in immer größeren Sinnschritten erschlossen werden. Als Übungen dazu werden das Lesen von Texten ohne Wortabständen und/oder Satzzeichen oder das Lesen von Texten verschiedener Druckgrößen und Schriftarten genannt. Außerdem sollen vielfältige Übungen zur guten Aussprache einfacher Texte unter Beachtung der Leseflüssigkeit erfolgen. Dem Vorlesen einfacher Texte in zunehmend steigendem Tempo und dem sinnentsprechenden und sinngestaltenden Vorlesen und Vortragen wird immer größere Bedeutung zuteil. Beachtung findet in diesem Zusammenhang das Vortragen von Kinderreimen, Gedichten oder Geschichten unter besonderer Beachtung der Klangstruktur, der Ausdrucksgestaltung und der Sprechpausen. Die Kinder sollen durch das Angebot vielfältiger Lesemöglichkeiten durch die Klassenbibliothek oder Schulbibliothek eine selbstständige Textauswahl treffen können. Im Unterricht sollen literarische Texte wie Märchen, Sagen, Fabeln, Umweltgeschichten, Erzählungen, dialogische Texte usw. gelesen werden, um diese zum Anlass zu nehmen, Unterhaltungen oder Gespräche über den Verlauf einer Handlung oder eines Geschehens zu führen. Auch der spielerische Umgang durch pantomimische Darstellung soll erprobt werden. Bezüglich der Textsortenauswahl wird dazu angeregt, Gebrauchstexte, wie Anleitungen oder Kochrezepte, Sachbücher oder Nachschlagewerke zu lesen, um daraus Informationen zu entnehmen und diese anzuwenden. Auf diese Weise sollen beispielsweise die Absichten von Werbe- oder Zeitungstexten erkannt und besprochen werden (Vgl. Wolf 2012, S. 129-131).

Im österreichischen Lehrplan werden didaktische Grundsätze angeführt, die der Lehrperson für den Unterricht dienen sollen. Für das Erstlesen wird folgendes festgehalten: *„Schulanfänger weisen in Bezug auf den Teilbereich Lesen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen auf. Diesen hat der Leseunterricht durch differenzierte Lernangebote gerecht zu werden. [...] Erstleseunterricht hat [...] das Lesenlernen im engeren Sinn in geeigneten Lernsituationen und durch entsprechende Lernmittel zu ermöglichen. Dem Kind ist ausreichend Lernzeit zur Verfügung zu stellen und dem Selbstentdecken genügend Raum zu geben. Übungen zur Steigerung der Lesefähigkeit und Lesefertigkeit sollen abwechslungsreich sein und so lebendig wie möglich in den Unterricht eingebaut werden.“* (Wolf 2012, S. 139). Von Beginn an soll der Leseunterricht durch Spaß und Vergnügen geleitet sein. Dazu soll mit Reimen oder Gedichten gearbeitet werden, die das ganzheitliche Lesen am Beginn erleichtern können.

Das weiterführende Lesen ist gekennzeichnet durch einen Unterricht, der individuell erfolgt, da der Übergang vom Erstleseunterricht zum weiterführenden Leseunterricht für die einzelnen Kinder in der Regel zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgt. Übungen zur Steigerung der Lesefertigkeit erfolgen hauptsächlich bis zum Ende der Grundstufe I, fließen allerdings auch noch in der Grundstufe II ein. Im Leseunterricht auf der Grundstufe II sollen die Schüler/innen die Erfahrung sammeln, durch das Lesen und durch die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen das Verständnis für sich selbst und für andere zu vertiefen. Durch die Arbeit mit Texten verschiedenster Art soll die Lesemündigkeit angebahnt sowie die Lesefertigkeit der Schüler/innen erweitert und gefestigt werden (Vgl. Wolf 2012, S. 129).

Nachdem nun ein erster Einblick darüber gewonnen werden konnte, welche Vorgaben der österreichische Lehrplan im Bereich des Lesens vorsieht, wendet sich das nächste Kapitel der speziellen Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu. Zuvor sollen wesentliche Punkte des Lehrplanzusatzes, der für die Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache entwickelt wurde, skizziert werden.

## 5.2 Der Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache

Im österreichischen Lehrplan wurde ein Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache entwickelt. Wesentliche Inhalte im Bereich des Lesens sollen im Folgenden dargestellt werden. Am Beginn wird allgemein erläutert:

*„In der Schule soll interkulturelles Lernen als Chance für eine inhaltliche und soziale Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft erfahren und genützt werden. Diese Einbettung des Erwerbs der Zweitsprache in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schüler ermöglichen. Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die Schüler Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln. [...]“* (Wolf 2012, S. 143). Es wird betont, dass der Spracherwerb möglichst unter Rückgriff auf bereits verfügbare Kenntnisse der Muttersprache und auf eventuell vorhandene Kenntnisse der Zweitsprache erfolgen sollte. Die Bereitschaft des Kindes zu kommunikativen Handlungen sollte jederzeit gefördert werden (Vgl. Wolf 2012, S. 144).

Im Bereich des Lesens wird festgehalten, dass dieser mit dem Teilbereich des Fachlehrplanes „Lesen – Erstlesen, Erstleseunterricht“ korrespondiert. Im Lehrplanzusatz für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache wird betont, dass der Bereich des Lesen- und Schreibenlernens von DaZ-Kindern meist unter erschwerten Bedingungen erfolgt, sei es durch eine wenig vertraute Umgebung oder durch eine kaum altersgemäß beherrschte Sprache. Daraus folgt, dass zuerst im Teilbereich Hörverstehen und Sprechen die erforderlichen Lernvoraussetzungen geschaffen werden müssen, um erfolgreiches Lernen zu initiieren. Beim Erstlesen und Ersts Schreiben treten vermehrt Schwierigkeiten auf, wenn Kinder bereits in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können. Als Grund dafür kann die abweichende Buchstabenschrift der Muttersprache genannt werden, die das Lesenlernen durch eine von der Muttersprache abweichenden Laut-Buchstaben-Zuordnung erheblich erschwert (z. B. Schreibung der Diphthonge), wobei folgende Unterschiede auftreten können: Es existieren gleiche Zeichen in beiden Sprachen, aber unterschiedliche Laute oder es existieren gleiche Laute, aber verschiedene Zeichen oder es sind weder Laute noch Zeichen in der Muttersprache vorhanden und müssen neu gelernt werden.

Daraus folgt: *„Der Zeitrahmen für das Erlernen des Lesens und Schreibens wird entsprechend der jeweiligen Vorkenntnissen in der Muttersprache ganz individuell gesteckt werden müssen.“* (Wolf 2012, S. 148). Im Grunde genommen muss diesen Kindern wesentlich mehr Lernzeit für den Schriftspracherwerb eingeräumt werden. In diesem Zusammenhang werden zusätzliche und spezielle Maßnahmen gesetzt, welche den erfolgreichen Verlauf und Abschluss des Lese- und Schreiblernprozesses ermöglichen sollen. Empfohlen werden, *„intensive Übungen zum akustischen Identifizieren, Diskriminieren und Artikulieren von Einzellauten, Lautgruppen und Wörtern (Hör- und Sprechübungen); Erarbeiten des zum Lesen und Schreiben erforderlichen Wortschatzes sowie Erarbeiten der zum Lesen und Schreiben benötigten Satz- und Wortbildungsformen“* (Wolf 2012, S. 148).

Beim Unterrichten sollen Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache zur Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung des jeweiligen muttersprachlichen Lautinventars geführt werden, damit sie von Anfang an selbstständig mit der Schrift umzugehen lernen.

Auch der Bereich des weiterführenden Lesens korrespondiert mit dem Teilbereich des Fachlehrplanes „Lesen – Weiterführendes Lesen“. Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sollen nun die Sinnentnahme von Texten sowie die Ausspracherichtigkeit einfacher Texte erweitert und gefestigt werden. Dabei ist stets zu beachten, dass der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur der Schüler/innen hergestellt werden. Eine Lehrperson für muttersprachlichen Zusatzunterricht kann hinzugezogen werden um dieses Ziel zu erreichen, aber auch die Kooperation mit Eltern wird empfohlen. Von Zeit zu Zeit sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen erfolgen. *„Die allgemeine Sprachkompetenz ist in jedem Unterrichtsgegenstand, nicht nur im Sprachunterricht, zu fördern: Jeder Unterricht ist auch als eine Sprachlernsituation aufzufassen.“* (Wolf 2012, S. 152).

Durch den Aufbau von Fachterminologie sowie von Sprach- und Handlungsstrukturen soll der schulische Sprachgebrauch forciert werden. Zu beachten gilt, *„Die Korrekturen in sprachlicher und in sachlicher Hinsicht sind sehr behutsam, verständnis- und taktvoll vorzunehmen.“* [...] Im Hinblick auf ihre Rolle als entscheidendes Sprachvorbild ist es für Lehrer besonders wichtig, dass sie möglichst oft das einzelne Kind ansprechen, besonders deutlich artikulieren, ihr

*gewohntes Sprechtempo etwas verringern und das gesprochene Wort bei normaler Intonation und Rhythmisierung mimisch und gestisch unterstützen.“ (Wolf 2012, S. 153).*

Des Weiteren wird empfohlen, dass Übungsreihen in der Reihenfolge Hören – Verstehen – Sprechen – Lesen – Schreiben aufgebaut werden sollen. Zusammenfassend muss hervorgehoben werden, dass es Ziel der Unterrichtsarbeit ist, den Schüler/innen die Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen, möglichst rasch die deutsche Standardsprache immer besser zu verstehen und sich verständigen zu können. Wesentlich dabei ist das Erwerben von Arbeits- und Lerntechniken, welche den Erwerb der Zweitsprache auch in der Freizeit der Schüler/innen unterstützen (Vgl. Wolf 2012, S. 153).

## **6 Rahmen- und Lernbedingungen für das Lesen- und Schreibenlernen sowie Möglichkeiten der Förderung**

Nachdem der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, Sprachkompetenzen und Leseleistungen häufig im Diskurs zum System Schule genannt wird, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie leseschwache Schüler/innen wirksam und zugleich motivierend und effizient gefördert werden können (Vgl. Lütke 2013, S. 118-119). Lütke versteht Lesekompetenz folgend als: *„Der Erwerb von Lesekompetenz kann nicht als ein Anlagern von stufenweise aufeinander aufbauenden Teilstrategien konzeptioniert werden, wie es in manchen lesedidaktischen Konzepten vielleicht suggeriert wird, sondern muss als individuelles Herantasten an den Gebrauch von Schrift und Schriftlichkeit auf Basis von Vorkenntnissen, bestehenden kognitiven Strukturen, individuellen Strategien und Selbstkonzeption auf verschiedenen Ebenen modelliert werden.“* (Lütke 2013, S. 119). Diese Ansicht schließt mit ein, dass für eine erfolgreiche Leseförderung das Wissen und Verständnis für das Zusammenspiel von Lesekompetenzen und dem sprachlichen Repertoire eines Kindes von Bedeutung ist (Vgl. Lütke 2013, S. 121).

Mit unterschiedlichen Maßnahmen für kompetenzfördernden Unterricht beschäftigt sich Thomas Raith. Er erläutert, welche theoretische Begründungen für aufgabenorientierten Unterricht bestehen. Zwar fällt der Fremdsprachenunterricht in sein Forschungsgebiet, jedoch kann gerade in der Didaktik von Überschneidungen des Zweitsprache- und des Fremdsprachenunterrichts ausgegangen werden. Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dem GER, ist aufgabenorientierter Unterricht als kompetenzförderlich anzusehen. Er ist eine Möglichkeit, um Schüler/innen in größeren Klassen individuell und differenziert zu unterrichten (Vgl. Raith 2011, S. 60). Raith erörtert des Weiteren, welche Merkmale kompetenzfördernde Lernaufgaben aufweisen sollten, um als solche zu gelten und trägt folgende Punkte zusammenfassend aus verschiedensten Überlegungen zusammen: Bei einer Lernaufgabe ist der Aspekt der Partizipation der Lehrperson und des/der Lernende/n gegeben. Es besteht ein sozialer Kontext, da eine gemeinsame Lösung der Aufgabenbearbeitung besteht. Ein weiterer Ansatz sieht es

als zentral an, dass sich Lernende bei der Bearbeitung der Lernaufgaben kognitiv und mental auf den Denkprozess einlassen (Vgl. Raith 2011, S. 68).

Im siebenten Kapitel soll auf die für diese Masterarbeit verwendete Methode des aufgabenorientierten Unterrichts in Form von Arbeit an Stationen, auch „Stationenbetrieb“ genannt, näher eingegangen werden. Im Folgenden sollen zunächst Prinzipien für den DaZ-Unterricht erläutert sowie auf Möglichkeiten der Kompetenzförderung durch unterschiedliche Lehrmethoden eingegangen werden.

Den Themen Sprachunterricht und Sprachförderung in der Schule widmet sich unter anderem Stefan Jeuk. Nachfolgend sollen Unterrichtsmethoden angeführt werden, welche die literalen Fertigkeiten der Lernenden fördern können. Gerade der DaZ-Unterricht sollte in Anlehnung an Spracherwerbstheorien geplant und umgesetzt werden. Jeuk führt zusammenfassend dazu mehrere Prinzipien für den DaZ-Unterricht an, die im Folgenden erläutert werden sollen. Diese Prinzipien sind als Empfehlungen zu verstehen, die sich in heterogenen Lerngruppen hinsichtlich des Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerbs bewähren sollen. Jene Prinzipien, die für die Grundschule gelten könnten, werden im Folgenden zusammengefasst:

- Die Hauptaufgabe der Förderung zweitsprachlicher Kompetenzen liegt im Unterrichtsfach Deutsch, jedoch in allen anderen Fächern erfolgt DaZ-Unterricht.
- Da die Schule ein Ort für interkulturelles Lernen sein soll, erfolgt Unterricht unter Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, beispielsweise durch das Singen von Liedern oder Lesen von Texten in den vertretenen Sprachen.
- Alltägliche Situationen und Kommunikation bilden den Ausgangspunkt für den Unterricht. Handlungsorientierung soll durch das gezielte Aufgreifen und Nutzen von Sprachlernanlässen genutzt werden.
- Im Unterricht soll eine offene Fragekultur herrschen. Das schließt mit ein, dass Kinder die Möglichkeit haben, sich von Mitschülern/Mitschülerinnen nicht verstandene Inhalte erneut in der Muttersprache erklären lassen dürfen.
- Die Lehrperson ist Sprachvorbild. Sie hat die Aufgabe, sich von der Sprachgeschwindigkeit angemessen und grammatikalisch korrekt zu äußern.

- Als Basis des Deutschlernens soll das Einüben von Redemitteln durch das Arbeiten an und mit Reimen, Gedichten oder Liedern ermöglicht werden. (Vgl. Jeuk, 2015, S. 127-129).

Auch Wolf beschäftigt sich mit dem Kompetenzbereich Lesen in der Grundschule und führt die einzelnen Schritte an, die beim Lesenlernen durchlaufen werden müssen. Es wird davon ausgegangen, dass die Worterkennung für den Aufbau der Lesekompetenz sehr wichtig ist. Scheerer-Neumann (1990) erweiterte das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens von Coltheart (1987) und beschreibt: „*Das direkte Worterkennen erfolgt ohne einen erlesenden Aufbau des Wortes (Sichtwort). Der indirekte, alphabetische Weg, das Erlesen, basiert auf der Umwandlung von Graphemen („Buchstaben“) in Phoneme („Laute“) und deren Synthese.*“ (Wolf 2012, S. 148). Für ihn sind für die Erweiterung der Lesekompetenz im weiterführenden Leseunterricht drei Punkte wesentlich: 1. Die basale Lesefähigkeit, also die Fähigkeit zum flüssigen Lesen, bei der das Lesen auf den Ebenen der Wort- und Satzidentifikation automatisch ablaufen. 2. Der Erwerb von Lesestrategien, welche das Leseverstehen unterstützen. 3. Die Anschlusskommunikation, die es Kindern erlaubt, in Gesprächssituationen über den Inhalt, die vorkommenden Personen oder über unterschiedliche Sichtweisen zu diskutieren und sich auszutauschen (Vgl. Wolf, Freund, Boyer 2012, S. 112).

Wolf betont, dass Lehrpersonen die Lernvoraussetzungen, die aktuellen Lernentwicklungsstände und die Leistungen der Kinder berücksichtigen sollen. Dazu bedarf es allerdings Beobachtungsverfahren, Diagnoseinstrumente oder standardisierte Tests (Vgl. Wolf, Freund, Boyer 2012, S. 117).

Im folgenden Kapitel sollen Unterrichtsmethoden vorgestellt und ein erster Einblick über eine Form der inneren Differenzierung im Unterricht, der Arbeit an Stationen, gegeben werden, welche bei der Umsetzung des Projektes zur Anwendung kam.

## **6.1 Schulische Fördermöglichkeiten für DaZ- Kinder**

Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sind gegenüber Kindern mit der Erstsprache Deutsch in vielerlei Hinsicht benachteiligt. Diese Kluft gilt es zu schließen, indem beispielsweise Fördermöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems

ausgebaut und erfolgreich genutzt werden. Im Folgenden soll auf Bildungskonzepte, die auf Heterogenität in den Klassen reagieren, eingegangen werden und aufgezeigt werden, wie Erst- und Zweitsprachen in Unterrichtsmodellen Berücksichtigung finden können (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 137).

Um Kindern einen erfolgreichen Schulstart in die Grundschule zu ermöglichen, wurde seit den 1990er Jahren der Anfangsunterricht, die sogenannte Schuleingangsphase diskutiert. Ziel soll es sein, trotz unterschiedlichster Eingangsvoraussetzungen, Chancengleichheit für alle Kinder herzustellen. Je nach Lern- und Leistungsentwicklung wurde es Volksschülern und Volksschülerinnen in österreichischen Grundschulen ermöglicht, die Verweildauer in der ersten Grundstufe, der ersten und zweiten Klasse, auf bis zu drei Jahre auszuweiten. Positive Effekte auf das Leseverständnis sowie auf mathematische Fähigkeiten konnten dabei bei Kindern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen berichtet werden. Der Grundstein für erfolgreiches Arbeiten und Förderung der Schüler/innen liegt an der Qualität des Anfangsunterrichts. Zusammenfassend werden folgende Qualitätsmerkmale genannt:

- *„Individualisierung und Differenzierung in Form von Binnendifferenzierung (Differenzierung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen) und zielgruppenspezifischen Differenzierungsangeboten (für langsamer und schneller lernende Kinder)*
- *Diagnostik der Lernausgangslagen sowie prozessbegleitende Diagnostik*
- *Methodenvariation (mit der Schwerpunktsetzung auf offene Unterrichtsformen)*
- *Variable Gestaltung der Lernzeit,*
- *Klar strukturierte Lernangebote,*
- *Ritualisierung des Unterrichts,*
- *Möglichkeit der Selbstbestimmung (z. B. durch eigenständige Aufgabenauswahl),[...]*“ (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 143).

Diese Auflistung ist insofern von Bedeutung, da einzelne Punkte genannt werden, die auch bei der Vorstellung und Begründung des durchgeführten Projekts zum Tragen kommen.

Eine weitere Möglichkeit, Kinder zu fördern, geschieht durch die Nutzung der Muttersprache. Bei der Mehrsprachigkeit im Unterricht werden zwei Modelle genannt: Die Submersion und die Immersion. Bei der Submersion findet die Muttersprache der Kinder im Unterricht keine weitere Beachtung. Die Schüler/innen besuchen Regelklassen mit monolingualen Lehrpersonen. Bei der gestützten Submersion werden DaZ-Lernende zusätzlich zum Regelunterricht von DaZ-Unterricht gefördert. Häufig kommt es bei diesen Kindern dazu, dass die eigenen muttersprachlichen Kenntnisse stagnieren und auch Schwierigkeiten im Deutschen auftreten. Bei der Immersion werden die Kinder in ihrer Zweitsprache unterrichtet. Das setzt eine hohe sprachliche Kompetenz der Lehrperson voraus. Diese hat die Aufgabe, sowohl Sprach- als auch Fachunterricht zu gestalten und den Unterrichtsstoff an die Lernenden anzupassen. Dieser soll in der Erst- und Zweitsprache vermittelt werden (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 144-145).

Zusätzlich zu den erwähnten, gibt es in Schulen weitere Modelle des Förderunterrichts für DaZ-Lernende:

- In DaZ-Klassen werden Schüler/innen unterrichtet, die vor kurzer Zeit eingewandert sind. Das Hauptziel ist es, die deutsche Sprache zu vermitteln, es wird aber auch Fachunterricht angeboten. Die DaZ-Klassen sind in der Regel zeitlich beschränkt.
- In DaZ-Kursen erhalten Lernende ein ergänzendes Angebot an Nachmittagen oder in der Ferienzeit.
- In Schulen, in denen es einen hohen Anteil an DaZ-Lernenden gibt, besteht die Möglichkeit, DaZ in den Fachunterricht zu integrieren. Auf diese Weise kann der Anteil des DAZ-Unterrichts deutlich erhöht werden.
- In gemischten DaF- und DaZ-Lerngruppen werden DaZ-Schüler/innen gezielt gefördert, indem binnendifferenzierter Unterricht angeboten wird. Vorrangig wird an Texten und grammatischen Übungen gearbeitet (Vgl. Rösch 2011, S. 17-19).

Jegliche Förder- oder Unterstützungsmaßnahme für DaZ-Lernende steht in enger Verbindung mit schulorganisatorischen Gegebenheiten. Die Lehrperson muss unterscheiden, ob ein Unterrichtskonzept für die Förderung und den Unterricht in leistungsheterogenen Klassen oder Vorbereitungsklassen, etc. passend ist. Bei der

Frage der Unterrichtsmethode geht es darum, wie unterrichtet werden soll. Lernstoffauswahl und Gliederung, aber auch Kompetenzen der Schüler/innen spielen eine Rolle (Vgl. Jeuk 2015, S. 126).

Wolf beschreibt Lernformen, die das selbstgesteuerte Lernen in offenen Lernsituationen fördern können. Es sollen das Lernen im Spiel, offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, etc. an den spielorientierten Lernformen der Vorschulzeit anknüpfen. Unter anderem wird das Lernen an Stationen vorgestellt, auf das im siebenten Kapitel näher eingegangen wird (Vgl. Wolf 2012, S. 265).

### **6.1.1 Das (Lern)Spiel als Methode im DaZ-Unterricht**

Im folgenden Unterkapitel soll das Spiel beziehungsweise Lernspiel als Unterrichtsmethode skizziert werden. Dies ist für diese Masterarbeit insofern von Relevanz, da Lernspiele während des Projekts zum Einsatz kamen.

Nachdem im Stationenbetrieb, welcher im nachfolgenden siebenten Kapitel aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, hauptsächlich Lernspiele zum Einsatz kamen, soll folgende Definition klären, welche Eigenschaften ein Spiel mit sich bringt: Beim Spiel wird eine Tätigkeit ohne bewussten Zweck ausgeübt. Dies dient der Entspannung. Ein Spiel besitzt festgelegte Regeln. Häufig wird auch ein Zufallsgenerator, wie beispielsweise ein Würfel, eingebaut. In dem Fall hängt der Erfolg unter anderem auch vom Zufall ab. Ein Spiel kann auch als Wettkampf bezeichnet werden, bei dem zwei oder mehrere Parteien um den Sieg kämpfen. (Vgl. Duden, 2014).

Das Lernen mit Lernspielen zeigt bereits einen hohen Offenheitsgrad und zu den wichtigsten Merkmalen gehört es, dass die Schüler/innen für eine gewisse Zeit ohne direkte Steuerung einer Lehrperson handeln können. Es kann nur von einem Lernspiel gesprochen werden, wenn der/die Lehrer/in aufhört, mit der ganzen Klasse zu interagieren. Lernspiele haben das Ziel, Schüler/innen zu Aktivitäten anzuregen, und zu bestimmten Lernerfahrungen zu führen. (Vgl. Pirker 1996, S.108) *„Die Orientierung an Lernzielen, die einerseits beschreiben, welches Verhalten die Schüler lernen sollen, und andererseits bezeichnen, auf welche Inhalte, Gegenstände und Themen sich dieses Verhalten beziehen soll, ist dabei von großer Bedeutung“* (Pirker 1996 S.108). Eines der Lernziele des nachfolgend beschriebenen

Stationenbetriebs ist es, dass die Schüler/innen die bereits erarbeiteten Unterrichtsthemen selbstständig und teils in spielerischer Form wiederholen.

Wird bei dieser Unterrichtsmethode auch die Altersstufe berücksichtigt, in der sich die Kinder befinden, so folgt daraus, dass das Spiel als elementarer Bestandteil des kindlichen Lebens als Bereicherung und effiziente Lernhilfe nicht fehlen darf. Die Kinder nähern sich einander auch dadurch an, dass das Spiel meist kommunikative Prozesse initiiert, und entwickeln durch spielerische Übungsformen auch zweitsprachliche Kompetenzen. Beim Spiel sprechen Lernende, indem sie sich auf kreative sowie kommunikative Weise allen sprachlichen Fertigkeiten, wie dem Hören, dem Lesen, dem mündlichen sowie auch dem schriftlichen Sprachgebrauch, beziehen. In Bezug auf das Spielen und Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht können folgende Funktionen des Spiels festgehalten werden:

- Das Spiel besteht aus einem System von Regeln, das es erlaubt, von begrenzten Mitteln (Wörtern, Syntax) einen unendlichen Gebrauch zu machen.
- Spiele bereiten Lernenden Erfolgserlebnisse in Bereichen, die sich die Spielenden selbst aussuchen und deren Schwierigkeitsgrad sie selbst bestimmen können.
- In der Losgelöstheit der Situation vom Alltag liegt auch gleichzeitig das Angebot zur Chancengleichheit für alle, denn alle, denen die Spielregeln geläufig sind, können mitspielen.
- Durch die Lust und Freude am Spiel kann ein hoher Grad an Motivation erreicht werden.
- Das Spiel kann als Möglichkeit zur Erprobung kommunikativer Prozesse gesehen werden, durch welches Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die in Zukunft bei der Bewältigung realer Lebenssituationen hilfreich sind (Vgl. Zellhofer 2003, S. 101-105).

Auf didaktischer Ebene wird es als sinnvoll erachtet, das Studium einer Zweitsprache stimulierend und unterhaltsam zu gestalten. Didaktische Lernspiele können dazu einen Beitrag leisten, sich der Sprache als Mittel unmittelbarer Kommunikation zu bedienen. Sie fördern die Aufmerksamkeit, Kommunikation und Motivation der

Lernenden. Spiele kreieren das beste Unterrichtsklima zur Einführung nützlicher Sprachfunktionen. Kinder wollen spielen und sie müssen dabei sprechen. Selbst einfache Sätze, die dabei zustande kommen führen in weiterer Folge hin zu Funktionen der Sprache. Die im Zuge des Projekts durchgeführten Lernspiele (siehe Anhang A) deckten hauptsächlich den Fertigkeitsbereich Lesen ab, bei einigen Lernspielen wurden gleichzeitig auch andere Kompetenzen, wie das Sprechen oder Schreiben geschult. Im Anhang A werden exemplarisch einige der Lernspiele erklärt, welche im Zuge des Projekts in einzelnen Stationen bearbeitet wurden.

## **6.2 Lesedidaktik und Unterrichtsmethoden**

Zur Frage der geeigneten Unterrichtsmethode gehören auch die der Lehrstoffauswahl, der Unterrichtsgliederung und der Adressaten mit den zu erwerbenden Kompetenzen. Es gibt zahlreiche Unterrichtsmethoden, die stets auf die konkrete Situation und die Lernenden abgestimmt werden müssen. Um eine passende Unterrichtsmethode auswählen zu können, sollte eine Lehrperson über ein breites Methodenrepertoire verfügen (Vgl. Jeuk 2015, S. 140, 141). Die Methoden und die Didaktik im DaF-Unterricht entwickelten sich von Grundgedanken des Behaviorismus, der das Gehirn als „black box“ betrachtete, das Input erhält und darauf reagiert, über den Kognitivismus, der Lernen bereits als Informationsverarbeitung und als aktive Tätigkeit ansah. Der Ansatz des Interaktionismus besagt, dass Lernen in der Interaktion mit Personen der Umgebung stattfindet und, dass diese Interaktion mit einem Entwicklungsprozess einhergehen muss, um die Grenze zwischen Erreichtem und zu Erreichendem zu überwinden. Zuletzt ist der konstruktivistische Ansatz zu nennen, der Lernen, wie auch bereits der Kognitivismus, als aktiven Prozess versteht, mit der Erweiterung, dass er Lernende als Personen ansieht, die ihr Wissen mit bereits vorhandenem Wissen und früheren Erfahrungen in Verbindung setzen. Eine weitere Ausführung dieser und weiterer Methoden des DaZ- sowie DaF-Unterrichts, wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, Audiolinguale und audiovisuelle Methode, o. ä., würde den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen und sollen somit nicht weiter behandelt werden (Vgl. Rösch 2011, S. 65-66).

Im DaZ-Unterricht werden Lernziele im Hinblick auf die vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben formuliert, wobei weitgehend darüber Einigkeit besteht, dass isoliertes Üben nur einer Fertigkeit vermieden werden sollte.

Die sprachliche Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens bedarf neben der Lesemotivation geeigneter Unterrichtsmethoden, um das Leseverstehen zu fördern und die Lesetechnik zu verbessern. Empfohlen werden der Einsatz von texterschließender sowie textsichernder Methoden. In diesem Bereich kommen auch Kinder im Grundschulalter besondere Herausforderungen zu, da in diesem Alter zu erwarten ist, dass sie über geringe Leseerfahrung, sei es in der Muttersprache oder der Zweitsprache verfügen. Für DaZ-Lernende kommen weitere Herausforderungen hinsichtlich des Wortschatzes und der Morphosyntax hinzu (Vgl. Jeuk 2015, S. 143). Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache haben im Deutschunterricht oft Schwierigkeiten beim Einsatz von Pronomen, der Verknüpfung komplexer Sätze durch Konjunktionen oder beim Einsatz von Indefinitpronomen (man, es). Auch die korrekte Verwendung von Verbformen im Präteritum, Konjunktiv oder Passiv stellen diese Kinder vor besondere Herausforderungen. In diesem Zusammenhang werden vermehrt Methoden eingesetzt, welche der Textentlastung dienen. Komplexe grammatische Strukturen könnten beispielsweise durch einfachere ersetzt werden, wie zum Beispiel das Präteritum durch das Präsens, Passiv- durch Aktivsätze oder Konjunktiv durch Indikativ. Auch Pronomen könnten durch die Wiederholung von Nomen ersetzt werden. Sollten solche Vereinfachungen nicht möglich sein, besteht die Möglichkeit, Erläuterungen oder Nachschlagehilfen anzubieten und deren Gebrauch zu erproben und üben. Auch antizipierende Verfahren, wie das mündliche Klären des Inhaltes oder von Schlüsselwörtern, der Einsatz von Bildern sowie das Herstellen eines Bezuges zu Alltagserfahrung der Lernenden, bevor der Text gelesen wird, konnten in der Praxis Erfolge erzielen. Neben den genannten antizipierenden Techniken werden texterschließende und textsichernde genannt. Hierzu zählen Verfahren, bei denen Parallel- oder Gegentexte angeboten werden oder der Text paraphrasiert wird.

Rosebrock und Nix (2008) entwickelten ein Kompetenzmodell des Lesens, das aus einer didaktischer Perspektive betrachtet werden muss. Sie gehen davon aus, dass Lesekompetenz ein Bündel verschiedener Teilfähigkeiten miteinschließt. Beim Lesen müssen zunächst Wörter und Sätze identifiziert und Zusammenhänge

zwischen den Wortgruppen und Sätzen hergestellt werden (lokale Kohärenz). Anschließend wird der Sinn des Textes erschlossen und rekonstruiert (globale Kohärenz). Bei diesem Vorgang fließt nicht nur das Textsortenwissen, sondern auch weiteres Weltwissen mit ein. Auf diesem Modell aufbauend, entwickeln Rosebrock und Nix sowie Kalkavan (2012) Leseförderungsmodelle für DaZ- Kinder in der Grundschule, die unterschiedliche methodische Zugänge beinhalten: Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, Lesestrategietrainings, Leseanimation sowie Literaturunterricht (Vgl. Jeuk 2015, S. 144). Der Deutschunterricht der Grundschule hat eine Vielzahl von Aufgaben zu erfüllen. Im Hinblick auf die Anwendung von Unterrichtsmethoden, kann es durch zu starke Fixierung auf zuvor bewährte Methoden auch zu Fehlformen kommen. Dieser Vorgang wird Methodismus genannt und tritt ein, wenn sich die Bedingungen unter denen die jeweils gewählte Unterrichtsmethode zum Einsatz kommt, verändert haben und nicht mehr angemessen scheinen. Das Beharren auf der Verwendung bestimmter Methoden, die unpassend für die jeweilige Lernsituation ist, geschah in der Geschichte des Deutschunterrichts des Öfteren. Dies wird Methodenmonismus oder Methodendogmatismus genannt. Es wurde davon ausgegangen, eine Methode vertreten zu müssen, die als die einzig richtige galt. Heute ist bekannt, dass die professionelle Wahl einer Methode in Bezug gesetzt wird mit der Ziel/und Sachgemäßheit, Schüler/innen- und Lehrer/innengemäßheit sowie Sachgemäßheit. Es muss also berücksichtigt werden, wozu, was, an wen und unter welchen Umständen etwas vermittelt werden soll (Vgl. Wolf, Freund, Boyer 2012, S. 110).

Die Umsetzung von Fördermaßnahmen und die Verwendung des Fördermaterials liegen in der Verantwortung der Lehrperson. Mögliche Fördermaßnahmen könnten regelmäßige Leseförderstunden sein, die entweder integriert oder klassenübergreifend stattfinden. Von Kindern gut angenommen werden Maßnahmen, die regelmäßig stattfinden, aber von kurzer Dauer sind, wie etwa das 10-minütige Lesefrühstück, bei dem gleich zu Unterrichtsbeginn für kurze Zeit individuell oder im Plenum gelesen wird. Ebenso sinnvoll sind der regelmäßige Einsatz von Fördermaterialien beziehungsweise Schwerpunktsetzungen in allen Fächern. Auch Leseförderpläne unter Einbeziehung der Eltern, auch in anderen Unterrichtsfächern als Deutsch, sind ratsam. Methoden, die ebenso wirksam sind, sind Lesepartner/innen-Projekte, Lautlese- beziehungsweise Vielleseverfahren, das

Vorlesen und Vortragen von Kinderliteratur, die gesonderte Berücksichtigung der individuellen Leseinteressen, Bibliotheksbesuche sowie eine Schaffung vielfältiger Leseanlässe (Vgl. Lesekultur macht Schule. Lesekultur in Kärnten 2009, S.3).

Zahlreiche Forschungsansätze gehen von der Entwicklung der Lesesozialisation zu Zeitpunkten aus, die bereits vor Schuleintritt stattfinden. Denn das Bilderbuch-Betrachten, Vorlesen oder auch der Umgang mit Kinderreimen bauen Motivation sowie die Bereitschaft der Kinder zur emotionalen Beteiligung an Literatur auf und sind bereits Teil der Lesesozialisation (Vgl. Hurrelmann in: Bertschi-Kaufmann 2010, S.25). Dennoch verhindern Schwierigkeiten beim Wort- und Satzverständnis, dass die Lesemotivation und Lesefreude während des Leselernprozesses erhalten bleiben. Geschlossene Unterrichtsformen sollten nicht ausgeschlossen und grundsätzlich durch offene Unterrichtsgestaltung ersetzt werden. Laut PISA gab es bei den 15jährigen Schüler/innen erhebliche Probleme im Bereich der kognitiven Leistungen, daher wurde der Vorschlag getätigt, bei den kognitiven Dimensionen der Lesekompetenz, wie beispielsweise beim lauten Vorlesen, beim Beantworten von Inhaltsfragen sowie beim Einüben von Lesestrategien, anzusetzen. Zu diesem Zweck bieten sich geschlossene Unterrichtsformen an. Die durch die Lesesozialisationsforschung nahegelegte Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit altersgemäßen Texten, ist allerdings in offenen Unterrichtsformen leichter umzusetzen.

Abschließend ist zu erwähnen, dass durch eine Verknüpfung offener sowie geschlossener Unterrichtsformen dauerhaft die erfolgreichsten Leseerfolge erzielt werden können (Vgl. Hurrelmann in: Bertschi-Kaufmann 2010, S.25-27).

### **6.3 Lesen in der Zweitsprache**

Nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse von PISA im Jahr 2000, entstand der Eindruck, dass vor allem der im internationalen Vergleich eher hohe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund für das schlechte Abschneiden Österreichs verantwortlich sei. Diese Aussage wurde zwar grob verallgemeinernd getätigt, jedoch wird es als Tatsache angesehen, dass in Österreich der Einwandererstatus einen vergleichsweise großen Einfluss auf die Leseleistung hat. Schüler/innen aus Migrantenfamilien erzielten bei vergleichbarem Umfeld einen durchschnittlich 57

Punkte niedrigeren Lesescore, als Schüler/innen österreichischer Herkunft. Bei Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache, ist die Zahl der schwachen Leser/innen bedenklich hoch. 42 % der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen gelten als schwache Leser/innen. Eine gezielte Leseförderung stellt in multikulturellen und multilingualen Klassen eine besondere Herausforderung dar (Vgl. Reiter / Haider 2002, S. 65, 70).

Lesen ist von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt, z. B. durch das persönliche Interesse, das Fertigniveau, das Vorwissen oder durch ein positives Leseklima zuhause und in der Schule. Beim Lesen in der Zweitsprache verkompliziert sich die Situation noch um weitere Faktoren. Gegenüber der Auffassung des zweitsprachlichen Lesens als eine Art defektes muttersprachliches Lesesystem hat sich mittlerweile die Meinung durchgesetzt, dass Lesen in der Zweitsprache eigenen Gesetzen unterliegt (Vgl. Ehlers 2004, S. 5). Am Lesen in der Zweitsprache ist immer die Erstsprache bzw. oft auch noch eine weitere Sprache beteiligt. Abhängig von den in der Erstsprache erworbenen Kompetenzen lassen sich in den österreichischen Schulen zwei Gruppen von Schüler/innen unterscheiden, jene, die von Anfang an in Österreich beschult wurden, sowie die sogenannten „Seiteneinsteiger/innen“. Letztere verfügen, falls sie im Herkunftsland die Schule besucht haben, über eine altersgemäße Lesekompetenz in der Erstsprache, können muttersprachliche Texte sinnerfassend lesen und Gelesenes in eigenen Worten wiedergeben. Zwar behindern ihr vergleichsweise geringer Wortschatz und ihre eingeschränkten Kenntnisse der deutschen Syntax das Leseverständnis, vorhandene Lesefertigkeiten in der Erstsprache können jedoch auf die Zweitsprache übertragen werden, ausgehend von der These, dass Lesen eine sprachübergreifende Fähigkeit ist und Lesefertigkeiten entsprechend in die Zweitsprache übernommen werden (Vgl. Cummins 2000, S. 173 – 200). Daraus folgt, dass gute Leser/innen in der Erstsprache auch gute Leser/innen in der Zweitsprache sind. Leseschwierigkeiten in der Zweitsprache werden mangelndem Transfer bzw. mangelnden Kenntnissen in der Erstsprache zugeschrieben. Der Schuleintritt stellt für betroffene Kinder sprachlich und kulturell einen großen Bruch dar. Sie werden in einer Sprache alphabetisiert, die sie, falls überhaupt, oft nicht altersgemäß beherrschen. Dass das den Leseerwerb erschwert steht außer Frage. Die Leistung, die von Schülern und Schülerinnen mit anderen Erstsprachen mit dem Eintritt in die Schule verlangt wird, ist enorm. Für das

Lesen in der Zweitsprache können folgende typische Merkmale genannt werden (Vgl. Ehlers 2004, S. 6).

Das Lesenlernen baut auf mündlichen Sprachkenntnissen auf. Die Sprechfertigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund reichen aber zum Leseerwerb oft nicht aus. Die Zweitsprachenkompetenz in den Bereichen Wortschatz und Grammatik beeinflusst die Lesekompetenz. Mangelnde Vokabelkenntnisse behindern die rasche Worterkennung. Durch längere Fixationszeiten und eingeschränkte Wortschatz- und Syntaxkenntnisse verringert sich die Leseflüssigkeit. Mangelnde Vokabelkenntnisse erschweren die semantische Verarbeitung, fehlendes morphosyntaktisches Wissen das Erkennen von syntaktischen und semantischen Signalen. Die Frage, ob Leseschwierigkeiten bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch eher ein Sprach- oder ein Leseproblem sind, konnte in der Forschung noch nicht ausreichend geklärt werden. Zusätzlich zu den sozialen Faktoren, die auch für deutschsprachige Kinder aus bildungsfernen Schichten gelten, beeinflussen Faktoren wie Sprachkontakte, Sprachhäufigkeit oder das mangelnde Prestige der Erstsprache, den Spracherwerb und damit die Leseleistung. Des Weiteren kann fehlendes kulturspezifisches Wissen über den Inhalt von Texten zu Verständnisproblemen führen.

Wie trainingsintensiv der Bereich des Lesens ist, lässt sich daran erkennen, dass Wörter oder Wortgruppen ca. 40 bis 60 Mal bewusst aufgenommen werden müssen, um orthografisch gesichert im Langzeitgedächtnis abgespeichert zu werden. Erst dann ist ein blitzartiges Erkennen und Erfassen gesichert. Ein Text kann mühelos gelesen werden. Das Lesen muss also intensiv und regelmäßig geübt werden. Die sichere Verfügbarkeit von elementarem Wissen und basalen Grundfertigkeiten, der rasche Zugriff auf Arbeitstechniken und das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten entlasten beim Lernen und schaffen ein Fundament, auf dem sich aufbauen lässt.

Eine gut strukturierte Leseförderung ist durch folgende von May (2001) genannten vier Stufen für lernförderlichen Unterricht geprägt:

- 1. Strukturqualität:** Gut strukturierter Unterricht, klare verständliche Texte, abwechslungsreiches Angebot an Texten (sachkundlich, erzählend, Alltagstexte, Grafiken, etc.), Veranschaulichung durch unterschiedliche Textträger, intensives Üben und Wiederholen, Stoff in überschaubaren, zu bewältigenden Portionen
- 2. Motivierung:** Textinhalte und Lernziele werden als wichtig und bedeutsam erfahren, Lernen und Leisten erfolgen ohne Angstdruck, Interesse und Neugier

werden geweckt, Lernerfolge werden sichtbar und verstärken den Leistungswillen, Lernende haben das Gefühl des Angenommenseins in der Klasse

**3. Angemessenheit:** Individuelle Anpassung an Textschwierigkeit und Lesegeschwindigkeit, die erwartete Leistung stellt weder eine Unter- noch eine Überforderung dar, diagnostische Sensibilität bei der Durchführung und Auswertung des Salzburger Lesescreening-Verfahrens, individuelle Unterstützung und Beratung, Förderorientierung

**4. Zeitnutzung:** Lesezeiten in allen Fächern bewusst nutzen, Gelegenheiten zum lernenden, informierenden wie unterhaltenden Lesen vermehrt wahrnehmen, Lesarten nach Lehrstoff und Inhalt effizient einüben, „Helfer- / Tandem-System“

Wedel-Wolff, Professorin an der Deutschen Hochschule Gmünd, setzt sich in ihrer Aktionsforschung mit den Möglichkeiten auseinander, die das Leseverstehen unterstützen. Sie verweist auf einige Felder, die grundlegende Kompetenzen für das Leseverstehen fördern und unverzichtbare Grundfähigkeiten trainieren:

- Phantasiereisen: Die Imaginationsfähigkeit ist vorrangig zu schulen, damit das Gelesene mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden kann und Vorwissen aktiviert wird. Ein probates Mittel dazu sind „Phantasiereisen“, die noch vor dem Lesen unternommen werden sollen.
- Wickelsätze: Grammatisch-syntaktische Strukturen helfen Bezüge herzustellen und den Sinn zu erschließen. Dazu wird der Text in seine „Elemente“ zerlegt, z.B. in Form von „Ziehharmonikasätzen“ oder von „Wickelsätzen“. Methodisch erweist sich die ständige Wiederholung als hilfreich zur Automatisierung von Worterkennung und ist gleichzeitig eine gute Wortschatzübung.
- Wimmelbilder: Die Kombinationsfähigkeit ist zu trainieren, denn dadurch wird das Arbeitsgedächtnis aktiviert. Sehr gut eignen sich „Wimmelbilder“ mit ganz präzisen Aufgabenstellungen, durch die sich Kinder „portionsweise“ einen Text aneignen.
- Fortsetzung folgt: Wie könnte die Geschichte weitergehen? Durch die Bildung von Inferenzen, z.B. durch die Frage „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“, wird schlussfolgerndes Denken gefördert.

- Text-Puzzles: Handlungsorientiertes Arbeiten ist ein lern- und lesepädagogisches Grundprinzip. Dabei wird z.B. mittels Text-Puzzles geübt und gelernt genau zu lesen, Bezüge zu erkennen und die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammenzufügen.
- Lesestationen: Von großer Effizienz sind „Lesestationen“, bei denen eine Bildkarte und deren einzelne Lese-Stationen mit vielen Hinweisen und Orientierungsziffern gelesen werden, bis sich am Schluss eine vollständige Geschichte ergibt (Vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1998, Wedel-Wolff 2004 sowie BMBWK, Audiovisuelles Fortbildungsprogramm 2004).

### **6.3.1 Möglichkeiten der Förderung leseschwacher DaZ-Schüler/innen**

Nachfolgend werden Empfehlungen genannt, die sowohl für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache sowie für Lernende mit Deutsch als Erstsprache Anwendung finden können und mit deren Hilfe die Lesefertigkeit gefördert werden kann. Grundsätzlich soll Leseunterricht in Hinblick auf den Wortschatz diesen nicht nur systematisch erweitern, sondern es sollen vor allem verschiedene Bedeutungsaspekte eines Wortes erarbeitet werden. Dazu sollten den Lernenden beim Erarbeiten von fachsprachlichen Begriffen Hilfestellungen zur Entschlüsselung syntaktischer Strukturen angeboten werden. Dies könnte beispielsweise durch das Erstellen von Glossaren oder das Anbieten einfacher Übersichten zu den Wortbildungsprinzipien erfolgen (Vgl. Rösch 2005, S. 70). Auch der Einsatz von Bildern oder das Vermitteln von Lesestrategien oder Aufgabenstellungen vor der Lektüre (pre-reading activities) unterstützen die Lernenden beim Ausbau ihrer Lesefertigkeit. Letztere beinhalten beispielsweise das Aufteilen des Textes in kleine Schritte, die durch Teilaufgaben den Leseprozess untergliedern oder der Einsatz von Texten, die Signalwörter enthalten (Vgl. Ehlers 2004, S. 7). Generell liegt eines der Hauptaugenmerke auf der Textauswahl. Die Kinderliteratur bietet ein reichhaltiges Angebot von Texten, in denen sich Identifikationsfiguren auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund finden und die etwa das Leben in bzw. zwischen zwei Kulturen ansprechen, was sich zusätzlich motivierend auf das Leseverhalten auswirken kann. Dementsprechend sollte die Lehrperson darauf achten, dass Kinder Zugang zu Büchern und Texten haben, welche Migrationserfahrungen zum Thema machen und die Lebenswelt der Kinder mit anderen Erstsprachen berücksichtigen. Die Auseinandersetzung damit dient nicht nur den mehrsprachigen Schüler/innen,

sondern allen, als Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft. Dies entspricht dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, denn: *„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“* (BGBl. II Nr. 277/2004). Empfohlen wird des Weiteren der Einsatz mehrsprachiger Literatur im Leseunterricht. Durch die erworbenen Kenntnisse in der Erstsprache kann der Zweitspracherwerb auf allen Ebenen gestärkt werden, was auch als ein Argument für die Förderung muttersprachlichen Unterrichts genannt werden kann. Mitgebrachte Lesefertigkeiten (z. B. Lesestrategien) können so mit Unterstützung der muttersprachlichen Lehrer/innen gegebenenfalls für die Zweitsprache genutzt werden (Vgl. Schader 2004, S. 237 – 269). Bei Texten, die gemeinsam mit der Klasse gelesen werden sollen ist es sinnvoll, differenzierte Aufgabenstellungen je nach sprachlicher Situation der DaZ-Schüler/innen zu berücksichtigen, um altersgemäße, aber an die Kompetenzen der Kinder angepasste Inhalte zu vermitteln und den Erwerb des Deutschen entsprechend zu fördern. Lehrpersonen sollten den in Ihrer Klasse vorhandenen Sprachen generell Interesse und Wertschätzung entgegenbringen und die Kommunikation in der Erstsprache zulassen. Die in der Klasse vorhandenen Sprachen sollten für alle Lernenden sicht- und hörbar gemacht und die Neugier auf die in der Klasse gesprochenen Sprachen geweckt werden. Das so erzeugte Klassenklima erleichtert vor allem auch den leseschwachen Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund den Zweitspracherwerb und damit das Lesen. (Vgl. Schader 2004, S. 23).

Im Folgenden sollen zwei Konzeptionen von Unterricht vorgestellt werden. Bei der lehrerzentrierten Form des Unterrichts übernimmt der/die Lehrer/in die Lehrfunktion, wobei etwas Vorgegebenes weitergegeben wird. Lehren heißt in diesem Sinne Vortragen, Vormachen, Vorführen – also übernehmen, nachmachen, einprägen. (Vgl. Bönsch 2008, S.18) Eine ganz andere Rahmenvorgabe und Ausprägung erhalten Methoden des Unterrichts allerdings, wenn das Lernen als Auseinandersetzung mit Sachverhalten, als Entdecken von Fragestellungen, als Versuchen und Experimentieren und als selbstständiger Umgang mit Lernmaterialien verstanden

wird. Das ist sozusagen die offene Unterrichtsform (Vgl. Bönsch 2008, S. 19). Da in dieser Masterarbeit die exemplarische Darstellung eines Stationenbetriebs erfolgt, beschränkt sich die Argumentation auf die Beschreibung offener Unterrichtsformen.

Im Folgenden soll die für diese Arbeit relevante Methode vorgestellt und detaillierter behandelt werden.

## 7 Eine Maßnahme zur inneren Differenzierung – die Arbeit in Stationen

Dieses Kapitel beschreibt, warum die Beschäftigung mit offener Unterrichtsgestaltung von Vorteil ist.

Schülerinnen und Schüler, die einer Schreib-, Lese- oder Spielaufgabe gerecht werden sollen, müssen all ihre Kenntnisse und Fähigkeiten gleichsam mobilisieren. Sie werden sich anstrengen der Aufgabe gerecht zu werden. Je interessanter und herausfordernder die Aufgabe oder das Spiel ist, desto verstärkter ist auch die intrinsische Motivation, diejenige Motivation, welche Kinder von sich heraus entwickeln, mobilisierbar. Hier sind die Lehrpersonen gefordert, eine geeignete Auswahl zu treffen und diese durch geeignetes Lernangebot zu erschließen (Vgl. Abraham 2013, S. 7-8). *„Stationenlernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler/innen nicht in einen linearen Ablauf des Unterrichts eingebunden sind, sondern selbständig, in selbst gewählter Reihenfolge, meist auch in frei gewählter Sozialform die angebotenen Pflicht- und Wahlaufgaben bearbeiten können.“* (Bönsch 2002, S.120).

Zu Beginn ist es notwendig, eine Abgrenzung der Begriffe „Aufgaben“ und „Übungen“ zu finden. Laut Häussermann ist das Wort „Aufgabe“ ein Oberbegriff für die Begrifflichkeiten „Aufgaben“ und „Übungen“. Piepho ist der Meinung, dass eine Aufgabensammlung notwendig ist, weil dieses Gebiet schon vielfach behandelt wurde, allerdings die schlüssigen Definitionen fehlen. Desselmann definiert Aufgabe als Sonderfall der Übung, nämlich als sehr offene Übungsform. Piepho ist mit Desselmanns Definition nicht zufrieden. Er möchte die Aufgabe in ihrer ganz besonderen Leistung im Fremdsprachenunterricht beschreiben. (Vgl. Häussermann und Piepho 1996, S.195) Piepho meint, dass so gezeigt werden könne, *„welche Übungen notwendig sind, damit die Kursteilnehmer/innen die gestellten Aufgaben mit der größtmöglichen sprachlichen Souveränität lösen können, um das, was in der jeweiligen Aufgabe impliziert ist, rezeptiv und produktiv bewältigen zu können“* (Häussermann und Piepho 1996, S.195). Des Weiteren merkt Piepho an, dass man zwischen dem Üben und dem Lösen von Aufgaben eine Unterscheidung treffen muss. Während es beim Üben nur eine geringe Fehlertoleranz gibt, weil das Tun kontrolliert ist, äußert sich der Kursteilnehmer/die Kursteilnehmerin beim Lösen

einer komplexen Aufgabe so, wie sein/ihr Sprachzustand ist. Er/Sie ist sich dessen bewusst, dass seine/ihre Äußerung unvollkommen ist und dass er eine Zwischensprache, sozusagen eine Interimsprache, spricht. Außerdem ist sich der/die Lernende dessen bewusst, dass er/sie nun Übung braucht, um von dieser Interimsprache ein Stück weiter zu kommen (Vgl. Häussermann und Piepho 1996, S.196).

Wenn man die Grenze zwischen Aufgabe und Übung definieren will, ist die Unterscheidung zwischen freisetzend und bindend eine Hilfe. Die Übung ist stark bindend, da die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene eng zusammengefügt sind. Psycholinguistisch ist das völlig ungewöhnlich, da wir so weder denken noch sprechen. Denn wir denken und falls wir sprechen sollen, stellen sich unsere Sprachmittel automatisch ein. Dieser Vorgang muss zuerst im Fremdsprachenlernprozess da sein, damit ich die drei angesprochenen Ebenen überhaupt erst bewusst eng zusammenführen kann. Sinnvoll ist dieser Prozess dann, wenn ich vorher gemerkt habe, dass ich etwas ausdrücken möchte, was ich noch nicht ausdrücken kann und es deswegen üben möchte. Häussermann hält viel von Übungen, weil dadurch eine phonetische Form, eine Wortschatzstruktur und eine Grammatikstruktur oft nur durch das Üben deutlich werden. Er sieht Übung als Verstehensvorgang. Piepho erklärt, dass eine Übung dann am wichtigsten ist, wenn sie spontan einer Ausdrucksabsicht folgt. Eine Aufgabe hingegen ist immer freisetzend, denn sie setzt Lernende frei – mit der Maßgabe, dass dabei höchst ungewöhnliche Sachen passieren können (Vgl. Häussermann und Piepho 1996, S.196-197).

Bönsch ist der Meinung, dass, wenn Lernprozesse zu einem bleibenden Ergebnis führen sollen, sie einen Abschluss in Maßnahmen des Behaltens, des Speicherns, des Übens, des Anwendens und Praktizierens finden müssen. Er unterscheidet kollektives und individuelles Üben und Wiederholen (Vgl. Bönsch 2008, S.125). Das kollektive Üben und Wiederholen unterteilt der Autor in entscheidende Vorarbeit für jede dauerhafte Erfolgssicherung, in die Prozesse des Übens und Wiederholens und in drei Qualitätsstufen. Auf der ersten Qualitätsstufe geht es um die erste Speicherung von neu Gelerntem, auf der zweiten Qualitätsstufe soll das neu Gelernte verfügbar gemacht werden und auf der dritten Stufe dreht sich alles um das Ausüben des Gelernten (Vgl. Bönsch 2008, S.126). Die individuelle Lernstrategie besagt

folgendes: „Wichtig für das Lernen des Einzelnen ist, dass er auf Ziele, Anlässe hin planvoll lernt, d.h., dass er unter inhaltlichem und zeitlichem Aspekt den zu lernenden Stoff und die verfügbaren Kraft- und Zeitressourcen in eine Passung bringt“ (Bönsch 2008, S.129).

## **7.1 Argumente für offene Unterrichtsgestaltung**

Im Folgenden soll beschrieben werden, warum die Beschäftigung mit offener Unterrichtsgestaltung von Vorteil ist. „Offene Unterrichtsgestaltung soll aber nicht im Gegensatz zu lehrerzentrierten Unterrichtsphasen stehen, sondern sollte eine Verbindung der historischen Erfahrungen der Reformpädagogen und der heute aktuellen Schulbedingungen darstellen“ (Bönsch 2008, S. 35).

### **7.1.1 Die qualifikationstheoretische Begründung**

Schlüsselqualifikationen werden durch offene Unterrichtsgestaltung gefördert. In den 1970er Jahren wurde dieser Begriff von Mertens, dem damaligen Leiter des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung in Deutschland begründet. „Unter Schlüsselqualifikationen versteht man grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht der zunehmend rascheren Entwicklung und Veränderung des Wissens unterliegen“ (Bönsch 2008, S.35). Unter anderem zählen auch Kooperations- und Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit und Problemlösefähigkeit dazu. Im Berufsleben sind sie genauso erforderlich wie für die Bewältigung des außerberuflichen Lebensalltags. In Bezug auf die Grundschule lässt sich folgendes festhalten, nämlich, dass sich Schlüsselqualifikationen nicht als Lernstoff vermitteln und aneignen lassen. Sie werden durch eine offene Unterrichtsgestaltung gefestigt, bei der die Schüler/innen auch Gelegenheit zu sozialer Interaktion haben und in ihrer Problemlösefähigkeit gefordert werden (Vgl. Bönsch 2008, S. 35).

### **7.1.2 Die lerntheoretische Begründung**

Für offene Unterrichtsgestaltung können Lerntheorien wichtige Argumente liefern. Für den Bereich der Grundschule ist unter anderem die Lerntheorie der kognitiven Entwicklung von Piaget relevant. Sein Konzept kann in drei Punkten zusammengefasst werden. Einerseits ist der Erwerb des Wissens ein allmählicher Entwicklungsprozess, der durch die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt ermöglicht wird. Vor allem bei offenen Lernformen wird die aktive

Auseinandersetzung (Selbsttätigkeit) des Kindes mit seiner Umwelt sichtbar. Andererseits ist die Art, in der das Kind die Welt erlebt und darstellt, eine Funktion seines Entwicklungsstadiums. Definiert ist dieses Stadium durch Denkstrukturen, die zu diesem Zeitpunkt vorhanden sind. Drittens vollzieht sich der Lernprozess durch Reifungsprozesse, durch die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und durch Sozialisationsprozesse (Vgl. Bönsch 2008 S.35). „Für Piaget ist die *Denkentwicklung ein Fortschreiten zu immer größerer Beweglichkeit des Denkens*“ (Bönsch 2008, S.35). Folgende Denkstufen gehen auf Piaget zurück:

- Sensu-motorische Stufe: 0 bis 1,5 Jahre
- Prä-operationale Stufe: ca. 1,5 bis 7 Jahre
- Konkret-operationale Stufe: ca. 7 bis 12 Jahre
- Formal-operationale Stufe: ab ca. 12 Jahren

Grundschulkinder befinden sich im Übergang von der prä-operationalen zur konkret-operationalen Stufe und ihre Denkvorgänge werden immer flexibler. Mit der Zeit gelingt es dem Kind Umkehrschlüsse zu vollziehen, das Denken bleibt allerdings vorerst an konkrete Handlungen, zumindest an vorgestellte konkrete Handlungen, gebunden. In Piagets Konzept steht die Aktivität des lernenden Kindes im Vordergrund, dieses setzt sich unmittelbar lernend mit seiner Umwelt auseinander. Folgende Forderungen für Unterrichtsgestaltung lassen sich aus Piagets Theorie ableiten: „*Offene Unterrichtsformen bieten Kindern eher die Chance, sich handelnd und aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, als lehrergesteuerte Lernformen. Sie kommen den Lernvoraussetzungen des Grundschulkindes eher entgegen. Nach Piaget ist der Lernprozess ein vom Lernenden selbst gestalteter Prozess. Das entspricht der Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbständigkeit in offenen Lernformen. Grundschulkinder lernen u.a. dann erfolgreich, wenn Lernvorgänge an den sinnlich experimentellen Umgang mit Materialien gebunden sind. Gerade in offenen Lernformen kommt der handelnde Umgang mit Materialien vor.*“ (Bönsch 2008, S.35-36).

Brunner hat eine weitere bedeutende Lerntheorie entwickelt. In diesem Fall wird zwischen einer inaktiven, ikonischen und symbolischen Repräsentationsebene kognitiver Prozesse unterschieden. Für den Unterricht in der Grundschule ergibt sich daraus folgendes: Laut Brunner brauchen Kinder Spielräume, Zeit und Materialien

für die Realisierung eigener Entdeckungen, um ihre Fähigkeiten zu erweitern. Dies wird hauptsächlich in offenen Lernformen ermöglicht. In der offenen Unterrichtsgestaltung ist das eigenständige Suchen von Lösungswegen möglich, was zu einer großen Motivation unter den Lernenden führt. Das Grundschulkind möchte selbst tätig werden und selbst nach Lösungen suchen. *„Die Merkfähigkeit des Lernenden wird erhöht, wenn bei Lernprozessen viele Sinne angesprochen werden und ein Lernen auf der inaktiven, ikonischen und symbolischen Ebene ermöglicht wird. Offene Unterrichtsgestaltung erfüllt diese Voraussetzungen im besonderen Maße.“* (Bönsch 2008, S. 36).

Aebli, ein Schüler Piagets, geht davon aus, dass im Unterricht das Problemlöseverhalten des Lernenden zu fördern sei, des Weiteren sollen Kinder zum Suchen und Forschen angeregt werden. In seiner Theorie werden vor allem folgende Aspekte des Lernens betont: Die Bedeutung konkreten, praktischen Handelns für die Intensität des Lernens, die Bedeutung personaler, lebensweltlicher Bezüge zur den Lernthemen und die Bedeutung eines eigenständigen Aufbaus von Handlungs- und Problemlösestrukturen für die Entwicklung der Lernmotivation (Vgl. Bönsch 2008, S. 36).

### **7.1.3 Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip**

*„Kommunikativer Unterricht ist bestimmt durch die Absicht des Lehrers, mit den Schülern eine Lerngemeinschaft auf Zeit zu etablieren, in der unter dem emanzipatorischen Erziehungsinteresse symmetrische Kommunikation realisiert werden soll“* (Bönsch 2008, S.49-50). Somit können Schüler/innen und Lehrer/innen ihre Absichten, Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen einbringen, und somit in Gleichheit und Gegenseitigkeit über die Spielregeln, Verpflichtungen und Aufgaben mitbestimmen (Vgl. Bönsch 2008 S.50).

Für Häussermann ist Unterricht dann kommunikativ, wenn sich die Schüler/innen füreinander interessieren. Piepho fügt hinzu, dass man theoretisch über etwas reden kann, ohne dass einem der Inhalt oder der/die Gesprächspartner/in wichtig ist. Daher kommt es darauf an, kommunikatives Üben in echtes kommunikatives Tun einzubetten (Vgl. Häussermann und Piepho 1996, S.239). *„Kommunikatives Tun darf nicht rein vom Kopf her dirigiert werden – die Sinne, die Empfindungen, die Erfahrungen, der ganze Mensch muss engagiert werden“* (Häussermann und Piepho

1996, S.239). Die Autoren verstehen unter kommunikativem Unterricht, wenn der Unterricht selbst Kommunikation realisiert. Wenn die Lehrperson versteht, was die Schüler/innen wollen, was sie sagen oder fragen, dann ist das für Häussermann ein Indiz für kommunikativen Unterricht. Laut seiner Aussagen geht es um die Atmosphäre, das heißt, Lehrer/innen müssen auch schweigen können und sich nicht verpflichtet fühlen, pausenlos zu sprechen. Das Angebot von kurzen Pausen und Entspannungsübungen ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Denn aktivierende Methoden, die nicht manipulieren, schaffen Selbstbewusstsein. Auf das Fremdsprachenlernen bezogen bedeutet das, dass die Kursteilnehmer/innen lernen müssen, sich in der Fremdsprache zu erklären und verständlich zu machen. Umgekehrt werden sie erleben, dass sie manches, was sie in der eigenen Sprache nicht ausdrücken können, in der fremden Sprache sagen können (Vgl. Häussermann und Piepho 1996, S. 239-241).

Wenn kommunikative Didaktik als Didaktik gesehen werden möchte, die den Sinn für Lernbemühungen in der Lerngemeinschaft begründet, dann muss diese laut Bönsch zunächst als Planungsdidaktik verstanden werden. Es gibt mehrere Gesichtspunkte einer Planungsdidaktik, nämlich sollte sich eine Gruppe von Lehrenden und Lernenden zunächst Modelle der Zusammenarbeit schaffen, nach denen die Tagesarbeit bedacht, geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann. Des Weiteren sollten in der jeweiligen Schule brauchbare Organisationsformen geschaffen werden. Noch wichtiger ist jedoch die gemeinsame Entwicklung von Bedürfnissen und Interessen, wobei im Idealfall sogar ein gemeinsames Problembewusstsein entstehen kann. Weitere wichtige Aspekte sind die konkrete Planung einzelner Unterrichtsvorhaben und Lernsequenzen, die Vermittlung der Fähigkeit, einen selbst aufgestellten Plan konsequent zu verfolgen und das Erlernen der selbstgesteuerten Lernarbeit, die abwechslungsreich gestaltet und konsequent verfolgt werden sollte (Vgl. Bönsch 2002, S.62-63).

## **7.2 Die Methode des Stationenlernens**

Die Methode des Stationenlernens ist keine neue Erfindung, denn schon die amerikanische Pädagogin Helen Parkhurst hat diese Arbeitsform bereits Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in Anlehnung an Maria Montessori praktiziert. In der

Reformpädagogik findet sich diese Form der freien und offenen Arbeit immer wieder (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.5). „*In und aus der freien Arbeit entwickeln sich die Lernprozesse, die letztlich zu Erkenntnissen und damit zu lebensbedeutsamem Wissen werden. Weil der Gegenstand der Auseinandersetzung vom Lernenden selbst gewählt wird, steigert sich nicht nur die Intensität der Lernbemühungen, sondern es entstehen über die Arbeitsprozesse hinaus eigenständige Verstehensstrukturen.*“ (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.5).

Auch beim heutigen Verständnis von Stationenlernen werden die Lernenden einzeln oder in Gruppen zu freier, selbstständiger Arbeit in einem offenen Unterricht geführt. Das Materialangebot ist handlungsorientiert. Außerdem fördert das Stationenlernen die Binnendifferenzierung, indem an den einzelnen Stationen Aufgaben und Übungen angeboten werden, die sowohl für leistungsstärkere, als auch für leistungsschwächere Schüler/innen lösbar sind. Das Stationenlernen orientiert sich stark an den Prinzipien eines projektorientierten Unterrichts, indem nicht die eine richtige Lösung vorgegeben wird, sondern alternative Möglichkeiten angeboten werden, um ein Problem zu lösen. Handlungsorientiertes und handwerkliches Lernen wird ebenfalls durch die Gestaltung eines Produkts gefördert. „*Wichtig ist, dass jeder Schüler, jede Schülerin unter Berücksichtigung möglichst vieler Sinne an den angebotenen Stationen neue Lernzugänge erfahren oder Gelerntes durch Übung vertiefen kann.*“ (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S. 6). Sobald die angebotenen Aufgaben und Übungen die Neugierde und Aufmerksamkeit der Lernenden wecken und sie motivieren, sich aktiv mit den Materialien auseinanderzusetzen und gemeinsam an einer Problemlösung arbeiten, passiert genau das. Das Stationenlernen bietet im Gegensatz zum Projektlernen normalerweise allerdings nur begrenzte Möglichkeiten der Öffnung des Unterrichts nach außen. Denn beim Stationenlernen lässt sich der Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit nur bedingt oder simuliert herstellen. Ausschlaggebend sind auch die (materiellen) Voraussetzungen, die an der Schule gegeben sind, sowie die praktischen Möglichkeiten, die den Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Ein wichtiges Prinzip besteht darin, dass Unterricht nicht zur Routine werden darf, er muss die Schüler/innen immer wieder überraschen und zu ungewöhnlichen Verhaltensweisen und Aktionen auffordern (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S. 6).

*„Stationenlernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler/innen nicht in einen linearen Ablauf des Unterrichts eingebunden sind, sondern selbständig, in selbst gewählter Reihenfolge, meist auch in frei gewählter Sozialform die angebotenen Pflicht- und Wahlaufgaben bearbeiten können“* (Bönsch 2002, S.120). Stationenlernen versucht, zwei schulpädagogischen Herausforderungen gleichzeitig gerecht zu werden. Einerseits sollen die Schüler/innen lernen, die Bearbeitung von Aufgaben, Problemen und Unterrichtsvorhaben selbst zu planen, und aktiv und bewusst durchzuführen. Andererseits wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Schulklassen nicht als homogene Gruppen angesehen werden können, in denen viele Lernende gewissermaßen wie ein einheitliches Ganzes zur gleichen Zeit, im gleichen Vorgehen das Gleiche lernen. In diesem Fall ist der Blick auf den/die Einzelne/n gerichtet, der Heterogenität einer Lerner/innengruppe wird somit Rechnung getragen (Vgl. Stübzig 2004, S.9).

### **7.2.1 Vorbereitung und Gestaltung der Stationen**

Zielsetzung und Ablauf eines Stationenbetriebes stellen für die Lehrpersonen eine aufwändige Vorbereitungsarbeit dar, denn die Herausforderung besteht darin, das gesamte Lernangebot einer Unterrichtseinheit in mehrere in sich abgeschlossene und getrennt voneinander bearbeitbare Sinneinheiten zu untergliedern (Vgl. Stübzig 2004, S. 11). *„Dabei ist es wichtig, dass sich die einzelnen Stationen nicht nur durch verschiedene Inhaltsaspekte voneinander unterscheiden, sondern auch durch ein komplexer oder weniger komplex gestaltetes Anspruchsniveau und durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zum Lerngegenstand“* (Stübzig 2004, S. 11).

Die einzelnen Arbeitsstationen werden mit schriftlichen Arbeitsaufträgen vorbereitet, entsprechende Materialien, Hilfestellungen und Kontrollmöglichkeiten sind notwendig. Ein Überblick über alle Stationen sollte für alle Schüler/innen ersichtlich sein. Durch offenere und geschlossener Arbeitsanweisungen an den einzelnen Stationen kann ein unterschiedliches Maß an Selbstständigkeit herausgefordert werden. Die Schüler/innen entscheiden innerhalb der Arbeitsgruppe selber, mit wem sie arbeiten wollen. Dadurch werden Individualisierung und kooperative Formen gleichzeitig gefördert. Gegenseitige Hilfestellungen und Unterstützung sind erwünscht (Vgl. Stübzig 2004, S. 11. 12).

### 7.2.2 Formen der Zusammenarbeit

Die Lernenden können die Arbeitsaufträge in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit absolvieren. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Gruppen immer wieder wechseln, da Routinen in Zusammensetzung und Gruppenarbeit zu vermeiden sind. Dem Bedürfnis Einzelner, sich mit einer Aufgabe beschäftigen zu können, die sie besonders interessiert, sollte der Stationenbetrieb ebenfalls gerecht werden (Vgl. Wicke in Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.6).

### 7.2.3 Reihenfolge der Stationen

Die Reihenfolge der einzelnen Stationen kann einerseits eindeutig festgelegt werden, zum Beispiel, wenn die Bearbeitung der Stationen im Uhrzeigersinn vereinbart werden. Das eignet sich vor allem für Lerngruppen, die zum ersten Mal mit dieser Arbeitsform konfrontiert werden. Andererseits können die Stationen auch kreuz und quer, oder sogar außerhalb des Klassenzimmers eingerichtet werden. Jede Station sollte jedenfalls eindeutig gekennzeichnet werden, sodass die Lernenden sich zurechtfinden. Um die Orientierung zu erleichtern, erhalten die Lernenden einen Laufzettel mit einer Übersicht über das gesamte Stationenangebot. Als Alternative könnten die Lernenden auch ein Lerntagebuch erstellen, in dem sie den Lernfortschritt im Sinne eines persönlichen Portfolios festhalten (Vgl. Wicke in Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.6, 7). Vorweg muss entschieden werden, wie viele Stationen jeder durchlaufen muss und welche bei Zeit und Interesse angelaufen werden können. Regeln sind für den Ablauf ebenfalls notwendig. Des Weiteren muss geklärt werden, ob es nach der gemeinsamen Einleitungsphase zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Zwischenbesprechung beziehungsweise eine Bilanzbesprechung gibt (Vgl. Bönsch 2002, S.121). *„Gekennzeichnete Pflichtstationen müssen von allen bearbeitet werden, darüber hinaus kann es unterschiedliche „Vertiefungsstationen“ geben, die je nach Arbeitsgeschwindigkeit der Einzelnen zusätzlich bearbeitet werden können“* (Stübiger 2004, S.12). Von Vorteil ist es, wenn die Lehrperson sogenannte „Pufferstationen“ vorbereitet, beispielsweise ein Übungsangebot von ein bis zwei zusätzlichen Stationen. Möglicherweise erledigt eine Arbeitsgruppe einen Arbeitsauftrag schneller als die andere. In diesem Fall können zum Beispiel weiterführende und transferierende Aufgaben zum Thema angeboten werden. Auch der Schwierigkeitsgrad der Stationen sollte variieren, in dem etwa eine Erholungsstation eingeplant wird, wo sich die Lernenden bei einer relativ leichten,

spielerisch-kreativen Aufgabe entspannen können (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.7). „*Zusätzlich kann es auch eine Informationsstation geben, an der die Lernenden Hilfsmittel wie z.B. Wörterbücher, Lexika und Zusatzmaterialien vorfinden, die ihnen die Arbeit erleichtern. Dort können auch die Lösungen für die Arbeitsaufträge zur Selbstkontrolle ausgelegt werden (Kontrollstation), sofern diese sich nicht bereits in einem verschlossenen Umschlag an den jeweiligen Stationen befinden.*“ (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.7).

#### **7.2.4 Zeitliches Limit und Stationenwechsel**

Für die Bearbeitung jeder einzelnen Station sollte ein Zeitlimit gesetzt werden, um allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, an allen Stationen zu arbeiten. Der zeitliche Rahmen sollte so gehalten werden, dass die Gruppen nicht unter Zeitdruck oberflächlich arbeiten, aber es sollte ebenfalls vermieden werden, dass sie die Aufgaben in relativ kurzer Zeit erledigen und somit unterfordert sind. Die Lehrperson hat die Aufgabe ständig darauf zu achten, ob Engpässe oder Leerlaufphasen entstehen. Gegebenenfalls muss die vorgegebene Zeit verkürzt beziehungsweise verlängert werden. Wichtig ist, dass die Gruppen dazu angehalten werden, das Lernmaterial wieder zu ordnen, bevor sie zu einer anderen Station wechseln (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.10). Laut Stübzig zeigen Erfahrungen, „*dass drei Unterrichtsstunden, die keinesfalls hintereinander zu liegen brauchen, die Untergrenze, zwölf bis fünfzehn Stunden die absolute Obergrenze des Zeitrahmens darstellen und dass länger als eine Doppelstunde hintereinander nicht an Stationen gearbeitet werden sollte, um effektives Lernen zu gewährleisten*“ (Stübzig 2004, S.12).

#### **7.2.5 Fehlerkorrektur**

Natürlich werden die Lernenden Fehler machen. Doch beim Stationenlernen als einer Form des selbstständigen Lernens ist die permanente Präsenz und Kontrolle durch die Lehrperson nicht angebracht. Eine ständige Korrektur wäre kontraproduktiv, da somit der Freiraum zum Experimentieren aus Angst Fehler zu begehen nicht genutzt würde. Diese Arbeitsform soll unter anderem die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Aushandeln von Kompromissen fördern. Die Korrektheit von Grammatik, Wortschatz und Strukturen ist dabei nicht prioritär zu sehen, trotzdem ist die Reaktion der Lehrperson auf

Fehler, die sie wahrnimmt, dringend erforderlich, damit die Fehler sich nicht verfestigen. Eine Möglichkeit der Fehlerkorrektur wäre, nach Einzel- und Gruppengesprächen die Fehler unauffällig zu notieren und in einer Plenarphase ohne Nennung von Namen zu behandeln. Denn prinzipiell stellt die Fehlerkorrektur kein Problem für die Lernenden dar, wenn vermittelt wird, dass Fehler für das Lernen notwendig sind und Hilfestellungen von Seiten des Lehrers/der Lehrerin und der Mitschüler/innen zu erwarten sind (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.10).

#### **7.2.6 Die veränderte Lehrer/innenrolle**

Die Lehrperson behält nach wie vor die Verantwortung für die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts. Allerdings ist sie nicht mehr „Kontrolleur“, sondern entwickelt sich zunehmend zum „Monitor“. Das bedeutet, dass sie den Lernprozess der Lernenden begleitet, unterstützt und Lösungsvorschläge bestätigt. Die Lehrkraft erhält Räume für individuelle Betreuung, sie kann einzelne Schüler/innen beraten. Sie bespricht einzelne Lernschritte mit den Lernenden und fördert deren Autonomie, indem sie mehrere Möglichkeiten zur Wahl stehen lässt, um zur Lösung zu gelangen. *„Ihre Impulse sind nicht (mehr) darauf ausgerichtet, die Lernschritte mit dem Ziel einer einzig möglichen Lösung verbindlich vorzugeben“* (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr. 35 2006, S. 10).

#### **7.2.7 Die veränderte Lerner/innenrolle**

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind Lernende es gewohnt, dass die Lehrperson den Unterrichtsablauf bestimmt, indem die Ziele festgelegt, der Inhalt ausgewählt, Methoden und Medien zur Verfügung gestellt und die Progression bis zur Lernkontrolle festgelegt wird. In diesem Fall sind die Schüler/innen die Ausführenden der Lehrer/innenimpulse. Bei der Arbeitsform des Stationenbetriebes müssen Schüler/innen lernen, sich teilweise auch an Methoden und Lösungsstrategien zu orientieren, die von Klassenkameraden vorgeschlagen werden. Da es nicht immer einfach ist, andere Verfahren zu akzeptieren, sollte die Lehrkraft die Vorbereitungen für diese Form des Unterrichts behutsam vornehmen. Durch Ermunterung zum gemeinsamen Experiment, durch Verstärkung eines positiven (Lern-)Verhaltens bei allen Beteiligten und durch Vermittlung, Bestätigung und Anerkennung von Erfolgserlebnissen können die notwendigen Kompetenzen für das Stationenlernen erworben werden. Den Schüler/innen muss allerdings bewusst sein,

dass es bei aller Innovationsfreude auch darum geht, Leistungen zu erbringen (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr. 35 2006, S. 11).

### **7.2.8 Chancen, Schwierigkeiten und Risiken**

Wie überall gibt es auch beim Stationenlernen sowohl Vor-, als auch Nachteile. Vorteile sind einerseits, dass die lernerzentrierte Durchführung der Stationen zu einem Abbau des direkten Handlungs- und Erfolgszwanges führt, der des Öfteren im traditionellen Fremdsprachenunterricht anzutreffen ist. Andererseits können die Lernenden das Lerntempo weitgehend selbst bestimmen, ohne die gesetzten Ziele aus den Augen zu verlieren. Die Störungen von Seiten der Lernenden haben ebenfalls nur noch eingeschränkte Wirkung, und die begleitende Lehrperson kann den Lernprozess aus größerer Distanz beobachten. Der/Die Lehrer/in kann von Fall zu Fall entscheiden, ob er/sie sein/ihr Wissen einbringen muss oder will. (Vgl. ebd., S.11) *„Das soziale Lernen ist ein wesentliches Element gemischter Arbeitsgruppen, das heißt, es wird sich gar nicht vermeiden lassen, dass die Lernende voneinander lernen und profitieren“* (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.10). Außerdem haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre eigenen Arbeitsergebnisse in den laufenden Lernprozess zu integrieren und ihren Mitschüler/innen zugänglich zu machen. Zu den Nachteilen zählt der große Vorbereitungsaufwand, wobei es eine Erleichterung ist, die Möglichkeit der Kooperation zu nutzen. Auch eine direkte Kontrolle und Korrektur durch die Lehrperson ist nicht möglich, vielmehr ist die Beschränkung auf punktuelle Stichproben nötig. Möglicherweise melden Eltern Kritik an, die mit dieser Form des schulischen Lernens nicht vertraut sind. Um dieses Problem zu lösen, müssen die Eltern in die Arbeit mit einbezogen und aufgeklärt werden. Die Leistungsmessung gestaltet sich beim Stationenlernen ebenfalls schwierig, alternative Bewertungsmaßstäbe sollten dafür entwickelt werden (Vgl. Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr. 35 2006, S. 11-12).

Abschließend ist zu erwähnen, dass *„Stationenlernen natürlich nicht die allein selig machende Methode im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist, sondern im Rahmen der Methodenvielfalt eine Methode neben anderen, auch traditionelleren, die aber im modernen Fremdsprachenunterricht ihren festen Platz haben sollte.“* (Wicke in: Fremdsprache Deutsch Nr.35 2006, S.12).

Im folgenden Kapitel wird das SLS, das Salzburger Lesescreening, ein standardisierter Test zur Ermittlung des Lesequotienten, vorgestellt und genauer beschrieben. Es wurde für dieses Projekt eingesetzt, um die Lesefertigkeit der Kinder am Beginn sowie am Ende des Projekts zu testen und die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können.

## 8. Diagnostische Mittel zur Messung der Lesekompetenz

Zum Alltag einer jeden Lehrperson gehören diagnostische Aufgaben sowie Leistungsmessungen bei Schüler/innen. Reich (2007) begründet dies mit folgenden drei Zielen, die durch pädagogische Sprachdiagnostik erreicht werden können: „(1) Sie hilft dabei, die Zuweisung von Mitteln, Arbeitsstunden und Unterrichtsangeboten zu legitimieren. (2) Sie kann dazu verwendet werden, den Erfolg pädagogischer Maßnahmen zu evaluieren, und (3) sie kann darin unterstützen, die Planung von Sprachunterricht und Sprachförderung zu individualisieren“ (Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 181). Ziel von diagnostischen Mitteln soll sein, Hinweise darüber zu erhalten, wo ein Kind in seinen Leistungen steht. Dies erfolgt durch eine zuvor festgelegte Norm. Auch Verfahren, die Hinweise auf mögliche Fördermaßnahmen bieten, können zum Einsatz kommen. Die Ergebnisse können bestenfalls dazu genutzt werden, eine zielgerichtete, individuell angemessene Sprachförderung zu gestalten. Diese kann auf individueller oder auf Kleingruppenebene sowie unterrichtsbegleitend stattfinden (Vgl. Niebuhr-Siebert, 2014, S. 181).

Tests werden grundsätzlich zum Vergleich von Bildungssystemen oder für die Diagnose von Leistungsschwäche beziehungsweise besonderer Begabung verwendet und meist großflächig über einen bestimmten, meist längeren Zeitraum, eingesetzt. Mit Tests werden unter kontrollierten Bedingungen Kompetenzen gemessen. Im Zusammenhang mit Schulleistungen können verschiedene Arten von Tests unterschieden werden: Es gibt Tests, die im Unterricht als Mittel der Leistungsfeststellung durchgeführt werden sowie jene, die zur Informationsfeststellung angewandt werden, um beispielsweise zu ermitteln, ob der Leistungsstand der Kinder den Voraussetzungen des Lehrplans entsprechen. Es wurden auch spezielle standardisierte Schulleistungstests entwickelt, die außerhalb des Unterrichts zur Orientierung über die weitere Bildungslaufbahn zur Anwendung kommen sowie Tests im Rahmen von europaweiten Untersuchungen zum Vergleich von Leistungsstandards. Tests, die Aufschluss über die Leistungsfähigkeit, Intelligenz oder die Persönlichkeit geben sollen, stammen aus psychologischen Untersuchungen.

Es wird zwischen standardisierten und informellen Tests unterschieden, mithilfe derer verschiedene Untersuchungsfragen geklärt werden können. Es handelt sich dabei um Diagnoseinstrumente, die verschiedene Gütekriterien zu erfüllen haben (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) 2002, S.11).

Im Folgenden soll auf Testgütekriterien eingegangen werden, die wesentlich sind Validität, Reliabilität und Objektivität.

## **8.1 Testgütekriterien**

### **8.1.1 Validität**

Die Validität ist gegeben, wenn ein Test das misst, was er zu messen vorgibt. Für den schulischen Bereich treten vor allem die Begriffe Inhaltsvalidität und Ökologische Validität in den Vordergrund und sollen daher näher beleuchtet werden. Die Inhaltliche Validität befasst sich mit theoretischen Kenntnissen über beispielsweise Teilfertigkeiten bei Lernprozessen und untersucht, ob ein Rechtschreibtest die Rechtschreibfähigkeiten testet, oder ob auch andere Fertigkeiten zum Lösen der Testaufgaben nötig sind, die in diesem Fall mitgetestet werden. Bei der Inhaltlichen Validität beurteilen Fachleute, ob ein Test das misst, das er zu messen vorgibt. Die Frage nach der Verlässlichkeit einer solchen Aussage beschäftigt sich mit der Zuverlässigkeit der Experten und Expertinnen selbst. Bei der kriterienbezogenen Validität (Übereinstimmungsgültigkeit) wird untersucht, inwieweit die Testergebnisse eines neu entworfenen Tests mit den Ergebnissen eines bereits bestehenden und vergleichbaren Test übereinstimmen. Bei der prognostischen Validität (Vorhersagegültigkeit) wird untersucht, ob eine gemessene Leistung mit der zu einer früheren prognostizierten Leistung übereinstimmt. Es werden Testleistungen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten und einer zu einem späteren Zeitpunkt miteinander verglichen. Bei der Konstruktvalidität wird überprüft, inwieweit ein Test mit der ihm zugrunde liegenden Theorie übereinstimmt (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 187-188). Bei der ökologischen Validität wird untersucht, ob die Testsituation, in der sich die Testpersonen befinden, einen Bezug zum Alltagserleben und -handeln besitzen, oder ob unnatürliche, störende Testsituationen die Ergebnisse eventuell beeinflussen können. Somit werden Tests mit geschlossenen

Antwortformaten als nicht valide eingestuft, da diese im Alltag wenig Bedeutung haben. Lesetests sind in den meisten Fällen nicht valide, da Leser/innen in Alltagssituationen Texte mit einer gewissen Intention lesen, die oft mit Motivation und ihren Interessen im Zusammenhang steht (Vgl. Schneider, Lindauer in Bertschi-Kaufmann 2010, S. 129).

### **8.1.2 Reliabilität**

Die Reliabilität trifft Aussagen über den Grad der Genauigkeit eines Tests. Um der Reliabilität eines Tests auf den Grund zu gehen, können verschiedene Methoden zur Anwendung kommen. Eine davon wird Split-half-Reliabilität (Testhalbierungsreliabilität) genannt. Es erfolgt ein Halbieren der Testaufgaben in zwei zufällig zusammengestellte Teile, die gleich groß sind. Diese werden im Anschluss miteinander verglichen. Sobald eine Korrelation zwischen den Testteilen besteht, wird davon ausgegangen, dass ein bestimmtes Merkmal nicht präzise erfasst werden kann und der Test gilt als nicht reliabel. Häufig geschieht dies bei Tests mit halboffenen Antwortformaten (Vgl. Schneider, Lindauer in Bertschi-Kaufmann 2010, S. 129). Bei der Paralleltestmethode muss ein Test in zwei gleichwertigen Ausgaben bestehen. Die Ergebnisse beider Testungen einer Testperson sollten weitgehend übereinstimmen. Bei der Retestmethode (Testwiederholungsmethode) wird der Test von einer Person zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Bei der Konsistenzanalyse wird der Test inhaltlich geprüft, seine Aufgaben zerlegt und die Korrelation zwischen den Aufgaben festgelegt (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 186, 187).

### **8.1.3 Objektivität**

Die Objektivität eines Tests ist dann gegeben, wenn Erhebungsbedingungen und Auswertungsbedingungen übereinstimmen. Die Datenerhebung, -analyse und -interpretation muss, unabhängig von der jeweiligen beobachtenden oder auswertenden Person, zu ein und demselben Testergebnis führen. Die Durchführungs- und Darbietungsobjektivität ist allerdings etwas, das nicht prüfbar ist, da es nicht möglich sein wird, zwei Testleiter mit denselben Probanden denselben Test durchführen zu lassen, um anschließend die Ergebnisse zu vergleichen (Vgl. Riemer, Settineri in Krumm, Hufeisen, Riemer 2010, S.769-770). Die Auswertungsobjektivität ist dann gegeben, wenn Testergebnisse von unterschiedlichen Personen gleich gedeutet werden können. Die

Interpretationsobjektivität beschreibt die von auswertenden Personen unabhängige Interpretation der Testergebnisse. Die Objektivität der diagnostischen Konsequenz beschreibt die Möglichkeit, durch die Testergebnisse auf anstehende Fördermaßnahmen zu schließen. Im Testhandbuch könnten beispielsweise Hinweise zu Fördermaßnahmen gegeben werden (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 185).

Testgütekriterien werden, neben den bisher genannten, durch weitere Merkmale bestimmt, wie etwa über die Trennschärfe der Testitems. Ein Test ist dann trennscharf, wenn kompetente Testpersonen die Aufgaben mit größerer Wahrscheinlichkeit korrekt lösen, als weniger kompetente (Vgl. Schneider, Lindauer in Bertschi-Kaufmann 2008, S.131). Auch der Aspekt der Eichung spielt in Verbindung mit Tests eine wesentliche Rolle. Die Eichung findet vor der Verwendung von Leistungstests statt. Der Test wird an vielen Personen, die unterschiedliche Merkmale hinsichtlich des Alters oder der Schulbildung aufweisen, erprobt und die Ergebnisse werden gesammelt und verglichen. Um repräsentative Ergebnisse zu erhalten, muss die Stichprobe eine wesentliche Größe aufweisen. *„Dann kann man feststellen, ob eine bestimmte Leistung dem Durchschnitt aller Personen entspricht, die für einen Vergleich in Frage kommen (z.B. alle Schüler/innen einer bestimmten Schulstufe)“* (bm:bwk 2002, S.11). Auf diese Weise werden Leistungsvergleiche einzelner Kindern oder Klassen ermöglicht. Durch standardisierte Tests sind auch konstruktive Rückmeldungen, Verbesserungen des Unterrichts und individuelle Fördermaßnahmen möglich (Vgl. bm:bwk 2002, S.11).

In österreichischen Volksschulen werden verschiedene Lesetests angewandt, die unterschiedliche Bereiche des Lesens bei Lernenden messen sollen. Da in den Wiener Volksschulen viele Testungen zum Lesen durchgeführt werden, gibt der Stadtschulrat für Wien in seinen Ausschreibungen an, dass es sich bei jedem Lesetest um einen punktuellen Messvorgang handelt, dessen Ergebnis abhängig von der Tagesverfassung der Schüler/innen zu verstehen ist. Dennoch zeigt sich bei wiederholten Messvorgängen, dass eine Übereinstimmung von Testergebnissen angenommen werden kann (Vgl. SSR f. Wien 2012, S.1).

Im Folgenden soll das Salzburger Lesescreening (SLS), ein formeller Schulleistungstests, der für diese Masterarbeit Verwendung findet, skizziert werden. Im Anschluss daran wird im neunten Kapitel ein interventionistisches Projekt

beschrieben, das im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführt wurde. Dabei wurden Werte, die durch das SLS ermittelt wurde, vor und nach einer gesetzten Maßnahme (Behandlung) miteinander verglichen (Vgl. Rost-Roth in: Ahrenholz 2014, S. 54).

## **8.2 Das Salzburger Lese-Screening (SLS)**

Das Salzburger Lesescreening ist eine Möglichkeit zur Analyse literaler Basiskompetenzen sowie eine von zahlreichen Verfahren derer Messung (Vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 200). In meiner Masterarbeit kam das Salzburger Lesescreening (SLS) zum Einsatz, das die basale Lesefertigkeit von Schülern und Schülerinnen der 2. bis 9. Schulstufe misst. Lehrpersonen können sich rasch mit geringem Zeitaufwand einen Überblick über die Leseleistungen der einzelnen Schüler/innen verschaffen. Die Lesegeschwindigkeit, wie sie im SLS über das Lesen einfacher Sätze gemessen wird, ist ein Indikator für die basale Lesefertigkeit. Das SLS wird mit dem Ziel durchgeführt, das Leseniveau der Schüler/innen einzuschätzen und potentielle Risikoschüler/innen zu identifizieren. Wenn Schüler/innen bei diesem Verfahren schlecht abschneiden, kann dies als Grundlage für die Identifizierung und gezielte Förderung einzelner Schüler/innen dienen.

Beim SLS handelt es sich um einen standardisierten Test, der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:uk) in Auftrag gegeben wurde. Das Satzmaterial wurde von Karin Pichler und Linda Wimmer 2003 im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der Paris-Lodron-Universität in Salzburg, entwickelt und von Statistik Austria normiert. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erwarb und erteilte die Bewilligung für die nicht kommerzielle Werknutzung des SLS in österreichischen Schulen, für den Bereich der Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung (Vgl. Das Salzburger Lesescreening 2-9 2006, S.3-4).

### **8.2.1 Relevanz für diese Masterarbeit**

Der Lesequotient jedes einzelnen Kindes einer zweiten Klasse Volksschule wurde am Beginn und am Ende des Projektjahres mit Hilfe des Salzburger Lese-Screenings (SLS), für das in dieser Masterarbeit vorgestellten Projekts, ermittelt. Folgende waren anfängliche Überlegungen des Projekts: Am Beginn einer jeden Fördermaßnahme stehen die Fragen, welche Möglichkeiten bestehen, um die Lesefähigkeit zu analysieren, bzw. welche Maßnahmen es zur inneren

Differenzierung und in weiterer Folge zur individuellen Leseförderung in Klassen mit leistungsheterogenen Gruppen gibt. Sinnvolle Differenzierungsmaßnahmen für eine individuelle Förderung können erst nach Kenntnis der vorhandenen Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gesetzt werden (Vgl. Altenburg 2009, S. 71).

Da für das Projekt Kinder mit Deutsch als Zweitsprache getestet wurden, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass beim Lesen in einer Zweitsprache, im Unterschied zum muttersprachlichen Lesen, darauf zu achten ist, dass immer eine Erstsprache involviert ist (Vgl. Ehlers in: Deutschunterricht 4, 2004, S.5). Eine verringerte Leseflüssigkeit ist für zweitsprachiges Lesen typisch, denn: *„das langsamere Lesen in der L2 steht in Verbindung mit längeren Fixationszeiten und eingeschränkten Vokabel- und Syntaxkenntnissen. Mangelnde Vokabelkenntnisse begrenzen den Sichtwortschatz und behindern damit den lexikalischen Zugang, der wiederum Voraussetzung für eine schnelle Worterkennung ist.“* (Ehlers in Deutschunterricht 4 2004, S.6). Weitere Fehlerquellen können auch fehlendes kulturspezifisches Wissen über Textinhalte sein. Im Handbuch zum SLS wird verdeutlicht, dass die Testergebnisse von Schülern und Schülerinnen mit DaZ mit Vorsicht zu bewerten sind. Zusätzlich zur basalen Lesefertigkeit fließt ein altersadäquater deutscher Wortschatz in das Ergebnis mit ein. Fehlt dieser, ist das Ergebnis aufgrund leseunabhängiger Verständnisschwierigkeiten verfälscht, das kann auch der Grund für fehlerhaft bearbeitete oder ausgelassene Sätze sein (Vgl. Das Salzburger Lesescreening 2-9 2006, S. 7).

Trotz dieser Kenntnis, habe ich mich für die Durchführung des SLS entschieden, da DaZ-Schüler/innen während ihrer Schulzeit zahlreiche Tests in unterschiedlichen Unterrichtsfächern zu durchlaufen haben, unabhängig von ihrem Wortschatz. Mit den an den Test angeschlossenen Fördermaßnahmen wurde parallel zum Lesen auch Wortschatztraining betrieben, wodurch die Ergebnisse der zweiten Testung auch dadurch positiv beeinflusst wurden.

### **8.2.2 Ziele und Durchführung des Salzburger Lesescreenings**

Das Salzburger Lesescreening (SLS) ist ein Verfahren, das von Dr. Heinz Mayring und Dr. Heinz Wimmer entwickelt wurde, um eine ökonomische Erstbeurteilung der basalen Lesefertigkeit von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und unterscheiden

zu können. Es ist ein Instrument für Lehrpersonen, denen sich durch den Test die Möglichkeit bietet, die Lesefertigkeit der Schüler/innen einer Klasse besser einschätzen und in weiterer Folge entsprechende Fördermaßnahmen durchführen zu können (Vgl. bm:ukk, Salzburger Lesescreening, 2010). Das SLS misst die basale Lesefertigkeit von Schülerinnen und Schülern der 2. bis 9. Schulstufe. Darunter wird das fehlerfreie, schnelle und mühelose Lesen verstanden. Das Testergebnis wird in erster Linie durch die Lesegeschwindigkeit bestimmt. Die Kinder lesen leise eine Liste inhaltlich sehr einfacher Sätze. Am Ende jeden Satzes muss markiert werden, ob deren Aussage richtig oder falsch ist.

Als Wert der Leistungsbeurteilung wird die Anzahl der in drei Minuten korrekt beantworteten Sätze herangezogen. Das Screening wird in der Regel mit allen Kindern einer Klasse gleichzeitig durchgeführt und beansprucht in etwa ca. 10 Minuten. Die Auswertung erfolgt durch die Lehrperson mit Hilfe von Schablonen. Das Screeningverfahren liegt pro Schulstufe in zwei vergleichbaren Versionen, hinsichtlich ihrer Leseanforderung vor, sodass der Test auch in kürzeren Abständen wiederholt werden kann (Vgl. Mayringer, Wimmer 2003). Für das Projekt wurde mit dem SLS der Lesequotient der Kinder am Beginn sowie auch am Ende der zweiten Schulstufe ermittelt, sodass die Fortschritte im Bereich des Lesens evaluiert werden konnten. Das Salzburger Lesescreening birgt allerdings für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch insofern Nachteile, da auch der Wortschatz dieser Kinder variieren kann. Keineswegs darf davon ausgegangen werden, dass die Begabungen der Kinder mit dem SLS gemessen werden können (Vgl. bm:ukk 2008, S.6). Trotz dieses Aspekts wurde das SLS für das Projekt dieser Masterarbeit herangezogen. Die daraus resultierenden Fördermaßnahmen beschränken sich nicht nur auf das Lesen, die Erweiterung des Wortschatzes geht mit der Förderung der Lesefertigkeit einher.

Das SLS kann auch als Lesegeschwindigkeitstest bezeichnet werden. Die Testung kommt bereits seit dem Jahr 2002 in österreichischen Schulen zum Einsatz und versucht potentielle Risikokinder in Bezug auf die Lesekompetenz zu identifizieren. Im Jahr 2006 wurden neue SLS-Testformen eingesetzt, die für die zweite bis neunte Schulstufe entwickelt wurden. Diese wurden von der Statistik Austria mittels einer repräsentativen Stichprobe von 13 816 Schülern und Schülerinnen an österreichischen Schulen normiert (Vgl. Gärtner 2010, S.1).

Wie bereits erwähnt, misst das SLS die basale Lesefertigkeit. Hauptsächlich wird die Lesegeschwindigkeit erfasst, indirekt wird ebenfalls die Lesegenauigkeit mitgemessen. Unter basaler Lesefertigkeit *„ist das fehlerfreie und – je nach Klassenstufe – relativ schnelle und mühelose Lesen der Wörter eines Textes gemeint“* (Mayring, Wimmer S. 3). Beim SLS sollte basale Lesefertigkeit mittels einer natürlichen Leseanforderung und in ökonomischer Weise erfasst werden. Die Kinder haben die Aufgabe, inhaltlich einfache Sätze möglichst schnell zu lesen und dabei die Inhalte auf die Richtigkeit zu überprüfen.

Die Anzahl der Sätze, die in drei Minuten korrekt beurteilt wurden, werden als Leistungsrohwert herangezogen (siehe Anhang B). Alle Schüler/innen einer Klasse können den Test gleichzeitig bearbeiten. Es können Aussagen über den Leistungsstand einer Klasse getroffen werden und aufgrund vorliegender Parallelformen kann der Test in kurzen Abständen wiederholt werden, um Veränderungen in der basalen Lesefertigkeit festzustellen. Wesentlich ist auch, dass das Wortlesen in eine natürliche Leseanforderung, in diesem Fall das sinnerfassende Lesen von Sätzen, eingebettet ist. Durch die Zeitbegrenzung dieses Lesetests können Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit besonders gut erfasst werden. Sollten sich bei einem Kind signifikante Rückstände zeigen, können gezielte individuelle Fördermaßnahmen gesetzt werden. (Vgl. Mayring, Wimmer 2003, S.2-3). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt auf folgende Weise: *„Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert können anhand der Normtabellen Lesequotienten (LQ) ermittelt werden. Der LQ zeigt an, wie weit die Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht. Die gewählte Skalierung des LQ entspricht jener, wie sie vom Intelligenzquotienten bekannt ist (Mittelwert 100, Standardabweichung 15). Da für alle Klassenstufen dasselbe Satzmaterial verwendet wird, kann der Rückstand der Lesefertigkeit auch in Unterrichtsjahren ausgedrückt werden“* (Mayring, Wimmer 2003, S.2). Ergebnisse des SLS fließen nicht in die Benotung der Schüler/innen ein und dienen nicht als Vergleichszweck für einzelne Klassen oder Schulen. Grundsätzlich soll die Lehrperson die Ergebnisse heranziehen, um geeignete Fördermaßnahmen initiieren zu können und um eine Auswahl der betroffenen Kinder zu treffen.

Nachdem die wesentlichen Grundlagen des SLS skizziert wurden, soll im folgenden Kapitel auf die einzelnen Bereiche, dem Aufbau, die Anwendungsmöglichkeiten, die

Durchführung/Instruktion, die Auswertung/Absicherung/Interpretation der Ergebnisse, die Normierung und die Testgüte, eingegangen werden.

### 8.2.3 Aufbau des Salzburger Lesescreenings

Beim SLS sollen vorgegebene Sätze hinsichtlich ihrer Korrektheit beurteilt werden. Die Schüler/innen erhalten ein Heft, in dem eine Liste mit Sätzen angegeben ist. Am Ende jeden Satzes soll markiert werden, ob die getätigte Aussage richtig oder falsch ist. Wie bereits erwähnt, besteht das SLS aus zwei Parallelversionen, in denen die Sätze inhaltlich unterschiedlich, aber die Leseanforderungen vergleichbar sind, um den Test zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen und so Kenntnisse darüber zu erhalten, inwiefern sich Kinder verbessert/verschlechtert haben (Vgl. Mayring, Wimmer 2003, S.5).

### 8.2.4 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Als erster Schritt wird eine entsprechende Normtabelle für die Ermittlung des Lesequotienten (LQ) ausgewählt. Für dieses Projekt wurden die Tabellen für den Beginn sowie für das Ende der zweiten Schulstufe herangezogen:

| <b>Beginn 2. Klasse</b>                        |                            |                            |                             |                |                          |               |                |
|------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|--------------------------|---------------|----------------|
| (Testung der Normierungsstichprobe: September) |                            |                            |                             |                | <b>Lesequotient (LQ)</b> |               |                |
| <b>Rohwert</b>                                 | <b>Lesequotient (LQ)</b>   |                            |                             | <b>Rohwert</b> | <b>Gesamt</b>            | <b>Jungen</b> | <b>Mädchen</b> |
|                                                | <b>Gesamt</b><br>(N = 280) | <b>Jungen</b><br>(N = 155) | <b>Mädchen</b><br>(N = 125) |                |                          |               |                |
| 0                                              | 66                         | 67                         | 66                          | 26             | 110                      | 111           | 108            |
| 1                                              | 68                         | 68                         | 67                          | 27             | 112                      | 113           | 110            |
| 2                                              | 70                         | 70                         | 69                          | 28             | 113                      | 115           | 112            |
| 3                                              | 71                         | 72                         | 71                          | 29             | 115                      | 116           | 113            |
| 4                                              | 73                         | 73                         | 72                          | 30             | 117                      | 118           | 115            |
| 5                                              | 75                         | 75                         | 74                          | 31             | 118                      | 120           | 117            |
| 6                                              | 76                         | 77                         | 76                          | 32             | 120                      | 122           | 118            |
| 7                                              | 78                         | 79                         | 77                          | 33             | 122                      | 123           | 120            |
| 8                                              | 80                         | 80                         | 79                          | 34             | 123                      | 125           | 122            |
| 9                                              | 81                         | 82                         | 81                          | 35             | 125                      | 127           | 123            |
| 10                                             | 83                         | 84                         | 82                          | 36             | 127                      | 128           | 125            |
| 11                                             | 85                         | 86                         | 84                          | 37             | 128                      | 130           | 127            |
| 12                                             | 86                         | 87                         | 86                          | 38             | 130                      | 132           | 128            |
| 13                                             | 88                         | 89                         | 87                          | 39             | 132                      | 134           | 130            |
| 14                                             | 90                         | 91                         | 89                          | 40             | 133                      | 135           | 131            |
| 15                                             | 92                         | 92                         | 90                          | 41             | 135                      | 137           | 133            |
| 16                                             | 93                         | 94                         | 92                          | 42             | 137                      | 139           | 135            |
| 17                                             | 95                         | 96                         | 94                          | 43             | 139                      | 140           | 136            |
| 18                                             | 97                         | 98                         | 95                          | 44             | 140                      | 142           | 138            |
| 19                                             | 98                         | 99                         | 97                          | 45             | 142                      | 144           | 140            |
| 20                                             | 100                        | 101                        | 99                          | > 45           | > 142                    | > 144         | > 140          |
| 21                                             | 102                        | 103                        | 100                         |                |                          |               |                |
| 22                                             | 103                        | 104                        | 102                         |                |                          |               |                |
| 23                                             | 105                        | 106                        | 104                         |                |                          |               |                |
| 24                                             | 107                        | 108                        | 105                         |                |                          |               |                |
| 25                                             | 108                        | 110                        | 107                         |                |                          |               |                |

| Ende 2. Klasse                                  |                     |                     |                      | Lesequotient (LQ) |        |        |         |
|-------------------------------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|-------------------|--------|--------|---------|
| (Testung der Normierungsstichprobe: April–Juni) |                     |                     |                      | Rohwert           | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Rohwert                                         | Gesamt<br>(N = 262) | Jungen<br>(N = 143) | Mädchen<br>(N = 119) | 35                | 110    | 110    | 109     |
| < 6                                             | < 59                | < 59                | < 59                 | 36                | 112    | 112    | 111     |
| 6                                               | 59                  | 59                  | 59                   | 37                | 113    | 114    | 113     |
| 7                                               | 61                  | 60                  | 61                   | 38                | 115    | 116    | 114     |
| 8                                               | 62                  | 62                  | 63                   | 39                | 117    | 118    | 116     |
| 9                                               | 64                  | 64                  | 64                   | 40                | 119    | 119    | 118     |
| 10                                              | 66                  | 66                  | 66                   | 41                | 120    | 121    | 119     |
| 11                                              | 68                  | 67                  | 68                   | 42                | 122    | 123    | 121     |
| 12                                              | 69                  | 69                  | 70                   | 43                | 124    | 125    | 123     |
| 13                                              | 71                  | 71                  | 71                   | 44                | 126    | 127    | 125     |
| 14                                              | 73                  | 73                  | 73                   | 45                | 127    | 128    | 126     |
| 15                                              | 75                  | 75                  | 75                   | 46                | 129    | 130    | 128     |
| 16                                              | 76                  | 76                  | 76                   | 47                | 131    | 132    | 130     |
| 17                                              | 78                  | 78                  | 78                   | 48                | 133    | 134    | 131     |
| 18                                              | 80                  | 80                  | 80                   | 49                | 135    | 135    | 133     |
| 19                                              | 82                  | 82                  | 82                   | 50                | 136    | 137    | 135     |
| 20                                              | 83                  | 84                  | 83                   | 51                | 138    | 139    | 137     |
| 21                                              | 85                  | 85                  | 85                   | 52                | 140    | 141    | 138     |
| 22                                              | 87                  | 87                  | 87                   | 53                | 141    | 143    | 140     |
| 23                                              | 89                  | 89                  | 89                   | 54                | 143    | 144    | 142     |
| 24                                              | 90                  | 91                  | 90                   | 55                | 145    | 146    | 143     |
| 25                                              | 92                  | 93                  | 92                   | 56                | 147    | 148    | 145     |
| 26                                              | 94                  | 94                  | 94                   | 57                | 149    | 150    | 147     |
| 27                                              | 96                  | 96                  | 95                   | 58                | 150    | 152    | 149     |
| 28                                              | 98                  | 98                  | 97                   | > 58              | > 150  | > 152  | > 149   |
| 29                                              | 99                  | 100                 | 99                   |                   |        |        |         |
| 30                                              | 101                 | 101                 | 101                  |                   |        |        |         |
| 31                                              | 103                 | 103                 | 102                  |                   |        |        |         |
| 32                                              | 105                 | 105                 | 104                  |                   |        |        |         |
| 33                                              | 106                 | 107                 | 106                  |                   |        |        |         |
| 34                                              | 108                 | 109                 | 107                  |                   |        |        |         |

Abbildung 7: Testung der Normierungsstichprobe Anfang und Ende 2. Klasse (Mayring, Wimmer, SLS).

Um den LQ eines Kindes abzulesen, muss zunächst der Rohwert des Testergebnisses in der linken Spalte der gewählten Normtabelle gesucht werden. Aus den übrigen Spalten, kann der LQ für alle Kinder, unabhängig vom Geschlecht, abgelesen werden. Dabei ist zu erwähnen, dass ein Zusammenhang mit den angegebenen Prozenträngen für die Interpretation des LQ wesentlich ist. Denn „*der Prozentrang gibt an, wie viel Prozent der Probanden einen Testwert erreicht haben, der niedriger oder gleich hoch ist, wie jener auf den sich der Prozentrang bezieht*“ (Mayring, Wimmer 2003, S.8). Wenn zum Beispiel eine bestimmte Anzahl an korrekt beurteilten Sätzen dem Prozentrang 10 entspricht bedeutet das, dass 10% der Kinder weniger oder gleich viele Sätze korrekt beurteilen konnten. Das SLS ist somit eine Möglichkeit, um zu untersuchen, ob der Leistungsstand einer Klasse oder einzelner Schüler/innen der statistischen Norm entspricht. Dazu dient unter anderem folgende Tabelle (Vgl. Mayring, Wimmer 2003, S.15-16):

| <b>Lesequotient (LQ)</b> | <b>Leistung</b>       |
|--------------------------|-----------------------|
| $\geq 130$               | sehr gut              |
| 120-129                  | gut                   |
| 110-119                  | überdurchschnittlich  |
| 90-109                   | durchschnittlich      |
| 80-89                    | unterdurchschnittlich |
| 70-79                    | schwach               |
| $\leq 69$                | sehr schwach          |

Abbildung 8: Einordnung der Leistung anhand der LQ-Werte (Mayring, Wimmer, SLS).

*„Der Lesequotient ist so definiert, dass der Mittelwert bei 100 liegt und die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler Werte zwischen 90 und 110 erreichen. Dieser Bereich ist in den Normtabellen dunkelgrau eingefärbt und wird auch Durchschnittsbereich genannt“* (Mayringer, Wimmer 2003, S. 5). Hell- und Dunkelgrau ist der Bereich markiert, in welchem sich 90 Prozent aller Schüler/innen befinden. Im weißen Bereich befinden sich entweder Kinder, die zu den fünf Prozent langsamsten oder schnellsten Leser/innen zählen. Nachfolgend erfolgt die Abbildung der Normtabellen für die zweite Schulstufe:

| 2. Schulstufe |              |             |            |              |             |
|---------------|--------------|-------------|------------|--------------|-------------|
| Testform A    |              |             | Testform B |              |             |
| Punkte        | Lesequotient | Prozentrang | Punkte     | Lesequotient | Prozentrang |
| ≤9            | ≤61          | ≤1%         | ≤10        | ≤61          | ≤1%         |
| 10            | 63           | 1%          | 11         | 64           | 1%          |
| 11            | 65           | 1%          | 12         | 66           | 1%          |
| 12            | 66           | 1%          | 13         | 67           | 2%          |
| 13            | 68           | 2%          | 14         | 69           | 2%          |
| 14            | 70           | 2%          | 15         | 71           | 3%          |
| 15            | 71           | 3%          | 16         | 73           | 4%          |
| 16            | 73           | 4%          | 17         | 75           | 5%          |
| 17            | 75           | 5%          | 18         | 76           | 6%          |
| 18            | 76           | 6%          | 19         | 78           | 7%          |
| 19            | 78           | 7%          | 20         | 80           | 9%          |
| 20            | 79           | 9%          | 21         | 82           | 11%         |
| 21            | 81           | 10%         | 22         | 84           | 14%         |
| 22            | 83           | 13%         | 23         | 85           | 17%         |
| 23            | 84           | 15%         | 24         | 87           | 20%         |
| 24            | 86           | 18%         | 25         | 89           | 23%         |
| 25            | 88           | 21%         | 26         | 91           | 27%         |
| 26            | 89           | 24%         | 27         | 93           | 31%         |
| 27            | 91           | 28%         | 28         | 95           | 36%         |
| 28            | 93           | 31%         | 29         | 96           | 40%         |
| 29            | 94           | 35%         | 30         | 98           | 45%         |
| 30            | 96           | 39%         | 31         | 100          | 50%         |
| 31            | 98           | 44%         | 32         | 102          | 55%         |
| 32            | 99           | 48%         | 33         | 104          | 59%         |
| 33            | 101          | 52%         | 34         | 105          | 64%         |
| 34            | 103          | 57%         | 35         | 107          | 68%         |
| 35            | 104          | 61%         | 36         | 109          | 73%         |
| 36            | 106          | 65%         | 37         | 111          | 76%         |
| 37            | 107          | 69%         | 38         | 113          | 80%         |
| 38            | 109          | 73%         | 39         | 114          | 83%         |
| 39            | 111          | 76%         | 40         | 116          | 86%         |
| 40            | 112          | 80%         | 41         | 118          | 89%         |
| 41            | 114          | 83%         | 42         | 120          | 91%         |
| 42            | 116          | 85%         | 43         | 122          | 93%         |
| 43            | 117          | 88%         | 44         | 123          | 94%         |
| 44            | 119          | 90%         | 45         | 125          | 95%         |
| 45            | 121          | 92%         | 46         | 127          | 96%         |
| 46            | 122          | 93%         | 47         | 129          | 97%         |
| 47            | 124          | 95%         | 48         | 131          | 98%         |
| 48            | 126          | 96%         | 49         | 132          | 99%         |
| 49            | 127          | 97%         | 50         | 134          | 99%         |
| 50            | 129          | 97%         | 51         | 136          | 99%         |
| 51            | 131          | 98%         | ≥52        | ≥138         | ≥99%        |
| 52            | 132          | 98%         |            |              |             |
| 53            | 134          | 99%         |            |              |             |
| 54            | 136          | 99%         |            |              |             |
| ≥55           | ≥137         | ≥99%        |            |              |             |

Abbildung 9: Normtabellen 2. Schulstufe (Mayring, Wimmer 2003, S. 9).

Eindeutigkeit besteht bezüglich erfolgreicher Testergebnisse, denn dann ist von einer guten Lesefertigkeit des Kindes auszugehen. Bei Schülern und Schülerinnen mit schwachen Testergebnissen können verschiedene Gründe zutreffen, was eine

genauere Klärung erforderlich macht. Falls eine größere Zahl an Sätzen fehlerhaft ist oder ausgelassen wurde, ist nicht ausgeschlossen, dass ein Kind einen zu geringen Wortschatz oder ein gering ausgeprägtes Leseverständnis hat. Die Testergebnisse müssen von Lernenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorsichtig bewertet werden, denn es können Ursachen, wie beispielsweise ein eingeschränkter Wortschatz im Bereich der deutschen Sprache, für ein schlechtes Ergebnis beim SLS verantwortlich sein, welche nicht mit der Lesefertigkeit zusammenhängen (Vgl. Mayring, Wimmer 2003, S.19).

## **9. Exemplarische Darstellung des Förderprojekts**

### **9.1 Gegenstand und Motivation der Untersuchung**

Mit dem Projekt sollte der Frage nachgegangen werden, in welchem Ausmaß die Lesekompetenz von Kindern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, im Besonderen von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache einer zweiten Volksschulklasse, durch den regelmäßigen Einsatz von ausgewähltem Lernmaterial, welches speziell auf die Bedürfnisse angepasst ist sowie selbst gewählter Texte im Stationenbetrieb, gesteigert werden kann.

Am Beginn dieser Arbeit war es mir wichtig die Frage zu definieren, was „Lesen“, „Kompetenz“ sowie „Lesekompetenz“ bedeutet, ob dies nur eine Kulturtechnik oder sogar mehr ist und welche Einflussfaktoren sich auf den Zweitspracherwerb auswirken können beziehungsweise welche Methoden und Fördermodelle sich förderlich auf das Lesenlernen von Schülern und Schülerinnen mit DaZ auswirken. Die Arbeit im Stationenbetrieb wurde als eine Möglichkeit erörtert. Diese Methode kam für das Förderprojekt zum Einsatz, um eine rasche und effiziente Ausbildung der Lesekompetenz zu gewährleisten und um auf die Bedürfnisse der Kinder individuell eingehen zu können. In diesem Zusammenhang wurde der methodische Einsatz von Lernspielen in Form eines Stationenbetriebes erprobt.

Bei dieser Untersuchung wurde von der Annahme ausgegangen, dass Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache größere Schwierigkeiten beim Leselernprozess haben und somit beim SLS schlechter abschneiden, als Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache. Es wurde zunächst vor dem Beginn des Projekts die genaue Zielsetzung herausgearbeitet und festgelegt, dass die Schüler/innen mit dem Salzburger Lesescreening getestet werden sollen, um brauchbare Ergebnisse für die basale Lesefertigkeit zu erhalten. Aufgrund der Einfachheit dieser Testmethode wurde die zweimalige Testung am Beginn und am Ende des Projekts in Hinblick auf den individuellen Leistungsvergleich als nützlich erachtet.

Mit dieser Untersuchung sollte beleuchtet werden, welche lesefördernden Maßnahmen sich im Unterricht aufgrund des Salzburger Lesescreenings in der Klasse als sinnvoll erweisen. Denn gerade für Kinder, die hinter den altersgemäßen Qualifikationsergebnissen deutlich zurückliegen, ist eine Förderung unabdinglich.

Defizite sollten früh erkannt und die Fördermaßnahme rasch in die Wege geleitet werden (Vgl. Ehlich in: BMBF 2007, S.11).

Bei der folgenden Untersuchung soll das Salzburger Lesescreening in Bezug auf Schüler/innen der 2. Klasse Volksschule genauer betrachtet werden. Es wird in einem ersten Schritt untersucht, ob ein Unterschied zwischen den durch das SLS ermittelten Leistungen bei Kindern mit oder ohne Deutsch als Muttersprache besteht. In einem zweiten Schritt wurde eine gezielte Fördermaßnahme im Unterrichtsfach Deutsch durchgeführt, um den Lesequotienten anschließend, am Ende des Schuljahres, erneut zu ermitteln. Die konkrete Forschungsfrage lautet daher: Inwieweit kann mit einer gezielten Fördermaßnahme die Lesefertigkeit gesteigert werden bzw. das Ergebnis, welches die Kinder beim Salzburger Lesescreening erreichen, verbessert werden? Im Folgenden werden die wichtigsten Daten diskutiert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

Im folgenden Kapitel wird das Projekt, mit Hilfe dessen der Frage nachgegangen wird, inwiefern die Lesefertigkeit durch den Einsatz von Lernspielen im Stationenbetrieb gefördert werden kann, untersucht. Zunächst wird die Ausgangssituation des Projekts beschrieben und anschließend wird ein Projekttag exemplarisch dargestellt. Am Schluss wird das Projekt reflektiert.

## **9.2 Die Ausgangssituation des Projekts**

Gerade in der Volksschule, in der das Projekt durchgeführt wurde, gibt es eine hohe Anzahl von Schüler/innen mit zum Teil hoher Begabung, aber auch Kinder, die noch Leistungsdefizite in Deutsch aufweisen. Häufig fehlt diesen Kindern ein altersadäquater Wortschatz und daraus folgend die intrinsische Motivation, selbstständig Texte oder Bücher lesen zu wollen.

Die Klassen sind in der Regel äußerst leistungsheterogen. So stehen die Lehrpersonen oft vor der Herausforderung des individuellen Förderns aller Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen und Leistungsniveaus.

Die getestete Klasse 2a besuchten sechzehn Mädchen und sieben Knaben, die Klasse 2c besuchten neun Mädchen und vierzehn Knaben. Insgesamt wurden 46 Kinder mit

dem Salzburger Lesescreening getestet. Laut Auskunft der Klassenlehrerinnen waren die Leistungen in Deutsch, besonders beim Lesen, sehr heterogen.

Überaus begabte und interessierte Kinder haben in dieser Volksschule die Möglichkeit, an einem „Schlaufuchskurs“ teilzunehmen. Dieser findet in Form einer zusätzlichen Unterrichtseinheit pro Woche im Anschluss an den regulären Unterricht statt und wird freiwillig besucht. Die Auswahl der Kinder treffen die Schulleiterin sowie die jeweiligen Klassenlehrerinnen. Aus der Klasse 2a besuchten im vergangenen Jahr sechs Kinder diesen Kurs. Sie wurden mit anderen Kindern derselben Schulstufe im Bereich Deutsch zusätzlich gefördert. Den Förderunterricht, bei dem die Kinder außerhalb des Klassenverbandes für eine Unterrichtsstunde pro Woche gefördert werden, besuchten im vergangenen Schuljahr acht Kinder. Alle wachsen mit nichtdeutscher Muttersprache auf.

In dem durchgeführten Leseprojekt wurden durch das Einsetzen differenzierter, auf die individuellen Kompetenzen der Kinder angepasster Lernspiele sowie Lernmaterialien im Teilbereich des Lesens, die Kinder gefördert und zur Arbeit motiviert. Dazu arbeiteten die Schüler/innen der Klasse 2a jeden Mittwoch für zwei Unterrichtseinheiten im Teilbereich Deutsch Lesen. Der Deutschunterricht, speziell der Teilbereich Lesen, wurde in dem Schuljahr durch den Einsatz traditioneller sowie neuester Lernspiele (aus aktueller Forschung und Literatur) besonders abwechslungsreich und lustvoll gestaltet. Somit sollten Schüler/innen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Begabungen für das Unterrichtsfach Deutsch begeistert und die Lesekompetenz gesteigert werden. Es wurde besonders auf den Einsatz von Materialien geachtet, welche Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ansprechen. Die Klasse 2c arbeitete im Teilbereich Deutsch Lesen, wie es der Lehrplan für Volksschulen vorsieht, jeweils eine Unterrichtsstunde pro Woche im regulären Unterricht. Es erfolgte keine besondere Förderung im Stationenbetrieb.

Nachfolgend werden Ziele angeführt, welche für die einzelnen Unterrichtssequenzen formuliert wurden, um die Lesekompetenz der Kinder im Zuge des Projekts strukturiert zu fördern.

## **9.3 Ziele des Projekts**

### **9.3.1 Ziele auf Schüler/innenebene**

- Die Kompetenzen im Teilbereich Lesen sollen erweitert werden. (Grobziel)
- Die Kinder sollen durch das gemeinsame Spiel die Kompetenzen anderer anerkennen und berücksichtigen lernen.
- Sie sollen sich beim Spielen an Verhaltensregeln und an genaue Arbeitsanleitungen halten können.
- Ihre Kompetenzen im sozialen Bereich sollen erweitert werden.
- Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen sollen das gemeinsame Spiel als Bindeglied zueinander erfahren und die unterschiedlichen Kompetenzen anderer anerkennen und als Bereicherung erleben.

### **9.3.2 Ziele auf LehrerInnenebene**

- Die Lehrperson soll erkennen, wie wichtig der Einsatz von Lernspielen im Unterrichtsfach Deutsch ist.
- Sie soll Lernspiele gezielt auswählen, genau erklären und bei der Umsetzung mit Rat und Tat zur Seite stehen.
- Die Lehrperson soll die Kompetenz entwickeln, Spiele passend zu den jeweiligen Lehr- und Lernzielen auszuwählen und diese im Unterricht zielführend einzusetzen.

## **9.4 Die Erhebung der Daten**

Für diese Untersuchung wurden die Klassen 2a und 2c einer Wiener Volksschule ausgewählt. Die Klasse 2a besaß mit acht Kindern einen größeren Anteil an Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache, in der Klasse 2c war das Gegenteil der Fall. Diese wurde, mit Ausnahme von zwei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ausschließlich von Kindern mit deutscher Muttersprache besucht. Im Oktober 2016 sowie Juni 2017 wurde das Salzburger Lesescreening mit allen Schüler/innen durchgeführt. Der Test war ihnen bisher nicht bekannt. Es nahmen alle Kinder beider Klassen am Salzburger Lesescreening teil. Die Daten zum Testzeitpunkt A, am Beginn des Projekts, ergaben für die Klasse 2a folgende Werte:

| <b>Knaben (K)</b>  | <b>Lesequotient (LQ)</b> | <b>Einordnung der Leistung (siehe Abb. 8, S. 102)</b> | <b>Kind mit nichtdeutscher Muttersprache</b> |
|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| K1                 | 99                       | durchschnittlich                                      |                                              |
| K2                 | 89                       | durchschnittlich                                      | ✓                                            |
| K3                 | 70                       | schwach                                               | ✓                                            |
| K4                 | 66                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| K5                 | 60                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| K6                 | 112                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| K7                 | 59                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| <b>Mädchen (M)</b> |                          |                                                       |                                              |
| M1                 | 83                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| M2                 | 104                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M3                 | 89                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| M4                 | 61                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| M5                 | 111                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M6                 | 103                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M7                 | 99                       | durchschnittlich                                      |                                              |
| M8                 | 91                       | durchschnittlich                                      |                                              |
| M9                 | 76                       | schwach                                               |                                              |
| M10                | 107                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M11                | 109                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M12                | 52                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| M13                | 78                       | sehr schwach                                          | ✓                                            |
| M14                | 112                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M15                | 101                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M16                | 120                      | gut                                                   |                                              |

Abbildung 10: Ergebnisse des SSL der Klasse 2a zum Testzeitpunkt A (Oktober 2016)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache am Beginn des Projekts, zum Testzeitpunkt A entweder über durchschnittliche, schwache oder sehr schwache Leistungen beim Salzburger Lesescreening verfügten. Vier Kinder mit deutscher Muttersprache erreichten ein besseres Testergebnis (sie waren überdurchschnittlich, M16 war gut) als die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, wobei ein Knabe sowie sieben Mädchen (M2, M6, M7, M8, M10, M11, M15) mit DaM ebenfalls durchschnittlich und M9 sogar schwach abschnitten.

Folgende sind die Ergebnisse der Klasse 2c zum Testzeitpunkt A:

| <b>Knaben (K)</b>  | <b>Lesequotient (LQ)</b> | <b>Einordnung der Leistung (siehe Abb. 8, S. 102)</b> | <b>Kind mit nichtdeutscher Muttersprache</b> |
|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| K1                 | 70                       | schwach                                               |                                              |
| K2                 | 92                       | durchschnittlich                                      |                                              |
| K3                 | 106                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| K4                 | 88                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| K5                 | 91                       | durchschnittlich                                      |                                              |
| K6                 | 114                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| K7                 | 76                       | schwach                                               |                                              |
| K8                 | 65                       | sehr schwach                                          |                                              |
| K9                 | 83                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| <b>Mädchen (M)</b> |                          |                                                       |                                              |
| M1                 | 111                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M2                 | 103                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M4                 | 84                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| K5                 | 86                       | unterdurchschnittlich                                 | ✓                                            |
| M6                 | 116                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M7                 | 83                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| M8                 | 75                       | schwach                                               | ✓                                            |
| M9                 | 117                      | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M10                | 84                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| M11                | 75                       | schwach                                               |                                              |
| M12                | 109                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M13                | 107                      | durchschnittlich                                      |                                              |
| M14                | 81                       | unterdurchschnittlich                                 |                                              |

Abbildung 11: Ergebnisse des SSL der Klasse 2c zum Testzeitpunkt A (Oktober 2016)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch in dieser Klasse die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (M5 und M8) ein schwaches sowie unterdurchschnittliches Ergebnis beim SLS erreichten, wobei ein Knabe (K8) mit DaM ein sehr schwaches und drei Kinder ebenfalls ein schwaches Ergebnis erreichten. Sechs Kinder mit DaM waren durchschnittlich und fünf unterdurchschnittlich.

## **9.5 Projektdurchführung**

In den Monaten Oktober 2016 bis Juni 2017 wurde in zwei der sieben Deutschseinheiten in der Klasse 2a pro Woche immer mittwochs ausschließlich an Lernspielen und individuellen Arbeitsmaterialien in Form eines Stationenbetriebs gearbeitet. Dabei wurde die Anzahl der absolvierten Stationen von der Lehrperson dokumentiert und erhoben, mit Hilfe welcher Materialien ein bestimmter Leistungszuwachs oder bestimmte Lernziele erreicht werden konnten.

Folgende Themenschwerpunkte kamen dabei zum Tragen:

- zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anregen
- Spielregeln beachten und an genaue Arbeitsanleitungen halten
- die individuelle Sprache der Kinder zur Standardsprache erweitern
- den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich üben und festigen
- einen kreativen Sprachgebrauch ermöglichen und fördern
- einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache gewinnen
- einfache Arbeits- und Lerntechniken vermitteln, die in zunehmendem Maße zu selbstständigem Bildungserwerb befähigen.

Folgende Methoden kamen zum Einsatz:

- Stationenbetrieb (Arbeit an Stationen)
- lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit
- Einzelarbeit
- Erarbeitungsphasen, Durchführungsphasen, Reflexionsphasen
- Arbeit mit Arbeitsplänen (Stationenpass)

## **9.6 Projektverlauf – Exemplarische Darstellung eines Projekttages**

Am Beginn der Unterrichtseinheiten erhielten die Schüler/innen ihren Stationenpass, eine Liste, mit allen zu absolvierenden Arbeitsaufträgen. Dabei waren Pflichtstationen und freiwillig zu absolvierende Stationen speziell gekennzeichnet.

Die einzelnen Stationen und der Bereich innerhalb der Klasse, an dem diese bearbeitet werden sollten, wurden in einem lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch besprochen. Nachdem eine Aufgabe erledigt wurde, durfte diese selbstständig, durch Abstempeln im Stationenpass, markiert werden. Der Stationenbetrieb wurde in der Klasse 2a einer Wiener Volksschule durchgeführt, in der einige Schüler/innen zweisprachig aufwuchsen. Die Kinder bekamen den Arbeitsauftrag, in der vorgegebenen Zeit so viele Stationen wie möglich zu bewältigen.

Der Stationenbetrieb bestand aus meist zehn Stationen (siehe Anhang A). Die Schüler/innen erhielten einen Stationenpass, auf dem sie die Stationen abstempeln konnten, die bereits bearbeitet wurden.

Vor Beginn der Arbeitszeit wurden die Stationen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Während diese an den Stationen arbeiteten, waren zwei Lehrpersonen in der Klasse, die das Lernen der Schüler/innen beobachteten und gegebenenfalls Hilfestellungen leisteten. Am Ende der vorgegebenen Zeit wurden alle Materialien eingesammelt, welche die Schüler/innen bearbeitet hatten und auf ihre Richtigkeit kontrolliert. An den meisten Stationen jedoch konnten die Schüler/innen mittels Selbstkontrolle in Erfahrung bringen, ob das Material und der Arbeitsauftrag selbstständig und korrekt bewältigt werden konnte. Auf diese Weise bekamen die Lehrpersonen neben den Beobachtungen während des Stationenbetriebs einen Überblick darüber, wie viele Arbeitsaufträge jedes einzelne Kind vollständig erfüllen konnte. Am Ende der zwei Unterrichtseinheiten wurden alle Arbeitsblätter gesammelt, geheftet und gelocht. Nicht absolvierte Arbeitsblätter wurden als "Herzerlaufgabe" an die Schüler/innen ausgehändigt und durften freiwillig in der Freizeit bearbeitet werden. Nicht absolvierte Lernspiele standen den Kindern auch an den restlichen Tagen als freiwilliges Übungsangebot zur Verfügung. Am Ende erfolgte eine kurze Reflexionsrunde. Im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch hatten die Kinder die Möglichkeit mitzuteilen, welche Stationen ihnen gut beziehungsweise weniger gut gefallen haben und ihre Meinung begründen. Auf diese Weise erfolgte eine Ritualisierung eines jeden Stationenbetriebs.

Neben den Stationentagen erfolgten weitere Aktivitäten, welche die Kinder zusätzlich motivieren sollten in ihrer Freizeit zu lesen:

An mehreren Tagen der Woche erhielten die Kinder die Möglichkeit, ein in ihrer Freizeit gelesenes Buch, vorzustellen. Sie präsentierten dazu in zwei bis drei Minuten dessen Inhalt, nannten den/die Autor/in und berichteten über den Inhalt, ihre Beweggründe, das Buch auszuwählen und wie es ihnen gefallen hat. Im Anschluss erhielten die Kinder die Möglichkeit es weiterzugeben, wenn es ihnen gehörte oder sie nannten die Regalnummer, in der es in der Schulbibliothek zu finden war. Nach der Buchvorstellung durften die Kinder ihren persönlichen „Bücherwurm“ an der Pinnwand in der Klasse verlängern. Diese Maßnahme wurde bereits am Beginn der zweiten Klasse initiiert. Dazu wurden Bücherwurmgesichter- und Elemente am Beginn der zweiten Klasse aus Buntpapier hergestellt. Hierbei handelte es sich um bunte Kreise, die nach einer Buchvorstellung mit dem Titel sowie Autor/Autorin des vorgestellten Buches versehen und an der Pinnwand befestigt wurden.

## **9.7 Ergebnisse und Reflexion des Projekts**

Da die Stationen vor Beginn des Stationenbetriebs mit den Schülern und Schülerinnen im Plenum besprochen wurden, war der Ablauf dieses Stationenbetriebs für die Lehrperson sehr zufriedenstellend. Es konnte beobachtet werden, wie sich die Schüler/innen für die einzelnen Stationen selbständig in Gruppen einteilten, und die Arbeitsaufträge in Partner- bzw. Einzelarbeit erledigten. Es konnte beobachtet werden, welche Schüler/innen bereits sehr selbstständig arbeiteten und welchen die Lehrperson noch Hilfestellungen geben musste. Einige Male musste erwähnt werden, dass die Lautstärke in einem angemessenen Maß bleiben sollte, doch prinzipiell war es erstaunlich zu beobachten, wie selbstständig, motiviert und überaus fleißig der Großteil der Schüler/innen bereits im 2. Schuljahr arbeiten konnte.

Der Einsatz eines Stationenbetriebes kann dann als sinnvoll erachtet werden, wenn bestimmte Themenbereiche wiederholt und geübt werden sollen. Das erarbeitende Lernen erfolgt zu einem früheren Zeitpunkt, meist im Klassenverband. Laut Pirker lassen sich *„alle Situationen, in denen Lernen in irgendeiner Weise gestaltet wird, im Kontinuum des Spannungsfeldes zwischen überwiegender Geschlossenheit der Unterrichts- bzw. Lehr-Lernsituation bzw. von überwiegender Fremdbestimmtheit des Lernens einerseits und überwiegender Offenheit der Unterrichtssituation bzw.*

*Selbstbestimmtheit des Lernens andererseits einordnen“ (Pirker 1996, S.32). Der Grad von Offenheit, der jeweils angemessen ist, hängt immer von den Zielen und der jeweiligen Situation ab, und wird von Fall zu Fall unterschiedlich aussehen (Vgl. Pirker 1996 S.33).*

Für die Lehrperson ist es notwendig, den Unterricht auf unterschiedliche Weise zu gestalten und auch den Mut aufzubringen, neue Methoden auszuprobieren. Wenn man daher *„den Aspekt der Autonomie im Lehr- und Lernprozess berücksichtigt, bedeutet das nicht, fortan möglichst lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern es ist der Versuch, der Natur menschlichen Lernens und gesellschaftlicher Interaktion Rechnung zu tragen. Ganz allgemein heißt Lernen, auf die Anforderungen der Umwelt zu reagieren“* (Storch 2009, S.23). Gerade die Planung eines Stationenbetriebes erfordert viel Zeit, Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeit. Bei dieser Form des Unterrichts versteht sich die Lehrperson in der Phase des Arbeitens als Anlaufstelle, wo sich die Schüler/innen Hilfe holen können, wenn sie diese benötigen.

Eine weitere Erkenntnis, die durch das Arbeiten mit und an Stationen gewonnen werden konnte ist, dass es von großer Bedeutung ist, die Art und Weise der Stationen abwechslungsreich zu gestalten und immer wieder neue Übungen mit einfließen zu lassen. Dadurch bleibt die Motivation und Spannung der Lernenden erhalten, da sie sich immer wieder neuen Herausforderungen widmen müssen. Sehr positiv empfinde ich auch die Tatsache, dass jede/r Schüler/in in seinem/ihrer individuellen Arbeitstempo arbeiten kann und somit niemand über- bzw. unterfordert ist, sofern der Schwierigkeitsgrad auch innerhalb der einzelnen Stationen differenziert wird.

Auch bei der Arbeit an Stationen ist es wesentlich, die Schüler/innen dort abzuholen, wo sie stehen. Somit verschiebt sich die Rolle der Lehrperson mit zunehmender Selbstständigkeit des Lernenden *„vom aktiven Unterrichtsleiter bis hin zu einer eher passiven, teilnehmenden Beraterrolle“* (Demmig 2003, S.28).

Die Kinder wurden am Beginn sowie am Ende des Schuljahres mit dem SLS getestet. Die Testergebnisse zeigten, dass ausnahmslos alle Kinder am Schulschluss einen höheren Lesequotienten erreichten. Die Daten zum Testzeitpunkt B, am Ende des Projekts im Juni 2017 ergaben dabei für die Klasse 2a folgende Werte:

| <b>Knaben (K)</b>  | <b>Lesequotient (LQ)</b> | <b>Einordnung der Leistung (siehe Abb. 8, S. 102)</b> | <b>Kind mit nichtdeutscher Muttersprache</b> |
|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| K1                 | 122 (+18)                | gut                                                   |                                              |
| K2                 | 111 (+21)                | überdurchschnittlich                                  | ✓                                            |
| K3                 | 87 (+17)                 | unterdurchschnitt                                     | ✓                                            |
| K4                 | 84 (+18)                 | unterdurchschnitt                                     | ✓                                            |
| K5                 | 83 (+23)                 | unterdurchschnitt                                     | ✓                                            |
| K6                 | 121 (+9)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| K7                 | 70 (+11)                 | schwach                                               | ✓                                            |
| <b>Mädchen (M)</b> |                          |                                                       |                                              |
| M1                 | 107 (+24)                | durchschnittlich                                      |                                              |
| M2                 | 111 (+7)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M3                 | 106 (+17)                | durchschnittlich                                      |                                              |
| M4                 | 73 (+12)                 | schwach                                               | ✓                                            |
| M5                 | 118 (+7)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M6                 | 120 (+17)                | gut                                                   |                                              |
| M7                 | 110 (+11)                | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M8                 | 104 (+13)                | durchschnittlich                                      |                                              |
| M9                 | 80 (+4)                  | unterdurchschnitt                                     |                                              |
| M10                | 109 (+2)                 | durchschnittlich                                      |                                              |
| M11                | 119 (+10)                | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M12                | 70 (+18)                 | schwach                                               | ✓                                            |
| M13                | 86 (+8)                  | unterdurchschnitt                                     | ✓                                            |
| M14                | 121 (+9)                 | gut                                                   |                                              |
| M15                | 121 (+20)                | gut                                                   |                                              |
| M16                | 128 (+8)                 | gut                                                   |                                              |

Abbildung 12: Ergebnisse des SSL der Klasse 2a zum Testzeitpunkt B (Juni 2016)

Folgende sind die Ergebnisse der Klasse 2c zum Testzeitpunkt B:

| <b>Knaben (K)</b>  | <b>Lesequotient (LQ)</b> | <b>Einordnung der Leistung (siehe Abb. 8, S. 102)</b> | <b>Kind mit nichtdeutscher Muttersprache</b> |
|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| K1                 | 83 (+13)                 | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| K2                 | 98 (+6)                  | durchschnittlich                                      |                                              |
| K3                 | 121 (+14)                | gut                                                   |                                              |
| K4                 | 92 (+4)                  | durchschnittlich                                      |                                              |
| K5                 | 101 (+10)                | durchschnittlich                                      |                                              |
| K6                 | 117 (+3)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| K7                 | 83 (+7)                  | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| K8                 | 74 (+9)                  | schwach                                               |                                              |
| K9                 | 85 (+2)                  | unterdurchschnittlich                                 |                                              |
| <b>Mädchen (M)</b> |                          |                                                       |                                              |
| M1                 | 115 (+4)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M2                 | 110 (+7)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M4                 | 97 (+13)                 | durchschnittlich                                      |                                              |
| K5                 | 93 (+7)                  | durchschnittlich                                      | ✓                                            |
| M6                 | 124 (+8)                 | gut                                                   |                                              |
| M7                 | 90 (+7)                  | durchschnittlich                                      |                                              |
| M8                 | 80 (+5)                  | unterdurchschnittlich                                 | ✓                                            |
| M9                 | 121 (+4)                 | gut                                                   |                                              |
| M10                | 91 (+7)                  | durchschnittlich                                      |                                              |
| M11                | 76 (+1)                  | schwach                                               |                                              |
| M12                | 119 (+10)                | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M13                | 111 (+4)                 | überdurchschnittlich                                  |                                              |
| M14                | 90 (+9)                  | durchschnittlich                                      |                                              |

Abbildung 13: Ergebnisse des SSL der Klasse 2c zum Testzeitpunkt B (Juni 2016)

Um Werte zu erhalten, durch welche Vergleichswerte erhoben werden konnten, mussten die Testergebnisse des SLS mit der Kontrollgruppe, in dem Fall der Parallelklasse 2c, verglichen werden. Dazu wurde die Klasse ebenfalls zu beiden Testzeitpunkten mit dem SLS getestet. Der Blick auf die genaue Höhe des Lesequotienten zu Beginn des Schuljahres zeigt, dass in der Klasse 2a sechs Kinder einen gleichen oder niedrigeren Lesequotienten als 75 erreichten. In der Kontrollklasse 2c waren dies vier Schüler/innen (siehe Abb. 10, 11).

Einen Lesequotienten von 76 – 90 erreichten zu Schulbeginn fünf Kinder der Klasse 2a, sechs erreichten ein noch schwächeres Ergebnis. Am Schulschluss waren es fünf

Kinder mit einem Testergebnis von 76 – 90 Punkten und nur noch drei Schüler/innen schnitten noch schlechter ab. Ein Lesequotient zwischen 76 und 90 Punkten bedeutet, dass durchschnittlich 25% der österreichischen Volksschulkinder gleich viele oder weniger Sätze richtig beantworten, 75% aber mehr.

Einen Lesequotienten von 91 – 109 erreichten zu Schulbeginn acht Kinder der Klasse 2a, sie bewegten sich genau im Mittelfeld. Durchschnittlich 50% der österreichischen Volksschulkinder schnitten besser, 50% schlechter ab. Elf Kinder erreichten zum Testzeitpunkt A ein noch schlechteres Ergebnis. Zum Testzeitpunkt B verringerte sich die Anzahl der noch schwächeren Schüler/innen auf acht Kinder und vier Kinder der Klasse 2a erreichten zum Schulschluss einen Wert von 91 – 109 Punkten. Einen Lesequotienten von über 110 erreichten am Schulbeginn vier, am Schulschluss elf Kinder. Sieben Schüler/innen erreichten zum Testzeitpunkt B sogar erstmals einen Lesequotienten von 119 – 134. Das bedeutet, dass nur 1 – 10% der österreichischen Schüler/innen ein noch besseres Ergebnis erzielen, 99 – 90% ein schlechteres.

Am Schulschluss zeigte sich bei allen Kindern der Klasse 2a eine Steigerung des Lesequotienten. Dabei konnten die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ihren Lesequotienten um durchschnittlich 16 Punkte steigern. Insgesamt erreichten die Kinder der Klasse eine Steigerung von durchschnittlich 13,22 Punkten. Dieses Ergebnis zeigt, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache eine um durchschnittlich drei Punkte höhere Verbesserung des Lesequotienten erzielen konnten, als Kinder mit DaM.

Selbstverständlich muss erwähnt werden, dass mit einer Steigerung der Leseleistung und somit der Lesekompetenz jedes einzelnen Kindes durch den regulären Deutschunterricht im Laufe eines Schuljahres in der Regel zu rechnen ist. In meinem Projekt konnte nicht erforscht werden, inwieweit die Steigerung des Lesequotienten der Kinder beim SLS alleine durch das durchgeführte Projekt erfolgte. Es kann auch nicht festgestellt werden, ob alleine durch die zusätzliche Unterrichtseinheit, in der wir uns dem Lesen widmeten, oder durch die veränderte Sozialform, eine weitere Steigerung erzielt werden konnte. Deutlich herauszustreichen ist allerdings, dass der Lesequotient der Kinder der Klasse 2a beim Testzeitpunkt B deutlich stärker verbessert werden konnte als in der Klasse 2c (siehe Abb. 12, 13).

Alle Kinder der Kontrollgruppe 2c erreichten zum Testzeitpunkt B ebenfalls einen höheren Lesequotienten beim SLS. Hier zeigte sich allerdings, dass die Steigerung geringer ausfiel, als bei der Klasse 2a. Es konnte zwar der Lesequotient bei allen Kindern verbessert werden, allerdings erreichten sechs der Kinder trotz dieser Steigerung nur dieselbe Kategorie. Diese wird in der dritten Spalte der Abb. 12 bzw. 12 angeführt und geht zurück auf die Einordnung der Leistung anhand der LQ-Werte (siehe Abb. 8). Eines der Kinder konnte am Schulschluss statt „sehr schwach“ als „schwach“, drei der Kinder statt „schwach“ als „unterdurchschnittlich“, sechs Kinder statt „unterdurchschnittlich“ als „durchschnittlich“, drei Kinder statt „durchschnittlich“ als „überdurchschnittlich“, eines sogar statt „durchschnittlich“ als „gut“ und zwei statt „überdurchschnittlich“ als „gut“ bezeichnet werden. Im Durchschnitt konnte der Lesequotient der Kinder der Klasse 2c um sieben Punkte gesteigert werden, bei der Klasse 2a fiel dieser Wert, wie zuvor erwähnt deutlich höher aus.

In der Klasse 2a konnten folgende Ergebnisse festgestellt werden: Drei der Kinder der Klasse 2a konnten am Schulschluss statt „sehr schwach“ als „schwach“, zwei der Kinder statt „schwach“ als „unterdurchschnittlich“, zwei Kinder statt „unterdurchschnittlich“ als „durchschnittlich“, drei Kinder statt „durchschnittlich“ als „überdurchschnittlich“, zwei sogar statt „durchschnittlich“ als „gut“ und eines statt „überdurchschnittlich“ als „gut“ bezeichnet werden. Eines konnte sich von „durchschnittlich“ auf „gut“ verbessern und drei Kinder von „sehr schwach“ auf „unterdurchschnittlich“. Vier Kinder verblieben in derselben Kategorie. Im Durchschnitt konnte der Lesequotient der Kinder der Klasse 2c um sieben Punkte gesteigert werden, bei der Klasse 2a fiel dieser Wert, wie zuvor erwähnt deutlich höher aus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lesekompetenz der Kinder der Klasse 2a in höherem Ausmaß gesteigert werden konnte, als die der Klasse 2c. Gerade bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zeigte sich, dass es in manchen Fällen, wie bei Schüler K5 (siehe Abb. 12) mit 23 Punkten zu einem überaus enormen Anstieg des Lesequotienten kam.

Im Laufe des vergangenen Schuljahres konnte der Lesequotient jedes einzelnen Kindes der Klassen 2a und 2c gesteigert werden. Die in Kapitel 6.1.1 erwähnten

Lernspiele welche im Anhang A angeführt sind, wurden regelmäßig von allen Schüler/innen der Klasse 2a durchgeführt und bearbeitet. Die Kinder konnten dadurch individuell gefördert und zum selbstständigen Lesen von Texten und Büchern motiviert werden.

Von der Klassenlehrerin konnte ebenfalls beobachtet werden, dass sich im vergangenen Schuljahr die Anzahl der freiwillig in der Freizeit gelesenen Bücher gesteigert hatte. Waren es am Beginn der Klasse noch kein einziges bis zu zwei gelesene Bücher pro Woche, so waren es am Ende, nach Rücksprache und Angabe der Kinder, mindestens eines bis zu sechs. (Dabei handelte es sich um Bücher mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Die Bandbreite reichte hier von einfachen Bilderbüchern bis hin zu anspruchsvolleren Kinderbüchern mit höherer Seitenanzahl). Die Verlängerung der Bücherwürmer zeigte reges Interesse und die Kinder waren motiviert, weitere Bücher zu lesen.

Der Leistungszuwachs in mehreren Teilbereichen des Unterrichtsgegenstandes Deutsch konnte durch Beobachtungen der Klassenlehrerin ebenfalls festgestellt werden. Neben den Verbesserungen im Bereich des Lesens profitierte auch die Klassengemeinschaft allgemein durch das Projekt. Während des Stationenbetriebs war deutlich zu erkennen, dass die Schüler/innen offener aufeinander zugehen, einander auch öfter mit Rat und Tat zur Seite standen und bei Fragen, Problemen oder Unklarheiten ihre Hilfe anboten.

## 10. Resümee

„*Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten*“ (Huxley). Mit den Inhalten dieser Masterarbeit habe ich den Versuch unternommen, den Grundgedanken dieses Zitats aufzugreifen und weiterzuführen. Es sollte verdeutlicht werden, welche ungemeine Notwendigkeit für die Ausbildung und Förderung der Lesekompetenz besteht und welchen Herausforderungen sich Deutsch als Zweitsprachenlernende täglich stellen müssen. Gerade in der Schule werden immer häufiger verpflichtende standardisierte Tests zur Erhebung unterschiedlicher Fertigkeiten von Schüler/innen durchgeführt. Dabei sind Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache nicht allein durch einen niedrigeren Wortschatz in Deutsch benachteiligt und erreichen so schlechtere Ergebnisse, als Kinder mit Muttersprache Deutsch. Sie werden von unterschiedlichsten Einflussfaktoren geprägt, wie im zweiten Kapitel dieser Masterarbeit skizziert wurde. Daher sollte es das Ziel der Institution Grundschule sein, gerade diesen Kindern in den ersten Schuljahren die deutsche Sprache soweit zu vermitteln, dass die Schüler/innen dem Unterricht in der Regelklasse folgen können. Das Ziel dieser Masterarbeit war es, Antworten auf die Forschungsfrage „Inwieweit können Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Kindern im Volksschulalter fruchten beziehungsweise kann die Leseleistung dieser Kinder mit einer gezielten Fördermaßnahme gesteigert werden?“ zu finden. Durch die Formulierung der Forschungsfrage ergab sich die Bearbeitung des Themas in folgenden Schritten:

Die ersten zwei Kapitel dieser Masterarbeit widmeten sich den Zweitspracherwerbsprozessen, den Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung sowie den Einflussfaktoren, welche sich auf Zweitsprachenlernende allgemein auswirken. Im zweiten Kapitel wurden das zweitsprachliche Lernen sowie die für das Lesenlernen benötigten Qualifikationen im Schulalter skizziert und beleuchtet, welchen Herausforderungen Lernende gegenüberstehen. Das dritte und vierte Kapitel widmete sich dem allgemeinen Kompetenzbegriff sowie den Begriffen Lesekompetenz, Lesefähigkeit und Lesefertigkeit. Im Anschluss wurde skizziert, welche institutionellen Gegebenheiten sich auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Volksschulalter auf das Lesenlernen auswirken und dieses beeinflussen. Das fünfte Kapitel diente als Einstieg in die Thematik des schulischen Sprachenlernens von Kindern mit Deutsch

als Zweitsprache. Nachdem schulische Fördermöglichkeiten sowie Unterrichtsmethoden für den zweitsprachlichen Leseunterricht skizziert wurden, erfolgte im sechsten Kapitel die ausführliche Präsentation der im Zuge des Projekts angewandten Unterrichtsmethode, der „Arbeit an Stationen“, auch „Stationenbetrieb“ genannt. Dabei handelt es sich um eine von zahlreichen empfohlenen methodisch-didaktischen Möglichkeiten zur Förderung des Lesenlernens bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Im Anschluss erfolgten die Präsentation des Projekts sowie die Evaluierung der Ergebnisse, die im Unterkapitel 9.7 angeführt wurden.

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass es das perfekte Konzept zur Förderung von DaZ-Lernenden nicht gibt, es wahrscheinlich auch nie geben wird. Wesentlich sind die Ausbildung der Lehrpersonen, das Verständnis für die herausfordernde Situation, in der sich Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in Österreichs Schulen befinden, eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern sowie ein ausgeprägtes Wissen über geeignete Unterrichtsmethoden, welche die Lernenden nicht nur fördern, sondern auch motivieren und die Klassengemeinschaft stärken. Es könnte sich daher eine annähernd ideale Konzeption aus einer Kombination der verschiedenen Fördermaßnahmen entwickeln. Lehrpersonen sollten sich stets an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientieren, differenzierte Lernangebote bereitstellen und offen für verschiedene Lernwege sowie die Erprobung neuer Unterrichtsmethoden sein. Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bedarf es einer flächendeckenden, durchgängigen Förderung vom Kindergartenalter bis zum Übergang in die Berufsbildung. Es sollte überlegt werden, die DaZ-Thematik in die Aus- und Fortbildung aller Lehrpersonen zu integrieren, denn sensibilisiertes Lehrpersonal ist besser in der Lage, die Bedürfnisse der Zweitsprachenlerner/innen zu erkennen und gezielten Förderunterricht zu erteilen. Zusätzlich ist es ratsam, in allen Bildungsinstitutionen die Herkunftssprachen der Lernenden zu berücksichtigen. Dadurch sollen die Kinder erfahren, dass sie in ihrem Anderssein respektiert und angenommen werden. Zweisprachigkeit muss als Zusatzqualifikation akzeptiert und darf nicht länger als Nachteil aufgefasst werden. Zudem sollte die Elternkompetenz und -partizipation gestärkt werden, sodass diese die Lernprozesse ihrer Kinder besser nachvollziehen und begleiten können. Schließlich sind Netzwerke zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen zu schaffen, die gemeinsam die Entwicklung und Integration von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache

vorantreiben. Erst wenn diese Aspekte realisiert sind, werden sich die Bildungschancen dieser Kinder nachhaltig verbessern.

In Fortführung dieser Gedanken ergeben sich neue Aufgabenfelder für die Zweitsprachenerwerbsforschung im schulischen Kontext. Im Hinblick auf die Förderung dieser Kinder könnte schließlich ein einheitlicher Leitfaden für die Organisation und Strukturierung von Fördermaßnahmen und -kursen konzipiert werden. Zusätzlich könnten Informationen zur familiären Lage und der Migrationsbiographie der Lernenden erhoben werden. Überdies könnte erforscht werden, welche Rolle der Lehrer/innenpersönlichkeit bezüglich der Unterrichtsqualität zukommt. Weiterführende interessante Forschungsfragen wären: „Wie wird im Unterricht auf die ungleichen Deutschkompetenzen der Schüler/innen Rücksicht genommen?“, „Wie wird die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht wahrgenommen und gefördert?“, „Welche Fördermaßnahmen erweisen sich gerade für die Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache im Unterrichtsfach Deutsch als besonders geeignet?“ Letztlich wäre es sinnvoll und interessant Beispiele von erfolgreichen Fördermaßnahmen und Konzepten zu finden, für die eine wissenschaftliche Evaluierung bisher weitgehend fehlt. Dies wäre ein weiterer möglicher Untersuchungsgegenstand der Zweitsprachenerwerbsforschung.

## 11 Literaturverzeichnis

ABRAHAM, Ulf, KNOPF, Julia (Hrsg.) (1. Auflage 2013): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage.

AEBLI, Hans (1998): Zwölf Grundformen des Lehrens. 10.Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2. Überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag.

AHRENHOLZ, Bernt, OOMEN-WELKE, Ingelore (3. Korrigierte Auflage 2014): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)

ALTENBURG, Erika (7. Auflage 2009): Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (3. Auflage 2010): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. In: Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Hrsg. von Lucien Criblez, Jürgen Oelkers, Willi Stadelmann (2007). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH

BÖNSCH, Manfred (2002): Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren: Schneider Verlag

BÖNSCH, Manfred (2008): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 4.Auflage. Sankt Augustin: Academia Verlag

BÜRGEL, Christoph, SIEPMANN, Dirk (Hrsg.) (2014): Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

CHARLTON, Michael (2007): Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte (unter Mitarbeit von Christina Burbaum, Gisela Mehren und Friederike Rau). Bielefeld: transcript Verlag

CUMMINS, Jim (2004): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters 2000 (= Bilingual Education and Bilingualism

DÖLL, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

DEMMIG, Silvia (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. Vorgelegt von Silvia Demmig. Kassel.

DRECHSEL, Barbara (2010): Die Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich – Testkonzeption und Befunde aus PISA. In: LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.): Lesekompetenz: in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

EHLERS, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Praxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr.

EHLERS, Swantje (2004): „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten“. In: Deutschunterricht 4, S.4-10.

EKINCI-KOCKS, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

FAISTAUER, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: De Gruyter.

FREMDSPRACHE DEUTSCH Nr.35 (2006): Lernen an Stationen. München: Max Hueber Verlag.

FREY, Hanno (2010): Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! Münster: Waxmann.

GAISER, Gottlieb, MÜNCHENBACH, Siegfried (2006): Leselust dank Lesekompetenz: Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Hrsg. für die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen: Donau, von Gottlieb Gaiser und Siegfried Münchenbach. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.

GANSER, Bernd (2011). Damit hab ich es gelernt. Donauwörth: Auer Verlag.

GARBE, Christine; HOLLE, Karl; JESCH, Tatjana (2009): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

GROEBEN, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag: Weinheim/ München.

HÄUSSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

JEUK, Stefan (3. Auflage 2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

KLAFKI, Wolfgang (1970): Von der Lehrplantheorie zur Curriculum-Forschung und Planung. In: Klafki, Wolfgang / Rückriem, Georg M. / Wolf, Willi & Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 2. Funk-Kolleg Band 8. Frankfurt am Main: Fischer

KLAGES, Hana, PAGONIS, Giulio (Hrsg.), u.a. (2015): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

KNIFFKA, Gabriele, SIEBERT-OTT, Gesa (3. Auflage 2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co.

KOPROLIN, Maria (2002): Offenes Lernen im Unterricht der Grundschule: eine neue Perspektive. Eingereicht von Maria Koprolin.

LENGYEL, Drorit, REICH, Hans H., ROTH, Hans-Joachim, Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

LEWANDOWSKI, Theodor (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung (unter Mitarbeit von Eveline Einhauser). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

LÜTKE, Beate, PETERSEN, Inger (Hrsg.) (2013): Deutsch als Zweitsprache lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

MAYRINGER, H. WIMMER, H. (2003): Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Hans Huber

NIEBUHR-SIEBERT, Sandra, BAAKE, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung (unter Mitarbeit von Henriette Hoppe). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

NOWAK, Christian (2012): Diplomarbeit: Der Kompetenzbegriff im schulischen Bereich. Vom scientific curriculum zu Bildungsstandards.

PETERSEN, Elke (1996): Lernspiele Deutsch 2. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH.

RÖSCH, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

PIRKER, Petra (1996): Lehr- und Lernformen im Spannungsfeld zwischen Offen- und Geschlossenheit. Eingereicht von Petra Pirker.

RAITH, Thomas (2011): Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

REITER, Claudia (2002): Wenn die Testsprache nicht der Muttersprache entspricht In: Reiter, Claudia/Haider, Günter (Hrsg.): PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.

REITER, Claudia (2002): Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache. In: Reiter, Claudia / Haider, Günter (Hrsg.): PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektivendesinternationalen Vergleichs. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.

RICHTER, Tobias; CHRISTMANN, Ursula (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim; München: Juventa Verlag.

RIEMER, Claudia; SETTINIERI, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm u.a.: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York: de Gruyter: S. 764–781.

RÖSCH, Heidi (2004): Literatur interkulturell lesen. Grundlegung einer interkulturellen Lesart mit Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur. 7./8. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht4 / S. 36 – 41.

RÖSCH, Heidi (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Braunschweig: Schrödel.

ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover; Schroedel.

SCHADER, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli.

SCHREBLOWSKI, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster (u.a.): Waxmann.

SCHREIER, Margit; RUPP, Gerhard (2009): Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim; München: Juventa Verlag.

SCHULZ, Gudrun (Hrsg.) (1. Auflage 2010): Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

STORCH, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: Wilhelm Fink.

STÜBIG, Frauke (Hrsg.) (2004): Lernen an Stationen. Ein Beitrag zum selbstständigen Lernen. Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe. Kassel: Unidruckerei Kassel.

VORDERER, Peter; KLIMMT, Christoph (2009): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.

WEINERT, Franz Emanuel (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel; Beltz (1. Auflage 2001).

WICKE (2006): Fremdsprache Deutsch Nr.35: Lernen an Stationen. München: Max Hueber Verlag

WOLF, Willi (Hrsg.) (2012): Lehrplan der Volksschule. Graz: Leykam

WOLF, Willi, FREUND, Josef, BOYER, Ludwig (Hrsg.) (2012): Beiträge zur Pädagogik und Didaktik in der Grundschule. Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH.

YÜKSEL, Ekin-Kocks (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ZELLHOFER, Eva Maria (2003): Diplomarbeit Fremdsprachenlernen in der Grundschule – didaktische Überlegungen zur Unverbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“. Wien.

## Internetquellen

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2007).

Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Band 17.

[http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf). (Zugriff 08. 06. 2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR

(bm:bwk) (2002): Schulpsychologisches Bildungsberatung. Schullaufbahnberatung auf der 4.Schulstufe. Eine Handreichung für Lehrer/innen.

<http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Lehrer.pdf>. (Zugriff am 08. 06. 2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT; KUNST UND KULTUR (bm:ukk), Stadtschulrat für Wien (SSR), Pädagogisches Institut der Stadt Wien (PI) (2008):

Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. Wien: bm:uk.

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hofbjj4nyeYJ:www.eduhi.at/dl/leselust\\_statt\\_lesefrust-09-07-2008](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hofbjj4nyeYJ:www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008). (Zugriff am 08. 06. 2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT; KUNST UND KULTUR (bm:ukk).

Salzburger Lesescreening (2010). Erfassen von basalen Lesefertigkeiten.

<http://www.literacy.at/index.php?id=131>. (Zugriff am 08. 06. 2017).

DAS SALZBURGER LESESCREENING 2-9 (2006): Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer.

[http://www.lsrooe.gv.at/pdf\\_doc/erlass\\_2010/rs190410\\_Lehrerhandreichung\\_SLS\\_2-9.pdf](http://www.lsrooe.gv.at/pdf_doc/erlass_2010/rs190410_Lehrerhandreichung_SLS_2-9.pdf). (Zugriff am 08. 06. 2017)

DUDEN in: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel> (Zugriff am 08. 06. 2017)

EDUGENERATOR in <https://www.edugenerator.at/Wochenplan> (Zugriff am 08. 06. 2017)

GÄRTNER, Kathrin: Normierungsstudie zum Salzburger Lesescreening. Statistische Nachrichten 5/2010.

[http://www.statistik.at/web\\_de/static/normierungsstudie\\_zum\\_salzburger\\_lesescreening\\_050151.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/normierungsstudie_zum_salzburger_lesescreening_050151.pdf). (Zugriff am 08. 06. 2017)

HUXLEY, ALDOUS: <http://www.zeit-und-wahrheit.de/huxley-zitat-wer-zu-lesen-versteht-besitzt-13443/> (Zugriff am 08. 06. 2017)

LESEKULTUR MACHT SCHULE. LESEPÄDAGOGIK IN KÄRNTEN (2009): Das Salzburger Lesescreening (SLS). [http://www.lesekultur.ksn.at/files/2-lkms\\_sls\\_1009.pdf](http://www.lesekultur.ksn.at/files/2-lkms_sls_1009.pdf). (Zugriff am 08. 06. 2017).

MAYRING, Dr. Heinz; WIMMER, Dr. Heinz (2003): Salzburger Lese-Screening (SLS). [http://www.eduhi.at/dl/Salzburger\\_Lesescreening\\_Handbuch.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf). (Zugriff am 08. 06. 2017)

STADTSCHULRAT FÜR WIEN (SSR) (2012): Begleitende Worte zum Einsatz des Hernalser Lesetests.  
[http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/1130/mod\\_resource/content/0/ueberpruefung/Begleitende\\_Worte\\_zum\\_Einsatz\\_des\\_Hernalser\\_Lesetests\\_20905.pdf](http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/1130/mod_resource/content/0/ueberpruefung/Begleitende_Worte_zum_Einsatz_des_Hernalser_Lesetests_20905.pdf). (Zugriff am 08. 06. 2017).

WANNER, Christiane 2006 bzw. 2010 sowie von SUMMERAUER, Karin 2005 bzw. 2006: TIROLER LESEKOMPETENZ. LESEN INDIVIDUELL FÖRDERN in <http://lesekompetenz.tsn.at/> (Zugriff am 08. 06. 2017).

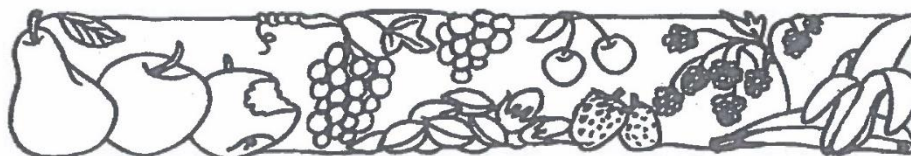
## **Abbildungsverzeichnis**

|                                                                                                                                                                                                                          |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Abbildung 1: Stephen Krashen: Monitor- und Inputtheorie ( <a href="http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Monitor.jpg">http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Monitor.jpg</a> Zugriff, am 08. 06. 2017)..... | 19       |
| Abbildung 2: Sprachentwicklung (Edmondson/House 2006, S. 12 in: Rösch 2011, S. 13).....                                                                                                                                  | 23       |
| Abbildung 3: Faktoren des Zweitspracherwerbs (Jeuk 2015, S. 38).....                                                                                                                                                     | 24       |
| Abbildung 4: Faktoren, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen bestimmen (Edmondson/House 2006, S. 25 in: Ahrenholz 2014, S. 52).....                                                                                | 28       |
| Abbildung 5: Modell zur Erfassung zweitsprachiger Erwerbsprozesse (Dittmar/Özcelik 2006, S. 304 in: Ahrenholz 2014, S. 53).....                                                                                          | 29       |
| Abbildung 6: Zusammenspiel von kognitiven, sozialen und moralischen Lernprozessen (Roth, 1971, S. 476).....                                                                                                              | 41       |
| Abbildung 7: Testung der Normierungsstichprobe Anfang und Ende 2. Klasse (Mayring, Wimmer, SLS).....                                                                                                                     | 100, 101 |
| Abbildung 8: Einordnung der Leistung anhand der LQ-Werte (Mayring, Wimmer, SLS).....                                                                                                                                     | 102      |
| Abbildung 9: Normtabellen 2. Schulstufe (Mayring, Wimmer 2003, S. 9).....                                                                                                                                                | 103      |
| Abbildung 10: Ergebnisse des SSL der Klasse 2a zum Testzeitpunkt A (Oktober 2016).....                                                                                                                                   | 109      |
| Abbildung 11: Ergebnisse des SSL der Klasse 2c zum Testzeitpunkt A (Oktober 2016).....                                                                                                                                   | 110      |
| Abbildung 12: Ergebnisse des SSL der Klasse 2a zum Testzeitpunkt B (Juni 2016).....                                                                                                                                      | 115      |
| Abbildung 13: Ergebnisse des SSL der Klasse 2c zum Testzeitpunkt B (Juni 2016).....                                                                                                                                      | 116      |

## 12. Anhang

### Anhang A - Unterrichtsmaterialien

Stationenpass:



#### Stationenplan "Auf dem Markt"

|  | Meine Aufgaben                                         |  | <input checked="" type="checkbox"/> |
|--|--------------------------------------------------------|--|-------------------------------------|
|  | Kopfkino- Geschichte "Das Knusperhaus"                 |  |                                     |
|  | "Das Knusperhaus" - Arbeitsblatt 1                     |  |                                     |
|  | "Das Knusperhaus" - Arbeitsblatt 2                     |  |                                     |
|  | Die Fabel "Das Schwein, die Ziege und der Hammel"      |  |                                     |
|  | "Weg zum Markt 1"                                      |  |                                     |
|  | "Weg zum Markt 2"                                      |  |                                     |
|  | Leserätsel                                             |  |                                     |
|  | Lesekrimi "Diebstahl auf dem Münchner Viktualienmarkt" |  |                                     |
|  | Memoryspiel                                            |  |                                     |
|  | Schleichdiktat                                         |  |                                     |
|  | Blingospiel                                            |  |                                     |

(<https://www.edugenerator.at/Wochenplan>)

Mithilfe des „Edugenerators“ können Stationenpläne in wenigen Schritten angefertigt werden. Dabei können die Kopfzeile sowie Symbole für die Art der Station und die Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) jeweils ausgewählt und zugewiesen werden.

Folgende Lernspiele fanden unter anderem im Laufe des Schuljahres ihren Einsatz und sollen nachfolgend kurz skizziert werden:

### Domino:

|                                                                                                                                                                                    |                                                                                            |                                                                                              |                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| die Bäume                                                                                                                                                                          | der Apfel                                                                                  | die Mütter                                                                                   | der Ball  |
|  die Bälle                                                                                        | das Buch  | die Äpfel                                                                                    | die Hand                                                                                     |
| die Häuser                                                                                                                                                                         | der Mann                                                                                   | die Wörter                                                                                   | das Rad   |
| die Zähne                                                                                                                                                                          | die Mutter                                                                                 | die Hände                                                                                    | der Vater                                                                                    |
| die Männer                                                                                                                                                                         | das Wort                                                                                   |  die Räder | der Zahn                                                                                     |
|  die Bücher  | der Baum                                                                                   | die Väter                                                                                    | das Haus                                                                                     |

Domino 2 (Einzahl – Mehrzahl mit Umlaut) © Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1996 Best.-Nr. 12 3152

(Petersen, 1996)

Jedes Kind (zwei Spieler) nimmt drei Dominokarten. Auf der linken Seite der Dominokarte sind beispielsweise die Wörter „die Bäume“, auf der rechten Seite die Wörter „der Apfel“ zu lesen. Das Kärtchen, das entweder den Begriff „die Äpfel“ bzw. „der Baum“ aufweist, kann an der jeweiligen Seite angelegt werden. Eine Karte wird offen in die Mitte gelegt, die restlichen Karten liegen verdeckt auf dem Tisch. Nun werden die Karten gelesen und überprüft, ob sie vorn oder hinten angelegt werden können. Wenn keine Karte angelegt werden kann, nimmt der/die Spieler/in eine verdeckte Karte vom Tisch. Vielleicht passt diese. Wenn nicht, ist das andere Kind an der Reihe.

Ziel: Die Lesegenauigkeit der Schülerinnen und Schüler soll gesteigert werden.

## Bingo:

Es spielen drei Kinder und ein/ Spielleiter/in. Jedes Kind bekommt einen Spielplan und Spielsteine, Chips o. ä., der/die Spielleiter/in bekommt Wortkärtchen, die auf einem Stapel verdeckt vor ihm/ihr liegen. Er/Sie nimmt das oberste Kärtchen auf und liest das Wort vor. Jedes Kind sucht das genannte Wort auf seinem Spielplan und legt einen Chip darauf. Wer die Wörter einer Reihe waagrecht, senkrecht oder diagonal belegt hat, ruft: „Bingo!“ und hat gewonnen.

Ziele: Die Lesegeschwindigkeit soll gesteigert werden. Die Schüler/innen sollen häufig vorkommende Wörter sowie Wortteile lesen und wiedererkennen.

|      |      |      |      |      |      |
|------|------|------|------|------|------|
| aber | da   | für  | da   | gern | mit  |
| gern | mehr | mit  | oft  | aber | für  |
| nie  | oft  | sich | mehr | nie  | sich |
| sich | nie  | mehr | gern | mehr | sich |
| für  | aber | da   | aber | für  | mit  |
| gern | mit  | oft  | oft  | nie  | da   |

Bingo 1 © Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1996 Best.-Nr. 12 3152

(Petersen, 1996)

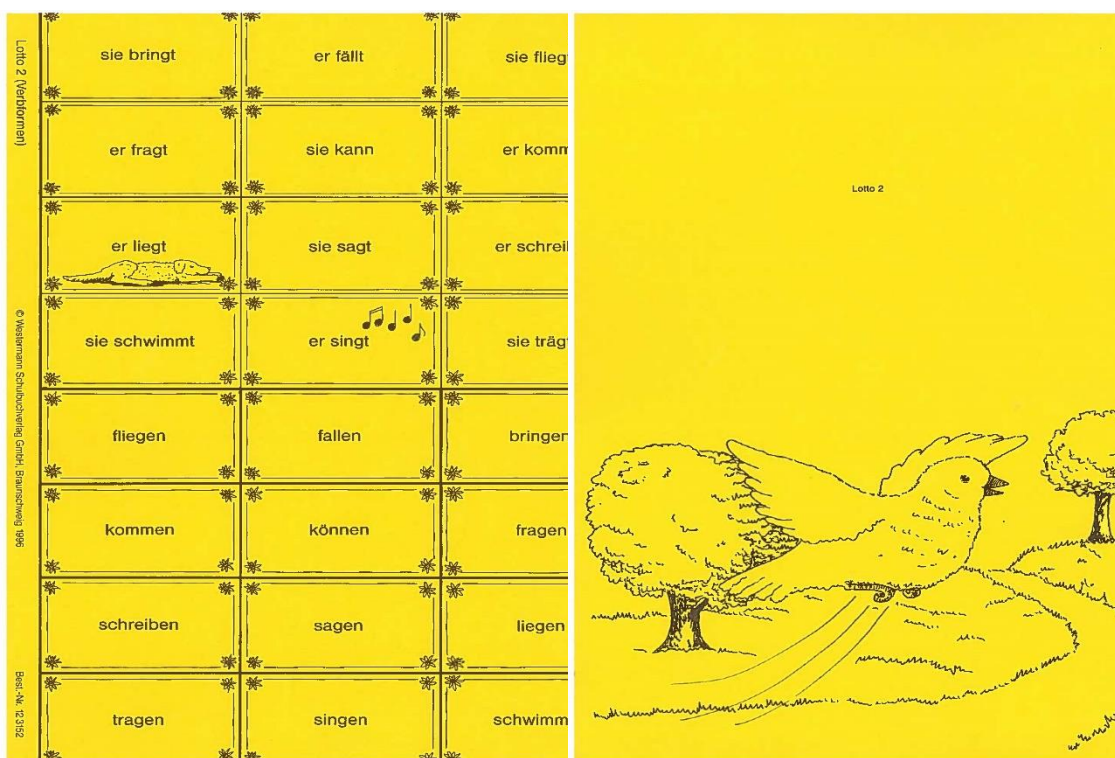
## Lotto:

Das Spiel wird allein gespielt. Es werden ein Spielplan und Wortkärtchen benötigt. Die Wortkärtchen werden auf einen Stapel gelegt. Auf der Rückseite befinden sich Teile eines Bildes. Korrekt aufgelegt ergeben sie als Ganzes ein vollständiges Bild. Dies dient am Ende auch zur Selbstkontrolle. Zu Beginn wird die oberste Karte gezogen und der Begriff, z. B. „bringen“, laut vorgelesen. Jetzt wird das Wort einem

passenden Wort, z. B. „sie bringt“ auf dem Spielplan zugeordnet und beide Begriffe werden auf einen Zettel oder ins Heft geschrieben. Nun wird das Kärtchen verdeckt auf das passende Wort auf den Spielplan gelegt. Wenn alle Wörter richtig zugeordnet wurden, sieht der/die Spieler/in auf der Rückseite das vollständige Bild.

Ziele: Die Lesegenauigkeit soll gesteigert werden. Die Schüler/innen sollen Wörter konjugieren können.

Vorder- und Rückseite der Lottokarten:



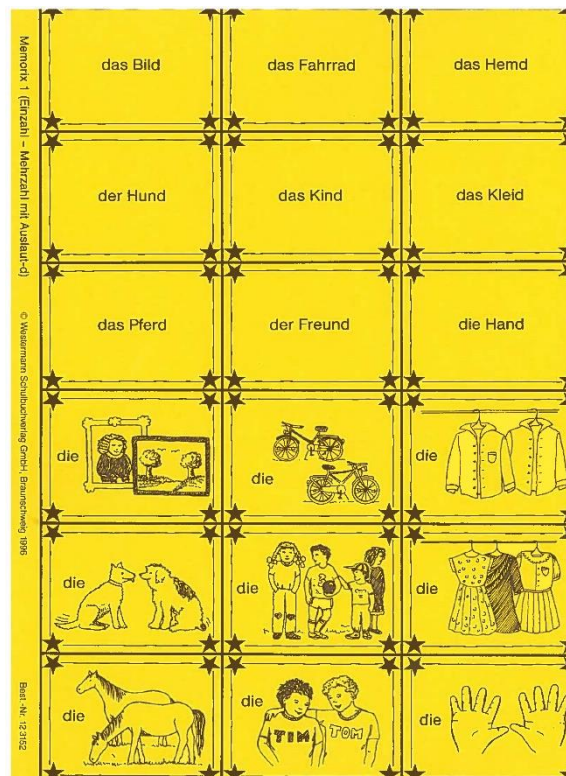
(Petersen, 1996)

## Memory:

Die Kärtchen werden von den zwei Spielern oder Spielerinnen nach den Zeichnungen auf der Rückseite in zwei Gruppen sortiert. Nun werden sie einzeln verdeckt auf den Tisch gelegt. In jeder Runde wird ein Kärtchen aus jeder Gruppe umgedreht. Der Text darauf wird vorgelesen. Passen die Kärtchen zueinander, dürfen sie behalten werden. Wenn nicht, werden sie verdeckt zurückgelegt. Gewonnen hat der/die Spieler/in, der/die die meisten Paare sammeln konnte.

Am Schluss könnten die Wörter gegenseitig diktiert und mittels Selbstkontrolle überprüft werden.

Ziele: Die Lesegenauigkeit sowie die Schulung der allgemeinen Merkfähigkeit der Kinder soll gesteigert werden.



(Petersen, 1996)

### **Trio:**

Drei bis vier Spieler/innen mischen die Karten und teilen sie vollständig aus. Jede/r Spieler/in sieht sich seine Karten an. Immer drei gehören zusammen und bilden ein Trio z. B. die drei Karten mit den Begriffen „lustig“, „lachen“ und „das Land“, da sie alle mit dem Buchstaben „L/l“ beginnen. Die Karten eines Trios dürfen, nachdem sie laut vorgelesen wurden, sofort auf einem Stapel in der Mitte abgelegt werden. Um weitere Trios bilden zu können, wird reihum vom Nachbarkind je eine Karte gezogen. Wer zuerst keine Karten mehr hat, hat gewonnen.

Am Ende werden die Wörter gegenseitig diktiert und mittels Selbstkontrolle sorgfältig überprüft.

Ziel: Die Lesegenauigkeit der Kinder soll gesteigert werden.

|                     |                     |                           |                          |                       |                   |                    |                         |
|---------------------|---------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|-------------------------|
| ★ Ff ★<br>die Farbe | ★ Ff ★<br>fragen    | ★ Ff ★<br>froh            | ★ Gg ★<br>das Gras       | ★ Gg ★<br>grüßen      | ★ Gg ★<br>groß    | ★ Ll ★<br>das Land | ★ Ll ★<br>lachen        |
| ★ Ll ★<br>lustig    | ★ Nn ★<br>die Nacht | ★ Nn ★<br>nehmen          | ★ Nn ★<br>neu            | ★ Rr ★<br>das Rad     | ★ Rr ★<br>rufen   | ★ Rr ★<br>rot      | ★ St st ★<br>die Straße |
| ★ St st ★<br>stehen | ★ St st ★<br>stark  | ★ Sch sch ★<br>der Schnee | ★ Sch sch ★<br>schwimmen | ★ Sch sch ★<br>schief | ★ Tt ★<br>die Tür | ★ Tt ★<br>trinken  | ★ Tt ★<br>trocken       |

Trio 2 (Wortarten) © Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1996 Best.-Nr. 12 3152

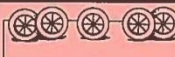
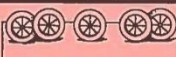
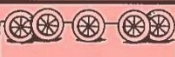
(Petersen, 1996)

### Quartett:

Drei bis vier Spieler/innen mischen die Karten und teilen sie aus. Jede/r Spieler/in sieht sich die eigenen Karten an. Immer vier Karten gehören zusammen und bilden ein Quartett, z. B. die Karten mit den Begriffen „essen“, „ich esse“, „du isst“ und „sie isst“. Die Karten eines Quartetts dürfen sofort reihum laut vorgelesen und auf einen Stapel in der Mitte abgelegt werden. Um weitere Quartette bilden zu können, wird reihum vom Nachbarkind je eine Karte gezogen. Wer zuerst keine Karten mehr hat, hat gewonnen.

Am Ende werden die Wörter gegenseitig diktiert und mittels Selbstkontrolle sorgfältig überprüft.

Ziele: Die Lesegenauigkeit der Kinder soll gesteigert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Wörter konjugieren können.

|                                                                                                              |                                                                                              |                                                                                                 |                                                                                                  |                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quartett 1 (Verbformen)<br><br>© Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1996<br><br>Beal.-Nr. 12 3152 | <br>essen   | <br>ich esse   | <br>du isst     | <br>sie isst    |
|                                                                                                              | <br>fallen  | <br>ich falle  | <br>du fällst   | <br>er fällt    |
|                                                                                                              | <br>fahren  | <br>ich fahre  | <br>du fährst   | <br>sie fährt   |
|                                                                                                              | <br>laufen  | <br>ich laufe  | <br>du läufst   | <br>sie läuft   |
|                                                                                                              | <br>lesen  | <br>ich lese  | <br>du liest   | <br>er liest   |
|                                                                                                              | <br>sehen | <br>ich sehe | <br>du siehst | <br>sie sieht |

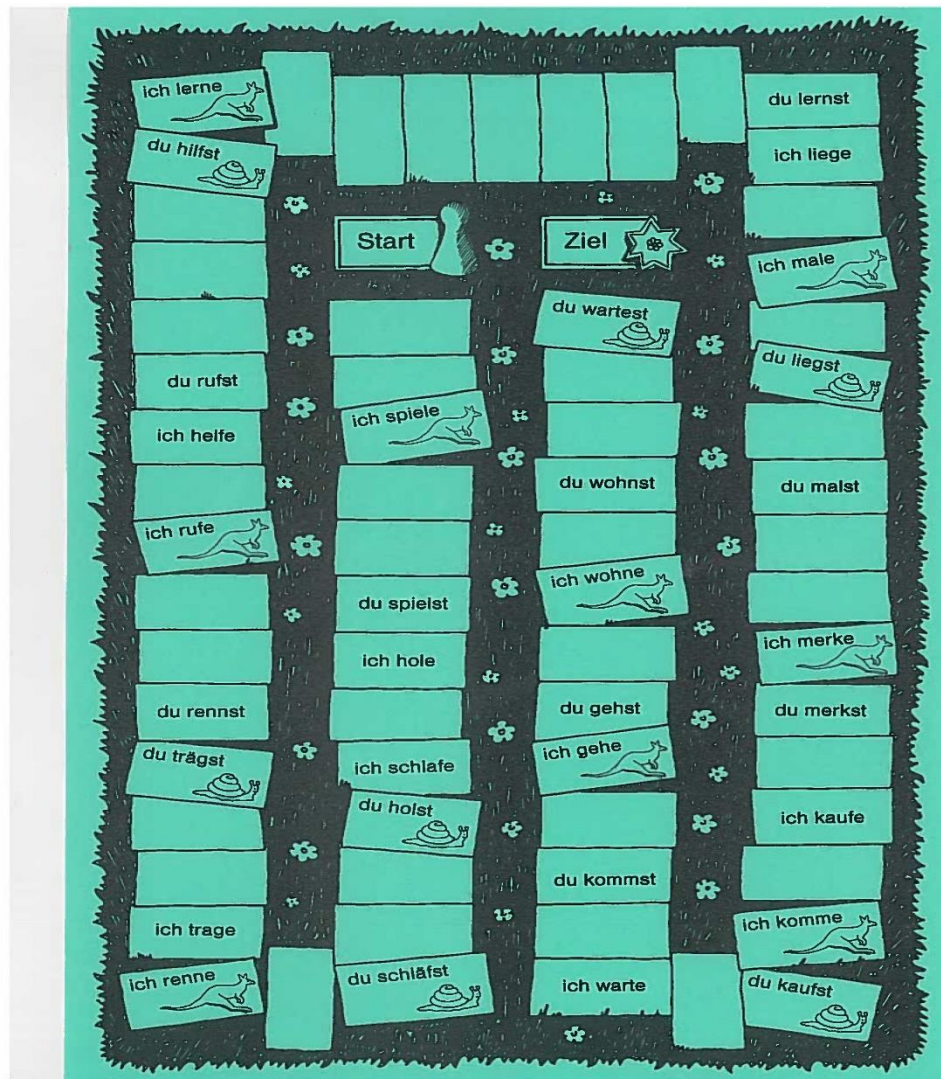
(Petersen, 1996)

### Würfelspiel, Variante 1:

Es können zwei Spieler/innen spielen. Benötigt werden ein Spielplan, Würfel sowie zwei Spielsteine. Die Spielsteine werden an den Start gelegt. Der/Die erste Spieler/in würfelt. Manchmal kommt der Spielstein auf ein Feld mit einem Text, z. B. auf das Feld mit den Wörtern „ich spiele“. Wenn auf diesem Feld ein Känguru zu sehen ist, darf der/die Spieler/in auf das Feld, das zu dem Wort/zu den Wörtern passt, z. B. zu dem Feld „du spielst“ weiterspringen. Wenn auf einem Feld eine Schnecke abgebildet ist, z. B. beim Begriff „du hilfst“, muss der/die Spieler/in auf das Feld, das

zu dem Wort passt, in dem Fall zum Feld mit dem Begriff „ich helfe“, zurückgehen. So wird abwechselnd gewürfelt, bis ein/e Spieler/in am Ziel angekommen ist.

Ziele: Die Lesegenauigkeit sowie die Lesegeschwindigkeit der Kinder sollen gesteigert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Wörter konjugieren können.



(Petersen, 1996)

### Würfelspiel, Variante 2:

Es können zwei bis vier Spieler/innen spielen. Benötigt werden ein Spielplan, ein Spielstein für jede/n Spieler/in sowie ein Würfel. Die Spielsteine werden an den Start gelegt und es wird der Reihe nach gewürfelt. Wenn ein/e Mitspieler/in auf ein Feld mit einem Bild kommt, wird das passende Wort laut gelesen. Jetzt wird geprüft, ob

das Wort einen der oben angegebenen Buchstaben enthält. Wenn ja, wird es aufgeschrieben. Jetzt darf ein/e Spieler/in so viele Felder weiterrücken, wie der zugehörige Würfel Augen hat. Am Schluss sollen die Wörter erneut gelesen, aufgeschrieben und mittels Selbstkontrolle verglichen werden.

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen Wörter durchgliedern können. (Vgl. Petersen, 1996)

Nachfolgend werden Materialien zusammengetragen, welche im Zuge des Projekts Anwendung fanden. Alle Arbeitsmaterialien stammen von Christiane Wanner 2006 bzw. 2010 sowie von Karin Summerauer 2005 bzw. 2006 und sind als PDF-Dateien unter <http://lesekompetenz.tsn.at/> abrufbar. Auf den kommenden zwei Seiten ist eine Liste angeführt, die eine Übersicht über die Bildungsstandards Deutsch im Kompetenzbereich Lesen bietet. Anhand der Unterpunkte werden die Kompetenzbereiche ersichtlich, welche durch die Arbeitsmaterialien von Christiane Wanner sowie Karin Summerauer geschult werden.

## Übersicht über die Bildungsstandards Deutsch im Kompetenzbereich

### *LESEN – Umgang mit Texten und Medien*

| Standardgruppe                                                                                                       |     | Bildungsstandards<br>(= Kompetenzen)                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.<br/>Lesemotivation bzw.<br/>Das Leseinteresse festigen<br/>Und vertiefen</b>                                   |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                                                               |
|                                                                                                                      | 1.1 | beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören.                                                                          |
|                                                                                                                      | 1.2 | Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen.                                        |
| <b>2.<br/>Über eine altersadäquate<br/>Leseferigkeit und ein<br/>entsprechendes<br/>Leseverständnis<br/>verfügen</b> |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler</i>                                                                                      |
|                                                                                                                      | 2.1 | können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen.                                                                   |
|                                                                                                                      | 2.2 | verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene.                                                      |
|                                                                                                                      | 2.3 | können ihre Verlesungen korrigieren.                                                                                     |
| <b>3.<br/>Den Inhalt von Texten mit<br/>Hilfe von Arbeitstechniken<br/>und Lesestrategien<br/>erschließen</b>        |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                                                               |
|                                                                                                                      | 3.1 | Arbeitstechniken und Lesestrategien zur Texterschließung anwenden.                                                       |
|                                                                                                                      | 3.2 | Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen.                                    |
|                                                                                                                      | 3.3 | zur Klärung fehlender bzw. unzureichender Informationen zusätzliche Quellen einschließlich elektronischer Medien nutzen. |
|                                                                                                                      | 3.4 | Informationen aus Texten miteinander vergleichen.                                                                        |
|                                                                                                                      | 3.5 | Inhalte/Informationen aus Texten ordnen.                                                                                 |
|                                                                                                                      | 3.6 | den Verlauf einer Handlung erschließen.                                                                                  |
|                                                                                                                      | 3.7 | das Wesentliche eines Textes erfassen.                                                                                   |

|                                                                                        |     |                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4.<br/>Das Textverständnis klären<br/>und über den Sinn von Texten<br/>sprechen</b> |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                              |
|                                                                                        | 4.1 | ihr Textverständnis artikulieren und kommunizieren.                                     |
|                                                                                        | 4.2 | den Sinn von Texten klären und auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte verstehen. |
|                                                                                        | 4.3 | zu einem Text Stellung nehmen und ihre Meinung begründen.                               |

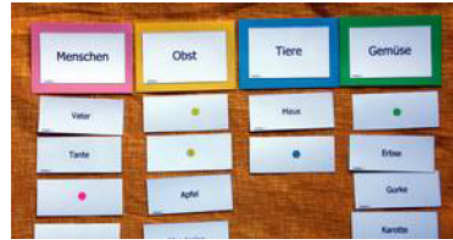
|                                                                            |     |                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>5.<br/>Verschiedene Texte<br/>gestaltend oder handelnd<br/>umsetzen</b> |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                               |
|                                                                            | 5.1 | einen Text sinngestaltend vortragen bzw. ihn umgestalten.                                |
|                                                                            | 5.2 | Sach- und Gebrauchstexte für die Ausführung bestimmter Tätigkeiten verstehen und nutzen. |

|                                                                                |     |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>6.<br/>Formale und sprachliche<br/>Gegebenheiten in Texten<br/>erkennen</b> |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                        |
|                                                                                | 6.1 | einfache sprachliche und formale Gestaltung sowie den Aufbau von Texten erkennen. |
|                                                                                | 6.2 | Textsorten nach wesentlichen Merkmalen unterscheiden.                             |

|                                                                 |     |                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>7.<br/>Literarische Angebote und<br/>Medien aktiv nutzen</b> |     | <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>                                                                |
|                                                                 | 7.1 | Bücher und Medien zur Gewinnung von Informationen und zur Erweiterung ihres Wissens nutzen.               |
|                                                                 | 7.2 | literarische Angebote zur Erweiterung ihres Selbst- und Weltverständnisses sowie zur Unterhaltung nutzen. |

## Begriffe zuordnen

Diese Spiele trainieren das Sinn erfassende Lesen: Wörter müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden.  
Auch für Wortschatzübungen ist das Material sehr gut geeignet!



### Fertigung:

Die jeweiligen Seiten ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).

Es gibt 5 Spiele:

| Nr. | Seiten  | Themen                                      |                   |
|-----|---------|---------------------------------------------|-------------------|
| 1   | 2 – 4   | Menschen, Tiere, Obst, Gemüse               | kurze Wörter      |
| 2   | 5 – 7   | Fahrzeuge, Pflanzen, Werkzeuge, Schulsachen | Zusammensetzungen |
| 3   | 8 – 10  | Menschen, Gebäude, Kleidung, Blumen         | kurze Wörter      |
| 4   | 11 – 13 | Tiere, Gebäude, Pflanzen, Haushaltsgeräte   | Zusammensetzungen |
| 5   | 14 – 16 | Tiere, Pflanzen, Schulsachen, Nahrung       | kurze Wörter      |

Die ersten 4 Kärtchen (=die Oberbegriffe) ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe, z.B.:

- Menschen** - auf blauen Karton,
- Tiere** - auf weißen Karton,
- Obst** - auf gelben Karton und
- Gemüse** - auf grünen Karton.

Alle Wortkärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen entsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite:

Alle Wörter, die zum Oberbegriff „Menschen“ passen, erhalten einen blauen Punkt, alle Wörter, die zum Oberbegriff „Tiere“ passen, erhalten einen weißen Klebepunkt usw.

Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

### Spiel:

Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.

Das Kind liest jedes Wort (laut vor) und legt das Wortkärtchen unter den passenden Oberbegriff. Wenn alle Wortkärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Wortkärtchen werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind ein Wort vor und legt es auf. Am Ende: Kontrolle
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:**  
Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriften.  
Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A ein Wort, bei DU liest das Kind B ein Wort, bei WIR lesen beide gemeinsam.  
Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw

|            |            |
|------------|------------|
| Menschen   | Tiere      |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |
| Obst       | Gemüse     |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |
| Vater      | Mutter     |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |
| Tante      | Bruder     |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |
| Opa        | Onkel      |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |
| Cousine    | Schwester  |
| Zuordnen_1 | Zuordnen_1 |

### Memory Gegensatzpaare 1 – Hinweise

Dieses Spiel trainiert die Sinnerfassung auf der Wortebene (Vgl. Bildungsstandards DL 4, Lesen, Standard 3: „Die Kinder entnehmen aus Texten Informationen, vergleichen Informationen aus Texten miteinander“).  
Es ist auch möglich, die Wortpaare mit den Paaren von C1 – 03 zu kombinieren!



#### Fertigung:

*Bitte beim Drucken beachten:*

*Diese Datei enthält das angegebene Memory in 2 Ausführungen:*

- **Holz-Memory:**  
Für die **Holzausführung** nur die **Seite 2 drucken** (auf Etiketten – Zweckform 3659 !), zur weiteren Verarbeitung die allgemeinen Fertigungshinweise für Holz-Memorys beachten!
- **Karton-Memory:**  
Für die **Kartonausführung** nur die **Seite 3 drucken** (möglichst auf dickes Papier – 160g).  
Das Blatt folieren und die Kärtchen ausschneiden.

#### Spiel:

- Plättchen verdeckt auflegen.
- Spieler A deckt zwei Plättchen auf und spricht die Wörter deutlich aus. Passen die beiden Plättchen zusammen? Wenn dies der Fall ist, darf Spieler A die Plättchen behalten und einen weiteren Versuch unternehmen. Wenn nicht, werden die Plättchen umgedreht und Spieler B ist an der Reihe.
- Bevor die Plättchen abgelegt werden dürfen, muss ein Satz gebildet werden, z.B.: Sabine ist heute **krank**, aber alle anderen Kinder sind **gesund**.

#### Variante: Legespiel zum Kennenlernen der Wörter (Vorübung für Memory):

- Wenn ein Kind alleine arbeitet, sucht es Kärtchen, die zusammenpassen und legt sie paarweise auf.
- Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:  
Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriften.  
Kind A würfelt. Bei ICH nimmt Kind A ein Kärtchen und bildet einen passenden Satz, bei DU nimmt das Kind B ein Kärtchen und bildet einen Satz, bei WIR nehmen beide Kinder ein Kärtchen auf und bilden mit den Wörtern einen (Unsinn-)Satz.  
Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH ein Kärtchen aufnehmen muss, während Kind A nun DU ist usw.

#### Variante: Wortschatzübung:

- Ein Kärtchen wird aufgedeckt: Welche Namenwörter passen zum aufgedeckten Wort? Was alles kann so sein?

alt

neu

laut

leise

gesund

krank

trocken

nass

schmutzig

sauber

teuer

billig

hell

dunkel

fleißig

faul

dick

dünn

groß

klein

kalt

heiß

schnell

langsam

## C2-02 Legespiel: Auf dem Schulweg

### C2-02 Legespiel: Auf dem Schulweg

Dieses Spiel trainiert das Sinn erfassende Lesen. Sätze müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden.



#### Fertigung:

Die Seiten 2 bis 4 ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).

Die ersten 4 Kärtchen auf Seite 2 ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe, z.B.:

**In der Schule** - auf grauen Karton,  
**Zu Hause** - auf weißen Karton,  
**Auf dem Schulweg** - auf gelben Karton und  
**Auf dem Spielplatz** - auf orangen Karton.

Alle Satzkärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen entsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite:

Alle Sätze, die zur Überschrift „In der Schule“ passen, erhalten einen grauen Punkt, alle Sätze, die zur Überschrift „Auf dem Schulweg“ passen, erhalten einen gelben Klebepunkt usw.

Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

#### Spiel:

Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.

Das Kind liest jeden Satz (laut vor) und legt den Satz unter den passenden Oberbegriff. Wenn alle Satz-Kärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

#### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Satz-Karten werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind einen Satz vor und legt ihn auf. Am Ende: Kontrolle
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:**  
 Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriften.  
 Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A einen Satz, bei DU liest das Kind B einen Satz, bei WIR lesen beide gemeinsam.  
 Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw

C2-02 Legespiel: Auf dem Schulweg

|                  |                    |
|------------------|--------------------|
| In der Schule    | Zu Hause           |
| Auf dem Schulweg | Auf dem Spielplatz |

|                                         |                                             |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------|
| Pia schaut<br>in jede Auslage.          | Sebastian schaut<br>„Zeit im Bild“.         |
| Mustafa<br>hört dem Lehrer<br>genau zu. | Benni mag heute<br>nicht<br>ins Bett gehen. |

## C2-03 Legespiel: Jahreszeiten

### C2-03 Legespiel:

#### Jahreszeiten

Dieses Spiel trainiert das Sinn erfassende Lesen. Sätze müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden.



#### Fertigung:

Die Seiten 2 bis 4 ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).  
Die ersten 4 Kärtchen auf Seite 2 ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe, z.B.:

**Frühling** - auf grünen Karton,  
**Sommer** - auf gelben Karton,  
**Herbst** - auf roten Karton und  
**Winter** - auf blauen Karton.

Alle Satzkärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen entsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite:

Alle Sätze, die zur Überschrift **Frühling** passen, erhalten einen grünen Punkte, alle Sätze, die zur Überschrift **Sommer** passen, erhalten einen gelben Klebepunkt usw. Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

#### Spiel:

Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.  
Das Kind liest jeden Satz (laut vor) und legt den Satz unter den passenden Oberbegriff.

Wenn alle Satz-Kärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

#### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Satz-Karten werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind einen Satz vor und legt ihn auf. Am Ende: Kontrolle
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:**  
Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriften.  
Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A einen Satz, bei DU liest das Kind B einen Satz, bei WIR lesen beide gemeinsam.  
Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw.

#### Hinweis:

Manche Sätze können verschieden zugeordnet werden (Das erste Schneeglöckchen kann man schon im Winter sehen oder erst im Frühling.) In diesem Falle eventuell 2 Klebepunkte anbringen - und mit den Kindern über das Gelesene sprechen und sie ihre Meinung begründen lassen!

**C2-03 Legespiel: Jahreszeiten**

|          |        |
|----------|--------|
| Herbst   | Winter |
| Frühling | Sommer |

|                                                    |                                                                |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Heute ist der letzte Schultag in diesem Schuljahr. | Astrid hat heute im Garten das erste Schneeglöckchen entdeckt. |
| Endlich sind die großen Ferien da!                 | Martin freut sich, weil morgen Ostersonntag ist.               |

## C2-04 Legespiel: Jahreszeiten - leicht

### C2-04 Legespiel:

#### Jahreszeiten - leicht

Dieses Spiel trainiert das Sinn erfassende Lesen. Sätze müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden.



#### Fertigung:

Die Seiten 2 bis 4 ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).

Die ersten 4 Kärtchen auf Seite 2 ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe, z.B.:

- Frühling** - auf grünen Karton,
- Sommer** - auf gelben Karton,
- Herbst** - auf roten Karton und
- Winter** - auf blauen Karton.

Alle Satzkärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen dementsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite:

Alle Sätze, die zur Überschrift **Frühling** passen, erhalten einen grünen Punkte, alle Sätze, die zur Überschrift **Sommer** passen, erhalten einen gelben Klebepunkt usw. Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

#### Spiel:

Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.

Das Kind liest jeden Satz (laut vor) und legt den Satz unter den passenden Oberbegriff.

Wenn alle Satz-Kärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

#### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Satz-Karten werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind einen Satz vor und legt ihn auf. Am Ende: Kontrolle
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:**  
Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriftet.  
Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A einen Satz, bei DU liest das Kind B einen Satz, bei WIR lesen beide gemeinsam.  
Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw.

#### Hinweis:

Manche Sätze können verschieden zugeordnet werden (z.B.: Schnee liegt im Winter im Schulhof, aber vielleicht auch noch im Frühling.) In diesem Falle eventuell 2 Klebepunkte anbringen - und mit den Kindern über das Gelesene sprechen und sie ihre Meinung begründen lassen!

**C2-04 Legespiel: Jahreszeiten - leicht**

|          |        |
|----------|--------|
| Herbst   | Winter |
| Frühling | Sommer |

|                      |                                        |
|----------------------|----------------------------------------|
| Jetzt ist Oktober.   | Moni kommt<br>in die<br>zweite Klasse. |
| Heute ist Silvester. | Das Gras<br>wird<br>wieder grün.       |

## C2 - 05 Legespiel: Im Urlaub

### Legespiel: Im Urlaub - Hinweise

Dieses Spiel trainiert die Sinnerfassung auf der Satzebene: Sätze müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden  
(Vgl. Bildungsstandards DL 4, Lesen, Standard 3: „Die Kinder ordnen Inhalte/Informationen aus Texten“).



#### Fertigung:

Alle drei Seiten ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).

Die ersten 4 Kärtchen auf Seite 1 ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe (z.B.:

- Am Meer** - auf blauen Karton,
- In der Stadt** - auf gelben Karton,
- Auf dem Bauernhof** - auf grünen Karton und
- Im Gebirge** - auf grauen Karton.

Alle anderen Kärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen dementsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite: Alle Sätze, die zur Überschrift *Am Meer* passen, erhalten einen blauen Punkt, alle Sätze, die zur Überschrift *In der Stadt* passen, erhalten einen gelben Klebepunkt usw. Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

#### Spiel:

- Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.
- Das Kind liest jeden Satz (laut vor) und legt den Satz unter den passenden Oberbegriff.
- Wenn alle Satz-Kärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

#### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Satz-Karten werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind einen Satz vor und legt ihn auf. Am Ende kontrollieren die Kinder gemeinsam.
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:** Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriften. Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A einen Satz, bei DU liest das Kind B einen Satz, bei WIR lesen beide gemeinsam. Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw.

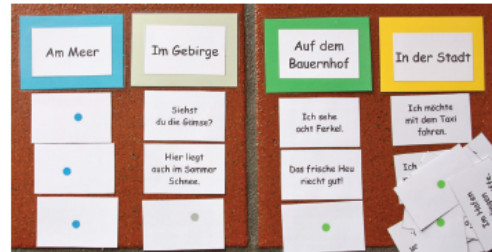
|                   |              |
|-------------------|--------------|
| Am Meer           | In der Stadt |
| Auf dem Bauernhof | Im Gebirge   |

|                                                           |                                                           |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Leise plätschern<br>die Wellen<br>an den Strand.          | Blutrot<br>versinkt die Sonne<br>im Wasser.               |
| Schiffe mit bunten<br>Segeln schaukeln<br>auf den Wellen. | Der weiße Sand-<br>strand ist<br>mit Muscheln<br>übersät. |

## C2 - 06 Legespiel: Im Urlaub - leicht

### Legespiel: Im Urlaub leicht - Hinweise

Dieses Spiel trainiert die Sinnerfassung auf der Satzebene: Sätze müssen einem Oberbegriff zugeordnet werden (Vgl. Bildungsstandards DL 4, Lesen, Standard 3: „Die Kinder ordnen Inhalte/Informationen aus Texten“, Standard 4: „Die Kinder erkennen und verstehen im Text nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte.“).



#### Fertigung:

Alle drei Seiten ausdrucken (evt. Papier mit Stärke 160g verwenden).

Die ersten 4 Kärtchen auf Seite 1 ausschneiden und auf ein größeres Stück farbigen Karton kleben - jedes Kärtchen auf eine andere Farbe (z.B.:

- Am Meer** - auf blauen Karton,
- In der Stadt** - auf gelben Karton,
- Auf dem Bauernhof** - auf grünen Karton und
- Im Gebirge** - auf grauen Karton.

Alle anderen Kärtchen müssen einem der vier Bereiche zugeordnet werden und erhalten einen dementsprechenden farbigen Klebepunkt auf der Rückseite: Alle Sätze, die zur Überschrift *Am Meer* passen, erhalten einen blauen Punkt, alle Sätze, die zur Überschrift *In der Stadt* passen, erhalten einen gelben Klebepunkt usw. Dann werden die Blätter foliert und die Kärtchen ausgeschnitten.

#### Spiel:

- Die vier Kärtchen mit den Oberbegriffen werden nebeneinander aufgelegt.
- Das Kind liest jeden Satz (laut vor) und legt den Satz unter den passenden Oberbegriff.
- Wenn alle Satz-Kärtchen abgelegt sind, werden sie umgedreht und kontrolliert, ob sie richtig zugeordnet wurden.

#### Varianten:

- **Partnerspiel:** Die Satz-Karten werden gemischt und gleichmäßig ausgeteilt. Abwechselnd liest jedes Kind einen Satz vor und legt ihn auf. Am Ende kontrollieren die Kinder gemeinsam.
- **Partnerübung mit ICH-DU-WIR-Würfel:** Je zwei gegenüberliegende Seiten eines Würfels mit ICH, bzw. DU, bzw. WIR beschriftet. Kind A würfelt. Bei ICH liest Kind A einen Satz, bei DU liest das Kind B einen Satz, bei WIR lesen beide gemeinsam. Nun würfelt Kind B, das nun bei ICH lesen muss, während Kind A nun DU ist usw.

|                   |              |
|-------------------|--------------|
| Am Meer           | In der Stadt |
| Auf dem Bauernhof | Im Gebirge   |

|                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| Das Wasser ist salzig.      | Im Sand liegen Muscheln. |
| Da kommt ein großes Schiff! | Ich baue eine Sandburg.  |

## **Smily or Sady**



### **Übungsbereich:**

Sinnerfassung → Satz

Übungsbereich: Mitte 2. , 3. und 4. Schulstufe (Einzel- / Partnerarbeit)

### **Material:**

- ✓ Arbeitsblatt für Lesemappe: Kopiervorlage und Legesteine
- ✓ Lesekartei: Kopiervorlage, farbiges Papier / Karton (für Lesekartei) und Zauberstift (OH – Stift, wasserlöslich) oder auch Legesteine
- ✓ Kontrollblatt auf OH - Folie

### **Spielverlauf:**

Vor Spielbeginn sollten die Begriffe „Smily“ ( smile = lächeln → lachendes Gesicht) und „Sady“ ( sad = traurig → trauriges Gesicht) dem Kind erklärt werden.

Die Sätze sind in Sinnschritten untergliedert und erleichtern so das Lesen und die Sinnentnahme. (Vor allem für Kinder mit geringer Blickspannweite von Vorteil!). Nach jedem gelesenen Satz entscheiden die Kinder, ob die Aussage des Satzes richtig oder falsch ist. Mit dem Legestein ( bzw.: Zauberstift=OH-Stift bei foliertem AB) wird die richtige Lösung markiert. Wenn man dann die Kontrollfolie darüberlegt, hat man einen Überblick über richtig/falsch gelöste Aufgaben.

### **Variation:**

Durch den Einsatz der Legesteine kann das Arbeitsblatt mehrmals verwendet werden und auch daheim zur Wiederholung nochmals geübt werden.

### **Herstellung des Materials:**

- ✓ Kopiervorlagen ausdrucken und als Arbeitsblatt verwenden
- ✓ Für Lesekartei: Vorlagen auf ein farbiges Papier kleben und laminieren.
- ✓ Kontrollblätter auf OH –Folien ausdrucken oder:
- ✓ Leere Folie ankleben und die Lösungen mit einem wasserfesten Stift markieren (nicht in Rot).

Viel Spaß beim Lesen!

## Smily or Sady 1

|                                              |                                             |                                                     |                                             |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Ein Hund hat sechs Beine.                    | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Bananen wachsen unter der Erde.                     | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | Im Winter schneit es oft.                           | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| Ein Esel kann miauen.                        | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Ein Auto hat ein Lenkrad.                           | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | Im Sommer gehe ich schwimmen.                       | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| Ein Buch hat viele Seiten.                   | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Das Feuer brennt im Ofen.                           | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | Alle Kinder können Klavier spielen.                 | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| Im Herbst werden die Wälder bunt.            | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Eine Suppe kann hüpfen.                             | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | In einem Heft kann man schreiben.                   | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| Eine Maus ist eine Pflanze.                  | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Eine Tür kann man öffnen.                           | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | Vater und Mutter sind die Eltern.                   | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| In der Schule darf man auf dem Tisch hüpfen. | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Mit den Turnschuhen darf man in den Turnsaal gehen. | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|                                              |                                             | Das Christkind kommt zu Weihnachten.                | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| Mit dem Fotoapparat kann man Fotos machen.   | <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Am Abend gehe ich ins Bett.                         | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

## **„Was stimmt?“**

### **Übungsbereich:**

Sinnerfassung → Satz

Übungsbereich: Mitte 2. , 3. und 4. Schst. (Einzel- / Partnerarbeit)



### **Material:**

- ✓ AB für Lesemappe: Kopiervorlage und Legesteine
- ✓ Lesekartei: Kopiervorlage, farbiges Papier / Karton (für Lesekartei), Laminierfolien und Zauberstift (= OH – Stift, wasserlöslich) oder auch Legesteine
- ✓ Kontrollblatt auf OH - Folie

### **Spielverlauf:**

Die Sätze sind eine gute Übung zur Vorbereitung auf das „Salzburger- Lese-Screening“, da sie in derselben Form aufgebaut sind. Nach jedem gelesenen Satz entscheiden die Kinder, ob die Aussage des Satzes richtig oder falsch ist. Mit dem Legestein ( bzw.: Zauberstift=OH-Stift bei foliertem AB) wird die richtige Lösung markiert.

- ✓ = richtig
- x = falsch

Wenn man dann die Kontrollfolie darüberlegt, hat man einen Überblick über richtig/falsch gelöste Aufgaben.

### **Variation:**

Um die Schüler zu flottem Lesen anzuspornen, kann die Übungszeit gestoppt werden. (Gutes Training für das SLS !) Führt man dies einmal wöchentlich durch, können die Kinder ihre Steigerung gut beobachten.

### **Herstellung des Materials:**

- ✓ Kopiervorlagen ausdrucken und als AB verwenden
- ✓ Für Lesekartei: Vorlagen auf ein farbiges Papier kleben und laminieren.
- ✓ Kontrollblätter auf OH –Folien ausdrucken

Viel Spaß beim Lesen!

## Was stimmt? 01

|                                                    |   |   |
|----------------------------------------------------|---|---|
| Der Nikolaus bringt Nüsse und Mandarinen.          | ✓ | x |
| In meinem Federpennal sind Bleistifte und Farben.  | ✓ | x |
| Ein Elefant frisst am liebsten dicke Bücher.       | ✓ | x |
| Ein Apfel ist gesund.                              | ✓ | x |
| In der Schule singt man Lieder.                    | ✓ | x |
| Im Winter blühen viele bunte Blumen.               | ✓ | x |
| Ein Löwe ist ein niedliches Haustier.              | ✓ | x |
| Mit einem Bleistift kann man schreiben.            | ✓ | x |
| Jeden Tag ein Glas Milch trinken ist gesund.       | ✓ | x |
| Der Osterhase bringt die Weihnachtsgeschenke.      | ✓ | x |
| Mit einem Uhu kann man kleben.                     | ✓ | x |
| Die Uhr zeigt uns die Zeit an.                     | ✓ | x |
| Der Kuckuck ist eine Schlange.                     | ✓ | x |
| Die Sonne wärmt die Erde mit ihren Sonnenstrahlen. | ✓ | x |
| Meine Schwester ist ein Bub.                       | ✓ | x |
| Mit Luftballons kann man eine Suppe kochen.        | ✓ | x |
| Der Apfel ist ein gesundes Obst.                   | ✓ | x |
| Eine Henne kann laut wiehern.                      | ✓ | x |
| Mit Eiern kann man Tischtennis spielen.            | ✓ | x |

## Was stimmt? 01

|                                                    |   |   |
|----------------------------------------------------|---|---|
| Der Nikolaus bringt Nüsse und Mandarinen.          | ✓ | x |
| In meinem Federpennal sind Bleistifte und Farben.  | ✓ | x |
| Ein Elefant frisst am liebsten dicke Bücher.       | ✓ | x |
| Ein Apfel ist gesund.                              | ✓ | x |
| In der Schule singt man Lieder.                    | ✓ | x |
| Im Winter blühen viele bunte Blumen.               | ✓ | x |
| Ein Löwe ist ein niedliches Haustier.              | ✓ | x |
| Mit einem Bleistift kann man schreiben.            | ✓ | x |
| Jeden Tag ein Glas Milch trinken ist gesund.       | ✓ | x |
| Der Osterhase bringt die Weihnachtsgeschenke.      | ✓ | x |
| Mit einem Uhu kann man kleben.                     | ✓ | x |
| Die Uhr zeigt uns die Zeit an.                     | ✓ | x |
| Der Kuckuck ist eine Schlange.                     | ✓ | x |
| Die Sonne wärmt die Erde mit ihren Sonnenstrahlen. | ✓ | x |
| Meine Schwester ist ein Bub.                       | ✓ | x |
| Mit Luftballons kann man eine Suppe kochen.        | ✓ | x |
| Der Apfel ist ein gesundes Obst.                   | ✓ | x |
| Eine Henne kann laut wiehern.                      | ✓ | x |
| Mit Eiern kann man Tischtennis spielen.            | ✓ | x |

## C3-01 Sachtexte: Experimente

Dieses Material trainiert das  
sinnerfassende Lesen  
in Einzel- oder Partnerarbeit.



### Fertigung:

- Blätter ausdrucken, in der Mitte falten (Strichmarke beachten!):  
Sie erhalten dadurch Arbeitskarten im A5-Format, mit dem Arbeitsauftrag auf der Vorderseite und der Erklärung auf der Rückseite.
- Es empfiehlt sich, die Karten zu laminieren!

### Arbeitsablauf:

- Die Karten und die benötigten Materialien (siehe jeweilige Anleitung) werden auf einem „Experimentiertisch“ vorbereitet.
- Die Kinder lesen die Arbeitsaufträge und versuchen dann selbständig das Experiment durchzuführen.
- Anschließend wird die Erklärung auf der Rückseite der Karte gelesen.

Viel Spaß beim Lesen und Experimentieren!

### Anmerkung:

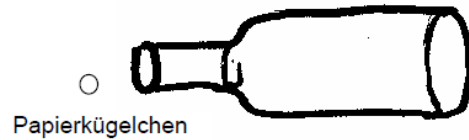
Diese Experimentesammlung hat uns freundlicherweise die VS Landeck/Perjen zur Verfügung gestellt!

### C3-01 Sachtexte: Experimente

#### Schuss nach hinten

Material:

- Leere Flasche
- Papierkugelchen



Versuch:

Halte die Flasche waagrecht und lege das Papierkugelchen vorne in den Flaschenhals!

Versuche, die Kugel durch Pusten in die Flasche zu befördern!

Versuch 1

Karin Summerauer, 2008

### C3-01 Sachtexte: Experimente

Erklärung:

Durch das Pusten entsteht ein erhöhter Luftdruck in der Flasche und gleichzeitig vor dem Flaschenhals ein Unterdruck.

Es kommt zum Druckausgleich, wobei das Kugelchen wie aus einem Luftgewehr herausgetrieben wird.

Das Papierkugelchen fliegt statt in den Flaschenbauch dir ins Gesicht.

Versuch 1

Karin Summerauer, 2008

## **Witze**

Witze eignen sich besonders gut, um die Sinnerfassung beim Lesen zu schulen. Zum einen ist es für die Kinder ein sehr lustbetontes Lesen (Lesemotivation) und zum anderen schulen Witze bei den Kindern das Gespür für die Feinheiten der Sprache.

Kinder wollen die Witze meist auch weitererzählen. Das können sie aber nur dann, wenn sie die Aussage des Witzes verstanden haben. Das Gelesene in eigenen Worten wieder auszudrücken ist dafür eine gute Kontrollmöglichkeit.

### **Der tägliche Witz:**

Jeden Tag wird ein anderer Witz an die Klassentür gehängt. So kommt der Schüler/die Schülerin in die Klasse und hat an diesem Tag schon eine Leseübung gemacht, ohne es zu merken. Die Witze können auf buntes Papier aufgeklebt und foliert werden, sodass mit der Zeit eine umfangreiche **Witzekartei** entsteht, mit der man auch andere Lesespiele (Witze heraussuchen, in denen Tiere/Schule/Spielsachen... vorkommen, usw.) gestalten kann.

### **Tipp:**

Viele weitere Witze finden sie in den Kinderzeitschriften von Buchklub, Österr. Jugendrotkreuz und anderen Zeitschriften.  
Einfach ausschneiden, auf buntes Papier kleben und folieren!

Die Schulärztin fragt Evi: Wie viele Stunden schläfst du täglich?"

„Zwei bis drei!“, antwortet das Mädchen.

„Aber das ist doch viel zu wenig!“, meint die Ärztin.

„Wieso denn? Nachts schlafe ich ja auch noch acht bis zehn Stunden!“

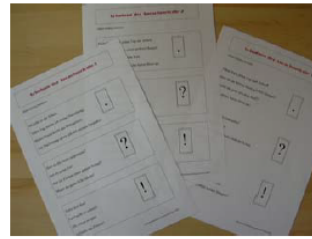
Peter und Paul sind in den Ferien an einem Teich fischen. Plötzlich steht der Besitzer wütend neben ihnen und faucht sie an: „Könnt ihr nicht lesen?“ Ganz verdattert meint Peter: „Da steht ‚Zutritt verboten!‘“

„Ja, und was tut ihr dann hier?“ ,schreit der Besitzer wütend.

Da mischt sich Paul ganz kleinlaut ins Gespräch und meint:

„ Wir sind ja nur zu zweit und nicht zu dritt!“

## **Punkt und Co**



### **Übungsbereich:**

Satzmelodie → Satzarten

Übungsbereich: Mitte 2. , 3. und 4. Schulstufe ( Partnerarbeit)

### **Material:**

- ✓ Arbeitsblatt für Lesemappe: Kopiervorlage
- ✓ Lesekartei: Kopiervorlage, farbiges Papier / Karton (für Lesekartei) und Zauberstift (OH – Stift, wasserlöslich)
- ✓ Kontrollblatt auf OH – Folie für „Schulung der Sprachmelodie 3“

### **Spielverlauf:**

Die Lehrperson / ein anderes Kind liest den Satz jeder Zeile mit anfangs übertriebener Betonung vor. Bei Punkt: Stimme geht am Schluss hinunter, bei Fragezeichen: Stimme geht am Schluss hinauf, bei Rufe-/Aufforderungszeichen: Stimme wird am Schluss kräftiger und lauter. Unterstützt wird dieses Lesen durch den Einsatz von Lesepeilen und Handgestik. Die Lesepeile kann man dem Kind bei den Übungsblättern 1 und 2 am Satzende dazuzeichnen. Die Hände begleiten das Lesen. Dadurch wird die Satzmelodie auch sensomotorisch eingeprägt.

Bei den Leseblättern 1.1 und 1.2 bzw. 2.1 und 2.2 wird nur mehr die Handgestik als Unterstützung herangezogen.

Bei den Übungsblättern „Satzmelodie 3.1 und 3.2“ muss das Kind selbständig entscheiden, welches Satzzeichen kommt (einsetzen) und die Satzmelodie dementsprechend wählen. Hier kann dann mittels Kontrollblätter kontrolliert werden.

### **Variation:**

Wechselweises Lesen von Schüler / Lehrer bzw. Schüler / Schüler

### **Herstellung des Materials:**

- ✓ Kopiervorlagen ausdrucken und als Arbeitsblatt verwenden.
- ✓ Für Lesekartei: Vorlagen auf ein farbiges Papier kleben und laminieren.
- ✓ Kontrollblätter für Satzmelodie 3.1 und 3.2 auf OH – Folien ausdrucken.

Viel Spaß beim Lesen!

## **Schulung der Sprachmelodie 1**

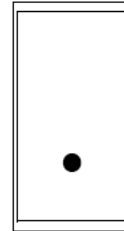
Sätze richtig betonen:

Ich gehe in die Schule.

Jeden Tag mache ich meine Hausübung.

Meine Mama kocht das Mittagessen.

Am Nachmittag spiele ich mit meinen Freunden.

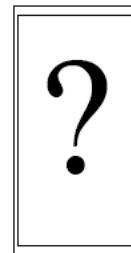


Hast du die Jacke angezogen?

Isst du gerne Eis?

Hat ein Elefant einen grünen Rüssel?

Magst du gerne Schi fahren?

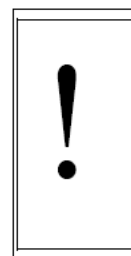


Halte dich fest!

Lauf nicht so schnell!

Oh, schon so spät!

Schließe das Fenster!



## C4-02 Der Satz als Einheit

### Der Satz als Einheit

Dieses Spiel trainiert das zusammenhängende Lesen eines Satzes - ausgehend von Sätzen mit nur zwei bzw. drei Wörtern bis zu Sätzen mit mehreren Wörtern.

|       |            |                |
|-------|------------|----------------|
|       | Mama       |                |
| Tanzt | Großmutter |                |
| Turnt | Verena     | im Haus        |
| Singt | Carmen     | im Garten      |
| Putzt | Gernot     | auf der Straße |
| Liest |            | am Sonntag     |

#### Fertigung:

- Je nach Gewohnheit in der Klasse oder nach verwendetem Deutschbuch Ausdruck der einzelnen Seiten auf verschiedenfarbiges Papier (z.B. auf „Kopierkarton“ mit der Stärke 160g/cm<sup>2</sup>):  
Namenwörter auf blaues Papier, Zeitwörter auf rotes Papier und die Ergänzungen auf zwei andere Farben.
- Folieren der Blätter und Ausschneiden der Streifen

#### Spiel:

Als leichteste Form wird der Streifen mit den Namenwörtern und einer mit Zeitwörtern nebeneinander gelegt. Das Kind soll diesen kurzen Satz nun ohne abzusetzen lesen. Welches Satzzeichen fehlt? Richtiges Kärtchen dazulegen! (Auf Seite 5 sind ein Fragezeichen-Kärtchen und ein Punkt-Kärtchen enthalten!)

|            |         |
|------------|---------|
| Mama       | kocht   |
| Großmutter | spielt  |
| Verena     | strickt |
| Carmen     | hämmer  |

Durch Verschieben der Streifen gegeneinander sind viele Satz-Kombinationen möglich.

|            |         |
|------------|---------|
| Mama       | kocht   |
| Großmutter | spielt  |
| Verena     | strickt |
| Carmen     | hämmer  |

Jede Wortart gibt es zweimal, nämlich einmal mit einem großen Anfangsbuchstaben und einmal mit einem kleinen Anfangsbuchstaben.

Dadurch ist es möglich, Erzählsätze und Fragesätze zu bauen!



|       |            |                |
|-------|------------|----------------|
| Tanzt | Mama       | im Haus        |
| Turnt | Großmutter | im Garten      |
| Singt | Verena     | auf der Straße |
| Putzt | Carmen     | am Sonntag     |
| Liest | Gernot     | in der Schule  |

Wenn diese kurzen Sätze gelingen, kann noch ein Streifen dazugelegt werden, später noch ein weiterer.

|            |         |           |                |
|------------|---------|-----------|----------------|
| Mama       | kocht   | oft       | im Haus        |
| Großmutter | spielt  | nie       | im Garten      |
| Verena     | strickt | seiten    | auf der Straße |
| Carmen     | hämmer  | manchmal  | am Sonntag     |
| Gernot     | spricht | gerne     | in der Schule  |
| Viktorie   | weint   | nicht oft | am Abend       |
| Gueter     | lässt   | häufig    | am Wochenende  |

#### Varianten:

- Partnerübung:  
Kind A gibt einen zu lesenden Satz vor, indem es das Kärtchen mit dem Satzzeichen in die gewählte Zeile legt.  
Kind B liest und darf nun einen Satz auswählen.

|              |              |
|--------------|--------------|
| Mama         | Mama         |
| Großmutter   | Großmutter   |
| Verena       | Verena       |
| Carmen       | Carmen       |
| Gernot       | Gernot       |
| Viktoria     | Viktoria     |
| Gustav       | Gustav       |
| Katharina    | Katharina    |
| Claudia      | Claudia      |
| Die Lehrerin | die Lehrerin |
| Mein Freund  | mein Freund  |
| Der Lehrer   | der Lehrer   |
| Großvater    | Großvater    |

# Anhang B - Das Salzburger Lesescreening 2-9.

## Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer

Salzburger Lesescreening 2-9

Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer

### C Instruktionen

#### 1. Instruktion für die Klassenstufen 2-4

Ich habe euch Sätze zum Lesen mitgebracht. Es ist aber nicht immer richtig, was ein Satz aussagt. Ihr sollt herausfinden, ob die Sätze stimmen, oder nicht.

Bitte sucht euch zwei Stifte aus, die man auf Papier gut sehen kann. Am besten zwei Bleistifte. Der zweite Stift ist nur zur Sicherheit da, falls der andere nicht mehr schreibt. Räumt bitte alles andere vom Tisch.

Jede und jeder von euch bekommt jetzt von mir einen Bogen mit den Sätzen. Lasst diesen Bogen einfach vor euch liegen und blättert noch nicht um. Wir sehen uns das noch gemeinsam an.

*(Bögen austeilen; Abwechselnd die verschiedenen Abfolgevarianten verwenden, sodass nebeneinander sitzende Kinder unterschiedliche Varianten erhalten.)*

*(Mit der Instruktion fortfahren, sobald jedes Kind einen Testbogen vor sich auf dem Tisch liegen hat.)*

Nehmt einen Stift und schreibt euren Namen, eure Klasse und das heutige Datum auf die erste Seite. Darunter schreibt eure Muttersprache auf. Die Muttersprache ist die Sprache, die ihr zu Hause mit euren Eltern<sup>1</sup> spricht.

So, nun schauen wir uns die Sätze auf der ersten Seite einmal genauer an.

Ihr seht nach jedem Satz ein Hakerl und ein Kreuz. Ein Hakerl macht man, wenn etwas richtig ist. Wenn ein Satz richtig ist, ringelt daher das Hakerl ein. Das Kreuz sieht aus, als ob man etwas durchstreicht. Wenn ein Satz falsch ist, ringelt bitte das Kreuz ein.

Wir machen die ersten Sätze gemeinsam. Wer kann den ersten Satz vorlesen?

*(Ein Kind wählen, und den ersten Satz vorlesen lassen.)*

„Tee kann man trinken.“

Ist dieser Satz richtig?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Genau! Ringelt deshalb bitte das Hakerl ein.

Wer kann den zweiten Satz vorlesen?

*(Ein Kind wählen, und den zweiten Satz vorlesen lassen.)*

„In der Wüste regnet es oft.“

---

<sup>1</sup> können auch andere Erziehungsberechtigte sein

Ist dieser Satz richtig?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Genau, dieser Satz ist falsch! Ringelt bitte das Kreuz ein.

Wer kann den dritten Satz vorlesen?

*(Ein Kind wählen, und den dritten Satz vorlesen lassen.)*

„Erdbeeren sind ganz blau.“

Ist dieser Satz richtig?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Genau, dieser Satz ist falsch! Was machen wir da?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Stimmt, wir ringeln das Kreuz ein!

So, macht jetzt die nächsten drei Sätze alleine. Wenn ihr fertig seid, wartet bitte auf die anderen und blättert noch nicht um.

*(Instruktion fortsetzen, wenn alle Kinder die restlichen Übungssätze auf der ersten Seite bearbeitet haben.)*

Seid ihr alle fertig? Gut, dann sehen wir uns einmal an, was ihr beim vierten Satz („Eine Woche hat sieben Tage.“) eingeringelt habt.

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Genau, das Hakerl!

Was habt ihr beim nächsten Satz („Mit Turnschuhen kann man besser laufen als mit Gummistiefeln.“) eingeringelt?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Genau, wieder das Hakerl!

Und was habt ihr beim letzten Satz („Kirschen können sprechen.“) eingeringelt?

*(Die Kinder antworten lassen.)*

Richtig, das Kreuz!

Haben das alle richtig gemacht?

So, jetzt passt bitte alle ganz genau auf! Es kann sein, dass ihr einmal aus Versehen das falsche Zeichen einringelt. Wenn das passiert, übermalt bitte dieses Zeichen und ringelt das richtige ein. Nehmt keinen Radiergummi oder Tintenkiller, weil das viel zu lange dauert.

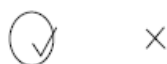
*(An der Tafel vorzeigen:)*



Die Ringerl müssen auch nicht schön sein. Heute dürft ihr ausnahmsweise „schlampig“ sein, die Hauptsache ist, ihr seid schnell. Ich muss später nur erkennen können, was ihr einringeln wolltet.

Es macht nichts, wenn das Ringerl nicht ganz genau auf dem Zeichen ist.

(An der Tafel vorzeigen:)



Es ist auch egal, wenn es kein besonders schönes Ringerl ist.

(An der Tafel vorzeigen:)



Seht mal her, ich habe eine Stoppuhr mitgebracht! Wenn es dann richtig losgeht, habt ihr nur drei Minuten Zeit! Deshalb machen wir zur Probe eine Minute lang eine ganze Seite mit Übungssätzen! Ihr sollt wieder bei jedem richtigen Satz das Hakerl, und bei jedem falschen Satz das Kreuz einringeln. Wenn ihr bei einem Satz nicht wisst, ob er richtig oder falsch ist – zum Beispiel weil ihr ein Wort darin nicht kennt – dürft ihr ihn ausnahmsweise auslassen. Das sollt ihr aber nur dann machen, wenn ihr die Antwort wirklich nicht wisst.

Es macht nichts, wenn ihr in dieser Zeit nicht alle Sätze schafft. Lest einfach so schnell wie möglich und macht beim Einringeln möglichst wenige Fehler. Wenn ihr früher fertig werdet, blättert bitte nicht weiter, sondern wartet, bis die restliche Zeit vorbei ist.

Seid ihr bereit? Achtung, fertig, los!

(Die Kinder exakt eine Minute lang die Übungssätze bearbeiten lassen; darauf achten, dass niemand auf die nächste Seite weiterblättert; danach Instruktion fortsetzen.)

Sehr gut! Jetzt geht es dann wirklich los! Auf den nächsten Seiten kommen ganz viele Sätze (darauf hinweisen bzw. vorzeigen, dass der gesamte Test über mehrere Seiten geht. Die Kinder sollen aber noch nicht umblättern!). Sie beginnen nach der Seite mit den Übungssätzen, die ihr gerade gelesen habt. Ihr sollt wieder bei jedem richtigen Satz das Hakerl und bei jedem falschen Satz das Kreuz einringeln. Versucht nicht von eurem Sitznachbarn oder eurer Sitznachbarin abzuschreiben. Schummeln hilft euch nicht, weil ihr nicht alle dieselben Bögen bekommen habt! Wenn ihr auf einer Seite alle Sätze gelesen habt, dann blättert bitte um. Es macht nichts, wenn ihr nicht fertig werdet, denn ihr habt nur drei Minuten Zeit.

Versucht aber, so weit wie möglich zu kommen. Und versucht, immer das richtige Zeichen einzuriegeln. Also lest bitte genau. Es zählen nämlich später nur die Sätze, bei denen ihr das richtige Zeichen eingeringelt habt.

Wenn ich los sage, dürft ihr anfangen.  
Wenn ich stopp sage, hört bitte alle sofort auf.

Hat jemand noch eine Frage? Seid ihr bereit?  
Achtung, fertig, los!

*(Nach exakt drei Minuten die Lesezeit beenden; währenddessen darauf achten, dass die Kinder weiterblättern, wenn sie das Ende einer Seite erreicht haben.)*

STOPP!!!  
Bitte nicht mehr weitermachen! Legt die Stifte zur Seite, schlägt die Bögen zu und streckt die Hände in die Höhe!

*(Testbögen einsammeln und für die Mitarbeit danken.)*

Name \_\_\_\_\_

Klasse \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Bist du in Österreich geboren?

Ja ☐Nein ☐

Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten?

Deutsch ☐andere Sprache ☐

|                                                               |   |   |
|---------------------------------------------------------------|---|---|
| Tee kann man trinken.                                         | ✓ | ✗ |
| In der Wüste regnet es oft.                                   | ✓ | ✗ |
| Erdbeeren sind ganz blau.                                     | ✓ | ✗ |
| Eine Woche hat sieben Tage.                                   | ✓ | ✗ |
| Mit Turnschuhen kann man besser laufen als mit Gummistiefeln. | ✓ | ✗ |
| Kirschen können sprechen.                                     | ✓ | ✗ |

A<sub>1</sub>Nummer des letzten  
bearbeiteten Satzes: \_\_\_\_\_Anzahl der falsch  
beurteilten Sätze: \_\_\_\_\_Anzahl der  
ausgelassenen Sätze: \_\_\_\_\_Anzahl der richtig  
beurteilten Sätze: \_\_\_\_\_

Lesequotient: \_\_\_\_\_

## ÜBUNGSBLATT

|                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------|
| Schnee ist rot. ✓ ✗                                                |
| Ein Ball hat vier Ecken. ✓ ✗                                       |
| Die Taube ist ein Vogel. ✓ ✗                                       |
| Haifische leben im Wald. ✓ ✗                                       |
| Am Sonntag ist schulfrei. ✓ ✗                                      |
| Ein Buch hat viele Seiten. ✓ ✗                                     |
| Mit einem Stift kann man schreiben. ✓ ✗                            |
| Ein Blatt Papier ist sehr schwer. ✓ ✗                              |
| Auf einem Sessel kann man sitzen. ✓ ✗                              |
| An einer Hand hat man drei Finger. ✓ ✗                             |
| Die Maus ist ein kleines Tier. ✓ ✗                                 |
| Das Schaf hat ein weiches Fell. ✓ ✗                                |
| Das Auto parkt auf dem Dachboden. ✓ ✗                              |
| In der Bücherei gibt es Nudeln. ✓ ✗                                |
| Der Hammer ist ein Werkzeug. ✓ ✗                                   |
| In einem Wald stehen viele Bäume. ✓ ✗                              |
| Luftballons kann man aufblasen. ✓ ✗                                |
| Apfelkuchen wird aus Erdbeeren gemacht. ✓ ✗                        |
| Bei Regen werden die Straßen nass. ✓ ✗                             |
| In einem Teebeutel sind Kaffeebohnen. ✓ ✗                          |
| Auf dem Bauernhof leben viele Dinosaurier. ✓ ✗                     |
| Pilze, die giftig sind, darf man nicht essen. ✓ ✗                  |
| In einer Stadt wohnen viele Menschen. ✓ ✗                          |
| Wenn man einen Bären fangen will, braucht man eine Mausefalle. ✓ ✗ |
| Am schnellsten fahren Autos, die mit Erbsen vollgetankt sind. ✓ ✗  |
| Menschen mit einer Glatze haben sehr viele Haare auf dem Kopf. ✓ ✗ |
| Wenn man mit dem Zug fährt, ist man schneller als zu Fuß. ✓ ✗      |
| Das Spinnennetz wird von Wespen gemacht. ✓ ✗                       |
| !!STOP!!<br>!Bitte nicht umblättern!                               |

|    |                                                |
|----|------------------------------------------------|
| 1  | Bäume können sprechen. ✓ ✗                     |
| 2  | Wasser ist nass. ✓ ✗                           |
| 3  | Der Löwe brüllt. ✓ ✗                           |
| 4  | Flugzeuge können fliegen. ✓ ✗                  |
| 5  | Schweine haben Flügel. ✓ ✗                     |
| 6  | Im Winter ist es heiß. ✓ ✗                     |
| 7  | Pflanzen brauchen Wasser. ✓ ✗                  |
| 8  | Vögel bauen Nester. ✓ ✗                        |
| 9  | In der Nacht scheint die Sonne. ✓ ✗            |
| 10 | Steine sind hart. ✓ ✗                          |
| 11 | Ein Riese ist groß. ✓ ✗                        |
| 12 | Honig schmeckt sauer. ✓ ✗                      |
| 13 | Bäume haben Wurzeln. ✓ ✗                       |
| 14 | Ein Kreis ist rund. ✓ ✗                        |
| 15 | Mit der Angel fängt man Fische. ✓ ✗            |
| 16 | Menschen essen gerne Gras. ✓ ✗                 |
| 17 | Der Gärtner pflanzt Blumen. ✓ ✗                |
| 18 | Ameisen können tanzen. ✓ ✗                     |
| 19 | Elefanten sind sehr leichte Tiere. ✓ ✗         |
| 20 | Schwarz ist eine helle Farbe. ✓ ✗              |
| 21 | Die Armbanduhr zeigt die Zeit an. ✓ ✗          |
| 22 | Das Gras ist rosarot. ✓ ✗                      |
| 23 | Schiffe fahren auf Schienen. ✓ ✗               |
| 24 | Die Schale der Orange ist violett. ✓ ✗         |
| 25 | Schuhe trägt man an den Füßen. ✓ ✗             |
| 26 | Ein Picknick macht man im Haus. ✓ ✗            |
| 27 | In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte. ✓ ✗ |
| 28 | Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis. ✓ ✗    |
| 29 | Die Kuh frisst Gras von einem Teller. ✓ ✗      |
| 30 | Das Besteck braucht man zum Essen. ✓ ✗         |

|    |                                                                                         |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 31 | Zum Geburtstag bekommt man oft Geschenke. ✓ ✕                                           |
| 32 | Wer eine Brille trägt, kann besser hören. ✓ ✕                                           |
| 33 | Der Salat wächst auf dem Fußballplatz. ✓ ✕                                              |
| 34 | Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern. ✓ ✕                                                |
| 35 | Mineralwasser wird in Flaschen verkauft. ✓ ✕                                            |
| 36 | Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal. ✓ ✕                                           |
| 37 | Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser. ✓ ✕                                          |
| 38 | Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben. ✓ ✕                                      |
| 39 | In der Schule ist das Schummeln erlaubt. ✓ ✕                                            |
| 40 | Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle. ✓ ✕                                          |
| 41 | Wenn ein Feuer ausbricht, ruft man die Feuerwehr. ✓ ✕                                   |
| 42 | Auf den Bus wartet man an einer Haltestelle. ✓ ✕                                        |
| 43 | Wenn es regnet, braucht man einen Sonnenhut. ✓ ✕                                        |
| 44 | Am Flughafen starten und landen viele Züge. ✓ ✕                                         |
| 45 | Mit der Kaffeemaschine kann man frische Suppe kochen. ✓ ✕                               |
| 46 | Damit die Zähne gesund bleiben, soll man sie täglich putzen. ✓ ✕                        |
| 47 | Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht. ✓ ✕                                  |
| 48 | In einem Sportgeschäft wird chinesisches Essen verkauft. ✓ ✕                            |
| 49 | Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen. ✓ ✕                                   |
| 50 | Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist. ✓ ✕                                |
| 51 | Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie. ✓ ✕                              |
| 52 | Im Frühling beginnen die Tiere mit dem Winterschlaf. ✓ ✕                                |
| 53 | Mit einem Fieberthermometer misst man den Luftdruck. ✓ ✕                                |
| 54 | In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren. ✓ ✕                        |
| 55 | Jemand, der ein Fußballspiel leitet, ist ein Schiedsrichter. ✓ ✕                        |
| 56 | Fallschirmspringer versuchen immer, auf einem Kirchturm zu landen. ✓ ✕                  |
| 57 | In der Weihnachtszeit stellen viele Familien in ihrer Wohnung einen Christbaum auf. ✓ ✕ |
| 58 | Wenn die Fußgängerampel grün ist, darf man über die Straße gehen. ✓ ✕                   |
| 59 | Pflanzen, die unter Naturschutz stehen, dürfen nicht gepflückt werden. ✓ ✕              |
| 60 | Gleich am Anfang des Schuljahres beginnen die Sommerferien. ✓ ✕                         |

|    |                                                                                                                |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 61 | Auf einem Flohmarkt kann man alte und gebrauchte Gegenstände kaufen. ✓ ✗                                       |
| 62 | Damit man ein Auto selbst fahren darf, muss man einen Führerschein besitzen. ✓ ✗                               |
| 63 | Die Obsttorte schmeckt am besten mit gesalzenen Gurkenscheiben. ✓ ✗                                            |
| 64 | Viele Menschen verwenden einen Wecker, um in der Früh rechtzeitig aufzuwachen. ✓ ✗                             |
| 65 | Ein Feuerwerk ist am schönsten, wenn es draußen bereits dunkel ist. ✓ ✗                                        |
| 66 | Eine Perlenkette ist ein Schmuckstück, das man um den Hals trägt. ✓ ✗                                          |
| 67 | Bevor ein Baby zur Welt kommt, ist es neun Monate lang im Bauch des Vaters. ✓ ✗                                |
| 68 | Wenn viel Schnee liegt, kann man einen Schneemann bauen. ✓ ✗                                                   |
| 69 | In einer Tintenpatrone, die man in eine Füllfeder gibt, befindet sich Heidelbeersaft. ✓ ✗                      |
| 70 | Sind die Fenster frisch geputzt, ist es im Klassenzimmer viel dunkler. ✓ ✗                                     |
| 71 | Die Menschen haben im Körper ein Gerüst aus Knochen, das man auch Skelett nennt. ✓ ✗                           |
| 72 | Eine Rolltreppe benützt man, um bequem in ein anderes Stockwerk zu gelangen. ✓ ✗                               |
| 73 | Wer sehr oft mit dem Rad fährt, muss besonders viel Geld für Benzin ausgeben. ✓ ✗                              |
| 74 | In vielen Städten führt eine Autobahn oder eine Schnellstraße mitten durch die Fußgängerzone. ✓ ✗              |
| 75 | Wenn man eine Fischspeise isst, muss man aufpassen, dass man keine Gräten schluckt. ✓ ✗                        |
| 76 | Ein Kochtopf ist ein Gefäß, in das man die Jause für die Schule einpackt. ✓ ✗                                  |
| 77 | Milch ist ein Nahrungsmittel, das in vielen Speisen enthalten ist und das von Bienen produziert wird. ✓ ✗      |
| 78 | Im Sommer, wenn es sehr heiß ist, verwendet man am besten viel Sonnencreme, um den Durst zu löschen. ✓ ✗       |
| 79 | Heutzutage stehen den Menschen bessere Werkzeuge zur Verfügung als in der Steinzeit. ✓ ✗                       |
| 80 | In einem Tresor werden wertvolle Dinge aufbewahrt, damit sie nicht so leicht gestohlen werden. ✓ ✗             |
| 81 | Hochhäuser sind Gebäude, die man in großen Städten sehen kann und die besonders niedrig sind. ✓ ✗              |
| 82 | Da ein Kaktus nur wenig Wasser braucht, findet man diese Pflanze auch in sehr trockenen Gebieten der Erde. ✓ ✗ |
| 83 | Wenn man eine leere Glasflasche richtig entsorgen will, wirft man sie in den Container für Biomüll. ✓ ✗        |
| 84 | Das Alphabet vollständig zu können ist nicht einfach, da fast jeden Tag neue Buchstaben erfunden werden. ✓ ✗   |

|     |                                                                                                                                                                 |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 85  | Weil Butter ein Milchprodukt ist und daher leicht verdirbt, sollte man sie möglichst kühl aufbewahren. ✓ ✗                                                      |
| 86  | An Wochentagen verbringen die Kinder den Vormittag in der Schule und die Eltern sind im Kindergarten. ✓ ✗                                                       |
| 87  | Da Kamele sehr lange ohne Wasser auskommen können, sind sie als Lastentiere für die Wüste besonders geeignet. ✓ ✗                                               |
| 88  | Damit man beim Fahrradfahren schnell vorankommt, muss man fest in die Pedale treten und mit den Zähnen klappern. ✓ ✗                                            |
| 89  | Ein Handy kann man auch außerhalb des Hauses verwenden, da es nicht ständig an ein Kabel angeschlossen sein muss. ✓ ✗                                           |
| 90  | Mit der Fernbedienung eines Fernsehgerätes kann man die Lautstärke verändern, den Sender wechseln oder das Gerät ausschalten. ✓ ✗                               |
| 91  | Damit schmutzige Kleidung wieder sauber wird, wäscht man sie in der Waschmaschine mit möglichst viel Schießpulver. ✓ ✗                                          |
| 92  | In einem Gasthaus muss jeder, der etwas essen will, die Zutaten für die gewünschte Speise selbst mitbringen. ✓ ✗                                                |
| 93  | Ein Vulkanausbruch kann explosionsartig verlaufen, wobei große Mengen von Lava und Asche in die Höhe geschleudert werden. ✓ ✗                                   |
| 94  | Wenn man im Urlaub in einem Hotel übernachten will, darf man auf keinen Fall vergessen, ein Zelt und einen Schlafsack mitzunehmen. ✓ ✗                          |
| 95  | Wenn man lange unter Wasser bleiben will, braucht man eine Taucherausrüstung mit Sauerstoffflasche, damit man ausreichend mit Atemluft versorgt wird. ✓ ✗       |
| 96  | Gold ist ein wertvolles Metall, aus dem Schmuckstücke hergestellt werden können und aus dem Apfelsaft gepresst werden kann. ✓ ✗                                 |
| 97  | Brücken sind eine wichtige Erfindung, weil sie die Überquerung von Flüssen möglich machen, ohne dass man dabei schwimmen muss. ✓ ✗                              |
| 98  | Auf einer Reise haben die meisten Menschen einen Koffer oder eine Reisetasche dabei, um darin Kleidungsstücke und andere Sachen mitzunehmen. ✓ ✗                |
| 99  | Feuerwehrmänner, die möglichst schnell zur Brandstelle kommen müssen, schalten das Blaulicht ein, damit andere Autofahrer aufmerksam werden und ausweichen. ✓ ✗ |
| 100 | Motorradfahrer müssen deshalb einen Sturzhelm tragen, damit die Polizei sie beim Schnellfahren nicht gleich erkennt. ✓ ✗                                        |

(Mayringer, Wimmer 2003, S. 9 sowie 17-20).

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Jutta Wandl, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Juni 2017

Unterschrift

## **Lebenslauf**

**Name:** Jutta Wandl  
**Geburtsdatum:** 14. 04. 1982  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich  
**Adresse:** Schubertgasse 18/8  
1090 Wien  
**Tel:** 0699 11346638  
**E-Mail:** juttawandl14@hotmail.com

### **Schulbildung:**

1988 – 1992: 4 Jahre Volksschule Börsegasse, 1010 Wien  
1992 – 2000: 8 Jahre Realgymnasium Stubenbastei, 1010 Wien  
2000: Matura in den Fächern: Mathematik, Englisch, Deutsch, Psychologie/Philosophie  
10/2000 – 6/2002: Studium an der Uni Wien: Spanisch und PPP Lehramt  
9/2002 – 6/2005: Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien  
Ausbildung zur Volksschullehrerin

### **Erworbene Zusatzqualifikationen:**

An der KPH Wien absolvierte Akademielehrgänge: „Befähigung zur Betreuung lese- und rechtschreibschwacher Kinder“, „Freizeitpädagogik“, „Musik und darstellendes Spiel“

2008: Absolvierung des ECHA Ausbildungslehrgangs „Begabtenförderung“ und Erwerben des internationalen Diploms der Universitäten Münster und Nijmegen zum „Specialist in Gifted Education“

seit Sommersemester 2011: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

März bis Juni 2013: Auslandspraktikum im Zuge des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Mongolei

### **Berufspraxis:**

2000 – 2005: Firma Zara Clothing GmbH  
seit 2005: Klassen führende Volksschullehrerin in der Privaten Volksschule am Judenplatz 6, 1010 Wien

**Sprachkenntnisse:**

**Deutsch** (Muttersprache)

**Spanisch** (Grundkenntnisse)

**Englisch** (sehr gut)

**Französisch** (Grundkenntnisse)

**Interessen:**

Literatur, Reisen, Sport und Musik