



IMST – Innovationen machen Schulen Top

**Schreiben und Lesen –
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert.
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung**

WORTLEX GEO

**Wortschatzerwerb und -erweiterung in Erst- und Zweitsprache anhand von themenspezifischem
Wortschatz aus dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“**

ID 1207

MMag.^a Rebecca JANKER

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Eva Wiesinger
Dipl.-Päd. Edmund Hessenberger
Elisabeth Auner, BEd

NMS Greiseneckergasse 31, 1200 Wien

Wien, Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION	4
1.1 Schulstandort.....	4
1.2 Wissenschaftlicher Background	5
2 PROJEKTZIELE UND FRAGESTELLUNGEN	8
2.1 Ziele auf Schüler/innenebene	8
2.1.1 Einstellung.....	8
2.1.2 Handlung.....	8
2.1.3 Kompetenzen	8
2.2 Ziele auf Lehrer/innenebene	9
2.2.1 Einstellung.....	9
2.2.2 Handlung.....	9
2.2.3 Kompetenzen	9
2.3 Zusätzliche Fragestellungen	9
3 PROJEKTVERLAUF	10
3.1 Vorevaluationen	10
3.2 Arbeitsprozess.....	10
4 EVALUATION UND REFLEXION	12
4.1.1 Änderung des Leseverhaltens	12
4.1.2 Reflexion über Sprachkenntnisse.....	13
4.1.3 Messbare Leistungssteigerung durch Arbeit am Fachwortschatz	13
5 GENDERASPEKTE	14
6 WEITERE BEOBACHTUNGEN UND RESÜMEE	15
7 LITERATUR	16

ABSTRACT

Die Neue Mittelschule Greiseneckergasse ist ein Schulstandort in Wien/Österreich, an dem sich Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 14 Jahren mit zahlreichen Erstsprachen und unterschiedlichen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch in einem Klassenverband zusammenfinden. Ausgangspunkt der durchgeführten Multilingual Action Research-Initiative ist die Beobachtung, dass intensive Arbeit mit Texten, die zunehmend komplexer und gleichzeitig kontextärmer werden, bei Schüler/inne/n zu Problemen bei der Rezeption führt. Gründe für diese Schwierigkeiten sind Defizite im Bereich der Syntax und der Morphologie, vor allem jedoch ein nur mangelhaft ausgebildeter Fachwortschatz. Basierend auf Erkenntnissen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung wurde mit den Schüler/inne/n ein Glossar für Fachtermini aus dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ erarbeitet, mithilfe dessen den Schüler/inne/n sowohl der Zugang zu bzw. die Arbeit mit Fachwortschatz als auch die Rezeption und Produktion von fachsprachlichen Texten erleichtert werden soll.

Schulstufe: 6. Schulstufe
Fächer: Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Bildnerische Erziehung
Kontaktperson: MMag.^a Rebecca Janker
Kontaktadresse: NMS Greiseneckergasse 31, 1200 Wien
rebecca.janker@gmx.at

1 AUSGANGSSITUATION

1.1 Schulstandort

Die NMS Greiseneckergasse ist ein Schulstandort, an dem sich Schülerinnen und Schüler mit zahlreichen Erstsprachen und unterschiedlichen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch in einem Klassenverband zusammenfinden. Erfahrungen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, aber auch in Gesprächen, die in ungesteuerten Situationen (Pause, Lehrerzimmer, etc.) stattfinden, zeigen, dass diese Kinder in den meisten Fällen über gute Kommunikationsfähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch verfügen. Vor allem in den ersten Schuljahren (Primarstufe) reicht dies aus, um dem anfänglich noch sehr stark kontextgebundenen Unterricht gut folgen zu können. Je intensiver jedoch mit schriftsprachlichen Texten und Aufgaben gearbeitet wird, die zunehmend anspruchsvoller und komplexer, jedoch gleichzeitig auch kontextärmer werden, umso häufiger kommt es zu Schwierigkeiten bei deren Rezeption. Solche Sprachdefizite werden in der Fachliteratur als „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ bezeichnet (Vgl. Knapp 1997, Krumm 2010a, Rösch 2011). Die Gründe dafür sind in vielen Fällen Defizite im Bereich der Syntax und der Morphologie, vor allem jedoch sind solche Schwierigkeiten auf einen nur mangelhaft ausgebildeten (Fach)Wortschatz zurückzuführen (Vgl. z.B. Röhner-Münch, 2004, S. 14ff).

Die Sprachenvielfalt als Bildungsressource zu nützen ist schon seit langem ein wesentliches Anliegen der NMS Greiseneckergasse. Aus diesem Grund wurde an der Schule ein Sprachenschwerpunkt gesetzt, und es ist Teil des Leitbildes unserer Schule, dass *„die Schülerinnen und Schüler mit dem, was sie mitbringen, an- und aufgenommen und von uns in der Art und Weise unterstützt und gefördert werden, dass neben der sprachlichen Förderung und der Wissensvermittlung hin zu einer umfassenden Allgemeinbildung auch der sozialen und emotionalen Förderung Rechnung getragen wird.“* (vgl. <http://www.nms20.at/> [Zugriff am 14.06.2014])

Der Erwerb akademischer Sprachfertigkeiten ist vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern ein Thema von essentieller Wichtigkeit. Aus diesem Grund kommt es gegenwärtig bereits zur Erstellung von fachrelevanten Glossaren durch SchülerInnen und LehrerInnen der NMS Greiseneckergasse. Ziel ist es nun, diese Sammlungen von Glossaren, die sich an die an der Schule verwendeten Lehrwerke und die darin enthaltenen Themenbereiche anlehnen, zu professionalisieren und so für alle Klassen innerhalb der Schule sowie für interessierte Lehrkräfte anderer Schulen nutzbar zu machen. Die angestrebte Mehrsprachigkeit der Glossare soll der inhomogenen Sprachsituation im Klassenzimmer Rechnung tragen und nicht nur den Wortschatzerwerb bzw. die Wortschatzerweiterung in der Zweitsprache Deutsch, sondern auch in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler möglich machen. Dies soll auch einen Einsatz der Materialien im Muttersprachlichen Unterricht bzw. im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht möglich machen.

Der Schwerpunkt wird auf das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ gelegt, da dieses Fach naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Aspekte vereint – aktuelle geographisch und geowissenschaftlich relevante Phänomene und Prozesse, wie z.B. Klimawandel, Erdbeben, Hochwasser und Stürme, aber auch Bevölkerungsentwicklung und Migration prägen unser Leben und unsere Gesellschaft in vielen Bereichen. Wie in den Bildungsstandards für das Fach festgestellt, erfordert *„der Umgang mit diesen komplexen Entwicklungen eine Anpassung bisheriger Verhaltensweisen auf der Grundlage von fundiertem Sachwissen, Urteilsfähigkeit sowie Problemlösungskompetenz“* (vgl. DGfG, 2007, S. 5) und ist somit von größter Wichtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler.

Als Vorbild für dieses Projekt dienten Projekte, die der Pädagoge Christian Schreger und sein Team an der VS Ortnergasse 4, 1150 Wien in seiner Mehrstufenklasse M2 durchführte bzw. immer noch durchführt. Diese Mehrstufenklasse ist eine Klasse mit reformpädagogischem Schwerpunkt (Freinet-Pädagogik). Geführt wird sie von einem mehrsprachigen Lehrerteam (deutsch, englisch, kurdisch, türkisch) (vgl. <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/info/index.html>).

Vor allem die so genannten „Kleinen Bücher“, sowie das WeltABC (vgl. <http://www.weltabc.at/>) haben mich und mein Projektteam dazu veranlasst, die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Erstsprachen anzuregen. Umgelegt auf die Sekundarstufe I werden die jeweiligen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler genutzt, um nun vor allem im Bereich des Fachwortschatzes zu arbeiten und die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auch im Bezug auf Fachtermini sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache auf- und auszubauen.

1.2 Wissenschaftlicher Background

Als wissenschaftlicher Background für die Überlegungen zu diesem Projekt und für die Durchführung desselben dienten vor allem die Arbeiten zum Thema „Erst- und Zweitspracherwerb“ von Gisela Szagun (1993), Anette Karmiloff-Smith und Kyra Karmiloff (2001), Michael Tomasello (2003) und Wolfgang und Jürgen Butzkamm (1999).

Besonders berücksichtigt wurde die Theorie der „dynamischen Systeme“, die von Renate Zangl und Annemarie Peltzer-Karpf entwickelt wurde (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl, 1998). Sie fußt auf der Annahme, dass der Erwerb einer Sprache nur durch die Mischung von genetischer Disposition und bewussten kognitiven Prozessen sowie aufgrund von kulturellen und sozialen Interaktionen und Einflüssen möglich sei. Dieser Ansatz stellt somit eine Kombination von kognitivistischen und nativistischen Theorien dar.

Essentielle Voraussetzung für die Annahme von dynamischen Systemen im Spracherwerb sind die Analyse der Fähigkeit zur Erkennung und Segmentierung von Mustern sowie das Wissen um die ständige Neu- und Reorganisation des Gehirns aufgrund der neuronalen Plastizität. Sprache kann als organisiertes System von äußerst komplexen Mustern interpretiert werden. Abhängig von dem jeweiligen involvierten System, setzt jede Phase der sprachlichen Musterverarbeitung eine große Anzahl an motorischen, sensorischen und kognitiven Abläufen voraus. Peltzer-Karpf und Zangl nennen folgende Prozesse, die an der Organisation von Mikro- und Makrosystemen maßgeblich beteiligt sind:

- die kontextabhängige Kategorisierung
 - die Trennung von Figur/Grund [...]
 - die Segmentierung des Inputs in Gruppen
 - das Herauslösen von Merkmalen
 - das Entdecken von Regeln und Kategorien
 - die Organisation funktionsabhängiger Hierarchien.
- (Peltzer-Karpf & Zangl, 1998, S. 10)

Die Entwicklung jener Systeme, die in den Prozess der Verarbeitung von Mustern involviert sind, verläuft zeitlich gestaffelt. Aus diesem Grund erfolgt auch der Erwerb von sprachlichen Regeln in zeitlich aufeinanderfolgenden Stadien. Zunächst müssen im Sprachfluss enthaltene Einheiten erkannt und extrahiert werden. Anschließend müssen eine Segmentierung und eine Speicherung dieser Einheiten erfolgen. Die gespeicherten Einheiten werden anschließend erneut analysiert und es kommt zur Extraktion von morphosyntaktischen Mustern. Im Zuge des Herausfilterns dieser Muster kommt es schließlich zu einer produktiven Anwendung von Regeln. Diese Stadien werden als universell und vom jeweiligen Inputmodus bzw. von der jeweiligen zu erlernenden Sprache unabhängig interpretiert. (Vgl. Goldin-Meadow & Mylander, 1998)

Laut Peltzer-Karpf gibt es im Schulalter mehrere sensible Phasen, in denen das Gehirn besonders sensibel für Veränderungen ist. Diese *brain spurts* ereignen sich im Alter von 4, 7, 11 und 15 Jahren. Sie stellen eine zeitliche Grenze dar, nach deren Überschreitung der Erwerb bestimmter sprachlicher Strukturen nicht mehr oder nur mehr mit größter Mühe möglich ist. (Für genauere Informationen siehe Peltzer-Karpf, 1996, S. 5f sowie Klatte, 2007). Nach der Pubertät nimmt die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Anpassung an die physiologischen Erfordernisse des verbalen Verhaltens

schnell ab. Das Hirn verhält sich so, als ob seine Funktionen nun festgelegt wären, und primäre, grundlegende Sprachfertigkeiten, die um diese Zeit nicht erworben worden sind, bleiben – außer dem Artikulationsvermögen – gewöhnlich während des ganzen Lebens unzulänglich. (Lenneberg, 1967, S. 196)

Mittlerweile wird das Alter als nur eine Variable im Spracherwerbsprozess gesehen. Auch das System der Zweitsprache, die Qualität, Quantität und Dauer des sprachlichen Inputs sowie individuelle Faktoren wie Motivation, Interessen, Persönlichkeit, etc. werden als den Spracherwerb beeinflussende Faktoren angesehen. In Anbetracht der Tatsache, dass das neuronale System ein dynamisches System von parallel funktionierenden Netzwerken ist, das vor allem durch eine Interaktion mit der Umwelt verändert und entwickelt wird, ist die Qualität und Quantität sowie die individuelle Darbietung des sprachlichen Inputs von enormer Wichtigkeit für einen erfolgreichen Spracherwerb.

Vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benötigen aufgrund des parallelen Aufbaus der Erstsprache neben dem Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch sowie der Fremdsprache Englisch nicht nur ausreichend Zeit und gute Umweltbedingungen, sondern auch optimalen Input in allen Sprachen, um das erwartete Lernpensum erreichen zu können. (vgl. Peltzer-Karpf et al., 2006, S. 24)

Es konnte bereits gezeigt werden, dass das Modell der dynamischen Systeme aufgrund der Anlehnung an neurobiologische Erkenntnisse so flexibel ist, dass es sich auf verschiedene Varianten des Spracherwerbs (z.B. Erstspracherwerb, Bilingualismus, Fremdspracherwerb) anwenden lässt (vgl. z.B. Zangl 1998, Peltzer-Karpf & Zangl, 1998 und Peltzer-Karpf et al., 2006).

Peltzer-Karpf und Zangl definieren das Lexikon als ein System, das sich ein ganzes Leben lang organisiert und reorganisiert. Sowohl in der Zweit- als auch in der Erstsprache kommt es durch jeden neu erarbeiteten Sachbereich zu Aktivitäten in der Feindifferenzierung von Kategorien. Vor allem die offene Klasse des Lexikons erfährt durch steigenden Input enormen Zuwachs. Es kommt zunächst zu Benennungs- und Sammelaktivitäten, die ein lineares Wachstum des Lexikons zur Folge haben. Durch Reorganisation werden die gesammelten Begriffe neu geordnet und in das bestehende System integriert. Es folgt eine Systematisierung in der Morphosyntax, sodass es zu Lerngewinnen im Bereich der Wortbildung, aber auch der Flexion kommt. (Vgl. Peltzer-Karpf et al., 2006)

Weitere wissenschaftliche Arbeiten konnten zeigen, dass es vor allem das Lexikon ist, das sich auf die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen auswirkt. Dies zeigt sich in Aussagen quer durch die Literatur der Erforschung des Lexikons:

Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.
(Wilkins, 1972, S. 111)

What [the DIALANG analysis] would appear to show is that the size of one's vocabulary is relevant to one's performance on any language test, in other words, that language ability is to quite a large extent a function of vocabulary size.
(Alderson, 2005, S. 88)

Dass es aber nicht nur wichtig ist, über einen gewissen Wortschatz zu verfügen, sondern auch, über die genaue Bedeutung der verwendeten Wörter Bescheid zu wissen, wird u.a. in der Studie von Anderson und Freebody sehr deutlich aufgezeigt.

The first [type of vocabulary knowledge] may be called 'breadth' of knowledge, by which we mean the number of words for which the person knows at least some of the significant aspects of meaning [There] is a second dimension of vocabulary knowledge, namely the quality or 'depth' of understanding. We shall assume that, for most purposes, a person has a sufficiently deep understanding of a word if it conveys to him or her all of the distinctions that would be understood by an ordinary adult under normal circumstances.
(Anderson & Freebody, 1981, S. 92f)

Unser Projekt unterstützt die Kinder im regelhaften Erwerb dieses so wichtigen Lexikons in mehreren Sprachen. Durch die Regelmäßigkeit des Aufbaus des Lexikons sowie den Prozess der Wortschatzarbeit (Extraktion der Wörter aus einem Fachtext, Analyse der morphologischen Eigenschaften, Kategorisierung, Definition) wird die Aneignung der Sprache im Sinne einer Theorie der „dynamischen Systeme“ gefördert, und es werden sowohl ein „breites“ als auch ein „tiefes“ Wissen des Fachvokabulars erworben. Ebenfalls gegeben ist der hohe motivationale Faktor durch die Eigenständige Arbeit, die verwendeten Medien sowie die Tatsache, dass am Schluss ein fertiges Produkt entsteht, das man in den Händen halten, herzeigen etc. kann.

2 PROJEKTZIELE UND FRAGESTELLUNGEN

Ausgangssituation für das Projekt war die Tatsache, dass bei vielen Schülerinnen und Schülern eine Art „Sprachlosigkeit“ vorherrscht, wenn das Gespräch auf Themen kommt, für die man komplexes lexikalisches Wissen benötigt, um zu verstehen, worum es geht, bzw. um eigene Gedanken ausdrücken zu können. Diese Sprachlosigkeit kann so weit gehen, dass eine altersadäquate, kritische Teilnahme am gesellschaftlichen Leben oft nicht möglich ist (Zeitungsberichte und Fernsehsendungen werden nicht verstanden usw.).

Mit der Durchführung dieses Projekts soll gewährleistet werden, dass Schülerinnen und Schüler ihr Fachvokabular erweitern, sich aber auch das Wissen aneignen, welche Quellen sie wie zu Rate ziehen können, wenn sie auf etwas stoßen, was sie nicht verstehen.

Sprachliche Heterogenität soll sichtbar gemacht und als Potenzial genutzt werden. Dies muss auf sehr individuelle Art und Weise geschehen, denn *„heute sind die ‚mitgebrachten‘ sprachlichen Voraussetzungen [...] so diversifiziert und differenziert, dass ihnen mit vereinfachenden Kategorien nicht mehr beizukommen ist“* (Busch, 2011, S. 49).

Es wurde deswegen der heteroglossische Zugang gewählt, bei dem die Schüler/innen das vielfältige sprachliche Repertoire, über das sie verfügen, durch Interaktion miteinander zur Geltung bringen. Die gelebte Heteroglossie soll durch die Erarbeitung eines mehrsprachigen Glossars hörbar und sichtbar gemacht werden.

2.1 Ziele auf Schüler/innenebene

2.1.1 Einstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Scheu vor komplexem Fachwortschatz verlieren und diesen in Folge als Notwendigkeit im Diskurs über alltagsrelevante Themenbereiche erkennen und akzeptieren lernen. Schüler und Schülerinnen verstehen, dass Kommunikation in einer Fachsprache nicht erst „nach“ dem Erwerb von Fachwissen stattfindet, sondern gleichzeitig dessen Voraussetzung ist.

2.1.2 Handlung

Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu in der Lage sein, sich unbekanntem Fachwortschatz selbstständig zu erarbeiten und auch für andere Schülerinnen und Schüler aufzubereiten und nutzbar zu machen. Die Auswahl von Synonymen, Definitionen, Ober- und Unterbegriffen soll bewusst erfolgen und kritisch hinterfragt werden. Weiters verwenden die Schülerinnen und Schüler Fachwortschatz, um einen geographischen/geowissenschaftlichen Sachverhalt zu verstehen und sich adäquat darüber schriftlich und mündlich auszutauschen.

2.1.3 Kompetenzen

Schülerinnen und Schüler kennen Hilfsmittel, mithilfe derer neuer, unbekannter Fachwortschatz erschlossen, semantisch mit bereits vorhandenem Vorwissen verknüpft und anschließend angeeignet werden kann. Durch den erweiterten Fachwortschatz sollen die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sein, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und zu präsentieren sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können.

2.2 Ziele auf Lehrer/innenebene

2.2.1 Einstellung

Der Erwerb von Fachwortschatz wird auch für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch als natürlich und nicht-überfordernd betrachtet. Die Erstellung von Glossaren wird als guter Weg erkannt, um den Erwerb bzw. die Erweiterung von Fachwortschatz zu trainieren – nicht nur in Deutsch, sondern auch in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler. Die Erstellung von sowie die Arbeit mit Glossaren wird als erstrebenswert erachtet, um fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln.

2.2.2 Handlung

Fachglossare sollen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erstellt werden. In weiterer Folge sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, selbstständig an themenspezifischen Glossaren – die Themenbereiche werden durch die verwendeten Lehrwerke vorgegeben – zu arbeiten und sich so Strategien zur selbstständigen Wortschatzerarbeitung und -erweiterung anzueignen. In Diskussionen, Lernzielkontrollen, eigenen Schülertexten etc. wird dazu angeregt, sich mithilfe von Fachwortschatz adäquat auszudrücken.

2.2.3 Kompetenzen

Die involvierten Lehrerinnen und Lehrer sind dazu in der Lage, ein fächerübergreifendes Arbeitsmodell zur Erarbeitung der Glossare zu entwickeln und dieses mit den Schülerinnen und Schülern strukturiert umzusetzen. Dieses Arbeitsmodell dient als Good-practice-Beispiel für Lehrerinnen und Lehrer anderer Fächer. Die involvierten Lehrpersonen können Hilfestellung bei der Adaption und Durchführung des Modells in anderen naturwissenschaftlichen Fächern geben.

2.3 Zusätzliche Fragestellungen

Abgesehen vor der Erreichung der formulierten Ziele sollen folgende Fragen zusätzlich untersucht werden:

- Wenn mehr Fachvokabular beherrscht bzw. der Umgang mit Fachliteratur geübt wird, ändert sich auch das Leseverhalten der Jugendlichen? Wird auch privat bzw. „zum Vergnügen“ öfter zu Fachliteratur gegriffen?
- Wird überhaupt öfter zu Literatur gegriffen? Trägt diese Arbeit eventuell dazu bei, die Leselust der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen?
- Wie ändern sich die Reflexion und die Sichtweise der eigenen Sprachkenntnisse? Wird „Fachsprache“ innerhalb der persönlichen Sprachkompetenz als Fähigkeit akzeptiert und wahrgenommen?
- Kann durch die Erarbeitung des Fachvokabulars auch eine objektiv messbare Leistungssteigerung im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ erzielt werden?

3 PROJEKTVERLAUF

3.1 Vorevaluationen

Zu Beginn des Schuljahres wurden die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Klassen erhoben. Anschließend wurden auch die subjektiven Sprachkenntnisse mittels Sprachenporträts (Vgl. Krumm 2010b) ermittelt, wodurch die Sprachenvielfalt in den Klassen richtig sichtbar gemacht werden konnte. Diese Sprachenporträts wurden in den jeweiligen Klassen gut sichtbar aufgehängt. Interessanterweise konnte festgestellt werden, dass einige Schülerinnen und Schüler sehr wohl Fantasiensprachen (z.B. „Vogelsprache“) in ihr Sprachenporträt zeichneten, Fachsprache aber von keinem der Kinder ins Sprachenporträt aufgenommen wurde.

Weiters wurden mittels eines Fragebogens die subjektiv eingeschätzten Computerkenntnisse der Schüler und Schülerinnen erhoben, um zu sehen, ob es in irgendeinem Bereich gravierende Probleme gibt, die die Arbeit mit den Computern erschweren würden und aus diesem Grund zunächst zu bearbeiten wären. Dies war – wie sich auch später in der tatsächlichen, praktischen Arbeit am Fachglossar gezeigt hat – nicht der Fall.

Weiters wurden die Lesegewohnheiten der Schülerinnen und Schüler ermittelt. Hier war vor allem die Frage von Interesse, „Was liest du gerne?“. Zur Auswahl wurden folgende Textsorten gestellt: SMS, Chat, E-Mails, Jugendbücher (z.B. „Die drei ???“), Kurze Geschichten (z.B. Märchen), Comics, Zeitungen, Sachtexte über bestimmte Themen, Lexika. Auf einem Balken konnte eingezeichnet werden, wie gerne man eine bestimmte Textsorte liest (Es mussten zehn Kästchen auf einer Skala von ☹ bis 😊 ausgemalt werden). Bei der ersten Befragung im Oktober 2013 konnte festgestellt werden, dass SMS, Chat-Nachrichten, E-Mails, Jugendbücher und Zeitungen eher hohe Wertungen auf der Skala bekamen. Lexika und Sachtexte über bestimmte Themen waren bei den Schülerinnen und Schülern der Klasse kein beliebter Lesestoff. In anschließenden Fragen wurden die SchülerInnen dazu aufgefordert, kurz zu beantworten, bei welcher Textsorte der gemalte Strich am längsten/kürzesten ist und warum. Die Meinungen waren ziemlich einstimmig: „SMS, Chat, E-Mails, Jugendbücher, Zeitungen – das macht Spaß!“, „Sachtexte über bestimmte Themen – das ist zu schwierig!“. Interessant ist auch, dass 23 von 24 SchülerInnen angaben, in mehr als einer Sprache zu lesen. Eine neuerliche Befragung der Lesegewohnheiten wurde im Mai 2014 durchgeführt. SMS, Chat-Nachrichten und E-Mails erhielten auch bei dieser Befragung die höchsten Wertungen. Danach kamen Jugendbücher und Zeitungen. Interessant war aber, dass die Beliebtheit von Lexika und Sachtexten von fast allen Schülerinnen und Schülern höher bewertet wurde als bei der ersten Befragung. Lexika kamen von durchschnittlich nur zwei angemalten Kästchen auf fünf, Sachtexte wurden statt wie bei der ersten Befragung mit vier Kästchen immerhin mit durchschnittlich sechs angemalten Kästchen bewertet. Manche SchülerInnen nahmen Lexika sogar in den Kreis der „Lieblingslektüre“ auf. Als Begründung dieser besseren Bewertung kam es zu Aussagen wie: „Es ist wichtig, um sich zu informieren!“. „Lexika sind interessant. Man kann sich dort Informationen über interessante Themen beschaffen.“

3.2 Arbeitsprozess

Zunächst wurde im Fach Geographie und Wirtschaftskunde damit begonnen, Wörter aus den Texten des Geographiebuches bzw. aus zum Thema passenden Zeitungsartikeln und Zeitschriftenberichten zu extrahieren und zu sammeln. Jede/r Schüler/in bekam eine Liste, in der Wörter, die nicht bzw. schwierig zu verstehen waren, gesammelt werden konnten. Die Listen der SchülerInnen wurden gesammelt und in eine einzige Excel-Liste eingetragen. Schnell entstand eine Liste mit mehr als 40 Wörtern. In der Deutschstunde wurden die Kinder in Sprachgruppen eingeteilt und USB-Sticks wurden angeschafft. Die Deutsch- und Geographiestunden wurden danach mehrmals dazu genutzt, um in den Computerraum zu gehen und die gefundenen Wörter in Ein- und Mehrzahl der jeweiligen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler zu übersetzen. Nach der Übersetzung der Wörter kam es zur Definition der Begriffe. Definitionen wurden mithilfe von Online-Lexika oder Printlexika erarbeitet

und in eine neue Spalte ins Excel-Sheet eingetragen. Es wurden im Lauf des Jahres Listen mit insgesamt 100 Wörtern fertiggestellt. Zeitgleich wurden in dem Fach Bildnerische Erziehung Grafiken (Zeichnungen, Fotos, etc.) der Begriffe angefertigt, die schließlich als Illustrationen für das Fachglossar verwendet wurden.

Anschließend erfolgte ein redaktioneller Teil: Sprachgruppenübergreifend wurde zunächst verglichen, ob jede Gruppe einen bestimmten Begriff mit dem gleichen Wort übersetzt hat (d.h. Ist die Gruppe „Türkisch 1“ zu demselben Ergebnis gekommen wie die Gruppe „Türkisch 2“). Falls das nicht der Fall war, musste ein bestimmter Begriff noch einmal nachgeschlagen werden, bis es zu einem Konsens kam. Danach wurden die Definitionen der Begriffe im Klassenverband redigiert. Die „beste“ Definition, d.h. diejenige, die den Schülerinnen und Schülern in der Klasse am besten und logischsten erschien, wurde auch wirklich ins Wörterbuch aufgenommen. Dasselbe Prozedere gab es bei den Illustrationen.

So setzen sich die Schülerinnen und Schüler auf allen Ebenen sehr intensiv mit einem Wort auseinander.

Interessant ist, dass es für manche der Erstsprachen (z.B. Somali, Lingala) keine zufriedenstellenden Wörterbücher gibt, sodass auf andere Sprachen, die die Kinder können, zurückgegriffen werden musste. Die tatsächliche „Erstsprache“ konnte in diesen Fällen nicht für die Arbeit am Glossar hergenommen werden (statt Somali wurde Arabisch, statt Lingala Französisch für die Wörterbuch-Arbeit gewählt).

Im Lauf der Arbeit wurden mithilfe der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse die Prozessabläufe (Übersetzen, Illustrieren, Diskutieren) im Hinblick auf zeitliche Gestaltung und Ablauf optimiert – es war also permanent „work in progress“ für die Schüler/innen und auch für uns Lehrer/innen.

4 EVALUATION UND REFLEXION

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der Arbeit mit Fachwortschatz für Schüler/innen und Lehrer/innen durch die Arbeit am Projekt während des Jahres große Veränderungen ergeben haben. Fachwortschatz wurde zu etwas „Normalem“, der Umgang damit bzw. die Erarbeitung von Fachwortschatz ist nun als fixer Bestandteil in den Schulalltag integriert und wird weder von den Schüler/innen noch von den Lehrer/innen als überfordernd angesehen.

Dies zeigt sich nicht nur durch die Linguistic Landscape in den Klassenzimmern – es sind Lexika und Wörterbücher in zahlreichen Sprachen in den Klassen vorhanden, die auch genutzt werden. Sprachenporträts sind gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt. Auch Zeitungsartikel zu aktuellen Themen hängen an den Pinnwänden der zweiten Klassen.

4.1.1 Änderung des Leseverhaltens

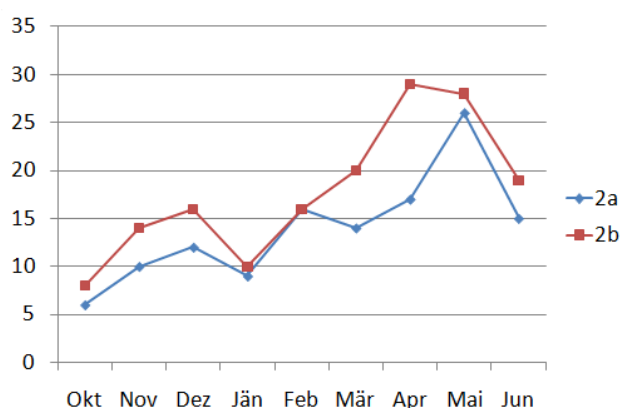
Zu Beginn des Projekts wurde folgende Frage formuliert: *Wenn mehr Fachvokabular beherrscht bzw. der Umgang mit Fachliteratur geübt wird, ändert sich auch das Leseverhalten der Jugendlichen? Wird auch privat bzw. „zum Vergnügen“ öfters zu Fachliteratur gegriffen?*

Wie die Evaluation zu Beginn des Schuljahres zeigte, war Fachliteratur (z.B. Lexika) für die Schüler/innen durchwegs negativ konnotierte Lektüre. Dies änderte sich während des Schuljahres jedoch bei einigen Schüler/innen grundlegend. Im Fach Deutsch gab es im zweiten Semester Referate – jede/r Schüler/in sollte ein Referat zu einem selbst gewählten Buch halten. Nur der äußere Rahmen (Sprechzeit, Arbeitsblatt zu Referat, Zeit für Feedback) war vorgegeben, den Rest gestalteten die Schüler/innen selbst. Bemerkenswert war, dass vier von 24 Büchern für die Referate Sachbücher waren („Biologie“, „Pyramiden“, „Fußball“, „Weltraum“), wobei drei Buben und ein Mädchen sich für Sachbücher entschieden. Die äußerst engagiert vorgetragenen Referate begeisterten jedoch auch die anderen Schüler/innen und so kam es dazu, dass einige der Mitschüler/innen ebenfalls in die Bibliothek gingen, um ihrerseits Fachbücher zu entleihen. In den letzten zwei Monaten (April und Mai dieses Schuljahres) konnte beobachtet werden, dass Sachbücher nun nicht mehr ausschließlich zum „privaten Lesevergnügen“ ausbezogen wurden, sondern auch, um für Prüfungen in anderen Fächern (z.B. Geschichte, Physik, Biologie) zu lernen und durch die Sachbücher vertiefende bzw. zusätzliche Informationen zu erhalten.

Eine zweite Frage, die im Bezug auf das Leseverhalten formuliert wurde, war: *Wird überhaupt öfter zu Literatur gegriffen? Trägt diese Arbeit eventuell dazu bei, die Leselust der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen?*

Ob die Arbeit direkt dazu beigetragen hat, die Häufigkeit des Lesens zu beeinflussen, kann nicht beantwortet werden. Fakt ist jedoch, dass die Entlehnzahlen im Lauf des Jahres konstant gestiegen sind:

Entlehnzahlen für die Klassen 2a und 2b:



Das Projekt war sicher nicht der einzige, aber vermutlich doch ein entscheidender Faktor zur Steigerung der Lesemotivation und -häufigkeit. Auf jeden Fall ist der Umgang mit (Fach)Literatur wesentlich „entspannter“ geworden. Dies konnte nach Rücksprache mit den zuständigen Lehrpersonen sowohl in den naturwissenschaftlichen Fächern als auch im Fach Deutsch beobachtet werden. Fachlektüre wird nicht mehr als „Übel“, sondern als handhabbare Quelle zur Informationsbeschaffung gesehen.

4.1.2 Reflexion über Sprachkenntnisse

Die Frage, die im Bezug auf die Sprachkenntnisse gestellt wurde, lautete wie folgt: *Wie ändern sich die Reflexion und die Sichtweise der eigenen Sprachkenntnisse? Wird „Fachsprache“ innerhalb der persönlichen Sprachkompetenz als Fähigkeit akzeptiert und wahrgenommen?*

Am Beginn des Schuljahres wurden Sprachenporträts von den Schüler/inne/n angefertigt. Zu jedem Sprachenporträt wurde von den Schüler/inne/n auch ein kleiner Text geschrieben. Es wurden Fantasiesprachen (z.B. „Vogelsprache“) angeführt, Fachsprache war jedoch nie ein Thema. Es wurden vor allem Sprachen angegeben, die die Schüler/innen selbst in irgendeinem Ausmaß beherrschten. Sätze aus den Texten zu den Sprachenporträts schauten vor allem wie folgt aus: *„Ich mag Türkisch, weil es meine Muttersprache ist.“ „Ich mag Deutsch, weil man es braucht.“*

Anfang Juni 2014 wurden diese Sprachenporträts nochmals angefertigt. Wesentliche Unterschiede konnten dabei beobachtet werden: Die Schüler/innen gaben wesentlich mehr Sprachen an als noch zu Schulbeginn. Vor allem das intersprachliche Arbeiten hat die Schüler/innen offenbar tief beeindruckt und für neue Sprachen sensibel gemacht. Eine Schülerin, die Serbisch und Deutsch als Erstsprachen spricht, sagte während des Arbeitens zu mir: *„Ich male auch Somalisch, weil ich jetzt weiß, wie schön sich das anhört und mir das sehr gefällt!“* Auch die Ausformulierungen, die man in schriftlicher Form zu den Sprachenporträts findet, sind dementsprechend komplexer und vielschichtiger als noch im Oktober 2013. Sprachenvergleiche werden angestellt (*„Mazedonisch ist fast wie Serbisch.“*) und die Reflexion über Sprache ist viel komplexer als noch im Oktober 2013. (Bilder von Sprachenporträts und Beispielsätze sind im Anhang zu finden.)

Fachsprache als eigene Sprache verwendeten die Schüler/innen nur mit wenigen Ausnahmen – von einigen Schüler/inne/n kam die Frage, ob sie auch „Mathematik“ schreiben bzw. in das Sprachmännchen zeichnen dürften, da das ja eigentlich – mit all seinen Formeln und Zeichen – auch eine eigene Sprache sei. Diese Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen ist umso beeindruckender, als gesagt werden muss, dass Mathematik kein in unser Projekt einbezogenes Fach ist und deswegen diese Schlussfolgerung der Schüler/innen noch mehr Respekt verdient.

4.1.3 Messbare Leistungssteigerung durch Arbeit am Fachwortschatz

Im Bezug auf eine quantitativ messbare Leistungssteigerung im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ wurde zu Beginn des Projekts folgende Frage formuliert: *Kann durch die Erarbeitung des Fachvokabulars auch eine objektiv messbare Leistungssteigerung im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ erzielt werden?*

Diese Frage muss mit einem klaren „Nein“ beantwortet werden – Es konnten keine quantitativ messbaren Leistungssteigerungen in diesem Fach beobachtet werden.

5 GENDERASPEKTE

Die Aufgabe der Erstellung eines Glossars ist eine überaus individuelle Aufgabe. Schülerinnen und Schüler können selbst eine passende Definition finden, sich um die Übersetzung der Begriffe kümmern sowie eine adäquate Grafik auswählen.

Je nach besonderem Interesse können Schülergruppen einen bestimmten Themenbereich vertiefend bearbeiten. Auch die Aufgabenverteilung (Übersetzung, Suchen einer Definition, Arbeit am Computer, Auswahl der Grafiken, etc.) kann interessensspezifisch erfolgen.

Im Falle unseres Projekts ist es so, dass alle Aufgaben individuell gelöst werden konnten. Die Gruppeneinteilung erfolgte nach Sprachen, sodass teilweise reine Mädchen- oder Bubengruppen entstanden sind, teilweise Gruppen, in denen sich Mädchen und Buben zusammenfinden, um gemeinsam zu arbeiten. Übersetzungen können je nach Belieben online oder in „Papierversionen“ von Wörterbüchern gefunden werden. Definitionen werden mit Online- oder mit Printlexika gefunden – je nach Wunsch und Vorliebe der Gruppe.

Wie bereits erwähnt, konnte bei der Lektüreauswahl festgestellt werden, dass mehr Buben als Mädchen zu Sachbüchern greifen. Bei Buben und Mädchen steigerte sich aber die Lesehäufigkeit. Ob das in direktem Zusammenhang mit der Arbeit an diesem Projekt steht, kann nicht geklärt werden. Sicher hatte die intensive Auseinandersetzung mit Literatur aber einen Anteil an dem veränderten Leseverhalten der Schüler/innen.

Bei der Aufteilung der Aufgaben – Recherche in Printmedien und am Computer, Übersetzungstätigkeit, Layouterstellung – konnte festgestellt werden, dass die Buben vor allem zu Printmedien griffen, während die Mädchen oftmals die Arbeit am Computer bevorzugten. Die Layouterstellung unseres Wörterbuchs übernahmen ebenfalls Mädchen.

Im Bereich der sprachlichen Sensibilisierung konnten – wie schon bei der Beschreibung der Sprachenporträts – wesentliche Fortschritte im Lauf des Jahres festgestellt werden. Die Sprachenporträts am Ende des Schuljahres fielen viel komplexer aus als noch zu Schulbeginn. Sprachvergleiche wurden angestrebt, und es wurden Sprachen in das Sprachenporträt aufgenommen, die die SchülerInnen zwar nicht selbst sprechen, die sie aber im Lauf des Projektjahres durch die vermehrte und bewusster Kommunikation mit MitschülerInnen kennen und schätzen gelernt haben. Sprachen „hören sich gut an“, die Schrift „sieht sehr schön aus“ und eine Sprache „ist fast gleich wie meine eigene Sprache“. Diese und viele weitere Erkenntnisse wurden im Laufe dieses Projekts gewonnen.

6 WEITERE BEOBACHTUNGEN UND RESÜMEE

Interessant ist, dass die Auseinandersetzung mit den Fachtermini zunächst einheitlich ablief – alle Schülerinnen und Schüler hielten sich an die von den Lehrenden vorgegebenen Routinen und Abläufe. So sollte jede/r Schüler/in alle „Stationen“ – also die Übersetzung, Definition und Illustration der Begriffe – durchlaufen.

Im Lauf des Projekts erkannten die Schülerinnen und Schüler jedoch individuelle Zugangsweisen, und so entwickelten sich Teams von „Spezialist/inn/en“. Sehr schnell kam es zur Ausbildung von „Computerexperten und -expertinnen“, die ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei technischen Problemen beraten und helfend zur Seite stehen. Diese „ExpertInnengruppe“ setzt sich aus Buben und Mädchen zusammen, die das Freifach „Informatik“ in der Schule besuchen. Manche Schüler/innen verschrieben sich ganz der Übersetzung der Begriffe in ihre jeweilige Erstsprache. Dazu arbeiteten sie parallel mit Print- und Online-Wörterbüchern. Andere Lernende schrieben die Definitionen der Begriffe und wurden zu Expert/inn/en im Umgang mit Online- und Print-Lexika. Die spezielle, sehr verdichtete Sprache, die in Lexika verwendet wird, konnte vor allem von diesen Schülerinnen und Schülern problemlos verstanden und in eigenen Worten wiedergegeben werden. Künstlerisch affine Jugendliche illustrierten die Begriffe mit besonderer Genauigkeit und Sorgfalt. Erst bei der Auswahl der Definitionen und Illustrationen, die es dann tatsächlich ins Lexikon schaffen sollten, kam es wieder zu einer Zusammenarbeit im ganzen Klassenverband, bei der die „Expert/inn/en“ ihre Teile der Arbeit präsentierten und die Klasse dann entschied, welche Definitionen und Illustrationen Teil des Lexikons werden sollten. So entwickelte das Projekt eine Dynamik, mit der ich und mein Projektteam nicht gerechnet hätten. Die Schüler/innen entwickelten ein so hohes Ausmaß an Selbstverantwortlichkeit und Selbstorganisation, dass das Projekt am Ende fast ausschließlich und selbstständig von den Schüler/inne/n organisiert wurde und die Lehrenden nur als Coaches unterstützend zur Seite standen.

Es kam zu einer großen Weiterentwicklung der SchülerInnen in vielen Bereichen. Vor allem aber zu einer Sensibilisierung für den Bereich der Sprache(n). Sprachliches Selbstvertrauen wurde aufgebaut und es entstand ein Stolz auf die eigenen Sprachen, aber auch auf die Sprachenvielfalt innerhalb der Klasse.

Die SchülerInnen haben bereits angekündigt, nächstes Jahr an dem Projekt weiterarbeiten zu wollen. Sofern dies zeitlich möglich ist, möchten wir das gerne umsetzen. Außerdem wollen sie das entstandene Lexikon anderen SchülerInnen und LehrerInnen präsentieren – ebenfalls im Rahmen eines mehrsprachigen Vortrags. SchülerInnen, die das Projekt im Rahmen der Europtimus-Preisverleihung im Juni 2014 im Europahaus in Wien in mehreren Sprachen präsentiert haben, streben nun an, auch einen Beitrag beim Redewettbewerb „Sag’s multi“, der nächstes Schuljahr stattfinden wird, zu leisten und sich mit ihren Formulierungen zu einem bestimmten Thema den Bewertungen einer Jury zu stellen.

Insgesamt hatte das Projekt große Auswirkungen auf den Schulalltag, die Motivation und die Eigeninitiative der SchülerInnen. Viele Folgeideen, inspiriert durch die mehrsprachige Arbeit an unserem Lexikon, entstanden und entstehen, und deren Umsetzung wird von den SchülerInnen mit großem Ehrgeiz verfolgt.

7 LITERATUR

- Alderson, J.Charles (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London: Continuum.
- Anderson, Richard C.; & Freebody, Peter (1981). *Vocabulary knowledge*. In: John T. Guthrie, (Hrsg.). *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association.
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (1999). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklungen und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Busch, Brigitta (2011). Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potenzial nützen. In: *Erziehung und Unterricht*, 161/1-2, S.49-55.
- DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie (⁷2012). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag DGfG.
- Goldin-Meadow, Susan & Mylander, Carolyn (1998). Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. In: *Nature* 391, S.279-281.
- Homepage der NMS Greiseneckergasse. <http://www.nms20.at/> [Zugriff 27.09.2013]
- Homepage der VS Ortnergasse/Mehrstufenklasse.
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/info/index.html> [Zugriff am 10.10.2013]
- Homepage „WeltABC“. <http://www.weltabc.at/> [Zugriff am 10.10.2013]
- Karmiloff, Kyra & Karmiloff-Smith, Annette (2001). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard Univ.Press.
- Klatte, Maria (2007). Gehirnentwicklung und frühkindliches Lernen. In: Christiane Brokmann-Nooren, Iris Gereke, Hanna Kiper & Wolfgang Renneberg (Hrsg.) *Bildung und Lernen der Dreis- bis Achtjährigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.117-139.
- Knapp, Wolfgang (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010a). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010b). *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiografien von Migrantinnen und Migranten*. Online unter:
http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf
[Zugriff 10.02.2014]
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nation, Paul & Webb, Stuart (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Australia, Brazil [u.a.]: Heinle Cengage Learning.
- Peltzer-Karpf, Annemarie & Akkuş, Reva & Blažević, Tina & Griessler, Marion & Karabinova, Diana & Kümmel, Ruth & Lederwasch, Klaus & Piwonka, Dijana & Schwab, Barbara & Sundl, Petra & Wurnig, Vera (2006). *A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: bm:bwk.

- Peltzer-Karpf, Annemarie & Zangl, Renate (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- Röhner-Münch, Karla (2004). Zweitsprach-Förderung als grammatikorientierte Förderung. In: *Mit-Sprache*, 34(3), S.5-19.
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schmitt, Norbert (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: palgrave macmillan.
- Szagun, Gisela (⁵1993). *Sprachentwicklung beim Kind: Eine Einführung*. München: Weinheim.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkins, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Zangl, Renate (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.

ANHANG

Fragebogen Computerkompetenz

WIE GUT BIST DU AM COMPUTER?

Lies dir die folgenden Sätze gut durch.

Kennzeichne danach die für dich passende Antwort.

☺ = Ich kenne mich sehr gut aus! Ich kann das immer und mir passieren fast keine Fehler. Hilfe benötige ich nie. Aber ich kann meinen Mitschülern und Mitschülerinnen helfen.

☹ = Ich kenne mich halbwegs gut aus. Manchmal bin ich noch unsicher und benötige Hilfe.

☹ = Ich tue mir sehr schwer und bin mir oft unsicher. Ich benötige fast immer Hilfe.

	☺	☹	☹
Ich kann mit der Maus Programme, Ordner und Dateien öffnen.			
Ich kann mit der Tastatur schreiben.			
Ich kann einen Ordner anlegen.			
Ich kann meine Daten sicher speichern, sodass ich diese wieder finde und auch keine Daten von anderen Personen verloren gehen.			
Ich kann einen Text in Word erstellen.			
Ich kann einen Text in Word formatieren.			
Ich kann einen Text ausdrucken.			
Ich kann in ein Dokument eine Grafik, Zeichenelemente (Autoformen, Pfeile ...), eine Tabelle oder ein Textfeld in Word einfügen und damit weiterarbeiten.			
Ich kann ein Bild mit einem Bildbearbeitungsprogramm bearbeiten und speichern.			
Ich kann einen Internetbrowser verwenden und gezielt nach Informationen suchen.			
Ich kann Inhalte aus dem Internet (Bilder, Texte...) gezielt auswählen und in anderen Programmen bearbeiten.			
Ich kenne zweisprachige Online-Wörterbücher (Deutsch-meine Muttersprache) und kann diese verwenden.			
Ich kann einen Text aus dem Internet oder aus einem Dokument mit der Funktion „Copy&Paste“ in eine Word-Formatvorlage kopieren und anschließend formatieren.			

Fragebogen Leseverhalten der Schüler/innen

Was liest du gerne?



Welche Art von Texten magst du? Male die Kästchen an – je mehr du die jeweilige Art von Texten magst, desto mehr Kästchen male an!

SMS	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Chat	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
E-Mails	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Jugendbücher (z.B. Greg's Tagebuch, Die drei ???)	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Sachtexte über bestimmte Themen	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Lexika	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Comics	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Kurze Geschichten (z.B. Märchen)	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺
Zeitungen	☹	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	☺

Habe ich etwas vergessen? Gibt es sonst noch etwas, das du gerne liest?

.....

Bei welcher Textsorte ist der gemalte Strich am längsten?

Warum?

Bei welcher Textsorte ist der gemalte Strich am kürzesten?

Warum?

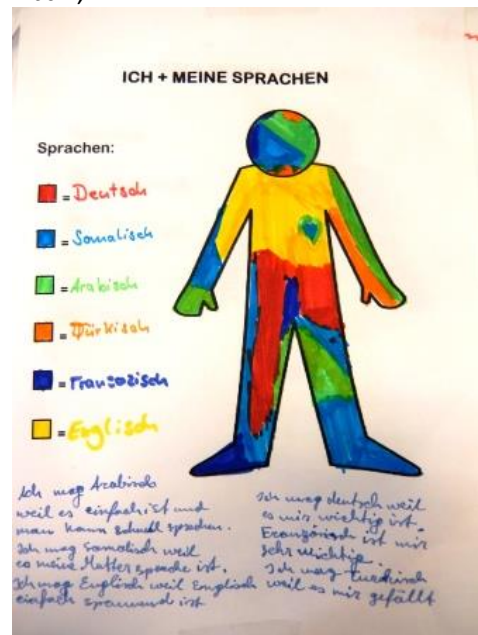
In welcher Sprache/welchen Sprachen liest du?

Sprachenporträts – Beispielbilder: 1. Erhebung

Hazal, 11:



Abdir, 12:



Aminat, 11:

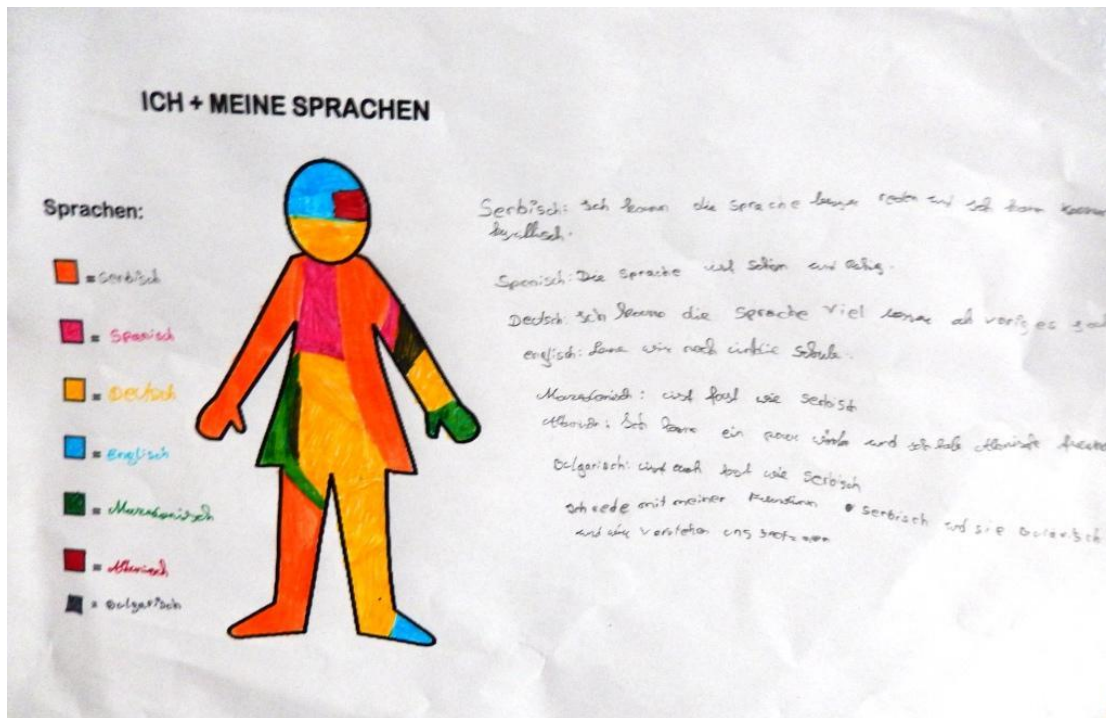


Emir, 11:

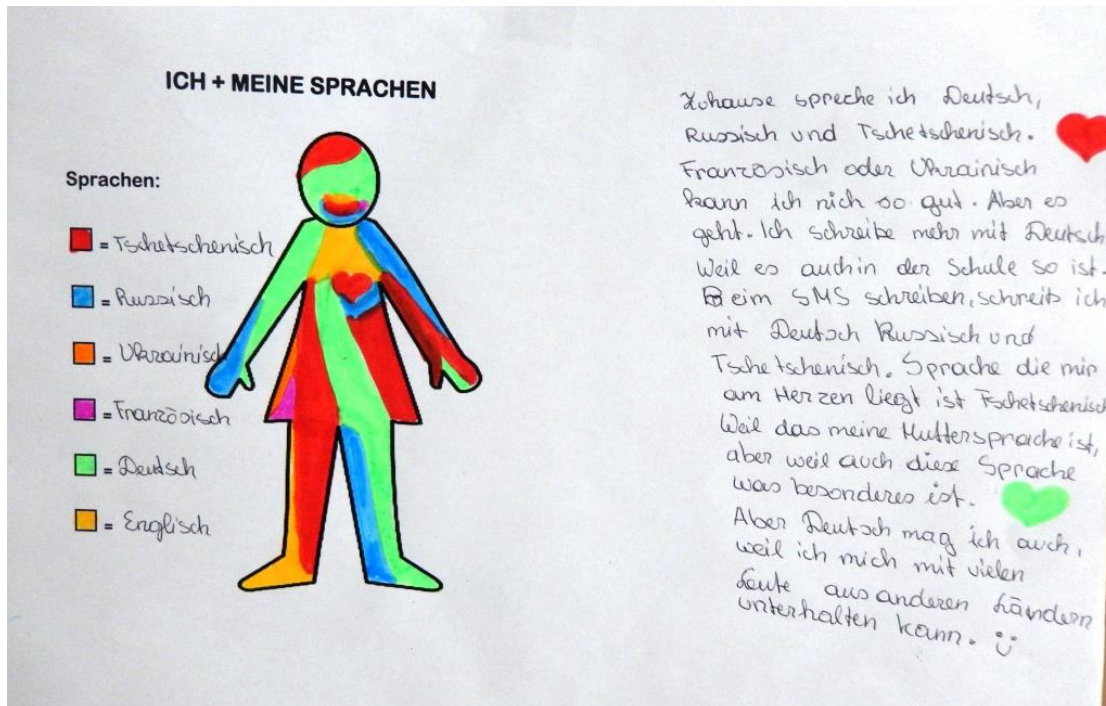


Sprachenporträts – Beispielbilder: 2. Erhebung

Sandra, 11:



Aminat, 11:




Sefa, 11:

ICH + MEINE SPRACHEN

Sprachen:

- = Türkisch
- = Englisch
- = Deutsch
- = Französisch
- = Italienisch
- = Serbisch
- = Arabisch



Sch kann Türkisch, weil es mein Muttersprache ist und Englisch weil es mir gefällt, alle Länder reden English und Deutsch mag ich und ich kann Deutsch sehr gut. Französisch lerne ich gerade.

Italienisch kann ich nur die Zahlen sagen. Serbisch kann ich nicht so gut aber manche sachen kann ich hören.


Sch redet mit meinen Freunden Deutsch und Türkisch. Beim Chat rede ich mit meinen Freunden fernsichend einmal Türkisch einmal Deutsch. Bei telefonieren auch rede ich fernsichend. Arabisch kann ich ganz gut lesen und sprechen.

Abdir, 12:

ICH + MEINE SPRACHEN

Sprachen:

- = Somalisch
- = Arabisch
- = Türkisch
- = Französisch
- = Serbisch
- = Deutsch
- = Englisch



Somalisch: Ist meine Muttersprache und ich spreche mit meinen Eltern und Freunden.

Türkisch mag ich weil ich sehr viele Freunde habe und sie mir es beibringen und ich spreche mit ihnen sehr leicht.

Serbisch mag ich weil es mir Spaß macht.

Französisch mag ich weil viele meiner Familienmitglieder es sprechen, deshalb ist auch ich ein bisschen mit meiner Familie und in der Schule.

Arabisch spreche ich ein bisschen aber ich kann es lesen.

In Arabisch habe ich meine Wörter gelernt und habe es in Somalisch übersetzt - die neuen Wörter sind für mich wichtig weil sie sind notwendig. Habe ich es gut gelernt, die neuen Wörter bei mir. Ich spreche auch Arabisch.

Englisch: Spreche fast alle Menschen auf der Welt und meine Familie, von deswegen muss ich es gut lernen.