



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben, Lesen, Literatur –
differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend

„DIE SPRACHINSEL“ SPRACHFÖRDERUNG AUF LITERACY – BASIS

**Professionelle Weiterentwicklung eines bestehenden Sprachförderkonzepts durch
prozessorientierte SchülerInnenbeobachtung**



ID 1705

Magdalena Czepl

Martina Stanger – Bumberger, Gudrun Petz - Hoffmann

VS Resthof, 4400 Steyr

Steyr, Juni 2016

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 Motivation und Rahmenbedingungen des Projekts.....	5
1.1.1 Das Konzept „Die Sprachinsel“.....	6
1.2 Ziele	9
1.3 Vorgangsweise.....	10
1.3.1 Direkte Prozessbeobachtung.....	12
1.3.2 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) mit Tonaufzeichnung	12
1.4 Zeitplan.....	13
2 PROJEKTIINHALT	16
2.1 Ergebnisse von USB – DaZ	16
2.1.1 Die Formen des Verbs.....	16
2.1.2 Nomen – Realisierung von Objekten und Subjekten	19
2.1.3 Aussageverbindungen	19
2.1.4 Wortschatz	20
2.1.5 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit.....	21
2.1.6 Strategien.....	22
2.2 Auswertung der Beobachtungsbögen	23
2.2.1 Transfer/Anwendung von Literacy – Elementen in andere Kontexte	24
2.2.2 Wiedererkennen von Literacy – Elementen.....	27
2.2.3 Kreativer Umgang mit Sprache.....	28
3 EVALUATION	30
3.1 Evaluation projektspezifischer Ziele.....	30
3.1.1 Inhaltliche Aspekte.....	32
3.1.2 Prozessaspekte.....	33
3.2 Evaluation aus Sicht der Ziele des Themenprogramms.....	33
3.3 Evaluation aus Sicht übergeordneter IMST Ziele	34
3.3.1 Gender- und Diversitätsaspekte.....	34
3.3.2 Schulentwicklungs- und Disseminationsaspekte.....	35
4 ZUSAMMENFASSUNG	36
5 LITERATURVERZEICHNIS	37
6 ANHANG	39

ABSTRACT

Bei Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ist die Entscheidung von LehrerInnen über den geschickten Einsatz und die Organisation von sprachfördernden Aktivitäten wesentlich, um allen Kindern die Aneignung einer guten Bildungssprache zu ermöglichen. Dabei sollen die Lehrpersonen die Kinder dort abholen wo sie stehen.

Diese Arbeit befasst sich eben mit diesen Entscheidungen – im konkreten Fall der Reflexion eines bestehenden Sprachförderkonzepts und dessen professioneller Weiterentwicklung.

Die Datenerhebung erfolgt ausgehend vom Kind durch Tonbandaufnahmen kindlicher Sprachhandlungen, Erhebung des Sprachstands einzelner Kinder, Beobachtungen im Schulalltag und durch Recherche in Fachliteratur. Sie führt zur Entwicklung von Leitsätzen mit der Intention die Weiterentwicklung des bestehenden Sprachförderkonzepts nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Schulstufe: 1 und 2
Fächer: vorwiegend Deutsch und Deutsch als Zweitsprache
Kontaktperson: Magdalena Czepl
Kontaktadresse: VS Resthof, Resthofstraße 40, 4400 Steyr

1 EINLEITUNG

Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet (vgl. BUTZKAMM 1989 zit. n. LEISEN 2011).

Diese Tatsache stellt sowohl für Lehrende als auch Lernende eine große Herausforderung dar.

Unser Anspruch ist es, diese Herausforderung gemeinsam mit unseren SchülerInnen bestmöglich zu meistern. Davon ausgehend entstand die Idee für das Thema dieser Projektarbeit.

Die „Wir“-Form wird in dieser Arbeit deshalb gewählt, weil uns die Weiterentwicklung unserer Arbeit als Team bewegt und wir gemeinsam stetig daran arbeiten. Die Ideen für das beschriebene Konzept wurden im Team „geboren“, Weiterentwicklungen finden in enger Zusammenarbeit statt, die erfolgreiche Realisierung ist nur durch gelingende Teamarbeit möglich. Planung, Durchführung und Evaluierung dieser Forschung passierten gemeinsam. „Wir“ sind die LehrerInnen (jeweils Klassen- und SprachförderlehrerInnen) der beiden Klassen, die als Forschungsfeld für diese Arbeit dienen.

Zu Beginn dieser Arbeit wird das Sprachförderkonzept „Die Sprachinsel“ beschrieben, ausgehend von der gegenwärtigen Situation an unserer Schule, bzw. in unseren Klassen. Anschließend erläutern wir die Beweggründe unseres Forschungsinteresses, welches danach genau beschrieben wird. Um dem Leser einen guten Einblick zu ermöglichen, werden der genaue Forschungsablauf, Fokuskinder und Forschungsinstrumente - wie die unterrichtsbegleitende Sprachstandserhebung USB-DaZ und die direkte Prozessbeobachtung beschrieben.

Die gewonnenen Daten werden im Anschluss daran mit Hilfe von Diagrammen und Tabellen dargestellt. Erkenntnisse werden durch Praxisbeispiele und Fachliteratur konkret beschrieben.

Ausgehend von der Interpretation der gewonnenen Daten und unterstützt durch Fachliteratur werden Leitsätze für die Weiterentwicklung des Konzepts „Die Sprachinsel“ formuliert. Zum Abschluss wird der gesamte Forschungsprozess reflektiert.

1.1 Motivation und Rahmenbedingungen des Projekts

Unsere Schule besuchen durchschnittlich 70% Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Auch die deutschsprachigen Kinder an der Schule weisen enorme sprachliche Defizite auf. Dabei ist Sprache das Hauptmedium des Lehrens und Lernens. Der Bildungserfolg eines Kindes hängt im Wesentlichen davon ab, dass es den Inhalt, den es lernen soll, sprachlich versteht. Daran scheitern nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Erstsprache (vgl. FÖRMIG, o.J.), auch die Kinder an unserer Schule, die als Erstsprache Deutsch sprechen, haben dabei oft große Probleme.

Somit beeinflusst ein nachhaltiges Sprachförderkonzept die Bildungslaufbahn aller Kinder, die unsere Schule besuchen – was uns LehrerInnen dazu veranlasst hat, nach neuen, innovativen, kreativen und vor allem effektiven Wegen im Bereich der Sprachförderung zu suchen. Nach Wegen, die selbstverständlich auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Bereich der Sprachdiagnose und Sprachförderung aufbauen müssen.

Unser Forschungsfeld bilden zwei Klassen an der Volksschule Resthof. Um einen besseren Einblick zu ermöglichen werden diese beiden Klassen folgend kurz portraitiert:

Die 2a-Klasse ist eine jahrgangsgemischte (1. und 2. Schulstufe) Integrationsklasse mit einer Gesamtschülerzahl von 24 Kindern. Fünf Kinder sprechen als Erstsprache Albanisch, zwei Kroatisch, sieben Türkisch, jeweils ein Kind spricht Serbisch, Spanisch, Tschetschenisch und Ungarisch. Sechs Kinder sprechen als Erstsprache Deutsch. Insgesamt sprechen 75% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. Drei Kinder werden als Integrationskinder geführt, davon zwei Kinder aufgrund von Lernschwierigkeiten und ein Kind bedingt durch sein Verhalten.

Die 2b-Klasse besuchen ebenfalls 24 Kinder. Auch hier ist der Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch mit 70, 83 % hoch. Vier Kinder sprechen Albanisch als Erstsprache, drei Kinder Bosnisch, fünf Kinder Türkisch und drei Kinder Ungarisch, jeweils ein Kind spricht Kroatisch bzw. Spanisch. Sieben Kinder sind mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen.

In der Grundstufe 1 findet an unserer Schule pro Klasse ein Sprachförderkurs im Umfang von 11 Unterrichtseinheiten statt. Das heißt, dass zusätzlich zur Klassenlehrerin auch eine Sprachförderlehrerin mit den Kindern der Klasse arbeitet. Anfangs war jedoch bei diesen Kursen kein durchgängiges didaktisches Konzept vorhanden. Jede Lehrerin arbeitete für sich, Kooperationen und Austausch untereinander fanden in der Regel kaum oder gar nicht statt.

Seit 3 Jahren arbeiten wir an einem Sprachförderkonzept, das den Deutschunterricht in der Klasse und den Sprachförderkurs als ganzheitliches System versteht. Das Prinzip „Sprachbildung“ zieht sich durch den gesamten Schulalltag. Es hat die sprachliche Bildung aller SchülerInnen im Blick.

Jürgen Habermas (1977) hat den Begriff der Bildungssprache geprägt, womit er dasjenige sprachliche Register bezeichnete, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann. Er verweist auf spezifische sprachliche Register, die für die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in Bildungsinstitutionen grundlegend sind, und er deutet zugleich auf die Verantwortung des Bildungssystems dafür, dass Kinder und Jugendliche Zugang zu den entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten erhalten (GOGOLIN & MICHEL, 2010)

Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern erwartet wird. (FÜRSTENAU & GOMOLLA, 2011, S. 111)

Wir beobachten, dass sich die Bildungssprache unserer Kinder durch unser auf Literacy basierendes Sprachförderkonzept zum Positiven verändert.

Um einen besseren Einblick in unser Konzept zu ermöglichen, wird es folgend – sowohl auf theoretischer, als auch auf praktischer Ebene – näher erläutert.

1.1.1 Das Konzept „Die Sprachinsel“

Bei der Entwicklung des Sprachförderkonzepts war uns von Beginn an wichtig, dass es sowohl motivierend für die Kinder, als auch effektiv ist.

Unser Konzept beruht auf 3 Säulen:



Abbildung 1: Die 2 Basiselemente des Sprachinsel-Konzepts

1.1.1.1 Teamarbeit

Kernstück des schulinternen Innovationsmanagements ist die Teamarbeit der Lehrkräfte. Das beginnt mit vielfältigen Kooperationsmaßnahmen auf Klassenebene. Teamarbeit hat viele Vorzüge: Sie wirkt inspirierend und motivierend, ermutigend und entlastend, erweitert die Ideenvielfalt der betreffen-

den Lehrkräfte und erleichtert die Entwicklung neuer Materialien und Lernarrangements für den alltäglichen Unterricht. Sie führt zu größerer Überzeugungskraft und Durchsetzungsfähigkeit der einzelnen Lehrpersonen gegenüber SchülerInnen, Eltern, Schulleitung und Gesamtkollegium, wenn es darum geht Förder- und Integrationsmaßnahmen durchzuführen und dabei unter Umständen unkonventionelle Schritte zu gehen. Teamarbeit ist ein zentraler Hebel im schulischen Innovationsprozess (vgl. KLIPPERT, 2010, S. 254f).

Mittels „Scaffolding“ soll die Lücke, die zwischen dem, was die Lernenden bereits können, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt werden. Dies ist effektiver möglich, wenn KlassenlehrerInnen und SprachförderlehrerInnen sich regelmäßig über den Leistungsstand der Kinder austauschen. So kann der(die) Sprachförderlehrer(in) leistungsschwächer Kinder durch gezielte Förderung dabei unterstützen, dass sie Unterrichtsinhalten in der Klasse leichter folgen können. SchülerInnen deren Muttersprache eine von der Unterrichtssprache verschiedene ist, sollen dabei unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. Lernende sollen also dazu gebracht werden, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, als solche, die sie allein bewältigen könnten. Dies setzt voraus, dass LehrerInnen das sprachliche und fachliche Potential ihrer SchülerInnen einschätzen können. Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein wenig über dem bereits erreichten Kompetenzniveau angesiedelt sind (vgl. KNIFFKA, 2010). Je besser SprachförderlehrerInnen und KlassenlehrerInnen ihre Planung und Arbeit aufeinander abstimmen, desto besser kann dies gelingen.

Umsetzung:

Klassen- und SprachförderlehrerInnen

- erarbeiten gemeinsam die Jahresplanung der jeweiligen Klassen (im Fach Deutsch)
- sprechen sich regelmäßig in Bezug auf Adaptierungen der aktuellen Unterrichtsinhalte, weiterer Schwerpunkte und Leistungen der Kinder ab
- entwickeln und erstellen gemeinsam Unterrichtsmaterialien
- treten auch bei der Arbeit mit den Eltern als Team auf

1.1.1.2 Horchtraining

Die aktive Wiederholung des Gehörten ist wichtig, da der Mensch dadurch auch Sprache lernen kann. (MACEDONIA & HÖHL, 2013, S. 85)

Als selbständiger Lernbereich fehlt das Hören neben Lesen, Schreiben und Sprechen. (UNIVERSITÄT, BAYREUTH, o.J.) Auch der größere Zusammenhang - die akustische Qualität der Umwelt, das Hören im Ensemble der Sinneswahrnehmung, die anthropologische und ethnologische Dimension des Gehörs, Hörerziehung als kulturelle Aufgabe - im Rahmen der Deutschdidaktik wird nicht oder nur in Ausnahmefällen reflektiert. Dem Hören wird im Allgemeinen kein Eigenwert zugesprochen. Es gilt als Hilfsfunktion in mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Das Hören wird zu wenig als ästhetisch-kritisches Vermögen geschult, solange die Literaturvermittlung durch Audio-Medien im Unterricht nicht stärker thematisiert wird (UNIVERSITÄT BAYREUTH, o.J.).

Didaktische Aspekte (nach Birgit Lemen):

- *Die Lehrperson muss entscheiden welches Hörspiel sie der Klasse zumuten, welche Vorkenntnisse sie voraussetzen kann und welche Ziele sie mit der Behandlung eines Hörspiels verfolgt.*

- *Das Hörspiel fördert die rezeptive Sprachkompetenz der SchülerInnen, da sie sich ganz auf das Hören einstellen müssen und sich aufgefordert sehen, das Vernommene ohne Ablenkung der Sinne zu erschließen. Die SchülerInnen werden zum gesammelten und verstehenden Hinhören angeleitet, was die Konzentrations- und Denkfähigkeit steigert. Auch das Zuhörenkönnen wird geschult.*
- *Das Hörspiel dient der Sprecherziehung, denn es eignet sich nicht nur zum Interpretieren, sondern soll auch gesprochen und realisiert werden.*
- *Nach dem Erleben eines Hörspiels werden SchülerInnen stärker zur Aussprache gereizt und lebhafter in Diskussionen (UNIVERSITÄT BAYREUTH, 2010)*

Umsetzung:

- Alle Kinder der Sprachinsel-Klassen besitzen einen MP4-Player.
- Die für den Sprachförderkurs zuständige Lehrperson bespielt die Geräte alle Kinder – in Absprache mit der Klassenlehrperson – mit passenden Audio-Dateien zum aktuellen Literaturthema. Geschichten werden zur Differenzierung meist in mindestens zwei verschiedenen Schwierigkeitsgraden aufgenommen.
- Teil der Hausübung aller Kinder ist das tägliche Horchen (mindestens 10 Minuten).
- Die Audiodateien werden wöchentlich verändert – passend zum aktuellen inhaltlichen, bzw. grammatikalischen Schwerpunkt.
- Sooft als möglich werden die Texte auch zusätzlich in andere Erstsprachen übersetzt (mit Unterstützung von Eltern, MuttersprachenlehrerInnen, örtlichem Integrationszentrum) und die Geschichten stehen den Kindern dann sowohl in deutscher als auch in ihrer Erstsprache zum Hören zur Verfügung.

1.1.1.3 Literacy

Kinderliteratur gibt wichtige Impulse für die kognitive Entfaltung und bietet Kindern eine neue, über das Alltagsniveau hinausgehende Sprache an. Der Begriff „literacy“ dient in diesem Zusammenhang als Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um Bücher, Erzähl- und Schriftkultur. Neben den Erfahrungen mit Zeichen, Schrift, Bild und Text gehören auch Singen, Spielen mit Reimen und Abzählverse dazu. Das Vorlesen, die Beschäftigung und handelnde Auseinandersetzung mit Kinderbüchern sind wesentliche Elemente der Förderung von kindlicher Sprachkompetenz. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2012)

Umsetzung:

- Klassen- und SprachförderlehrerInnen wählen gemeinsam geeignete Kinderliteratur aus. Kriterien für die Auswahl sind zum Beispiel Wortschatz, geeignete Phrasen, Alltagsbezug, Gendersensitivität, Grammatik
- Alle Inhalte des Deutschunterrichts (Rechtschreiben, Verfassen von Texten, Lesen, Sprachbetrachtung, Sprechen) und des Sprachförderkurses werden mit der Literatur in Verbindung gebracht - Lernwörter, Schreibanlässe, Lesetexte, Übungen zur Sprachbetrachtung. Die Einbindung des Grammatikunterrichts in den Sprachunterricht ist das wichtigste Prinzip. Grammatikunterricht ist im Grundsatz in eine thematische Arbeit integriert – eben als sprachuntersuchende Dimension der Spracharbeit. Er bietet die Möglichkeit das Erkannte zu verwenden und Weiteres zu erarbeiten. Den Kindern vermittelt er gute Gründe um über Sprache nachzudenken, weil die Ergebnisse des Nachdenkens weiter genutzt werden (vgl. BARTNITZKY, 2012, S. 17f)
- Das ausgewählte Bilderbuch wird neben Deutsch und Sprachbildung in möglichst vielen Unterrichtsfächern bearbeitet und thematisiert – unter Verwendung möglichst vieler Sinne.

Unser Sprachförderkonzept soll die Kinder beim Erwerb einer Bildungssprache unterstützen um ihnen eine gute Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Damit es diesem Anspruch gerecht wird sind wir darum bemüht es so gut wie möglich an die Bedürfnisse unserer Kinder anzupassen. Unser Forschungsinteresse spiegelt diese Bemühungen wieder.

1.2 Ziele

Mit dem Wissen dass Entscheidungen von LehrerInnen über die Anlage ihrer sprachförderlichen Aktivitäten auf dem sprachlichen Entwicklungsstand der SchülerInnen aufbauen sollten (vgl. LENGYEL, REICH, & ROTH, 2009, S. 25) ergibt sich für uns folgende Forschungsfrage:

Wie können wir unser bestehendes Sprachförderkonzept ausgehend von prozessorientierten Schülerbeobachtungen professionell weiterentwickeln?

Diese zentrale Frage schließt folgende Fragen ein:

Wie entwickelt sich die Bildungssprache der SchülerInnen im Laufe des Forschungszeitraums/Schuljahres?

- Wie verändert sich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum sprachlichen Handeln in der deutschen Sprache?
- Wie hoch ist der Lernzuwachs in den Bereichen
 - Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit und Kommunikation,
 - Wortschatz,
 - Verb: Verbformen, Verbstellung in Aussagesätzen,
 - Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten,
 - Aussageverbindungen?

In welchen Bereichen wirkt sich unser Sprachförderkonzept positiv auf die Entwicklung der Bildungssprache unserer Kinder aus?

- Wenden die SchülerInnen im Sprachförderkurs geübte Inhalte (Phrasen/Wörter) im Klassenverband an?
- Knüpfen SchülerInnen während des Sprachförderkurses an Wissen aus Unterrichtsinhalten an, die zuvor im Klassenverband Thema waren?
- Finden Transferleistungen statt, d.h. verwenden die SchülerInnen zu einem Thema (Literacy) geübte Inhalte in anderen Kontexten wieder?

1.3 Vorgangsweise

Voraussetzung für eine differenzierte und effektive Förderung ist eine spracherwerbstheoretisch fundierte und methodische abgesicherte Erfassung des Sprachentwicklungsstandes einzelner Kinder (LENGYEL, REICH, & ROTH, 2009). Jedes LehrerInnenteam einer Klasse einigte sich auf drei Fokuskinder. Die Entscheidungen wurden anschließend im Team noch einmal besprochen und begründet. Folgende Aspekte waren für die Auswahl unter relevant:

- Sprachgruppe (1= leistungsschwächste Gruppe; 3= leistungsstärkste Gruppe)
- Geschlecht
- Erstsprache

Tabelle 1: Übersicht Fokuskinder

Name	Klasse	Schulstufe	Erstsprache	Geburtsland	Sprachgruppe Schulbeginn Lt. SFD ¹	Anmerkungen
Schülerin A	2a	1	Türkisch	Österreich	I	SPF
Schülerin B	2a	2	Albanisch	Österreich	II	
Schüler C	2a	2	Ungarisch	Ungarn	III	
Schüler D	2b	2	Türkisch	Österreich	I	
Schülerin E	2b	2	Albanisch	Österreich	II	
Schülerin F	2b	2	Ungarisch	Ungarn	III	

Fokuskind 1 (Schülerin A):

Die Erstsprache der Schülerin ist Türkisch (Sprachgruppe 1 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Mutter und Vater sprechen kaum Deutsch. Bevor sie in diesem Schuljahr in die 2a Klasse kam besuchte sie die Vorschule. Die Schülerin wird als Erstklässlerin geführt. Bei ihr wurde selektiver Mutismus diagnostiziert und ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit Lehrplanänderung in allen Unterrichtsfächern. Zu Schulbeginn konnte sie dem Unterrichtsalltag kaum folgen, war beinahe durchgehend abwesend und wirkte sehr verloren. Ihre Sprache war nur fragmentarisch und sowohl der produktive als auch der rezeptive Wortschatz war sehr gering. Wir haben sie „trotzdem“ oder gerade aufgrund ihrer bisherigen Bildungslaufbahn für die Studie ausgewählt. Für uns ist interessant, wie unser Sprachkonzept auf alle unsere Kinder wirkt, unabhängig von Schulstufe oder Lernvoraussetzungen.

Fokuskind 2 (Schülerin B):

Die Schülerin besucht gemeinsam mit ihrem Zwillingbruder die 2a Klasse. Sie hat keine Vorschule besucht und wird als Zweitklässlerin geführt. Ihre Erstsprache ist Albanisch (Sprachgruppe 2 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Die Mutter kann sich kaum auf Deutsch verständigen, der Vater spricht relativ gut Deutsch. Obwohl sie beim Lernen der deutschen Sprache sehr geschickt ist, ist sie schüchtern und zurückhaltend beim spontanen Sprechen oder gemeinsamen Gesprächen im Plenum. Wenn sie vorbereitet ist, zum Beispiel bei Buchvorstellungen, wirkt sie selbstsicherer. Sie liest gerne und schreibt gerne Geschichten.

¹ Testzentrale (2016). SFD - Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder. Online unter <http://www.testzentrale.de/programm/sprachstandsueberpruefung-und-forderdiagnostik.html?catId=17> [28.02.2016]

Fokuskind 3 (Schüler C):

Der Schüler hat keine Vorschule besucht und wird als Zweitklässler geführt. Seine Erstsprache ist Ungarisch (Sprachgruppe 3 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Sowohl die Mutter, als auch der Vater beherrschen die deutsche Sprache gut. Durch das eher bildungsnahe Elternhaus besitzt Schüler C einen guten Wortschatz und eine am Klassendurchschnitt gemessen sehr gute Allgemeinbildung. Er ist sehr ehrgeizig beim Lernen und verlangt selbst sehr viel von sich. Besonders in Stresssituationen neigt er beim Sprechen zum „Poltern“ (Störung des Redeflusses). Seit Beginn der 2. Klasse ist diese Störung kaum mehr merkbar, außer in Situationen wo er sich getestet fühlt und alles perfekt machen möchte. Er liest außergewöhnlich viel und schreibt gerne Geschichten.

Fokuskind 4 (Schüler D):

Die Erstsprache des Schülers ist Türkisch (Sprachgruppe 1 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Die Mutter kann kein Wort Deutsch, zu Hause wird türkisch gesprochen. Der Schüler hat eine um 1 Jahr ältere Schwester, die sprachlich sehr geschickt ist. Der Schüler ist sehr ehrgeizig und leidet selber darunter sich auf Deutsch nicht so ausdrücken zu können, wie er gerne möchte. Dieses Defizit versucht er vor allem in Mathematik auszugleichen und zeigt dort sehr gute Leistungen. Der Schüler wird als Zweitklässler geführt.

Fokuskind 5 (Schülerin E):

Die Schülerin besucht gemeinsam mit ihrer Zwillingsschwester die 2b Klasse. Sie hat keine Vorschule besucht und wird als Zweitklässlerin geführt. Ihre Erstsprache ist Albanisch (Sprachgruppe 2 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Die Mutter spricht gut Deutsch, der Vater kann sich verständigen, hat aber in der Grammatik große Defizite. Die Schülerin spricht im Deutschen oft in unvollständigen Sätzen. Grund dafür dürfte auch sein, dass in der Familie weder die Muttersprache noch Deutsch gut gesprochen wird und es eine „familieneigene“ Sprache gibt.

Fokuskind 6 (Schülerin F):

Die Schülerin hat keine Vorschule besucht und wird als Zweitklässlerin geführt. Ihre Erstsprache ist Ungarisch (Sprachgruppe 3 lt. verpflichtender SFD Testung zu Schulbeginn). Sowohl die Mutter, als auch der Vater beherrschen die deutsche Sprache nicht. Die Schülerin zeigt die typischen Sprachprobleme jener Kinder, deren Muttersprache einen völlig anderen grammatikalischen Aufbau hat. Das Mädchen ist aber eine richtige „Plaudertasche“ und hat Freude am Sprechen.

Mit der Festlegung der Fokusinder definierten wir auch die Art der Datenerhebung.

Um unser in den letzten Jahren entwickeltes Sprachbildungskonzept zu überprüfen, bedienen wir uns der **Aktionsforschung**.

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern. Eines der wesentlichen Motive, Aktionsforschung zu betreiben, ist die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich um die Bedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 2007, S. 13).

Um Daten zu gewinnen ist es notwendig, dass wir die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung, bei konkreten sprachlichen Äußerungen während des Unterrichtsalltages beobachten.

Beobachtung wird als die grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik bezeichnet und kann von Pädagogen fast ständig eingesetzt werden. (INGENKAMP & LISSMANN 2008, S. 74 zit. n. Döll, 2012, S. 86)

1.3.1 Direkte Prozessbeobachtung

Bei der direkten Prozessbeobachtung wird auf technische Hilfsmittel verzichtet. (...)Forschende LehrerInnen (...)sind hauptberuflich LehrerInnen und nur nebenbei BeobachterInnen. Wenn sie ihren Unterricht systematisch beobachten wollen, übernehmen sie eine zweite Aufgabe. (...) Die wichtigste Leistung von BeobachterInnen besteht in der Sensibilität für das, was beobachtet wird.(...)sich der Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an, und so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig. (ALTRICHTER & POSCH, 2007, S. 129)

Die Beobachtung der drei Fokuskinder wird in jeder Klasse sowohl von Klassen- als auch Sprachförderlehrerinnen durchgeführt.

Um die Dokumentation von Beobachtungen zu erleichtern, haben wir einen eigenen Beobachtungsbogen erstellt (siehe Anhang). Zusätzlich filmten wir bei verschiedenen Unterrichtssequenzen.

Während für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache mehrere normierte und standardisierte Diagnostikinstrumente existieren, gibt es nur wenige Verfahren, die den Sprachentwicklungsstand bei Kindern mit DaZ erfassen und damit die Grundlage für eine individuelle Förderung legen könnten. Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten von Lernenden und die spezifischen Eigenschaften ihres Sprachsystems lassen sich nicht einfach messen. Die Sprachkompetenz lässt sich nicht durch die Beobachtung des Alltagsgeschehens erschließen (vgl. LENGYEL, REICH, & ROTH, 2009, S. 47f).

Um die Entwicklung der Bildungssprache zu beobachten, entschieden wir uns für die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Durch den prozessorientierten Ansatz empfinden wir diese Form der Sprachstandserhebung als gut geeignet. Außerdem wurde er per Erlass vom Bundesministerium für Bildung und Frauen empfohlen (BMBF, www.bmbf.gv.at, 2014). Es ist also auch für die weitere Unterrichtspraxis unabhängig von dieser Studie sinnvoll, wenn wir uns damit vertraut machen.

1.3.2 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) mit Tonaufzeichnung

Bei USB DaZ handelt es sich nicht um einen punktuellen Test, der zu einem bestimmten Zeitpunkt sprachliche Teilfertigkeiten überprüft, sondern um ein Verfahren, welches Lehrkräfte befähigt, Sprachstand und Sprachzuwächse von Schüler/inne/n mit Zweitsprache Deutsch regelmäßig zu beobachten und zu interpretieren, um daraus zielgerichtete Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. FRÖHLICH DÖLL & DIRIM, 2014, S. 5).

Für die Datenerhebung verwenden wir folgende Items von daraus:

- Verb: Verbformen
- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen
- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten
- Aussageverbindungen
- Wortschatz – Primarstufe
- Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit
- Strategien

Da unser Ziel die Beobachtung der Sprachentwicklung ist, sind die Bereiche „Textkompetenz“ und „Orthografie“ für diese Studie nicht relevant.

Um die Fortschritte der Kinder während des Unterrichtsalltages genau im Auge behalten und dokumentieren zu können, entschieden wir uns dafür, die Kinder zu bestimmten Zeitpunkten (siehe Kapitel 3.1) per Tonaufzeichnung aufzunehmen.

Tonaufzeichnung

Die Tonbandaufzeichnung wird ergänzend zur Prozessbeobachtung verwendet. Mit Hilfe der Tonaufzeichnung wird das akustische Material genauer festgehalten, als dies bei der direkten Prozessbeobachtung möglich ist (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 2007, S. 141).

Die SprachförderlehrerInnen bieten den Fokuskindern in regelmäßigen Abständen ein Bild als Gesprächsanlass an (alle Fokus Kinder bekommen das gleiche Bild angeboten) und einmal einen Anlass zum Theaterspielen. Die Äußerungen des jeweiligen Kindes werden anschließend mittels Ton- oder Videoaufzeichnung festgehalten, transkribiert und anschließend im Rahmen der Items von USB DaZ ausgewertet.

1.4 Zeitplan

Mit der Erstellung des Zeitplans konkretisierten wir im Team den Zeitrahmen der Studie und die Literatur, die in dieser Zeit bearbeitet werden sollte. Weiters legten wir Zeitpunkte für Datenerhebungen fest.

Stufe	Datum	Datensammlung	Kommentar
Verpflichtende ² SFD ³ Testung Schulbeginn	September 2015	SFD Testung aller Kinder der beiden Klassen	
Literacy: „Der Buchstabenbaum“ Autor: Leo Lionni	2.-4. Schulwoche		
„Rück mal ein Stück“ Autorin: Yukiko Iwata	5.-7. Schulwoche		
„Winzig, der kleine Elefant“ Autor: Erwin Moser	8.-10. Schulwoche		
Literacy: „Die Geggis“ Autorin: Mira Lobe	11.-14. Schulwoche		
Besprechung: Sprachinsel Team Klärung des Forschungsinteresses; Ablauf festlegen	12. Schulwoche		Auswahl von 3 Fokuskindern/ Klasse; Formulare erstellen
Besprechung:	13. Schulwoche	Sprachförderlehrerinnen übertragen ge-	

² Landesschulrat für Oberösterreich (2013) – *Erlass Sprachförderung*. Online unter <https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/erlasssammlung/2013/B1-161-2-2013.pdf> [28.02.2016]

³ Testzentrale (2016). SFD - *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder*. Online unter <http://www.testzentrale.de/programm/sprachstandsueberpruefung-und-forderdiagnostik.html?catId=17> [28.02.2016]

Sprachförderlehrerinnen		meinsam Daten der SFD Testung vom Schulbeginn in den USB - DaZ ⁴	
Zwischentestung	20. Schulwoche	Sprachförderlehrerinnen erheben aktuellen Sprachstand der Fokuskinder mittels USB DaZ (Bild als Sprech Anlass, Audioaufnahme)	
Literacy: „Der neue Pinocchio“ Autorin: Christine Nöstlinger (nach Carlo Collodi)	17.-21. Schulwoche		
Zwischentestung	22. Schulwoche		
Auswertung der Daten	24. Schulwoche		Zusammenführung bisher gesammelter Daten
Literacy: „Die dumme Augustine“ Autor: Ottfried Preußler	24.-27. Schulwoche	Unterrichtsdokumentation und Beobachtungen durch Klassen- und Sprachförderlehrerin	
Zwischentestung	29.SW	Testung aller an der Studie teilnehmenden Kinder (Tonbandaufnahme, Transkription)	
Auswertung der Daten	29.SW		Zusammenführung bisher gesammelter Daten
Literacy: „Alles Gute kleiner Stanislaus“ Autorin: Vera Ferra-Mikura	29.-31. Schulwoche	Unterrichtsdokumentation und Beobachtungen durch Klassen- und Sprachförderlehrerin	

⁴ Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)*.
Online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0 [28.02.2016]

Abschlusstestung	31.Schulwoche	Testung aller an der Studie teilnehmenden Kinder (Tonbandaufnahme, Transkription)	
Auswertung der Daten	32. Schulwoche		Zusammenführung bisher gesammelter Daten
Auswertung der Daten	32.Schulwoche	Reflexion zu Ergebnissen	Besprechung: Klassen- und Sprachförderlehrerinnen
Vorstellung der Ergebnisse im Kollegium	Schlusskonferenz		Vorbereitung einer Präsentation – Hörbeispiele/ visuelle Unterstützung

2 PROJEKTINHALT

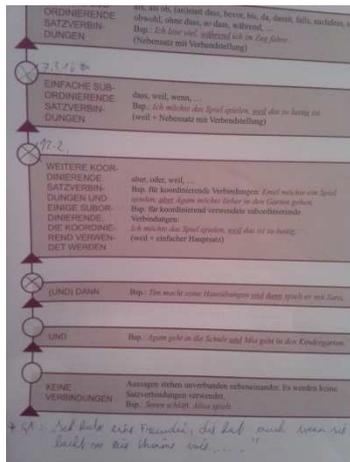


Abbildung 2: Beispiel für die fortlaufende Dokumentation mittels Beobachtungsbogen USB - DaZ

Die Ergebnisse aus den Zwischentestungen (Tonbandaufnahmen) wurden immer sofort von Sprachförderlehrerin und/oder Klassenlehrerin im entsprechenden Beobachtungsbogen aktualisiert (Abb. 2). Zur Bestimmung der Niveaustufen zu Schuljahresbeginn dienten uns die Transkripte der SFD-Testungen zu Schulbeginn.

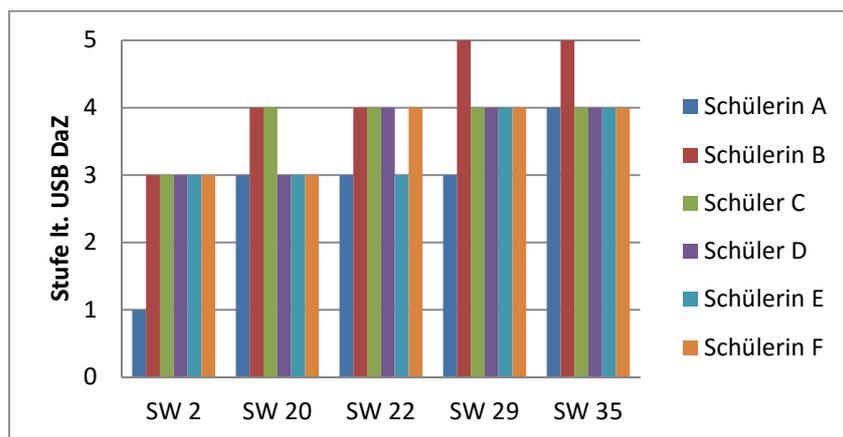
2.1 Ergebnisse von USB – DaZ

Vor der Dokumentierung der erhobenen Daten werden die Indikatoren, die verwendet wurden, beschrieben.

2.1.1 Die Formen des Verbs

Die Formen des Verbs und seine Stellung im Aussagesatz sind seit langem als Sprachstandsindikatoren anerkannt. Im Beobachtungsbereich Verbformen gilt es daher, den Aneignungsstand der Beugung des Verbs im Hinblick auf Person, Numerus, Tempus und Genus Verbi (Aktiv/Passiv) zu beobachten. (Fröhlich, Döll, & Dirim, 2014, S. 12)

Tabelle 2: Verbformen - Person und Numerus



Auswertung:

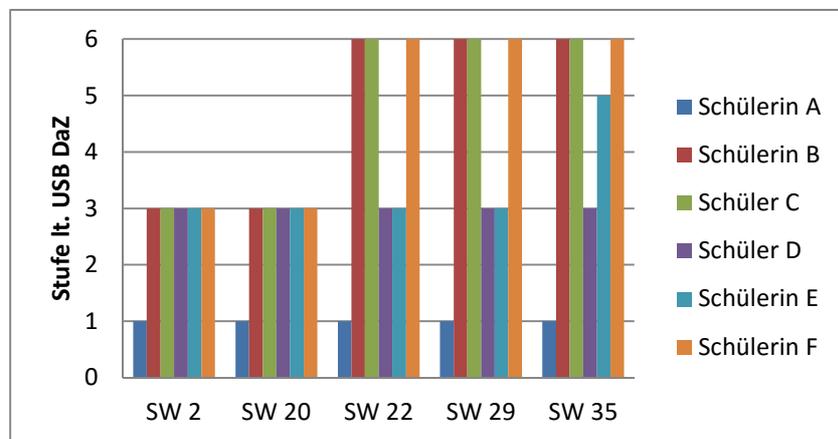
Unabhängig vom Niveau zu Schuljahresbeginn haben alle Kinder mindestens die Stufe 4 erreicht (Verwendung der 2.Pers.Sg. oder 3.Pers.Pl. oder 1.Pers.Pl.).

Jedes Kind verbesserte sich um mindestens eine Niveaustufe, ein Lernzuwachs ist also bemerkbar.

Sogar die Schülerin, bei der zu Schulbeginn nur undifferenzierte Zuweisungen beobachtet werden konnten wie „Das eine Geld da das geben und das eins essen“ (Schülerin A_21.9.2015) , verwendete bei der letzten Aufnahme die 3.P.Pl: „Der Kinder rutschen und der...“(Schülerin A_14.5.2016)

Die Stufe 6 erreichte laut Beobachtung nur Schülerin B. Dieses Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Es handelt sich dabei um die Verwendung der 2.P.Pl. (z.B. Ihr lest.) Wenn die SchülerInnen zu einem Bild erzählen sollen, benötigen Sie diese Form des Verbs kaum. Wir erkannten diese Problematik bereits nach der 2. Testung und nahmen uns vor die Kinder insbesondere bei der Interaktion mit anderen zu beobachten, ob sie diese Form verwenden. Tatsächlich beobachten konnten wir dies nur bei zwei Videoaufzeichnungen. Bei der ersten Beobachtung handelte es sich um ein Handpuppen-Theaterspiel, das die SchülerInnen mit der Titelvorgabe „Kasperl hat Geburtstag“ in der Kleingruppe improvisieren mussten. Schülerin B spielte die Oma mit dem Text: „Wo seid ihr Frechen?“ (Schülerin B, 3.5.2016) Bei der 2. Situation arbeitete sie während einer Gruppenarbeit mit 3 anderen Kindern zusammen und fragte dabei ihre KollegInnen: „Habt ihr noch eine Idee?“ (BB_Schülerin B, 7.3.2016)

Tabelle 3: Verbformen - Tempus



In Bezug auf die Verwendung von Zeitformen ist bei den beiden Kindern mit türkischer Erstsprache, die zu Schuljahresbeginn mit der Sprachgruppe 1 eingestuft wurden, kein Lernzuwachs erkennbar, obwohl sich Schüler D anfangs sogar gemeinsam mit den SchülerInnen B,C, E und F auf Niveaustufe 3 (Verwendung des Perfekts) befand. Die SchülerInnen B, C und F verwendeten ab der 22. Schulwoche regelmäßig das Präteritum und befinden sich somit auf der höchsten Niveaustufe.

„Wenn das Mädchen ein Eis **kaufte**, dann...“ (Schülerin B_12.2.2016)

„...und ein Junge **wollte** ein Eis **nehm...**“ (Schülerin B_14.5.2016)

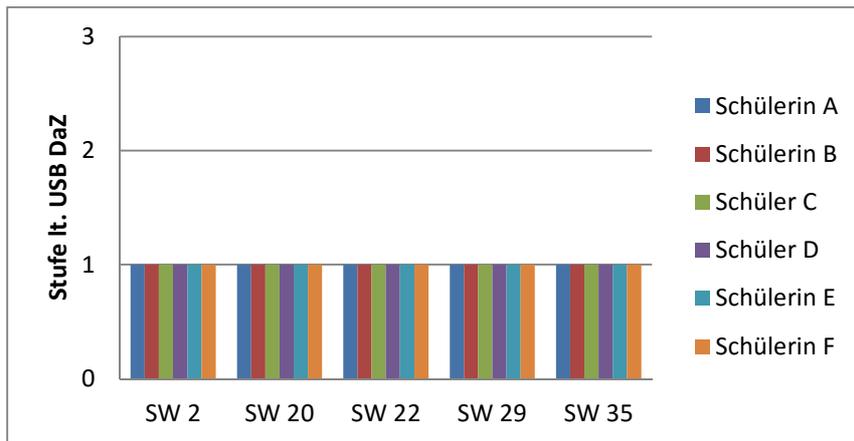
„Er dachte: Ma, ich will auch ein Eis..... Seine seine Freundin **tröstete** ihn, aber...“ (Schüler C_12.2.2016)

„In der Nähe **wohnten** auch Freunde...“ (Schüler C, 14.5.2016)

„Und er **rutschte** aus und...“ (Schülerin F, 12.2.2016)

Die Zeitform „Präteritum“ wurde nicht bewusst als grammatikalischer Inhalt in diesem Schuljahr behandelt – dennoch wird diese Form vom Großteil der Fokuskinder häufig verwendet. Wir führen das zum einen auf das regelmäßige Vorlesen und die Bearbeitung von Texten aus ausgewählter Kinderliteratur zurück. Zum anderen hängt es wahrscheinlich mit der guten Lesekultur in unserer Klasse zusammen, die nicht zuletzt durch die ständige Präsenz von Literacy, beginnend mit der 1.Schulstufe, entstanden ist.

Tabelle 4: Verbformen - Genus Verbi



Die Verwendung dieser Verbformen konnten wir bei keinem Kind beobachten, weder Stufe 2 – das Zustandspassiv (z. B. Die Tür ist geschlossen), noch Stufe 3 – das Vorgangspassiv (z.B. Die Tür wird geschlossen).

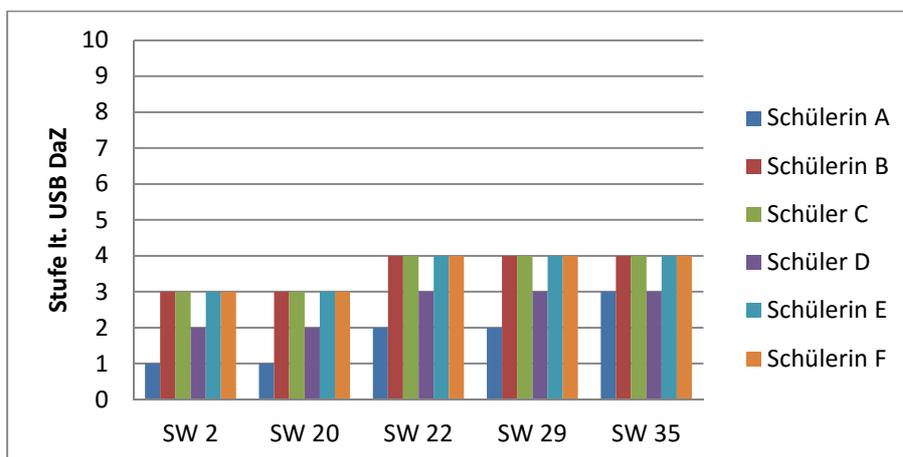
Die Verwendung dieser Verbformen wurde allerdings im Laufe dieses Schuljahrs auch nicht thematisiert. Da sie im Alltag nicht sehr gebräuchlich ist, ist sie schwer zu beobachten.

Bei der Überlegung ob es nötig ist, diese Passivkonstruktionen als Lehrpersonen und Sprachvorbilder bewusst in den Alltag zu integrieren, stießen wir auf folgendes Zitat:

Wenn man auf die Vermittlung des Zustandspassivs verzichten könnte, wäre das eine erhebliche Lernerleichterung und was dem Lerner dadurch an praktisch verwendbaren Informationen entgeht, ist sehr gering. (LEDER & CHLOSTA, 2008, S. 104f)

Auch im Lehrplan der Volksschule wird das Beherrschen von Passivkonstruktionen nicht erwähnt (vgl. BMBF, 2003). Deshalb werden wir auch in Zukunft bei zuvor im Zitat erwähnter „Lernerleichterung“ bleiben.

Tabelle 5: Verbstellung in Aussagesätzen



Den größten Leistungszuwachs konnten wir hier wieder bei Schülerin A beobachten.

Obwohl sie anfangs nur Aussagen mit finitem Verb tätigte, konnten wir gegen Ende des Beobachtungszeitraums die Bildung eines Modalverbs mit Infinitiv beobachten.

„Ich will dableiben, du geh und du geh (zu 2 anderen Kindern)und ich bleibe da, ok?“ (Schülerin B, 3.5.2016)

Alle Kinder, die bereits zu Beginn auf dem Niveau der Verbklammer 1 (z. B. Bildung des Perfekts) waren, entwickelten sich zur nächsthöheren Stufe (Verbendstellung im Nebensatz) weiter.

„Und hm dieses kleine Mädchen ähem lacht weil er von der Banane runtergerutscht ist.“ (Schülerin B_12.2.2016)

„Seine Seine Freundin tröstete ihn aber das hat nichts geholfen.“ (Schüler C_12.2.2016)

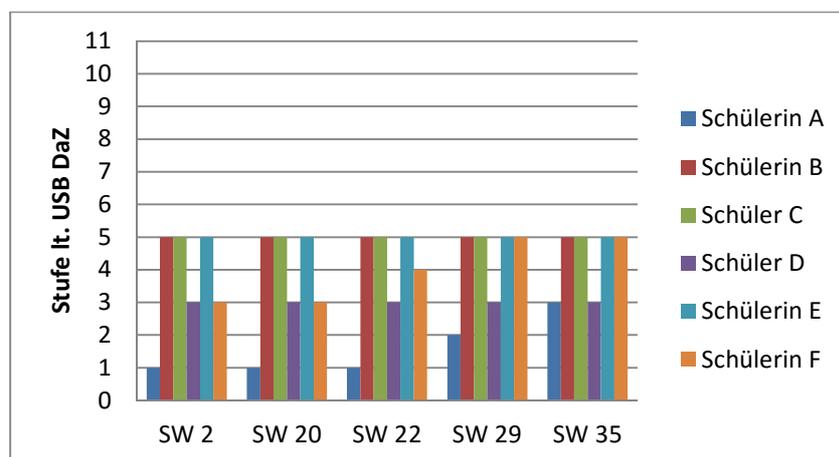
Und dann is sie bei ihrer Schwester gegangen und hat dann geweint, weil sie ein Verletzung gehabt hat. (Schülerin E_12.2.2016)

Und er sieht das nicht, dass dort ein Banane ist was schon gegessen wurde. (Schülerin F_12.2.2016)

2.1.2 Nomen – Realisierung von Objekten und Subjekten

Die Verwendung von Subjekten und Objekten ist in der Spracherwerbsforschung vorwiegend anhand der Flexion des Nomens und begleitender bestimmter Artikel (der, die, das) untersucht worden. Die Skala „Realisierung von Subjekten und Objekten“ nimmt daher genau diese Kombination (bestimmter Artikel + Nomen) in den Fokus [...] Die Realisierung von Subjekten und Objekten sollte an Nomen beobachtet werden, die mit der richtigen Genuszuweisung verwendet werden. (FRÖHLICH, DÖLL, & DIRIM, 2014, S. 16)

Tabelle 6: Nomen - Realisierung von Subjekten und Objekten



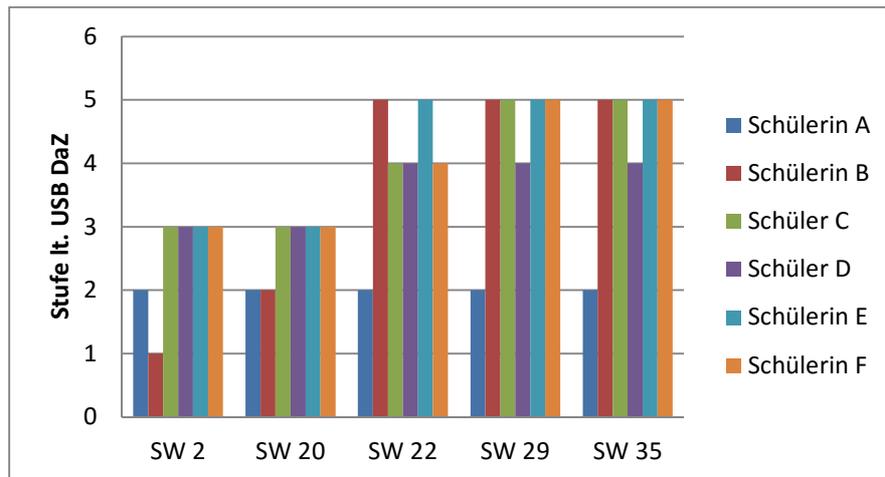
In diesem Bereich ist nur bei 2 Kindern eine Entwicklung erkennbar – bei einem Kind, das der Sprachgruppe 1 und einem Kind, das zu Schulbeginn der Sprachgruppe 3 zugeordnet wurde.

Über die Niveaustufe 5, der Zielsprachlich korrekten Realisierung von Subjekten, gingen keine Leistungen hinaus. Dieser Bereich stellt für einige Aneignende eine besondere Hürde dar, insbesondere bei Kindern mit genusloser Erstsprache (z. B. Türkisch). Die Aneignung des Genus bzw. deren Markierung durch Artikel nimmt in der Aneignung des Deutsch als Zweitsprache eine lange Zeit in Anspruch (vgl. DÖLL, 2012, S. 35). Dass die Kinder in dem Zeitrahmen, in dem unsere Forschung angelegt war, keine größeren Entwicklungen zeigen konnten, ist nachvollziehbar.

2.1.3 Aussageverbindungen

Aussageverbindungen dienen der Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen. Ihre Aneignung vollzieht sich von einfachen Verbindungen (und, und dann) bis hin zu Subjunktionen (obwohl, sobald) (vgl. FRÖHLICH, DÖLL, & DIRIM, 2014).

Tabelle 7: Aussageverbindungen



Ausgenommen Schülerin A haben sich alle Kinder in diesem Bereich weiterentwickelt. 4 Kinder verwenden bereits einfache subordinierende Satzverbindungen:

„Und hm dieses kleine Mädchen ähem lacht **weil** er von der Banane runtergerutscht ist.“ (Schülerin B_12.2.2016)

„Seine Seine Freundin tröstete ihn **aber** das hat nichts geholfen.“ (Schüler C_12.2.2016)

„Und dann is sie bei ihrer Schwester gegangen und hat dann geweint, **weil** sie ein Verletzung **gehabt** hat.“ (Schülerin E_12.2.2016)

Tina hat sich verletzt, **weil** sie mit dem Seilspring sich **angehaut** hat. (Schülerin F_16.3.2016)

2.1.4 Wortschatz

Der Beobachtungsbereich „Wortschatz (Primarstufe)“ bietet einen Einblick in den Wortschatzumfang der Schülerinnen und Schüler. (FRÖHLICH, DÖLL, & DIRIM, 2014, S. 20)

Grundsätzlich wird zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden, wobei man in der Fachliteratur auch die Begriffe aktiver und passiver Wortschatz findet. Der aktive oder auch produktive Wortschatz stellt stets den kleineren der beiden dar und umfasst jene Wörter, die man als Lernender einer Fremdsprache in seinem Sprechen aktiv benutzen kann, um damit Sätze zu bilden. Der aktive oder produktive Wortschatz ist also jener Wortschatz, den man im täglichen Gebrauch verwendet. Der passive oder rezeptive Wortschatz ist stets viel größer, denn zum rezeptiven Wortschatz zählen all jene Wörter, die man verstehen kann, wenn man sie liest oder hört, aber nicht unbedingt selber produzieren kann, wenn man sie benötigt. (PÄDAGOGIK NEWS, 2016)

Für die mehrsprachige Altersgruppe, für die USB DaZ gedacht ist, gibt es zurzeit keine differenzierten Wortschatztests die empfohlen werden können. (FRÖHLICH, DÖLL, & DIRIM, 2014, S. 20)

Es wurde kein eigener Wortschatztest durchgeführt. Die entsprechende Wortschatzstufe wurde - ausgehend von Beobachtungen und mit Hilfe von freien Texten der Kinder - im Team (Klassen- und Sprachförderlehrerin) gemeinsam eingeschätzt.

Folgende Aspekte waren bei der Einschätzung hilfreich:

Bestimmte Wortarten scheinen zu einem bestimmt Zeitpunkt im Aneignungsprozess als Indikatoren an Bedeutung zu gewinnen. Für Kinder im Vorschulalter scheint die Zunahme der Verben ein Indikator für die Zunahme des Gesamtwortschatzes zu sein. Bei allen Kindern nimmt der Gesamtwortschatz in dem Maße zu, in dem die Zahl der Verben zunimmt (vgl. JEUK 2003 zit. n. DÖLL, 2012, S. 33). „Bei

fortgeschrittenen Aneignenden sind die Adjektive von größerer indikativer Aussagekraft.“ (LANDUA, MAIER-LOHMANN & REICH zit. n. DÖLL, 2012, S. 33)

Tabelle 8: Wortschatz - produktiv

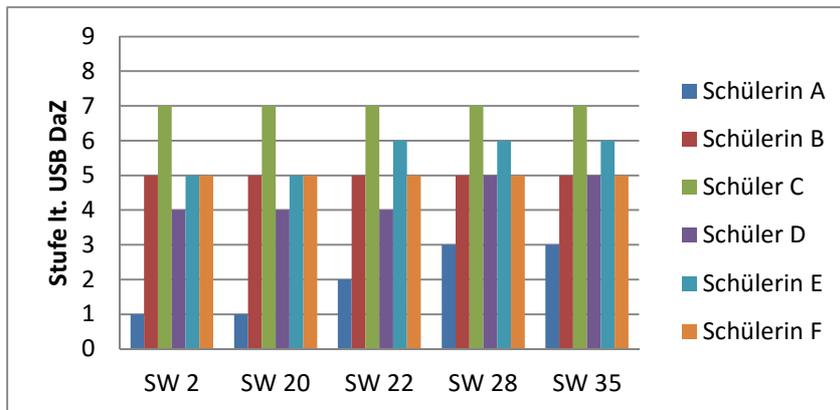
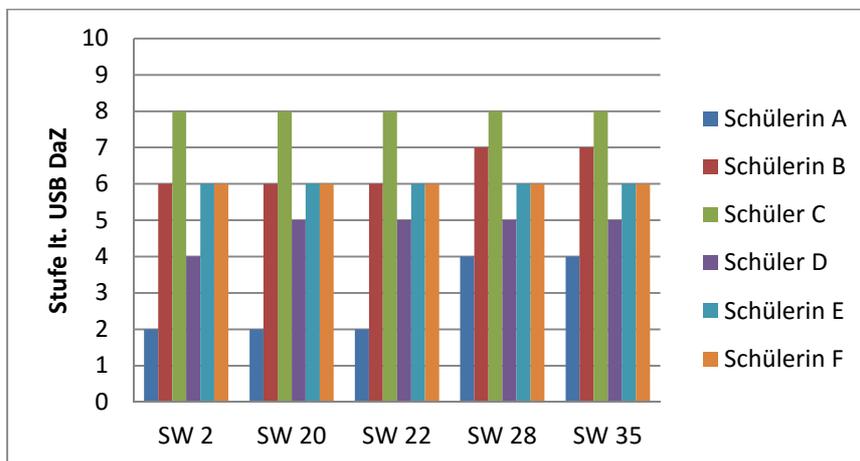


Tabelle 9: Wortschatz - rezeptiv



Außer bei Schülerin A gibt es bei keinem Kind eine deutliche Veränderung des Umfangs des Gesamtwortschatzes. Dies war zu erwarten, da der Forschungszeitraum für eine Leistungssteigerung in diesem Bereich zu kurz war. Dass beim Gesamtwortschatz keine allgemeine Leistungssteigerung erkennbar ist bedeutet nicht, dass einige der Kinder ihren Wortschatz nicht erweitert hätten. Während der direkten Prozessbeobachtung - siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** – stellten wir fest, dass einige der Kinder bestimmte Wörter, die im Rahmen einer Literaturwerkstatt verwendet wurden, zu weit aus späteren Zeitpunkten oder in anderen Kontexten wiederverwenden

2.1.5 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Dieser Beobachtungsbereich legt die Fähigkeit der Fokus Kinder offen, ihr sprachliches Wissen und Können zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen mündlicher Kommunikationssituationen in der Schule adäquat einzusetzen und zu kombinieren. Mit steigender Sprachkompetenz werden zunehmend komplexere Sprachhandlungen (z.B. Erzählen – Beschreiben – Argumentieren) bewältigt (vgl. FRÖHLICH, DÖLL, DIRIM, 2014, S. 24).

Tabelle 10: Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit - produktiv

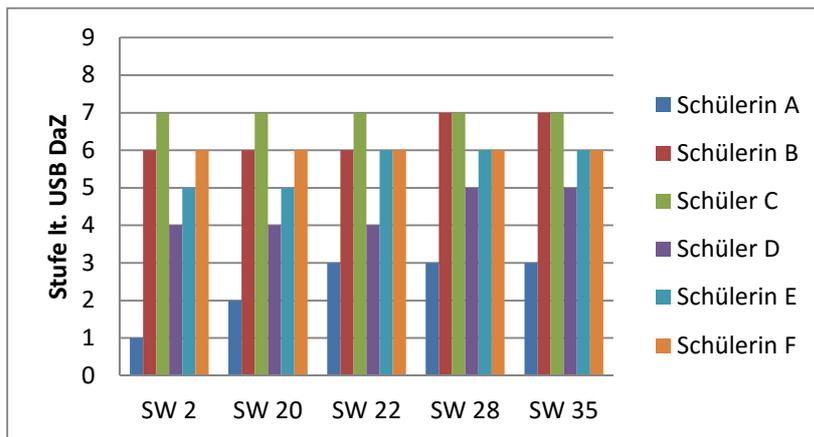
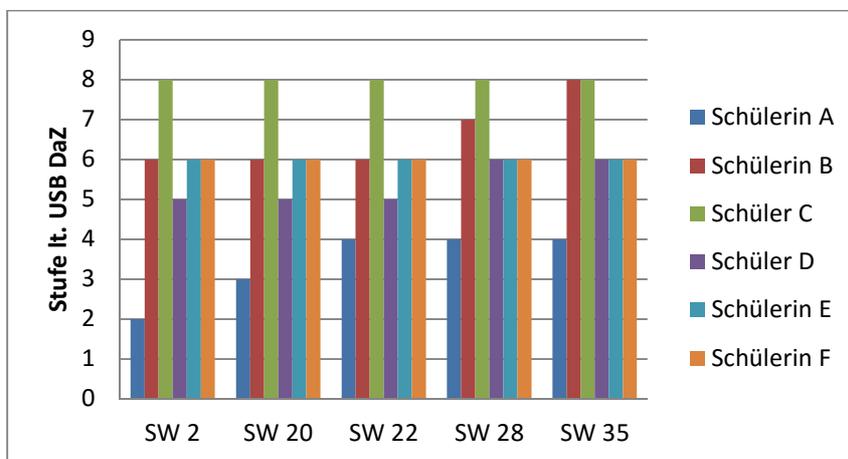


Tabelle 11: Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit - rezeptiv



Weder bei der produktiven, noch bei der rezeptiven Sprachhandlungsfähigkeit konnten wir – außer bei Schülerin A – deutliche Leistungssteigerungen erkennen. Die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit ist stark durch Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Teilqualifikationsbereichen beeinflusst. Um die Erfordernisse der verschiedenen Sprachhandlungsmuster in der mündlichen schulischen Interaktion zu bewältigen sind folgende Fähigkeiten nötig:

- Wortschatzkenntnisse
- Fähigkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich
- Sprachstrategische Fähigkeiten
- Wissen um Konventionen (vgl. FRÖHLICH, DÖLL, DIRIM, 2014, S. 24)

Unter Berücksichtigung dieser komplexen Faktoren stellen wir fest, dass eine außergewöhnliche Steigerung in diesem Bereich innerhalb des Forschungszeitraums nicht zu erwarten war.

2.1.6 Strategien

Es gibt eine Reihe von Strategien, die mit einem zügigen und sicheren Sprachkompetenzerwerb einhergehen. (FRÖHLICH, DÖLL, & DIRIM, 2014, S. 28)

Mit USB DaZ werden folgende Strategien beobachtet:

- Einsatz von Paraphrasen
- Einsatz von Wortneuschöpfungen

- Verwenden eines differenzierten Frageverhaltens
- Selbstkorrekturen.

X...SW 2

X...SW 20

X...SW 22

X...SW 29

X...SW 35

Tabelle 12: Strategien zum Sprachkompetenzerwerb

Name	Einsatz von Paraphrasen	Einsatz von Wortneuschöpfungen	Differenziertes Frageverhalten*	Selbstkorrekturen,
Schülerin A			X	
Schülerin B				X
Schüler C		X		X
Schüler D				X
Schülerin E	X		X	
Schülerin F	X			X

* **Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen**

** **auch Hörerinitiierte Selbstkorrekturen**

Die am häufigsten angewendete Strategie der Kinder ist die Selbstkorrektur.

„Ein Bub schaut sich **ff** hinter von einer Mauer.“ (Schüler C_12.2.2016)

„Wir gehen **äh** fahren nach Ungarn. **Gehen bei also wir fahren** zur Oma.“ (Schülerin F_14.3.2016)

Den Einsatz von Wortneuschöpfungen konnten wir nur bei einem Kind – Schüler C beobachten:

„Der ganze Zimmer ist ein **Wirbelhaus**.“ (Schüler C_25.1.2016)

2.2 Auswertung der Beobachtungsbögen

Sowohl Klassen- als auch Sprachförderlehrerinnen beobachteten die ausgewählten Fokuskinder mittels eines zuvor erstellten Beobachtungsbogens. Die Beobachtung erfolgte sowohl in der Klassensituation als auch im Sprachförderkurs. Bei regelmäßigen Teamsitzungen wurden die Beobachtungen analysiert und zum besseren Überblick übergeordneten Kategorien zugewiesen. Folgende Abkürzungen wurden in der Tabelle verwendet:

Klasse: Beobachtung während des Unterrichts in der Klasse (Klassenlehrerin)

SPRFÖ: Beobachtung während des Sprachförderkurses (Sprachförderlehrerin)

→ Bezug zu bereits bearbeiteten Kinderbüchern/Unterrichts- und Sprachförderinhalten

2.2.1 Transfer/Anwendung von Literacy – Elementen in andere Kontexte

- inhaltliche Elemente, z.B. Handlung, Personen des Buchs betreffend

Tabelle 13: Beobachtungen zu Transfer/Anwendung

BEOBACHTUNG	BEZUG ZU SPRACHINSEL-KONZEPT
<p>Schüler erzählt zu einem Wimmelbild:</p> <p>„Der Guggo kauft Eis, aber eine Eis fällt runter. Der Hund schleckt das Eis....und....Die Frau und Gugga sprechen.</p> <p>Gugga und Guggilein spielen Karten „</p> <p>[Schüler D, SPRFÖ, 16.3.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Namen von Personen</p>
<p>Schülerin erzählt zu einem Wimmelbild</p> <p>[...]und da Loppel und da Loppel das essen[...]und Semira – Katze und das Roller faten und da müde – schlafen ! [Schülerin A, SPRFÖ, 16.3.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Namen von Tieren</p>
<p>Die Kinder spielen während der SPRFÖ ein frei improvisiertes Theaterstück – nur der Titel ist vorgegeben: „Kasperl feiert Geburtstag“. Schülerin E: „Tritratrallerla, der Kasperl ist heute wieder da. Ich bin der Stanislaus, ich hab heute Geburtstag!“</p> <p>[Schülerin E, SPRFÖ, 3.5.2016]</p>	<p>„Alles Gute kleiner Stanislaus“ (Vera Ferra-Mikura)</p> <p>Name einer Person</p>
<p>Die Kinder spielen während der SPRFÖ ein frei improvisiertes Theaterstück – nur der Titel ist vorgegeben: „Kasperl feiert Geburtstag“. Schüler D: „Ah Schwesterchen – Veronika!“</p> <p>[Schüler D, SPRFÖ, 3.5.2016]</p>	<p>„Alles Gute kleiner Stanislaus“ (Vera Ferra-Mikura)</p> <p>Name einer Person</p>
<p>Die Kinder spielen während der SPRFÖ ein frei improvisiertes Theaterstück – nur der Titel ist vorgegeben: „Kasperl feiert Geburtstag“. Schülerin F: „Hallo Kinder ich heiße Elmar und bin jetzt ein Elefant geworden.“</p> <p>Schülerin E: Hallo Elmar, hast du Stanislaus und Veronika gesehen?</p> <p>[Schülerin E und Schülerin F, SPRFÖ, 3.5.2016]</p>	<p>„Elmar“ (David Mc Kee)</p> <p>Buch wurde im vorigen Jahr in der ersten Schulstufe bearbeitet!</p> <p>„Alles Gute kleiner Stanislaus“ (Vera Ferra-Mikura)</p>

	Namen von Personen/Tieren
Die Kinder spielen während der SPRFÖ ein frei improvisiertes Theaterstück – nur der Titel ist vorgegeben: „Kasperl feiert Geburtstag“. Schülerin A: „ <i>Ooomaa wie geht's? Wie geht's die Stanislaus?</i> “ [Schülerin A, SPRFÖ, 3.5.2016]	„ Alles Gute kleiner Stanislaus “ (Vera Ferra-Mikura) Namen von Personen
Die Kinder arbeiten in der 4er Gruppe. Auftrag: Beschreibt den dummen August. Schülerin A kommt zur Gruppe mit einem breiten Grinsen im Gesicht und dem Satz „ <i>Gepetto</i> ist ein wildes Tier“ (Sie versuchte sichtlich mit diesem „Witz“ die Aufmerksamkeit aller auf sich zu lenken – was auch gelang – die Lacher waren auf ihrer Seite, weshalb sie den Spruch anschließend noch einige Male wiederholte. [Schülerin A, Klasse, 7.3.2016]	Der neue Pinocchio (Christine Nöstlinger nach Carlo Collodi) Namen von Personen

- **Grammatik, Wortschatz,...**

Tabelle 14: Beobachtungen zu Wortschatz und Grammatik

BEOBACHTUNG	BEZUG ZU SPRACHINSEL-KONZEPT
Auf die Frage der Lehrerin bei der Arbeit mit Adjektiven im Plenum: „Was ist das Gegenteil von riesig?“ folgte die Antwort: „ <i>Winzig</i> .“ [Schülerin E, Klasse, 23.2.16]	Das große Buch vom kleinen Winzig (Erwin Moser) Wortschatz
Frage der Lehrerin: Was machst du am liebsten im Sommer? „ <i>Bei Rutsche rutschen und runtertauchen</i> .“ [Schülerin E, SPRFÖ, 16.3.16]	Die Geggis (Mira Lobe) Wortschatz
Schüler erzählt im Morgenkreis, dass er schwimmen war und sehr „ <i>gekeucht</i> “ hat. [Schüler D, Klasse, 11.2.16].	Der neue Pinocchio (Christine Nöstlinger nach Carlo Collodi) Wortschatz
Schülerin schreibt beim freien Schreiben den Satz „ <i>Der Vorhang verdeckt das Fenster</i> .“ [Schülerin F, Klasse, 28.1.16]	Der neue Pinocchio (Christine Nöstlinger nach Carlo Collodi) Wortschatz (Beschreibung von Gepettos Zimmer)

<p>Schülerin schreibt beim Freien Schreiben den Satz „<i>Mein Hampelmann hängt in der Ecke</i>“</p> <p>[Schülerin F, Klasse, 28.1.16]</p>	<p>Der neue Pinocchio (Christine Nöstlinger nach Carlo Collodi)</p> <p>Wortschatz (Beschreibung von Gepettos Zimmer)</p>
<p>Schülerin beschreibt ein Wimmelbild:</p> <p>„<i>Zwei Frauen tun reden, ein Bub sonnt sich, ein Junge taucht, ein Mädchen schaukelt, zwei Buben spielen Piraten.</i>“</p> <p>[Schülerin B, SPRFÖ, 16.3.16]</p>	<p>Die Geggis (Mira Lobe)</p> <p>Wortschatz</p>
<p>Die Kinder spielen während der SPRFÖ ein frei improvisiertes Theaterstück – nur der Titel ist vorgegeben: „Kasperl feiert Geburtstag“. Schülerin A singt: „<i>Ich Oomaaa, uuu uuuu hhh, ich eine putzen macht, juppi juppi juppi, juppi juppi juppi ich eine putzen – tschüüss!</i>“</p> <p>[Schülerin A, SPRFÖ, 3.5.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Wortschatz</p>
<p>Die Studentin erarbeitet mit den Kindern Adjektive, die zur Beschreibung von Tieren verwendet werden können. Es wurde gerade festgestellt, dass die Hörner einer Kuh „spitz“ sein können. Die Studentin fordert die Kinder auf, weitere passende Adjektive zu suchen. Schüler C meldet sich: „<i>Wie heißt das, das da bei den Rentieren-Hörner, wie sagt man da, v-v-er, bei den Geggis der Baum (unterstützt durch Gestik was er meint), ver- verzweigt.</i>“</p> <p>[Schüler C, Klasse, 17.5.2016]</p>	<p>Die Geggis (Mira Lobe)</p> <p>Wortschatz</p>
<p>Schüler C beim freien Schreiben (Auftrag: Geschichte zu einem zuvor gekneteten Fantasiewesen erfinden):</p> <p>„<i>Krip stürmte auf in [sic!] zu.</i>“</p> <p>[Schüler C, Klasse, 19.5.2016]</p>	<p>Die Geggis (Mira Lobe)</p> <p>Wortschatz</p>
<p>Die Lehrerin arbeitet mit den Kindern im Plenum zum Thema Adjektive. Verschiedenste Adjektive, die den Kindern einfallen werden gesucht. Auf die konkrete Frage, welche Adjektive zur Beschreibung von Kleidung verwendet werden könnten meldet sich Schüler C: „<i>Gestreift.</i>“</p> <p>[Schüler C, Klasse, 25.4.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Wortschatz</p> <p>VfT Personenbeschreibung</p>
<p>Schüler C beim freien Schreiben (Auftrag: Vom Zoobesuch der am Vortag stattfand, erzählen):</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p>

<p>„Der Ueles [sic!] Federn waren buschig.“</p> <p>[Schüler C, Klasse, 19.5.2016]</p>	Wortschatz
<p>Schüler D verwendet bei den ersten Testungen in der 3.P. immer die Konjugation „fällt“, bei der ersten Testung nach der Literaturwerkstatt „Die dumme Augustine“ („Der dumme August fällt auf die Nase“ war eine wesentliche Phrase die zur Beschreibung des dummen August verwendet wurde). Bei zwei späteren Testungen verwendet er die korrekte Form „fällt“ in einem anderen Kontext.</p> <p>„Und dann fällt runter wegen der Bub.“</p> <p>„...und dann fällt er mit Bananenschale.“</p> <p>[Schüler D, SPRFÖ, 21.9.2015]</p> <p>Der Guggo kauft Eis, aber eine Eis fällt runter</p> <p>[Schüler D, SPRFÖ, 16.3.2016]</p> <p>Dann kauft er Eis und dann fällt das runter.</p> <p>[Schüler D, SPRFÖ, 29.4.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Grammatik</p>

2.2.2 Wiedererkennen von Literacy – Elementen

Tabelle 15: Beobachtungen zum Wiedererkennen von Inhalten aus Literaturwerkstätten

BEOBACHTUNG	BEZUG ZU SPRACHINSEL-KONZEPT
<p>Schüler zeigt der Lehrerin ein in der Bücherei entdecktes Bilderbuch mit dem Titel „Das Kaffeetässchen“</p> <p>[Schüler D, Klasse, 22.1.2016]</p>	<p>Der neue Pinocchio (Christine Nöstlinger nach Carlo Collodi)</p> <p>Grammatik: Verkleinerungsformen mit -chen wurden intensiv im Rahmen der SPRFÖ bearbeitet</p>
<p>Schülerin zeigt der Lehrerin begeistert beim Lesen eines Buches, dass sie dort das Wort stürmen entdeckt hat.</p> <p>[Schülerin E, Klasse, 10.3.16]</p>	<p>Die Geggis (Mira Lobe)</p> <p>Wortschatz</p>

2.2.3 Kreativer Umgang mit Sprache

Tabelle 16: Beobachtungen zum kreativen Umgang mit Sprache

BEOBACHTUNG	BEZUG ZU SPRACHINSEL-KONZEPT
<p>Im Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ bastelte jedes Kind aus einem Pappteller einen individuellen Clown. Im Anschluss daran wurden die Kinder dazu aufgefordert ihren Clown zu beschreiben:</p> <p>Schüler C schrieb:</p> <p>„Hallo liebe Leute!! Ich heiße der unkluge Oktober....“</p> <p>[Schüler C, Klasse, 2.3.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Variation des Namens einer Hauptfigur</p>
<p>Schülerin B beim freien Schreiben (Auftrag: Zeichne eine Clownfamilie und schreibe eine Geschichte über sie):</p>  <p>Abbildung 3: Zeichnung "Die Clownfamilie" [Schülerin B, Klasse, 15.3.2016]</p> <p>Schülerin C – gleicher Auftrag:</p>  <p>Abbildung 4: Zeichnung "Die Clownfamilie" [Schüler C, Klasse, 15.3.2016]</p>	<p>Die dumme Augustine (Ottfried Preußler)</p> <p>Variationen von Namen der Hauptfiguren</p> <p>(Novemera, Sommera)</p>
	<p>Variationen von Namen der Hauptfiguren (der dumme März statt August, Lörin statt Lora)</p> <p>Die Geggis (Mira Lobe)</p> <p>Wortschatz Bildung eines Reims (März – Scherz).</p>

Die SchülerInnen haben Vatertagskarten gebastelt und erhalten den Auftrag, ein paar Zeilen für den Papa hineinzuschreiben. Schülerin B überredet ihre Sitznachbarin dazu, gemeinsam einen Reim zu „erfinden“.

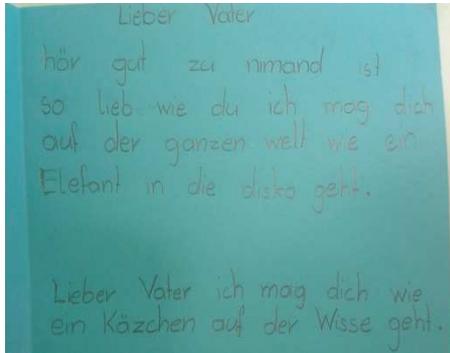


Abbildung 5: Vatertagskarte [Schülerin B, Klasse (Partnerarbeit), 6.6.2016]

Die Geggis (Mira Lobe)

Reimbildung

Schülerin B beim freien Schreiben (Auftrag: Zeichne eine Clownfamilie und schreibe eine Geschichte über sie):

„Die Familie tretet [sic!] auf die büne [sic!] die zuschauer [sic!] lachen was für ne lustige familie [sic!].“

[Schülerin B, Klasse, 15.3.2016]

Die dumme Augustine
(Ottfried Preußler)

Originaltext im Buch:

Die Zirkuskapelle bläst einen Tusch und die Leute sagen:

„Was für ein einmalig dummer August!“

Sprachliches Stilmittel

3 EVALUATION

Im Zuge der Evaluation wollen wir die Ergebnisse von USB DaZ und die Ergebnisse des Beobachtungsbogens zusammenführen und gemeinsam interpretieren um ein Gesamtbild zu erstellen. Anschließend werden wir das Projekt noch einmal von der Meta-Ebene aus betrachten und den gesamten Forschungsprozess reflektieren.

3.1 Evaluation projektspezifischer Ziele

Bei den Verbformen konnten wir bei allen Kindern einen guten Lernzuwachs beobachten. Wir beschäftigten uns in diesem Schuljahr intensiv mit dieser Wortart (Konjugation, Wortfelder, Zeitformen, Stellung des Verbs beim Satzbau,...). Bestätigt durch die von USB – DaZ gewonnenen Daten machten wir in beiden Klassen die Perfekt – Form zum konkreten Grammatikthema, sowohl in der Klasse, als auch im Sprachförderkurs. Durch die guten Ergebnisse die den Bereich „Verbforme: Tempus“ betreffend sind wir bestärkt darin, der Kinderliteratur weiterhin so großen Raum zu geben.

Nachdem wir bei keinem einzigen Kind die Verwendung des Zustands- noch die des Vorgangspassivs im Bereich „Genus Verbi“ beobachten konnten, betrieben wir Ursachenforschung durch kollegialen Austausch und durch Literatur. Diese führte uns zu dem Schluss, dass dieser Bereich für die Volksschule eigentlich nicht relevant ist und bei den Beobachtungen keine Priorität haben muss.

Im Bereich der Nomen – Realisierung von Objekten und Subjekten - war, auch begründet durch den kurzen Beobachtungszeitraum, kein außergewöhnlicher Leistungsanstieg beobachtbar. Die wesentliche Erkenntnis in diesem Bereich ist für uns, dass es einer genauen Beobachtung und Analyse bedarf, um diese Fähigkeit korrekt einschätzen zu können. Sowohl Klassen- als auch Sprachförderlehrerinnen waren sich einig, dass sie insbesondere bei den leistungstärkeren, sprachgewandten Kindern durch reine subjektive Einschätzung zu einem anderen – in diesem Falls besseren - Ergebnis gekommen wären.

Als besonders spannend für unsere weitere Arbeit empfanden wir den Bereich des produktiven und rezeptiven Wortschatzes, obwohl die Daten rein aus der Perspektive der Entwicklung der Bildungssprache wenig spektakulär sind. Der interessante Aspekt daran ist, dass die Beobachtung der Wortschatzentwicklung, bzw. dessen Einschätzung generell von Beginn auf Fragen aufwarf. Bezugnehmend auf die Fachliteratur gibt es in diesem Bereich keine eindeutig aussagekräftigen Diagnoseinstrumente, der Wortschatz muss also subjektiv eingeschätzt werden. Um unsere „Einschätzungsfähigkeit“ zu verbessern suchten wir nach konkreten Anhaltspunkten und Strategien.

Umformulierungen, Pausenfüller (äh, uh) und Abrufhilfen wie Gesten und Starter (also...) verweisen auf semantische Ablauf- und Lernprozesse. Außerdem gebrauchen Kinder Globalwörter wie „Ding“ oder „Sache“, „machen“ oder „tun“. Diese Globalwörter können je nach Situation für viele Nomen oder Verben stehen. Ihr Gebrauch geht mit der Ausdifferenzierung des Wortschatzes zurück. Machen ist z.B. ein Universalverb, das mit sehr vielen Präfixen und anderen Wörtern Verbindungen eingehen kann (aufmachen, zumachen, mitmachen, wegmachen, weiter machen, Unfug machen, etwas richtig oder falsch machen). Damit eignet es sich hervorragend als Platzhalter für semantische Lücken (ZOLLINGER 1996 zit. n. JEUK, 2015)

Auch die Strategien zum Sprachkompetenzerwerb (siehe **Strategien**) spielen dabei eine wichtige Rolle. Wesentlich ist, dass Kinder bei Wortschatzlücken Fragen stellen. Kinder die gezielt Fragen stellen (Was ist das? Wie heißt das?), Wissenslücken thematisieren (Das weiß ich nicht) oder bewusst über Inhalt oder Form der Sprache nachdenken (Wieso heißt das so? Das klingt aber komisch.) scheinen sich schneller den Wortschatz der Zielsprache anzueignen. In diesen Strategien zeigt sich ein Neugier- und Lernverhalten, das für den Zweitspracherwerb offenbar sehr wichtig ist. Das Einfügen eines Wortes in der Erstsprache ist eine weitere wichtige Strategie (vgl. JEUK, 2015). Der Wortschatz- und Bedeutungserwerb kann vor allem durch ein umfassendes qualitativ und quantitativ

besseres Sprachangebot unterstützt werden. Begriffklärungen haben im Unterricht eine große Bedeutung. Fordert die Lehrperson Kinder auf, einen Begriff zu erklären, verschafft sie sich einen Überblick über das Begriffswissen einzelner SchülerInnen.

Im Bereich der Mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit, wo innerhalb des Forschungszeitraums keine außergewöhnlichen Leistungssteigerungen bemerkbar waren, da er von sehr vielen Vorläuferfertigkeiten abhängig ist, beschäftigte uns die Frage, wie wir die Kinder bei der Weiterentwicklung unterstützen können.

SchülerInnen gelingt es besser, Sprachhandlungen zu vollziehen, wenn die Möglichkeit der intensiven inhaltlich – lexikalischen Vorbereitung, beispielsweise Anhand von Texten, gegeben ist. In vorbereiteten Settings wird ein über den Umgangswortschatz hinausgehender thematisch angemessener Inhaltswortschatz eingesetzt und dadurch die Entwicklung und Verteidigung eigener Argumente möglich (vgl. GRUNDLER 2010 zit. n. DÖLL, 2012, S. 32).

Durch die Auswertung der Beobachtungsbögen erhielten wir einige Informationen in Bezug auf die Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinderliteratur. Diese scheint die Fantasie der Kinder anzuregen und hinterlässt noch Eindruck auch lange nachdem eine „Literaturwerkstatt“ abgeschlossen ist, teilweise auch ein Schuljahr später wie bei dem Beispiel „Elmar“ (siehe **Transfer/Anwendung von Literacy – Elementen in andere Kontexte**). Namen von ProtagonistInnen aus Büchern tauchen immer wieder in verschiedenen Kontexten auf, manchmal auch in abgewandelter Form – kreativ verändert (siehe **Kreativer Umgang mit Sprache**).

Die Kinder griffen laut Beobachtung auch einige Wörter in späteren Kontexten (nach Abschluss des Kinderbuchs) wieder auf, die während der Arbeit mit der Kinderliteratur intensiv verwendet wurden. Bei leistungsstärkeren Kindern konnten wir diesen Transfer vermehrt beobachten. Generell ist es abhängig vom Kind, ob wir eine Beobachtung als „Wortschatzuwachs“ definiert haben oder nicht. So sind bei leistungsstärkeren SchülerInnen Wörter wie „sich verzweigen“ und „stürmen“ relevant. Bei der Schülerin, die zu Beginn des Schuljahres noch keinen Alltagsgrundwortschatz besaß ist es eine Leistung wenn sie das Wort „putzen“ im richtigen Kontext wieder verwendet. Die meisten Daten konnten wir zum Thema Wortschatz sammeln, Phrasen die in anderen Kontexten wieder verwendet wurden, bzw. konkrete Beobachtung zur Grammatik in Bezug zur Kinderliteratur konnten wir nur wenige machen.

Will man all diese Erkenntnisse bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, ist die Orientierung an einem Schulbuch keine Option mehr.

Jede Lehrerin, bzw. jeder Lehrer hat bei der unterrichtlichen Arbeit von einer Jahresplanung auszugehen, die eine Konkretisierung des Lehrplanes für die jeweilige Schulstufe oder Lerngruppe und Schulsituationen bezogen auf ein Unterrichtsjahr darstellt. Die Arbeit mit dem Lehrbuch ist dieser Konzeption unterzuordnen (BMBF, 2012)

Um den Transfer unserer Erkenntnisse erfolgreich und nachhaltig in die Praxis zu übertragen, haben wir uns für eine Zusammenfassung in Form von Leitsätzen entschieden.

3.1.1 Inhaltliche Aspekte

Leitsätze formulieren allgemeingültige Grundwerte, qualitative Zusagen und künftige Entwicklungsrichtungen. Es ist ratsam sich auf wenige grundlegende Leitsätze einvernehmlich zu einigen und das pädagogische Handeln danach auszurichten. In unserem Fall sollen die Leitsätze ein Bild unsere Sprachförderkonzepts „zeichnen“ (vgl.L.I.S.A, 2006, S. 10)

Wir erkennen und wertschätzen was unsere SchülerInnen können.

- Ausgehend von dieser Grundhaltung planen wir unseren Unterricht stärkenorientiert und schaffen ein motivierendes Lernklima, das unseren SchülerInnen Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Wir arbeiten erfolgreich im Team.

- Wir nutzen die vorhandenen Ressourcen im Team, die Stärken und Talente der einzelnen Lehrpersonen
- Vom regelmäßigen pädagogischen Austausch profitieren wir selbst und unsere SchülerInnen

Wir planen Unterricht ausgehend von den Bedürfnissen unserer SchülerInnen.

- Bei der Jahresplanung orientieren wir uns an dem Sprachstandsniveau der Kinder. Grundlage dafür bilden die Ergebnisse der Sprachstandserhebung in unseren Klassen. Wir gehen bei der Planung von den Niveaustufen des USB DaZ aus und nicht von einem Lehrwerk.
- Durch ausgewählte Kinderliteratur bieten wir Kindern eine neue, über das Alltagsniveau hinausgehende Sprache an. Durch das Vorlesen, die Beschäftigung und handelnde Auseinandersetzung mit Kinderbüchern fördern wir die kindliche Sprachkompetenz.

Wir erweitern ständig unser Fachwissen und reflektieren unsere Unterrichtsarbeit kritisch.

- Durch intensive Auseinandersetzung in Theorie und Praxis mit dem Thema Spracherwerb schulen wir unsere Wahrnehmung für Leistungsfortschritte der Kinder. Je höher diese Kompetenz, desto leichter die Beobachtung im Schulalltag.
- Regelmäßige Sprachstandserhebungen sind fester Bestandteil unserer Arbeit – wir legen bereits bei der Jahresplanung fest, zu welchen Zeitpunkten und in welcher Form konkrete Beobachtungen stattfinden werden. (KlassenlehrerInnen und SprachförderlehrerInnen können gezielte Beobachtungsschwerpunkte vereinbaren – wöchentlich oder 14tägig liegt der Fokus auf einem bestimmten Kompetenzbereich).

Wir beobachten und analysieren die individuellen Lernprozesse unserer SchülerInnen gewissenhaft

- Frei geschriebene Texte verwenden wir zur fortlaufenden Analyse des Sprachstandsniveaus der SchülerInnen
- Die Wahl entsprechender Settings - Erzählen zu einem Bild, improvisiertes Theater, Beobachtung der Interaktion mit anderen (z. B. Gruppenarbeit) ist wesentlich für die Beobachtung konkreter Schwerpunkte.
- Das Lehrerteam einigt sich gemeinsam auf eine praktikable Form der Aufzeichnungen.

Wir unterstützen unsere Kinder bewusst dabei, mündliche Sprachhandlungen zu vollziehen.

- Begriffsklärungen haben in unserem Unterricht eine große Bedeutung.
- Wir ermutigen die Kinder dazu, Fragen zu stellen, Wissenslücken zu thematisieren und bewusst über Inhalt und Form der Sprache nachzudenken.

- Wir bereiten die Kinder) z.B. durch Analyse von ausgewählten Texten, Erlernen von thematisch passendem Wortschatz, Trainieren von gängigen Phrasen, auf spezifische mündliche Sprachhandlungssituationen vor. Unterstützt werden sie dabei durch den Einsatz des MP4-Players.

3.1.2 Prozessaspekte

Die Methode der direkten Prozessbeobachtung birgt gewisse Schwierigkeiten die Doppelrolle der Lehrperson (gleichzeitige Funktion des Unterrichtens und des Beobachtens) betreffend. Genau das haben wir im Rahmen unseres Projekts erlebt. Altrichter und Posch halten zur Erleichterung der Beobachtung von Unterrichtsprozessen folgende Vorüberlegungen für nötig:

- Vorbereitungen von Beobachtungen: Konkret festlegen, was beobachtet werden soll. Je enger begrenzt der Gegenstand der Beobachtung ist, desto genauer kann sie erfolgen
- Beobachten ist kein bloßes Registrieren, sondern auch ein theoretisches Rekonstruieren einer Situation und ihrer Merkmale. Das Bemühen um Objektivität bei der Beobachtung besteht nicht darin, Vor-Urteile zu vermeiden, sondern diese, soweit das möglich ist, kennen zu lernen, damit der eigene Anteil an einer Erkenntnis abgeschätzt und bei der Interpretation berücksichtigt werden kann.
- Gerade für beobachtende Lehrpersonen ist es wichtig, sich vorher zu überlegen, in welchen Zeiträumen im Unterricht sie der Beobachterrolle Aufmerksamkeit widmen können (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 2007, S. 129f).

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten denken wir – wie bei Altrichter und Posch (2007) erwähnt, dass dieses Forschungsinstrument auch ein großes Potential zur Gewinnung von Erkenntnissen enthält.

Was die Beobachtung und Erhebung von Daten zum Sprachkompetenzerwerb der Kinder betrifft, ist es wichtig, die richtigen Settings dafür zu wählen. Nicht jede Kompetenz kann mit einer einfachen Erzählung zu Bildern abgefragt werden. Will man bestimmte Bereiche beobachten, müssen entsprechende Anlässe geschaffen werden. Eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die entsprechenden Kompetenzbereiche ist nötig, um spontaner im Unterrichtsverlauf Lernprozesse dokumentieren zu können.

Den Zeitplan hielten wir nicht ganz wie ursprünglich geplant ein. Da wir uns bei unserer Arbeit an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientieren, war es erforderlich, manche Literaturwerkstätten ein bisschen länger zu führen oder geringfügig zu kürzen. Ein weiterer Grund dafür war auch, dass die Lehrpersonen während des Forschungszeitraumes im Krankenstand waren. Dadurch verschoben sich teilweise auch die genauen Zeitpunkte der Testungen.

Ausgangspunkt des ursprünglichen Forschungsinteresses war die Frage, wie sich unser Sprachförderkonzept konkret auf unsere SchülerInnen auswirkt. Die Erfahrungen, die wir im Zuge der Literaturrecherchen und der intensiven Arbeit mit den Diagnoseinstrumenten machten, zeigten uns das Potential auf, das die Studie für die Weiterentwicklung unseres Konzepts hatte. Deshalb mündete unsere Forschung letztlich in die Formulierung von Leitsätzen, die bezugnehmend auf die gewonnenen Erkenntnisse formuliert wurden. Diese Leitsätze sollen unsere weitere Arbeit nachhaltig beeinflussen.

3.2 Evaluation aus Sicht der Ziele des Themenprogramms

Arbeit in Teams

Die Arbeit im Team war ein wesentlicher Aspekt dieses Projekts. In allen Kapiteln wird das sichtbar. Die Effizienz eines Sprachförderkonzepts, das prozessorientiert vom Sprachstandsniveau der Schüle-

Innen ausgeht, steigt durch eine gute kollegiale Zusammenarbeit. Dies wird auch durch die von den Forschungsergebnissen definierten Leitsätze in Kapitel 3.1.1 noch einmal betont.

Sachorientiertes Lesen und Schreiben

Vertiefung literarischer Kompetenzen und ästhetischer Fähigkeiten in allen Schulstufen

Durch den Literacy – Aspekt des Sprachförderkonzepts lernen die Kinder vielfältige Kinderliteratur kennen. Die intensive Auseinandersetzung regt die Fantasie der Kinder an und verleitet sie dazu, mit Sprache zu „spielen“ – kreativ damit umzugehen.

Spracherwerb im mehrsprachigen Klassenzimmer

Die im Rahmen des Projekts definierten Leitsätze tragen dazu bei, die Kinder beim Spracherwerb nachhaltig und professionell zu unterstützen.

3.3 Evaluation aus Sicht übergeordneter IMST Ziele

3.3.1 Gender- und Diversitätsaspekte

In österreichischen Schulen ist das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in den Lehrplänen der meisten Schularten verankert. Dies entspricht dem Grundsatz des Gender Mainstreaming, zu dessen Umsetzung sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung verpflichtet haben. Gender Mainstreaming ist ein integrativer, gesamtgesellschaftlicher Ansatz, der über das Konzept der Frauenförder- und Gleichstellungspolitik hinausgeht. Es zielt ausdrücklich auf ein übergreifendes Rollenverständnis für Frauen und Männer und die Aufnahme der Geschlechterperspektive in die Gesamtpolitik.

(...) Die frühe Beschäftigung mit gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen ist ein wertvoller Beitrag. (Zentrum POLIS, 2007)

Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potentiale ihrer Persönlichkeit zu entfalten. (BMBF, 2009)

Kriterien für die Auswahl von geschlechtssensiblen Bilderbüchern (vgl. Zentrum POLIS, 2007):

- Weibliche und männliche Personen kommen gleichermaßen als Haupt- und NebendarstellerInnen vor.
- Die Verteilung von Charaktereigenschaften, Körperhaltungen und Verhaltensweisen erfolgt geschlechtsunabhängig. Klischeehafte Darstellungen werden vermieden. D.h. sowohl Mädchen als auch Buben, Frauen und Männer kommen aktiv, passiv, fürsorglich, durchsetzungsfähig, wütend, traurig, selbstbewusst, unsicher usw. vor.
- Berufe, Aufgabenverteilungen und nichtberufliche Tätigkeiten sind gleich verteilt bzw. nicht stereotyp dargestellt.
- Die Sprache ist in ihrer Wortwahl nicht sexistisch, Berufs- und andere Bezeichnungen sind dem Geschlecht angepasst bzw. geschlechtssensibel formuliert (auch in Titeln und Überschriften).
- Kinderbücher sind dann vorbildhaft, wenn darin Beziehungen zwischen weiblichen Personen von Respekt vor der Andersartigkeit der anderen Person geprägt sind bzw. wenn um diesen Respekt gekämpft wird.

- Vorbildhaft sind Beziehungen zwischen männlichen Personen, in denen die Bindung aneinander betont wird, und Bindung an eine weibliche Person nicht versteckt werden muss.
- Eine Vorbildwirkung bedeuten auch Beziehungen zwischen einer männlichen und einer weiblichen Person, in der eine Bindung der männlichen an die weibliche sichtbar und weibliche Autorität respektiert wird.
- Weibliche Autorität soll in dem Buch anerkannt werden, d.h. das Urteil einer weiblichen Person wird zum Maßstab gemeinsamen Handelns.

Die Auswahl der in unserem Projekt verwendeten Kinderliteratur erfolgte mit äußerster Sorgfalt. Inhalte werden mit den Kindern (auch über das Thema Gendersensitivität hinaus) immer ausführlich besprochen und diskutiert.

In diesem Schuljahr wurden folgende Bücher ganz bewusst in Bezug auf diesen Aspekt ausgewählt:

- **Der Buchstabenbaum von Leo Lionni**
Grund: eignet sich zur Wiederholung von Buchstaben und Lauten und zum Thema Wort und Satz
Genderaspekt: Gemeinsam bedeutungsvolle Sätze suchen – Menschenrechte, Gleichbehandlung,...
»Der Buchstabenbaum zeigt in Wort und Bild, was Lesefähigkeit wirklich bedeutet.«
Bruno Bettelheim (BETTELHEIM, o.J.)
- **Rück mal ein Stück von Yukiko Iwata**
Grund: Einfache Sprache, Übersetzungen in vielen Sprachen bereits vorhanden
Im Zentrum: soziales Lernen und Entwickeln einer rücksichtsvollen Sprache im täglichen Miteinander
- **Die dumme Augustine von Ottfried Preußler**
Grund: eignet sich zum Üben der Beschreibung, zur Wiederholung von Verben und zum Erarbeiten des Adjektivs
Genderaspekt: Rollenbilder Mann – Frau
- **Die Geggis von Mira Lobe**
Grund: Arbeit mit Reimen, Sprachrhythmen
Genderaspekt: geschlechtsneutral; welche Eigenschaften sind typisch männlich/weiblich
- **Das große Buch vom kleinen Winzig von Erwin Moser**
Grund: Verfassen von Texten (Erlebnisse), einfache Sprache
Genderaspekt: nur Tiere als Protagonisten; großes Tier fühlt sich klein, bietet Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Buben

3.3.2 Schulentwicklungs- und Disseminationsaspekte

Im Rahmen des Lehrerkollegiums haben wir Teile unseres Projekts bereits präsentiert. Wir sind schon einige Zeit in der LehrerInnenfortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit tätig. Eine Fortbildung fand während des Forschungszeitraums statt. Wir ließen die KollegInnen an unseren bis dahin gewonnenen Erfahrungen teilhaben – z.B. in Bezug auf die Möglichkeiten von USB DaZ und den Wert von freien Texten als Instrument zur fortlaufenden Analyse des Sprachniveaus der SchülerInnen. Die Weiterentwicklung unseres Sprachförderkonzepts wird auch unsere zukünftigen Kurse beeinflussen.

Besonderes Interesse an dem Konzept zeigten auch die Studentinnen (Lehramt Volksschule), die in diesem Schuljahr in unseren Klassen ihr Praktikum absolvierten.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit an diesem Projekt war spannend und vor allem herausfordernd. Die intensive Auseinandersetzung mit unserer eigenen Arbeit, unserem praktischen Unterrichtsalltag regte zum Austausch, zum Nachlesen, zum Weiterdenken an. KollegInnen, die das „Sprachinsel-Konzept“ ausprobieren wollen möchten wir dazu ermutigen, damit zu beginnen, auch wenn nicht alle Voraussetzungen perfekt gegeben sind. Auch wenn nicht für alle SchülerInnen sofort MP4-Player angekauft werden können wenn Teamarbeit nur schwer möglich ist, lohnt sich der Ansatz des Sprachinselkonzepts.

Die Haltung der Lehrperson ist ein wesentlicher Faktor um die SchülerInnen beim Erwerb einer Bildungssprache zu unterstützen. Die von uns definierten Leitsätze – so hoffen wir – ermöglichen auch anderen Kolleginnen eine gute Orientierung für ihre Arbeit – auch wenn der Weg nicht der gleiche wie der unsere ist. Aus diesem Grund möchten wir zum Schluss noch einmal das erste Zitat dieser Arbeit aufgreifen:

Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet (vgl. BUTZKAMM 1989 zit. n. LEISEN 2011).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten ein Werkzeug zu schmieden. Fachkompetenz, eine gute Anleitung, Ausdauer und Kreativität sind dabei aber auf jeden Fall hilfreich. In diesem Sinne hoffen wir, für die Herausforderungen die sich der Schule und den Lehrenden in Zukunft stellen werden, gut gerüstet zu sein und auch andere KollegInnen auf den Weg mitnehmen zu können.

5 LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Düsseldorf: Klinkhardt.
- Bartnitzky, H. (2012). *Grammatikunterricht in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bettelheim, B. (o.J.). www.beltz.de. Abgerufen am 19. 6. 2016 von https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/produkt_produktdetails/8297-der_buchstabenbaum.html
- bmbf. (2003). www.bmbf.gv.at. Abgerufen am 2016. 6. 19. von https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?4dzgm2
- BMBF. (2009). www.bmbf.gv.at. Abgerufen am 29. 2. 2016 von https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfaden_bakip_09_15545.pdf?4dzgm2
- BMBF. (13. 12. 2012). www.bmbf.gv.at. Abgerufen am 19. 6. 2016 von https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
- BMBF. (30. 10. 2014). www.bmbf.gv.at. Abgerufen am 19. 6. 2016 von <https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/1usb-daz-erlass-erledigung.pdf?4mrwaz>
- Döll, M. (2012). *FÖRMIG - Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Münster: Waxmann.
- FÖRMIG. (o.J.). www.foermig.uni-hamburg.de. Abgerufen am 19. 6. 2016 von <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache.html>
- Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, Inci. (2014). www.bmbf.gv.at. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung - eine Dimension sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, S. 373-384.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kniffka, G. (2010). www.uni-due.de. Abgerufen am 19. 6. 2016 von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- L.I.S.A. (2006). bildung-mv.de. Abgerufen am 19. 6. 2016 von https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handreichung_Schulprogramm.pdf
- Leder, G., & Chlosta, C. (2008). *Auf neuen Wegen - Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. (B. Krischer, Hrsg.) Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Leisen, J. (2011). www.hss.de. Abgerufen am 19. 6. 2016 von http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf
- Lengyel, D., Reich, H., & Roth, H.-J. (2009). *FÖRMIG - Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. (M. Döll, Hrsg.) Münster: Waxmann.
- Macedonia, M., & Höhl, S. (2013). *Gehirn für Fortgeschrittene*. Linz und Heidelberg: SchEz.

- Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). */db2.nibis.de*. Abgerufen am 19. 6 2016 von http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung_sprachfoerderung_vor_der_einschulung.pdf
- ÖSZ. (2014). *www.oesz.at*. Abgerufen am 19. 6 2016 von http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf
- Pädagogik News. (2016). *padagogik-news.stangl.eu*. Abgerufen am 19. 6 2016 von <http://paedagogik-news.stangl.eu/1376/sprachen-lernen-aktiver-und-passiver-wortschatz>
- Universität Bayreuth. (2010). *www.didaktikdeutsch.uni-bayreuth.de*. Abgerufen am 19. 6 2016 von http://www.didaktikdeutsch.uni-bayreuth.de/PDF-resources/WuehrI_SS10_medien_038.pdf
- Universität Bayreuth. (o.J.). <http://www.didaktikdeutsch.uni-bayreuth.de>. Abgerufen am 19. 6 2016 von http://www.didaktikdeutsch.uni-bayreuth.de/PDF-resources/W__hrl_-_12_Sitzung_b.pdf
- Zentrum POLIS. (2007). *www.politik-lernen.at*. Abgerufen am 19. 6 2016 von <http://www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/103761.html>

6 ANHANG

Vorlage Beobachtungsbogen