



IMST – Innovationen machen Schulen Top

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



# **MONA & MacDeutsch**

## **LESEN UND SCHREIBEN IM GRG 21**

### **SCHNITTSTELLE VOLKSSCHULE - AHS**

ID 830 (Schuljahr 2012/13)

**Mag. Dagmar Höfferer-Brunthaler (Projektkoordinatorin)**

**Mag. Gerlinde Rennison, Mag. Michaela Prünster**

**Mag. Daniela Fröhlich, Mag. Christa Prodingler-Skarics**

**Mag. Eva Seela, Mag. Sandra Gmach**

**Mag. Christa Seewann, Mag. Angela Kundegraber**

**Mag. Helga Kirsch, Mag. Brigitte Panis**

**Mag. Claudia Behrens, Mag. Monika Grill**

**Mag. Ilona Mergenthal, Mag. Martina Schaffarik (AHS-Lehrerinnen)**

**GRG 21-F21, Franklinstraße 21**

**1210 Wien**

Wien, Mai 2013

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. AUSGANGSLAGE</b> .....	<b>5</b>
1.1. Allgemeine Schulsituation.....	6
1.2. Situation des Deutschunterrichts, DaZ.....	6
1.3. Situation des Fachunterrichts .....	7
1.4. Bildungssprache .....	7
1.5. Genderproblematik.....	8
<b>2. PROJEKT</b> .....	<b>9</b>
2.1. Ausgangslage und allgemeine Ziele.....	9
2.2. Spezielle Ziele: Lesen und Schreiben .....	9
2.3. Umsetzung der Ziele .....	11
2.3.1. Forschungsfrage.....	13
2.3.2. Maßnahmen – Aktivitäten – Evaluation .....	14
2.4. Genderaspekte .....	15
<b>3. PROJEKTVERLAUF</b> .....	<b>16</b>
3.1. Start.....	16
3.2. Verlauf .....	17
3.2.1. „Blitzlicht“ .....	17
3.2.2. Ergebnisse „Blitzlicht“.....	20
3.2.3. Förderliche und hemmende Faktoren.....	25
3.3. Ergebnisse .....	28
3.3.1. Allgemeine Erkenntnisse aus Beobachtungen, Gesprächen und Umfragen .....	28
3.3.2. Beantwortung der Forschungsfrage.....	29
<b>4. SCHULENTWICKLUNG</b> .....	<b>33</b>
4.1. Vergangenheit und Gegenwart .....	33
4.2. Zukunft.....	33
<b>5. LITERATUR</b> .....	<b>34</b>

Christine Busta

Worte

für Horst Fassel

Jedes Wort meint sich selber  
und deutet zugleich auf andres.

Anemone – die Blume,

Anemone – das Kind.

Alle Worte sind Chiffren.

Auch wer Stein sagt, oder Kristall,  
spricht von der Weltgeschichte.

## **ABSTRACT**

Die Lehrer/innen des GRG 21 gehen von der Annahme aus, dass Lesen und Schreiben die wichtigsten Grundfertigkeiten darstellen, die Bildungserwerb ermöglichen. Sie beschäftigten sich mit der Frage, ob die Schüler/innen der 5. Schulstufe die Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen Kompetenzbereichen in ausreichendem Ausmaß besitzen bzw. welche Maßnahmen im GRG 21 zu setzen sind, um den Übertritt von der Primarstufe ins Gymnasium möglichst reibungsfrei zu gestalten. Dieser Bericht beschäftigt sich daher auch mit Aspekten der Schulentwicklung. Als Ergebnis wird festgehalten, dass der Entwicklung von Textkompetenz (der Schwerpunkt im Schuljahr 2012/13 lag auf dem Bereich *Lesen*) in allen Fächern an der Nahtstelle von der 4. zur 5. Schulstufe besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

*Schulstufe:* 5.Schulstufe

*Fächer:* D und M – Lesen in allen Unterrichtsfächern

*Kontaktperson:* Mag. Dagmar Höfferer-Brunthaler

*Kontaktadresse:* GRG 21-F21

1210 Wien, Franklinstraße 21

# 1. AUSGANGSLAGE

Dieser Bericht bezieht sich vornehmlich auf die praktischen Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zu den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben auf der 5. Schulstufe. Fachliteratur wurde zur Reflexion herangezogen und wird in der Literaturliste angeführt.

Die Arbeit ist meinen Kolleginnen Gerlinde Rennison und Michaela Prünster gewidmet. Ihre Bereitschaft zur kritischen Diskussion hat Mut gemacht, dieses Projekt zu starten.

Stolz macht uns, dass es gelungen ist, eine große Anzahl von Fachkolleg/innen im Fach Deutsch sowie weitere Kolleg/innen anderer Unterrichtsfächer für das Projekt und seine Ziele zu gewinnen. Es schafft Zuversicht für das kommende Schuljahr, in dem die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Bildungssprache Deutsch (Feilke 2012) noch besser im Bewusstsein aller Schulpartner zu verankern sein wird.

## MONA & MacDeutsch<sup>1</sup>

Der Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten unserer Schüler/innen beim Eintritt ins Gymnasium wurde bereits in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. An dieser Schnittstelle<sup>2</sup> werden Lernschwierigkeiten frühzeitig bemerkbar. Das GRG 21 hat sich in den letzten Jahren diesem Problemfeld verstärkt zugewandt.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Team der Klassenlehrer/innen sowie den Klassenvorständen der 5. Schulstufe zu. Deshalb werden in der Einstiegsphase besondere Aktivitäten gesetzt, dem Unterricht in der Sekundarstufe I wird im Bereich Textkompetenz besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz in der weiterführenden Schule verläuft parallel zur Entwicklung der Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch. Die Beobachtungen der Sprachlehrer/innen decken sich mit den Beobachtungen der Lehrpersonen anderer Unterrichtsfächer: Lesen und Schreiben sind unumgänglich notwendige Kompetenzen.

Zur Behebung von erkannten Defiziten in der Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz werden an unserer Schule unterschiedliche Fördermaßnahmen gesetzt: integrierter Förderunterricht durch ZweitlehrerInnen, Unverbindliche Übungen, Förderkurse und (teilweise individuelles) Lesetraining in der Nachmittagsbetreuung. Gute und hervorragende Leser/innen werden im Sinne der Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung im Regelunterricht ebenfalls ausdrücklich gefördert. Diese Fördermaßnahmen werden unserer Beobachtung nach noch nicht optimal umgesetzt. Diskussionen anzuregen und Verbesserungen zu schaffen, war Teil der Projektarbeit.

Eine Gruppe von Lehrer/innen ist mit dem Thema Schulentwicklung befasst und versucht auch in diesem Zusammenhang, die Schnittstelle VS-AHS in den Blickpunkt des Interesses der Schulgemeinschaft zu rücken. Ein Gedankenaustausch mit Lehrerinnen benachbarter Volksschulen hat ergeben, dass über Lesen und Schreiben in der Bildungssprache Deutsch auch in der Primarstufe diskutiert wird. Dieser Gedankenaustausch über die Schulgrenzen hinweg hat sich als sehr produktiv erwiesen. Eine schulartenübergreifende Schwerpunktsetzung zum Thema Textkompetenz könnte sich interessant gestalten, eine Zunahme der Kompetenz auf der Ebene der Lehrpersonen und in Folge auf SchülerInnenebene wäre dabei unserer Ansicht nach jedenfalls zu erwarten.

---

1 MONA: Zusammenziehung der Begriffe **MO**ntag **Nach**mittag. **MacDeutsch** ist ein von Schüler/innen erfundener Name, der den Spracherwerb in der Bildungssprache Deutsch symbolisieren soll. Die (gewünschte/erwartete) Geschwindigkeit steht dabei für Schüler/innen eindeutig im Vordergrund. Die Lehrpersonen haben hier eine andere Sichtweise.

2 Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe I, hier zwischen Volksschule und Gymnasium.

Die Deutschlehrerinnen des GRG 21 werden sich weiterhin darum bemühen und sich damit den aktuellen Herausforderungen stellen.

## 1.1. Allgemeine Schulsituation

Unmittelbarer Auslöser für das Projekt war die in fast allen Unterrichtsgegenständen sichtbare unterschiedliche Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz unserer Schüler/innen und der Wunsch der Lehrpersonen, diesem Phänomen im Sinne der Lerner/innen erfolgreich zu begegnen. Die Auseinandersetzung mit den Themen Lesen und Schreiben ist also im Sinne der Aktionsforschung die unmittelbare Konsequenz aus den Beobachtungen im Unterricht (vgl. Altrichter/Posch 2007, 13).

Es gab mehrere Anlässe, die dazu führten, ein Projekt zu initiieren, vordringlich war es die zunehmende Unzufriedenheit mit dem Status quo. In Gesprächen wurden Erwartungen auf mehreren Ebenen formuliert: Verbesserung der konkreten Unterrichtssituation, vertiefende Professionalisierung der Lehrer/innen und effiziente Nutzung der vorhandenen Ressourcen. Erwartungen müssen auch in die Schüler/innen und ihre Erziehungsberechtigten gesetzt werden: Das Bewusstsein, dass Kompetenzen in der Fachsprache und in der Bildungssprache nicht nur gefordert werden können, sondern vermittelt und geübt werden müssen - und das in allen Fächern - macht eine Sensibilisierung des gesamten Lehrkörpers notwendig. Das ist bereits gelungen. Die Vermutung, dass das GRG-21-Team derartige Herausforderungen effizient und ressourcenschonend bewältigen kann, hat sich ebenfalls bewahrheitet.

Wir gingen von der Annahme aus, dass eine fächerübergreifende Begleitung der Schüler/innen (konzentriert in ihrem ersten Jahr am GRG 21, also im 5.Schuljahr) wirksam dazu beiträgt, dass sich die Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz dem zu erwartenden Kompetenz-Niveau so annähert, dass die Schüler/innen erfolgreich Bildung erwerben können.

Auf der Ebene der Lehrpersonen waren die handlungsleitenden Annahmen: Umfassendes Wissen über Lese- und Schreibprozesse steigert den Unterrichtsertrag in Bezug auf Sprachbeherrschung; intensive Teamarbeit ermöglicht eine Steigerung der Unterrichtsqualität.

Die Vermittlung der Fachsprache (des jeweiligen Faches) und der Bildungssprache Deutsch in allen Unterrichtsgegenständen war und ist das angestrebte Ziel. Das Projekt sollte der weiteren Sensibilisierung der Kolleg/innen dienen und verdeutlichen, welche Weiterbildungsangebote notwendig sind.

## 1.2. Situation des Deutschunterrichts, DaZ

Wir gehen von der Annahme aus, dass der Deutschunterricht am GRG 21 qualitativ hochwertig<sup>3</sup> ist. Trotzdem kann der Unterricht im Fach Deutsch nicht immer in allen Bereichen erfolgreich bewerkstelligt werden, da Störfaktoren wirken. Diese sind:

- stark unterschiedliches Vorwissen und/oder unterschiedliche Textkompetenz
- mangelnde Ressourcen (v.a. Zeit)<sup>4</sup>
- mangelnde Motivation und fehlende Unterstützung.

Wir vermuten, dass diese Störfaktoren auch in anderen Unterrichtsgegenständen wirken.

Dazu kommt die unbefriedigende Situation im Zusammenhang mit manchen Fördermaßnahmen. Die nachmittägliche Separierung kann Defizite, die im Regelunterricht sichtbar werden, nur teilweise und

---

<sup>3</sup> Dass die offensichtlichen Mängel nicht auf mangelhaften Deutschunterricht zurückzuführen sind, wird auf Grund vieler Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, nach der Lektüre zahlreicher Schularbeiten und Klausurarbeiten, nach der Diskussion über Leistungsanforderungen in Muttersprache und Zielsprache (scaffolding) behauptet, eine valide Studie zu dieser Behauptung wurde nicht erstellt.

<sup>4</sup> Siehe auch fördernde/hemmende Faktoren, Seite 28ff.

mit hohem Energieaufwand ausgleichen. Obwohl im Schuljahr 2012/13 strukturell bereits eine wesentliche Verbesserung erzielt werden konnte<sup>5</sup>, muss diese Problematik weiterhin beobachtet werden.

Es muss in diesem Zusammenhang gefordert werden, dass der Unterricht in DaZ („Deutsch als Zweitsprache“) nur mehr mittelbar dem Deutschunterricht zugeordnet wird.<sup>6</sup> Die Trennung der Förderung für muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Schüler/innen ist aus unserer Sicht zu hinterfragen; „durchgängige Sprachbildung“ ist besser geeignet als Bezeichnung für das Ziel des Agierens von Lehrpersonen im Unterricht in allen Fächern. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang ein Begleitlersystem für den Mathematik-Unterricht.

### **1.3. Situation des Fachunterrichts**

Im Konferenzzimmer wird immer häufiger über Textkompetenz diskutiert. Exemplarisch herausgegriffen leidet z.B. der Mathematik-Unterricht - wie in Gesprächen zu erfahren ist - daran, dass die Sprache, in der über mathematische Themen gesprochen wird, bei manchen Schüler/innen nicht ausreichend ausgebildet ist.<sup>7</sup> Die Kolleg/innen haben sich bereits Strategien angeeignet, welche die sprachlichen Mängel der Schüler/innen auszugleichen versuchen<sup>8</sup>. Die Lese- und Schreibkompetenz ist in den einzelnen Fächern zwar von unterschiedlicher Bedeutung, wirkt sich aber in jedem Fall auf den Lernerfolg aus.

Ebenso ist anzumerken, dass Lehrer/innen aller Unterrichtsfächer an unserer Schule sehr interessiert daran sind, sich über Lese- und Schreibstrategien zu informieren. Eine SCHILF-Veranstaltung zu diesem Thema war sehr gut besucht. Sie war Anlass für Kolleg/innen, sich mit dem Thema Lesen zu beschäftigen. Die bereit erstellten Materialien wurden mehrfach nachgefragt. Eine Fortsetzung im kommenden Schuljahr ist geplant. Auch die Bereitschaft, eine (schulinterne) Lesetrainerin in den Fachunterricht einzuladen, zeigt, dass bereits aktiv gehandelt wird.

Trotzdem muss gesagt werden, dass bildungssprachliche Kompetenzen im GRG 21 nach wie vor als selbstverständlich vorausgesetzt werden, obwohl sie nicht explizit gelehrt werden<sup>9</sup>. Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache sind den muttersprachlich deutsch sprechenden Schüler/innen gegenüber damit deutlich benachteiligt und benötigen eine anregende und auf sie abgestimmte Lernumgebung, um dieses Defizit aufzuholen. Schüler/innen mit deutscher Muttersprache (aus sog. bildungsfernen Schichten) können davon auch profitieren.

### **1.4. Bildungssprache**

Bildungssprache ist von Sach- und Fachsprache einerseits sowie von der Alltags-sprache andererseits zu unterscheiden. Situationen, die sich nicht unmittelbar aus einem gemeinsamen Erlebniskontext erschließen, brauchen sprachliche Elemente der Bildungssprache, um in einen präzisen Ablauf eingebettet zu erscheinen. Man vergleiche etwa eine Versuchsbeschreibung, die mit alltagssprachlichen Mitteln vermutlich entscheidende Ungenauigkeiten aufweisen würde (vgl. Feilke 2012, 12), Sach- und Fachsprachen können als Teilmenge der Bildungssprache bezeichnet werden.

---

5 Bündelung des nachmittäglichen Förderunterrichts an einem Nachmittag (MONA) und somit Möglichkeit zur intensiven Zusammenarbeit bzw. zur flexiblen Unterrichtsgestaltung.

6 Eine diesbezüglich umfassende Ausbildung können vor allem Lehrer/innen des Unterrichtsfaches Deutsch vorweisen.

7 Ein aktueller Presstext zum Thema: Bayrhammer, Bernadette: Jeder fünfte Schüler liest schlecht. Anmerkungen zum Wiener Lesetest 2013. In: Die Presse. Freitag, 31. Mai 2013. S 10.

8 Vokabellisten und -hefte, Schritt-für-Schritt-Analyse von Textbeispielen, Fragemethoden, Untertiteln von Absätzen, häufige Wiederholung der Fachbegriffe, Vermittlung von Lesestrategien.

9 Vgl. Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Komponenten fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012). Basisartikel zum Themenheft Bildungssprache, S 6.

Experten und Fachleute bedienen sich dieser Sprache, um rasche und effiziente Kommunikation zu ermöglichen.<sup>10</sup>

### *Fachsprachen und Schulsprache*

Schulsprache meint die sprachlichen Gebrauchsformen und -anwendungen, die ganz besonders von Lehrpersonen für didaktische Zwecke verwendet und deren Beherrschung aktiv und passiv von SchülerInnen gefordert, jedoch nicht explizit von ihnen erlernt wird (vgl. Feilke 2012, 5). Dazu sind auch fachsprachliche Kompetenzen notwendig, die ebenfalls eingeübt werden müssen.

## **1.5. Genderproblematik**

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben uns bewogen, das Thema Lese- und Schreibkompetenz besonders genau auf der Ebene der männlichen Schüler zu betrachten.

„Mädchen lesen besser, lesen lieber, lesen jedenfalls anders und anderes als Buben. Buben lesen weniger gut, weniger häufig, lesen anders und anderes als Mädchen. Es scheint so, dass die „Erwartungshaltung“ gegenüber Kinder und Jugendliche bezüglich ihrer Lesekompetenzen an ihr Geschlecht gekoppelt ist und sie diese entweder erfüllen oder über- bzw. unterschreiten. Es ist gesellschaftlicher *common sense* – „die Natur der Dinge“ – (<sup>11</sup>), dass Neigungen gerade für Sprachen eher weiblich, für Naturwissenschaften eher männlich konnotiert sind.“

(Fenkart 2011, 125)

Schüler haben an unserer Schule häufiger Schwierigkeiten, sich in der Bildungssprache Deutsch adäquat auszudrücken, ihnen wird landläufig eher eine Begabung in Mathematik attestiert. Sprachlich begabte Burschen bestätigen als Ausnahmen diese Regel. Eine Bearbeitungsaufgabe im „Blitzlicht“ beschäftigt sich mit dieser vorurteilsbehafteten Zuordnung.

Unsere Beobachtung haben zusätzlich ergeben, dass männliche Schüler erfindungsreich sind, wenn sie mangelnde Kompetenzen zu verschleiern versuchen<sup>12</sup>, Schülerinnen verfügen über andere Mechanismen, sich ihren Sprachdefiziten zu stellen bzw. sich deren Aufarbeitung zu entziehen.

---

10 Vgl. Lange, Imke; Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann, S 12.

11 Zit. n. Geertz, Clifford (2001): Common sense als kulturelles System. In: Geertz, Clifford: Dichte. Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 7. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S 261-288

12 Das geschieht z.B. durch Betonung der mündlichen Kommunikation, durch Ausweichen, durch Störungen vielfältiger Art etc.



## 2. Projekt

### 2.1. Ausgangslage und allgemeine Ziele

Im Zwischenbericht wurden Ziele vermerkt, die nicht innerhalb eines Jahres verwirklicht werden können. Im Folgenden werden diese Ziele differenzierter dargestellt und in Teilziele für Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte unterteilt.

Das langfristige Ziel ist die Steigerung der Schülerleistungen (in der Entwicklung und Anwendung bildungssprachlicher Kompetenzen) und damit einhergehend eine verstärkte Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten. Das Hauptziel wird unserer Meinung nach in zwei bis drei Jahre erreicht werden können.

### 2.2. Spezielle Ziele: Lesen und Schreiben

Das Erreichen der anschließend formulierten Teilziele wäre wünschenswert; sie sind zur erfolgreichen Erreichung des Hauptzieles erforderlich. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass alle Ziele innerhalb des aktuellen Projektzeitraumes umgesetzt werden können. Ein IMST-Folgeprojekt könnte hier weitere Entwicklungsarbeit leisten helfen.

#### Teilziel 1: Kompetenzverbesserung

Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz für eine erfolgreiche Bewältigung der Schnittstelle VS/AHS (5.Schulstufe), das bedeutet auf der operativen Ebene:

- Feststellung des Sprachstands bei allen SchülerInnen der 1.Klasse (= 5. Schulstufe) zu Schulbeginn<sup>13</sup>;
- Feststellung der Fördernotwendigkeit bei den neu eintretenden SchülerInnen – gleichzeitig feststellen, wer besonders gut liest;
- kontinuierlicher Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz ab der 1.Klasse (= 5. Schulstufe) in allen Fächern.

Bei der Realisierung des Ziels sind alle Fachlehrer/innen gefordert, die Koordination durch die Deutsch-Kolleg/innen bzw. die Zweitsprachen-Lehrer/innen wird erforderlich sein. Es wird versucht, mit dem Klassenlehrer/innen/team zu einer gemeinsamen Vorgangsweise zu kommen, die eine Umsetzung der Ziele realistisch werden lässt.

Das GRG 21 zählt zu den Schulen, an denen viele Lehrpersonen mit Zusatzausbildungen unterrichten. Neben Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache (Sprachaufmerksamkeit) gibt es auch Lesedidaktiker/innen, Lehrer/innen für Legastheniebetreuung, Theaterpädagog/innen und Lerntrainer/innen. Zu weiteren Ausbildungen sollten in den nächsten Jahren verstärkt junge Lehrer/innen motiviert werden<sup>14</sup>. Insgesamt wäre für die Lehrer/innen-Ausbildung (auf allen Ebenen) zu fordern, dass Sprachaufmerksamkeit und Lese- und Schreibdidaktik verpflichtend in die Curricula Eingang finden bzw. gestärkt werden.

Ziel ist es jedenfalls, allen Gymnasiast/innen den Zugang zur Bildungssprache Deutsch zu ermöglichen. Unabhängig von der Herkunftssprache ist dies unterschiedlich schwierig, jedoch in allen Unterrichtsgegenständen notwendig. Helmut Feilke verlangt die Vermittlung von

---

<sup>13</sup> Die Ergebnisse des Wiener Lesetests stellen in diesem Zusammenhang eine bewährte, wertvolle erste Aussage dar. Wünschenswert jedoch wäre auch eine Einschätzung der fachsprachlichen Fähigkeiten in Mathematik bzw. die Einschätzung hinsichtlich besonderer Stärken und Schwächen. Insgesamt sollte die Fähigkeit der Schüler/innen zur realistischen Selbsteinschätzung stärker in den Blickpunkt gerückt werden.

<sup>14</sup> Lerncoaches, Lerntrainer/innen, Mentoren, Bildungsberater/innen.

„Sprachgebrauchsformen in einem bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeld, hier eben dem der Bildung und der Schule“ (Feilke 2012, 6).

### **Teilziel 2: Teilziele für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte**

Allen Schüler/innen und Erziehungsberechtigten muss bereits in der Startphase (September) bewusst werden, dass ihre neue Schule großen Wert auf die Beherrschung der Arbeitssprache Deutsch (als Bildungssprache und als Fachsprache) legt und dass die Beherrschung grundlegender sprachlicher Kompetenzen erwartet wird.

Idealerweise ist dieses Bewusstsein bereits ausgebildet, daher sind Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz zur Bewältigung der Herausforderungen ausreichend vorhanden. Damit dieses Ziel aber auch in einem „Nachqualifizierungsschub“ zu erreichen ist, bietet das GRG 21 entsprechende Fördermaßnahmen an, die verpflichtenden Charakter haben. Besonders betont wird die Verantwortung der Lernenden für ihren individuellen Lernprozess. Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit werden nach Maßgabe der Möglichkeiten unterstützt.

Passende Vorgangsweisen für die Implementierung dieser Haltung sind allerdings im GRG 21 erst zu entwickeln.

Folgende Teilziele bezieht sich direkt auf die SchülerInnen und ihre Erziehungsberechtigten:

- Sicherheit, dass die sprachliche Entwicklung beobachtet und ausreichend dokumentiert wird,
- regelmäßige Rückmeldungen an die Schülerin/den Schüler (durch geeignete Verfahren des SSR<sup>15</sup> sowie der Schule<sup>16</sup>);
- daraus resultierende Angebote für Fördermaßnahmen, die auch verpflichtenden Charakter annehmen können;
- textkompetenzfördernde Angebote im Regelunterricht: regelmäßiges Lesetraining und Training zum Textverständnis in allen Unterrichtsgegenständen;
- Steigerung der Motivation durch Wettbewerb – besonders für überdurchschnittlich Begabte und Interessierte.

### **Teilziel 3: Teilziele für Lehrer/innen**

Die bereits genannten Ziele betreffen alle Unterrichtsgegenstände. Um zu verhindern, dass die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung in der Bildungssprache wieder ausschließlich in die Hände der Deutschlehrer/innen gelegt wird, ist viel Aufklärungsarbeit notwendig. Ein Anfang ist bereits gemacht: Viele Lehrer/innen am GRG 21 sind sich bereits der Notwendigkeit ihres Eingreifens bewusst.

---

15 Salzburger Lesescreening, ev. Hernalser Lesetest, Wiener Lesetest, SOKO Lesen, literacy, verschiedene Bildungsserver und PH-Angebote österreichweit, Testverfahren des Bifie (IKM – Informelle Kompetenzmessung), BIST 4 und 8 (Bildungsstandards-Testungen in der 4. und 8. Schulstufe), ev. weitere Testverfahren; Testverfahren zur Schreibkompetenz.

16 Ein Sprachstandstool der Universität Wien (Institut DAZ, Vorstand: Prof. Dirim, Ausführende: Mag.Döll/Mag.Heller) ist in Ausarbeitung, inwieweit ein Einsatz für die Zwecke der Schule geeignet ist, kann noch nicht abgeschätzt werden; ev. Material zur Spracheinschätzung aus diversen Verlagen (die rechtliche Situation ist abzuklären)

Verbesserungspotential besteht bei uns auf zwei Ebenen: einerseits in der Fortbildung (Qualität und Quantität), andererseits in der Bereitstellung von geeignetem Material<sup>17</sup>. Die Selbstverständlichkeit von Teamarbeit muss intensiviert werden; diese Forderung scheitert häufig an äußeren Rahmenbedingungen des Systems (Stundenplan, Supplierungen, vielfältige administrative Aufgaben etc.).

Über das IMST-Budget konnte bereits ein Standardwerk zum Thema Lesen und Schreiben angekauft werden: Die umfangreiche „Leisen-Mappe“ zum sprachsensiblen Fachunterricht<sup>18</sup> leistet an der Schule bereits gute Dienste.

Folgende Teilziele stehen in engem Zusammenhang mit den Lehrer/innen und der Verwirklichung des übergeordneten Zieles *Arbeitszufriedenheit*:

1. Intensivierung der Kommunikation durch gute Vernetzung im jeweiligen Klassenlehrer/innen/team;
2. Intensivierung der Kommunikation und weitere Vernetzung der Deutschlehrer/innen aller ersten Klassen (= 5.Schulstufe);
3. Intensivierung der Koordination der Fachgruppen mit Blick auf Sprachaufmerksamkeit, durchgängige sprachliche Bildung und auf sprachsensiblen Fachunterricht;
4. weitere Sensibilisierung aller Lehrer/innen für das Thema „Bildungssprache“ durch Bereitstellen von Material; Vermittlung von Strategien zur Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz durch geeignete Fortbildungsangebote (SCHILF);
5. koordiniertes Herstellen von Arbeitsmaterial.
6. Im Rahmen der an unserer Schule angebotenen Fördermaßnahmen zeigt sich die mangelhafte Durchlässigkeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht als Problem, das personell und strukturell gelöst werden muss.

### 2.3. Umsetzung der Ziele

Die Ausgangslage wurde in 2.1. und 2.2. ansatzweise geschildert; konkret wird zunehmender Förderbedarf für Schüler/innen geortet, die

- geringes Sprachbewusstsein,
- einen geringen Wortschatz sowie
- eine wenig ausgebildete L1

aufweisen, wobei „Migrationshintergrund“ unserer Erfahrung nach nicht mehr als Unterscheidungsmerkmal gelten kann. |

---

17 Die Beobachtung der Schulbuchaktion ergibt ein wenig differenziertes Angebot an Fördermaterial für weiterführende Schulen. Diese Tatsache darf in der Diskussion nicht außer Acht gelassen werden; es ist den Lehrer/innen nicht zuzumuten, sich für ihren Unterricht über Jahre hinweg durch Erstellung sämtlicher Materialien individuell vorzubereiten. Lehrerinnen, die mehrere Jahre DaZ unterrichten, haben allerdings meist einen umfangreichen Materialienpool. Schulbuchverlage und Schulbehörde sind für die Bereitstellung approbierten Materials verantwortlich.

18 Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus

Unsere Annahme ist: Eine Bestandsaufnahme der Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz zu Beginn des Schuljahres kann für alle Beteiligten die gute Vernetzung der Fördermaßnahmen gewährleisten, die notwendigen Informationen könnten zielgerichtet laufen.

Ein „Blitzlicht“ würde SchülerInnen auch die (manchmal schmerzvolle) Erkenntnis ermöglichen, dass ein solides Grundgerüst in der Zielsprache Deutsch noch nicht ausreichend entwickelt ist, das würde die Akzeptanz der Fördermaßnahmen erhöhen. Ebenso würde die Erkenntnis, ein/e hervor-ragende/r Leser/in und Schreiber/in zu sein, sehr motivierend wirken.

Das IMST-Themenprogramm *Schreiben und Lesen* hat uns in dieser Vorgehensweise bestärkt: Das Kollegium im GRG 21 sieht Lesen und Schreiben eindeutig als wichtigsten Motor für Lehren und Lernen, in Anlehnung an Ulrike Scheuermann (siehe Literaturverzeichnis) wird Lesen und Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug genutzt. Die bewusste Vermittlung dieser Kompetenzen beginnt bereits, Teil der Schulkultur zu werden. Ein IMST-Folgeprojekt würde hier ansetzen.

Das GRG 21 fühlt sich dem Bildungsauftrag gemäß der Allgemeinbildung verpflichtet – daraus erwächst die Notwendigkeit einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den Zielen der AHS: Studierfähigkeit und mündige Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben.

Im Rahmen des vorliegenden Projekts wurde Folgendes geleistet:

- Konkrete Aussagen über den Sprachstand in Deutsch wurden anhand eines „Blitzlichts“ getroffen, grundsätzlicher Förderbedarf wurde festgestellt, die sprachliche Entwicklung einzelner Schüler/innen wurde beobachtet und dokumentiert.
- Die aktive Mitarbeit von Schüler/innen und ihrer Erziehungsberechtigten wurde so gut wie möglich sichergestellt, daraus entstand ein Mehrwert für das gesamte KlassenlehrerInnenteam.
- Mehrere Förderangebote, von denen das Team erwartete, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Steigerung der Lese- und Schreibkompetenzen führen würden, wurden miteinander verschränkt.
- Die Schaffung von authentischem Arbeitsmaterial, das Üben und Anwenden in konkreten Lese- und Schreibsituationen ermöglicht, wurde begonnen.
- Der Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz wurde auch im Fachunterricht mit differenzierten Angeboten, regelmäßigem Lesetraining und Übungen zum sinnerfassenden Lesen in allen Unterrichtsgegenständen klassenweise aktiv unterstützt.
- Die Vernetzung im Klassenlehrer/innen/team, die Vernetzung der Sprach-lehrer/innen sowie der FachkollegInnen mit Blick auf „durchgängige sprachliche Bildung“, die Bereitstellung von Material und von Fortbildungsangeboten (SCHILF) wurde begonnen.

Folgende Teilziele wurden noch nicht umgesetzt:

- Beobachtung und Dokumentation der Sprachstandes und der Entwicklungen von SchülerInnen über einen längeren Zeitraum hinweg, Rückmeldung an Erziehungsberechtigte, um Verbindlichkeit zu sichern,
- Verpflichtung zur Annahme der fördernden Maßnahmen,
- permanente Angebote im Regelunterricht aller Fächer zum Aufbau der Lese- und Schreibkompetenz (jahrgangsübergreifend),
- Steigerung der Motivation durch Begabtenförderung, Wettbewerbe etc.

Sämtliche Zielvorgaben, die für das Schuljahr 2012/13 als erreicht gelten, müssen intensiviert und wenn möglich zum Standard erhoben werden, damit das Hauptziel erreicht werden kann. Ebenso braucht es weitere Vernetzung und Zusammenarbeit. Entsprechende Fortbildungsangebote sollten das Streben nach vertiefter Professionalisierung der Lehrpersonen weiterhin unterstützen.

### 2.3.1. Forschungsfrage

Gespräche mit Lehrer/innen aus benachbarten Volksschulen brachte die Erkenntnis, dass die Ausbildung von Textkompetenz ein kontinuierlich verlaufender Prozess sein muss; es dürfen keine Bruchstellen entstehen. Deshalb ist der Schnittstelle VS – AHS besonderes Augenmerk zu schenken. Besagte Volksschulen nehmen sich seit Jahren der Leseförderung in ganz besonderer Weise an<sup>19</sup>.

Eine erste Forschungsfrage, die das Bereitstellen von authentischem Arbeitsmaterial zum Gradmesser für die Lehrer/innen/kommunikation machen wollte, wurde bald verworfen. Mehr und mehr rückte die Textkompetenz der Schüler/innen in den Vordergrund unseres Interesses. Die Betrachtung der Schnittstelle wurde den Projektbeteiligten aus den Erfahrungen in den MONA-Stunden zunehmend wichtiger. Wir fragten uns - mit dem Blick über die Schulgrenzen:

*Wie wird Lesen und Schreiben in der Volksschule gefördert?*

*Sind Lesefertigkeit und Lesemotivation auf der fünften Schulstufe davon abhängig, ob und wie das Lesen in der Volksschule gefördert wurde?"*

*Durch welche Beobachtungen können die Lese- und Schreibkompetenz sowie Lesemotivation auf der fünften Schulstufe sichtbar gemacht werden?*

Der Blick wurde also auf die Schnittstelle gerichtet; der Bildungsverlauf soll quasi von der Primarstufe nahtlos in die Sekundarstufe I übergeführt werden; der Übergang von der 4. auf die 5. Schulstufe soll möglichst ohne Brüche erfolgen.

Folgende zusätzliche Fragestellungen ergaben sich für uns daraus:

- Welche Fähigkeiten können Schüler/innen von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an (bis zum Ende der Grundstufe) hinsichtlich Textkompetenz erwerben? Was darf man realistisch von Zehnjährigen erwarten?
- Welche Kompetenzen werden aus der Grundstufe in die Sekundarstufe I übernommen, weil sie automatisiert wurden? Welche Kompetenzen müssen aktiv entwickelt werden?
- Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz in der Sekundarstufe - welche Rahmenbedingungen erleichtern/erschweren den Lese- und Schreibprozess?

Die Begriffe „durchgängige sprachliche Bildung“ und „Sprachaufmerksamkeit“ benötigen ein institutionenübergreifendes Konzept, im Idealfall die Zusammenarbeit der Bildungsstätten. An den Schnittstellen besteht sonst die Gefahr, dass sprachliche Bildung in ihrer Kontinuität unterbrochen wird. Eine Zusammenarbeit der Schulen an den sogenannten bildungsbiografischen Übergängen<sup>20</sup> braucht besondere Methoden, damit die Entstehung von problembehafteten Bruchstellen verhindert

---

<sup>19</sup>Mittlerweile ist für alle Volksschulen im Bereich der Gemeinde Wien eine besondere Förderung der Lesekompetenz obligatorisch.

<sup>20</sup> Von der Elementarstufe zur (Grund-) Primar- bzw. Sekundarstufe und anschließend zum tertiären Sektor bzw. zur Berufsausbildung.

werden kann (vgl. Lange 2010, 21f.), z.B. Suche nach herausfordernden Zielen – klare Beurteilungskriterien für Laufbahnentscheidungen – systematische Beobachtung der Schullaufbahn<sup>21</sup>.

### 2.3.2. Maßnahmen – Aktivitäten – Evaluation

Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen wurden folgende Aktivitäten gesetzt:

#### 1. Beobachtung der Kinder durch die in den einzelnen Klassen und in der Nachmittagsbetreuung unterrichtenden Lehrer/innen

Unterrichtende Lehrer/innen schilderten ihre Beobachtungen, sie ordneten den Sprachstand ihrer Schüler/innen nach vorgegebenen Kriterien ein, sie schätzten den möglichen Unterrichtserfolg auf Grund ihrer Erfahrung ein, nannten förderliche und hemmende Faktoren und machten sich Gedanken, was den Lernprozess in Bezug auf Lesen und Schreiben verbessern könnte.

Diese Aktivitäten erfolgten unsystematisch und ungenormt; sie entsprangen dem Bedürfnis nach Austausch, die Aussagen wurden freiwillig getätigt und gaben subjektive Positionen wieder. Im Vordergrund stand der qualitative Zugang.

Die professionelle Einstellung der Lehrer/innen des GRG 21, ihre Bereitschaft zur Reflexion, zum Hinterfragen von Unterrichtszielen und –methoden sowie zur Evaluation der Wirksamkeit der gesetzten Impulse ermöglichen es unserer Meinung nach, aus den Antworten für die Weiterentwicklung des Pilotprojekts wertvolle Rückschlüsse zu ziehen.

#### 2. Blitzlicht und Auswertung (Dezember/Jänner bis März des Schuljahres 2012/13)

Die zweite Aktivität erfolgte systematisch und genormt; sie entsprang der Absicht, empirisch aussagekräftige Daten zu erhalten. Die Schüler/innen stellten sich dem *Blitzlicht*<sup>22</sup> freiwillig und ohne Druck, die Einbettung in den Regelunterricht war motivierend. Die Eltern wurden am Elternabend der ersten Schulwoche sowie vor Abfassung des Berichts im April 2013 im Schulgemeinschaftsausschuss darüber informiert.

Entwickelt wurde unser *Blitzlicht* von einigen Deutsch- und Mathematik-Kolleg/innen im Zeitraum von etwa zwei Monaten (Juni bis September 2012). Ausgangspunkt war authentisches Übungsmaterial aus aktuellen Schulbüchern. Beeinflussend waren persönliche Erfahrungen mit den Schwierigkeiten unserer Schüler/innen beim Lesen und Schreiben sowie bei der Fachterminologie, das *Blitzlicht* entspringt vor allem praktischen Überlegungen; Querverbindungen zwischen Aktivität 1 und 2 sind deshalb durchaus beabsichtigt.

Im Laufe der Beschäftigung mit dem *Blitzlicht* und der Auswertung der Daten entstand zunehmend Unbehagen hinsichtlich einer (in der Intention absolut unerwünschten) qualitativen Reihung der Klassen und damit einer Reihung des Lehrerfolgs von Kolleg/innen. Deshalb wurde der Anonymisierung große Bedeutung beigemessen. Es war absolutes Nicht-Ziel, den Unterrichtserfolg zu bewerten und "Kolleg/innen zu beurteilen". Die Rahmenbedingungen in verschiedenen Klassen sind keineswegs identisch (siehe fördernde/hemmende Faktoren). Der Komplexität von Unterricht entsprechend sind sämtliche Aussagen exemplarisch; sie haben kei-nesfalls das Ziel, ein Ranking zu

---

21 Ein sich an diesen Gesichtspunkten orientierendes Projekt in der Schweiz (QUIMS = Qualität in multikulturellen Schulen) wäre hier zu nennen. Der Projektzeitraum erscheint noch zu kurz, um aussagekräftige Resultate erwarten zu können, vgl. Lange 2010, 22.

22 Der Begriff „Blitzlicht“ betont die Einmaligkeit der Beobachtung; es soll den Charakter einer singulären Standortbestimmung haben und ist - im strengen Sinne - nicht wissenschaftlich valide. Keinesfalls als Testung zu verstehen, will es auch gar nicht mit Testverfahren wie BIST oder Lesescreenings konkurrieren. Ein Verfahren, um die Fähigkeit zu überprüfen, mathematische Begriffe und logische Verbindungen mit sprachlichen Mitteln zu formulieren, konnte nicht gefunden werden. Die Einschätzung hinsichtlich der (mathematischen) Fähigkeiten sieht sich durch eine aktuelle österreichische Studie (vgl. Riegler, 2013) bestätigt.

erstellen. Das wurde den Schüler/innen, den Eltern und den Kolleg/innen mehrmals kommuniziert. Insofern muss man sich auch die Frage stellen, wie Schüler/innen-Ergebnisse individuell rückgemeldet werden können.

Die vorsichtigen Schlüsse des Projektteams aus den Daten dienen der Verbesserung von kompetenzorientiertem Unterricht.

## **2.4. Genderaspekte**

Eine Frage des *Blitzlichts* zielte auf die persönliche Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit der Schwierigkeit einer Aufgabe. Die Beobachtungen hatten den Wunsch nach einer Überprüfung entstehen lassen, ob das Selbstbild wesentliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zeigen würde. Dass dies so sei, hatten die LehrerInnen vor der Erhebung vermutet.

Das *Blitzlicht* ergab eine Polarisierung der Selbsteinschätzung bei den mathematischen Begabungen: Es kann festgehalten werden, dass sich Mädchen häufig selbst schlechter eingeschätzt haben als Burschen – unabhängig vom Ergebnis der Rechenaufgabe, die Grundlage für die Selbsteinschätzung war.

### 3. PROJEKTVERLAUF

Das Projekt „Lesen und Schreiben am GRG 21“ entsprang der Unzufriedenheit einiger Kolleg/innen der Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik. Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache, zunehmend jedoch auch Schüler/innen, deren österreichische Wurzeln und deutsche Muttersprache in den Stammdaten belegt sind, beherrschen die Bildungssprache Deutsch sowie die Kulturtechniken Lesen und Schreiben nur unzureichend und können damit den Anforderungen auf der 5.Schulstufe AHS nur eingeschränkt entsprechen.

Maßnahmen des Stadtschulrates für Wien (Lesescreenings, Lesefördermaßnahmen, Unterrichtsmaterial) haben dazu beigetragen, das ins Bewusstsein zu heben, erste Erfolge der Maßnahmen werden sichtbar. Im Gesamten gesehen besteht am GRG 21 jedoch noch Handlungsbedarf (vgl. Bayrhammer 2013).

Dieses Projekt zielte darauf ab, die gesetzten Fördermaßnahmen für unsere Schule zu adaptieren und modifizieren, um die Bedeutung der Lese- und Schreibkompetenz für den Bildungserwerb ins Bewusstsein der Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigten zu rücken. Zur gleichen Zeit sollten auch besondere Talente und Begabungen rasch erkannt und gefördert werden.

Man muss dieses Projekt als Schulentwicklungsprojekt größeren Ausmaßes sehen, vieles ist daher derzeit nur angedacht. Erfreulich für das Projektteam ist die Tatsache, dass sich nach dem Pilotjahr viele Kolleg/innen unterschiedlicher Unterrichtsfächer mit dem Thema auseinandersetzen.

Folgende Beobachtungen wurden festgehalten:

1. Lesefähigkeit und Schultyp korrelieren miteinander, ebenso die Entwicklung und Steigerung der Lesefähigkeit.
2. In weiterführenden Schulen wird die Bildungssprache häufig vorausgesetzt – weswegen der Beobachtung der Lese- und Schreibkompetenzen an der Schnittstelle besondere Bedeutung zukommt.
3. Die Entwicklung der Lesekompetenzen hängt stark davon ab, wie das Elternhaus diesen Kompetenzen gegenüber eingestellt ist
4. Über Lesemotivation wird auch innerhalb eines Klassenverbandes entschieden.
5. Gelungene Vorerfahrungen lassen eine positive Grundeinstellung zum Lesen erwarten, damit sind frühzeitige Leseanregungen (z.B. Vorlesen) gemeint.
6. Gute LeserInnen haben Vorbilder (Eltern und Erziehungsberechtigte, etc.); sie lernen am Modell.
7. Wer gut liest, hat daran Freude – wer gerne liest, liest häufiger und steigert damit seine Leistungen.

#### 3.1. Start

Die Einreichung des Projektantrags im Frühjahr 2012 hatte einen äußeren Anlass. Eine Kollegin, die sich der Sprachaufmerksamkeit über Jahre hindurch sehr engagiert gewidmet hatte, war aus Krankheitsgründen abwesend<sup>23</sup>. Ihr zu Beginn des Schuljahres 2012/13 den Wiedereinstieg zu erleichtern, war ein Motiv für das Pilotprojekt.

---

<sup>23</sup> Die Belastung der Lehrperson in Klassen, in denen mangelnde bzw. sehr divergierende Sprachkenntnisse festzustellen sind, war im vorliegenden Fall zwar nicht Ursache für die Erkrankung; es entstand allerdings aus diesem Anlass eine breite Diskussion über belastende Faktoren im Schulalltag. Die Belastung des Deutsch-Lehrers in seiner Rolle als „sprachlicher Zulieferer“ für andere Unterrichtsfächer wurde in der kollegialen Diskussion deutlich sichtbar.



Das GRG 21 hat eine heterogene Schülerpopulation: SchülerInnen mit hervorragenden Leistungen und hochmotivierter Arbeitshaltung, aber auch Klassen, in denen das Lernklima durch divergierende Sprachkenntnisse und hemmende Rahmenbedingungen<sup>24</sup> stark belastet ist. Diese Belastungen machen den Arbeitsalltag manchmal schwierig. Oft liegen die Ursachen nicht im Bereich der Schule, trotzdem sind Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte, Schüler/innen und Schulleitung (ev. auch die Schulaufsicht) involviert.

Unseren Beobachtungen nach sind Klassenvorstände und Lehrer/innen äußerst engagiert. Wenig förderliche Arbeitsbedingungen zehren jedoch an der Motivation aller Beteiligten; häufig entstehen daraus unbefriedigende Situationen und unlösbar scheinende Konflikte. In vielen Fällen gelingt es, durch Gesprächsbereitschaft und überdurchschnittliches Engagement solche Konflikte zu entschärfen und Schüler/innen zu motivieren. Leider werden die Erfolge nicht in dem Ausmaß wahrgenommen wie die Misserfolge.

Extrem heterogene Klassen brauchen besonderen Teamgeist. Für einen erfolgreichen Arbeitsalltag braucht es gute Rahmenbedingungen. Diese Bedingungen zu sichten und im Idealfall Verbesserungen anzuregen, war ebenfalls Motivation für die Einreichung bei IMST. Die kollegiale Unterstützung wurde dem Team anlässlich einer Germanist/innen/besprechung zugesichert.

## 3.2. Verlauf

### 3.2.1. „Blitzlicht“

Das Projekt startete im September 2012 mit der Suche nach einer neuen Struktur für den Nachmittagsunterricht. Wichtig war den Lehrer/innen die Konzentration der Unverbindlichen Übung DaZ (Deutsch als Zweitsprache) an einem einzigen Nachmittag (MONA), damit gedanklicher und inhaltlicher Austausch sowie schulstufen- und klassenübergreifendes Arbeiten für die KollegInnen möglich würde.

Der Testlauf des *Blitzlichts* wurde in der Unverbindlichen Übung DaZ der 2. Klassen durchgeführt. Die Schüler/innen hatten keine inhaltlichen Schwierigkeiten, die Aufgaben waren durchführbar und ergaben eindeutige Lösungen (richtig/falsch).

1. Die Studie war für einen Jahrgang konzipiert. Sie sollte schulartenübergreifend und innerhalb der Schule (exemplarische) Erkenntnisse liefern.
2. Die Studie erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch, sie ist auf Praxis-tauglichkeit hin konzipiert, von D- und M-Lehrer/innen entwickelt.
3. Die Ergebnisse ermöglichen kein Ranking, keine Reihenfolge, keine Schüler/-innen-Einzelleistungen werden veröffentlicht; die Daten sind anonymisiert.
4. Die Eltern wurden informiert und haben der Erhebung zugestimmt.
5. An die Ergebnisse schließen Reflexionen und konkrete Unterrichtsvorhaben an, z.B. Erstellen und Adaptieren von Unterrichtsmaterialien, Diskussion von Einsatzmöglichkeiten, Klassenteamprojekte, Unterstützung für Nicht-Deutsch-lehrer/innen, Nicht-Sprachlehrer/innen, junge Kolleg/innen, Fortbildungs-wünsche, Bereitstellen von Literatur (Theorie und Praxis) etc.

---

24 Soziale Problemlagen, mangelnde Motivation, heterogene Leistungsfähigkeit, große Gruppen und Klassen, Leistungsverweigerung, diverse körperliche und seelische Krankheitsbilder; schwierige familiäre Situationen, mangelnde Unterstützung aller Beteiligten durch Vorgesetzte und Behörde, wenig nachvollziehbare Entscheidungen der Behörde, bildungsferne Eltern, nicht einlösbare Erwartungen der Eltern und Erziehungsberechtigten an die Schule, fehlende / falsche / nicht lösungsorientierte Kommunikation etc. (siehe hemmende Faktoren).

6. Die Veranstaltungen der Universität Klagenfurt sind auch als Fortbildung zu sehen; Aktionsforschung und Schreibprozesse wurden sehr kompetent vermittelt (siehe später). Das Budget ermöglichte z.B. den Kauf der Leisen-Mappe<sup>25</sup>, das hätten wir uns ohne IMST wahrscheinlich nie geleistet.
7. Die Kolleg/innen der Unverbindlichen Übung waren mit großer Motivation am Arbeiten. Die erkrankte Kollegin kam Ende Oktober motiviert in den Schul-dienst zurück und fand neue Strukturen und eine teamorientierte Unterrichtsgestaltung vor. Sie konnte erfolgreich wieder einsteigen.
8. Für 2013/14 wurde ein Folgeprojekt eingereicht, die Ziele wurden kommuniziert . Langfristige Ziele werden weiter verfolgt – geplant sind auch Maßnahmen zur Begabtenförderung (Schreibwettbewerb).

### **„Blitzlicht“ - die Aufgabenstellungen**

Die Aufgaben des *Blitzlichts* wurden von M- und D-Lehrer/innen erstellt.

Sechs Aufgaben aus den Bereichen M und D waren zu bearbeiten. Die Reihenfolge der Bearbeitung war beliebig, aus praktischen Erwägungen wurde mit Aufgabe 3 begonnen (Ansage). Die Aufgaben waren so angelegt, dass sie auch ohne mündliche Erklärungen bearbeitet werden konnten – *sinnerfassendes Lesen* ist implizit ein Teil der Aufgabe.

#### **Kurzbeschreibung der Aufgaben:**

<p><i>Beurteilungskriterien</i></p> <p><i>MONA – Blitzlicht</i></p> <p><i>jeweils 0 bis 20 Punkte</i></p>
---

#### **Übung 1: Fehler finden**

*Aufgabe: Fünf Fehler in einem Text finden / Stelle anstreichen / richtiges Wort an den rechten Rand schreiben*

#### **Übung 2: Einfache Rechenaufgabe**

*Aufgabe: einfache Multiplikation, mit eigenen Worten aufschreiben (Fachbegriffe)*

#### **Übung 3: Ansage**

*Aufgabe: 40 Wörter ansagen (Satzzeichen werden vorgegeben)*

#### **Übung 4: Textrechnung Österreich**

*Aufgabe: Komplexere Rechenaufgabe mit eigenen Worten wiedergeben, Lösung finden (Komplexität der Aufgabenstellung ohne Zitate wiedergeben)*

#### **Übung 5: Sätze vervollständigen**

*Aufgabe: Aus Satzanfängen grammatikalisch richtige, sinnvolle Sätze bilden.*

#### **Übung 6: Hochkomplexe Textaufgabe**

*Aufgabe: Lösung der Aufgabe aus vier Möglichkeiten herausfinden. Genaues Lesen bis zum Ende der*

---

<sup>25</sup> Leisen (2010): Handbuch Sprachförderung, siehe Literaturverzeichnis

*Lösungsmöglichkeit erforderlich. Multiple Choice-Aufgabe mit anschließender Reflexion hinsichtlich Schwierigkeit.*

#### EXKURS: Kritische Reflexion der Aufgabenstellungen:

Sämtliche Aufgaben entstammten den Praxiserfahrungen und erscheinen dem Team aussagekräftig. Für einen weiteren Blitzlicht-Durchgang im kommenden Schuljahr würden wir jedoch einige Änderungen vornehmen.

Sinnerfassendes Lesen wird im Bereich der Erklärung abgefragt. Die D-Aufgaben sind einander möglicherweise zu ähnlich. Bei Veränderung von Aufgabe 1 (Fehlersuche) wären semantische Fehler einzubauen (falsche Begriffe, Wortverdopplungen, falsche Synonyme, etc.). Auf normativ richtiges Schreiben wird u.U. zu viel Wert gelegt. Die Satzanfänge (Aufgabe 5) könnten gemeinsam einen Text ergeben (Lückentext mit viel Freiheit). Selbstständiges Schreiben mit größerer Komplexität wird nicht abgefragt.

Die M-Aufgaben sind zu wenig eindeutig formuliert, sodass eine mündliche Erklärung dazu notwendig wird („Einsatz von Fachvokabular“). Die Lösung der Aufgabe dient lediglich zur Überprüfung der Fähigkeit sinnerfassenden Lesens, die richtige Lösung wird u.U. zu wichtig genommen, das müsste in der Angabe festgehalten werden. Aufgabe 2 und 4 unterscheiden sich nur durch ihren Grad an Komplexität.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte sein, dass keine genormte Zeit für die Durchführung vorgesehen war. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben auch gehört, den Zeitpunkt der Abgabe („Wann bin ich fertig?“) selbst zu bestimmen. Das ist ein Gradmesser für Selbstständigkeit. Die Aufgabenstellungen sollen in Ruhe und ohne Zeitdruck bearbeitet werden.

#### **Durchführung**

Die Durchführung war insgesamt problemlos; für alle Klassen konnte eine Stunde dafür gefunden werden. Die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit wurde durch einheitliche Durchführung geschaffen. Die Anwesenheit der unterrichtenden Kolleg/innen war erwünscht. Die Aufgabenstellungen wurden den Kolleg/innen vorab nicht bekannt gemacht, sie wurden nur über Grundsätzliches zu Zweck und Art der Befragung informiert. Ob die Schüler/innen vorab informiert wurden, war ihnen freigestellt.

Anfangs wurde den Schüler/innen die Forschungsfrage präsentiert: „Ich bin sicher, aus Volksschulen, in denen viel gelesen wird, kommen Schülerinnen und Schüler zu uns, die dies gerne und gut tun. Diese Behauptung möchte ich beweisen.“

In sämtlichen Klassen war eine gute Arbeitsatmosphäre zu spüren, sehr viele Schüler/innen zeigten sich interessiert. Die Motivation gut abzuschneiden (als Einzelperson/als Klasse) scheint vorhanden gewesen zu sein. In manchen Klassen ging die unterrichtende Kollegin durch die Bänke; insgesamt herrschte überall eine arbeitsame und konzentrierte Atmosphäre.

Während der Bearbeitung wurden viele Fragen gestellt, obwohl ich die Beantwortung von Fragen zur Durchführung vorab schon als nicht zulässig erklärt hatte. Manche fragten doch. Vor allem die Begriffe „mathematische Sprache“ und/oder „Fachausdrücke aus der Mathematik“ bereiteten den Kindern Schwierigkeiten.

Manche SchülerInnen waren rasch fertig, andere warteten mit der Abgabe bis zum letztmöglichen Zeitpunkt. Es wäre sicherlich auch interessant, die Ergebnisse in die-ser Hinsicht zu interpretieren.

## **Auswertung**

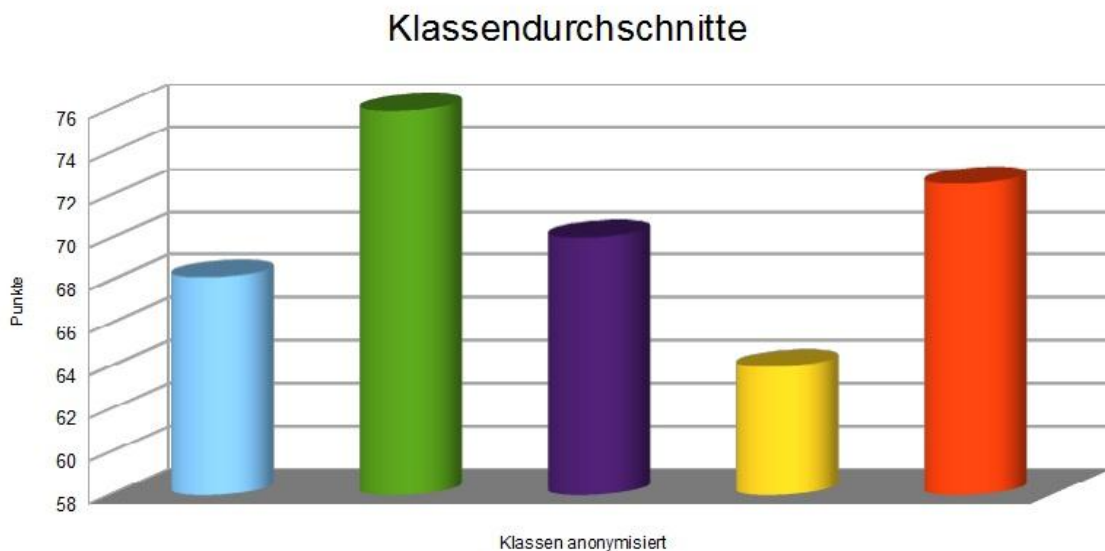
Für die Auswertung wurde ein Punktesystem erstellt, das jedem der fünf Aufgabenbereiche (die sechste Aufgabe war zu komplex und wurde anders ausgewertet) maximal 20 Punkte zuweist. Im Anhang befindet sich die komplette Liste der Bewertungskriterien.

Zur Rückmeldungen an die SchülerInnen: Die Ergebnisse wurden in einer Einzelwertung (Auswertungstreifen) an die SchülerInnen übermittelt. Dass die Einzelergebnisse miteinander verglichen werden, ist nicht zu verhindern. Dadurch, dass die Kinder miteinander sprechen, entsteht jedoch noch kein Ranking.

### **3.2.2. Ergebnisse „Blitzlicht“**

Die Ergebnisse wurden unter vier Gesichtspunkten betrachtet und ausgewertet:

#### **1. Klassenergebnisse (5 Aufgaben, Durchschnittswert)**



*Abb 1. Alle Klassenergebnisse (Durchschnittswert)*

Im Durchschnitt sind unserer Meinung nach die einzelnen Klassen durchaus als homogen zu betrachten. Es gibt überall gute bis sehr gute Leistungen – an den Klassenergebnissen kann nicht abgelesen werden, wie viele Kinder aus einer Volksschule mit ausgeprägtem Leseschwerpunkt kommen.

Im Anhang können die Klassenergebnisse der einzelnen Klassen entsprechend dem Farbcode nachvollzogen werden.

## 2. Gegenüberstellung: Anzahl der über- und unterdurchschnittlichen Ergebnisse (5 Aufgaben, absolute Zahlen)



*Abb. 2 Über- und unterdurchschnittliche Blitzlicht-Ergebnisse  
klassenübergreifend / absolute Werte*

Es wurde die Anzahl der Schüler/innen ermittelt, die überdurchschnittlich abschnitten; ebenso die Zahl der unterdurchschnittlichen Ergebnisse. Diese Zahlen sind absolut. Die Ergebnisse wurden weder nach Geschlecht noch nach Klasse getrennt ausgewiesen.

Überdurchschnittliches Abschneiden bedeutet bei einer Maximalpunktzahl von 100 ein Ergebnis ab 80 Punkten; unterdurchschnittlich wurde mit 55 Punkten definiert. Das ist knapp mehr als die Hälfte der möglichen Punktzahl.

Klasse BLAU – 1 über- und 3 unterdurchschnittlich

Klasse GRÜN – 9 über- und 0 unterdurchschnittlich

Klasse LILA – 5 über- und 1 unterdurchschnittlich

Klasse GELB – 3 über- und 6 unterdurchschnittlich

Klasse ROT – 7 über- und 3 unterdurchschnittlich

Das sind insgesamt 25 über- und 13 unterdurchschnittliche Blitzlichtergebnisse. Dass doppelt so viele Schüler/innen überdurchschnittlich abschnitten wie unterdurchschnittlich, beweist die hohe Leistungsfähigkeit der Schüler/innen am GRG 21.

In diesem Bereich sind deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen zu bemerken. Diese Zahl kann von vielen Faktoren abhängen, aus einer Lese-schwerpunktschule/-klasse zu kommen, wäre eine mögliche Ursache. Bedacht muss auch werden, dass sich Kinder im Laufe eines Unterrichtsjahres sehr unterschiedlich entwickeln – das Blitzlicht erhebt einen Status Quo.

Die Zahl der unterdurchschnittlichen Leistungen ist in zwei Klassen größer als die der überdurchschnittlichen. In diesen Klassen gibt es vereinzelt Probleme mit Leistungs-verweigerung und Disziplin. Ein Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit und Verhalten kann - vorsichtig formuliert - nicht ganz ausgeschlossen werden.

Interpretationshypothesen nach der Diskussion der Klassenlehrer/innen/teams:

- Wenn SchülerInnen mit hoher Leistungsfähigkeit aus der Grundschule kommen, sind sie in der Lage, diese Fähigkeit zu erhalten.
- Viele SchülerInnen mit hoher Leistungsfähigkeit wirken in einer Klasse motivierend.
- Leistungsschwache sind in den mathematischen Aufgaben deutlich niedrig, unabhängig vom Geschlecht. Dass Mathematik mit Sprache zu tun hat, muss Schüler/innen bewusst werden. Guter Unterricht in Mathematik muss sich verstärkt der Textkompetenz widmen.

### 3. Ergebnisse nach Geschlecht (klassenübergreifend. 5 Aufgaben, Durchschnittswert)

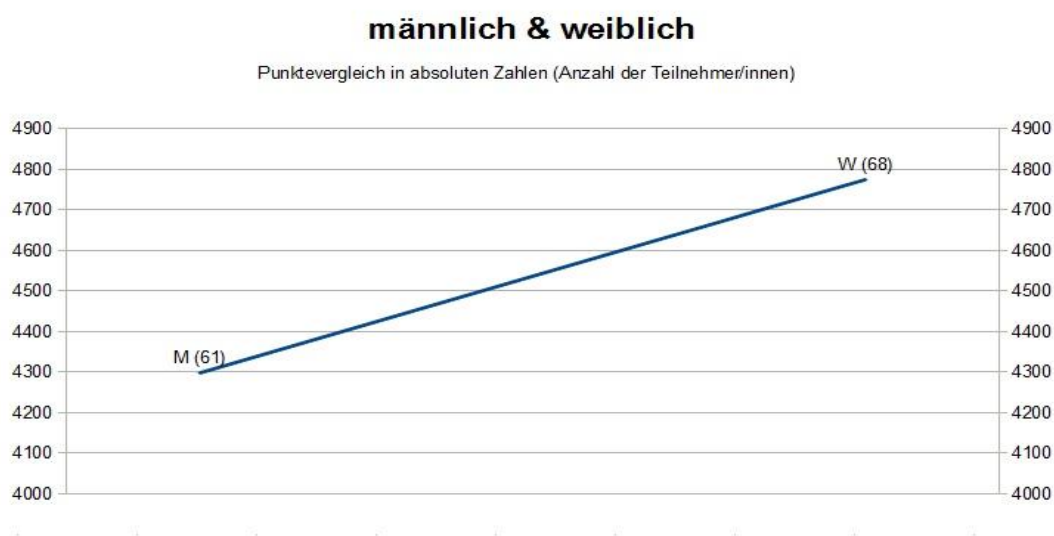


Abb 3. Graphik – Ergebnisse gesamt nach Geschlecht (Durchschnittswert)

Es werden absolute Ergebnisse erfasst, getrennt nach Buben und Mädchen. Dabei zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der Geschlechter. Die Grafik stellt die absoluten Punktwerte dar, der Wert der Mädchen ist um 500 Punkte höher, was sich mit der unterschiedlichen Anzahl der Probanden erklärt.

Errechnet man das statistische Mittel, erreichen die Mädchen einen etwas besseren Wert (70,46) als die Burschen (70,23). Dieser Unterschied ist aber nicht signifikant. Er ist möglicherweise auf höhere Werte in den Deutsch-Übungen zurückzuführen.

Über das Selbstbild, das Selbstvertrauen, eine Aufgabe richtig lösen zu können bzw. ein differenziertes Einschätzungsvermögen im Kompetenzbereich Mathematik können die Ergebnisse zu Aufgabe 6 Auskunft geben. Da es sich bei den Antworten, in denen Selbsteinschätzung und tatsächliches Können weit auseinanderklaffen, durchwegs um Antworten männlicher Schüler handelt, wird die Darstellung dieser Ergebnisse auf das Kapitel 3.3.2. verschoben.

#### **Spitzen**

Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die im Blitzlicht ausgezeichnete bzw. sehr schwache Leistungen zeigen, wurden einander gegenübergestellt. Insgesamt 12 Mädchen und 13 Buben zeigten überdurchschnittliche Blitzlichtergebnisse; 6 Mädchen und 7 Buben unterdurchschnittliche.

Das Ergebnis ist für uns unerwartet, denn die Lehrer/innen der Unverbindlichen Übung DaZ machen andere Erfahrungen: Die förderbedürftigen Burschen sind in der Überzahl, machen nur langsame Fortschritte, sind wenig problembewusst und neigen dazu, sich - wenn irgendwie möglich - aus der Verantwortung zu stellen.

Allerdings sind sehr viele Mädchen mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen nicht in der Unverbindlichen Übung angemeldet. Einige der dort anwesenden Mädchen zeigen ähnliche Vermeidungsstrategien wie ihre männlichen Kollegen.

Bei SchülerInnen mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen kann man vorsichtig behaupten, dass die Textkompetenz in Mathematik noch geringer ist als in Deutsch.

#### Unsere Schlüsse daraus:

- Die Zahlen der deutlich über- sowie unterdurchschnittlichen Ergebnisse sind nicht signifikant einem Geschlecht zuzuordnen. Damit wird die weit verbreitete Annahme widerlegt, dass Burschen und Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit stark unterschiedlich seien.
- Unterdurchschnittlich arbeitende Schülerinnen zeigen ähnliche Vermeidungsstrategien wie ihre männlichen Kollegen.
- Der Zusammenhang von Textkompetenz mit dem Fach Deutsch ist leicht nachvollziehbar; die sprachliche Komponente der Mathematik (z.B. klare Darstellung eines Problems, Verstehen von Textaufgaben, Erklären des Rechengangs etc.) sollte stärker in den Blickpunkt rücken.
- Lohnenswert wäre die intensive Beschäftigung von Lehrer/innen der Unterrichtsfächer Mathematik (und Naturwissenschaften) mit Textkompetenz, ausgehend von ihrem Fach.
- Textkompetenz soll in allen Unterrichtsfächern regelmäßig thematisiert werden (Inhalte des Faches und Fachsprache!)
- Schüler/innen müssen sich der Notwendigkeit bewusst sein, ihre sprachlichen Kompetenzen in allen Unterrichtsfächern zu entwickeln/ zu steigern.
- Die Ergebnisse sprechen klar für die Einführung des Prinzips durchgängige sprachliche Bildung (vgl. dazu z.B. Gogolin, I. u.a. 2011b)

**4. Ergebnisse der Schüler/innen der Volksschulen mit Leseschwerpunkt  
klassenübergreifend, absolute Zahlen)**

(5 Aufgaben,

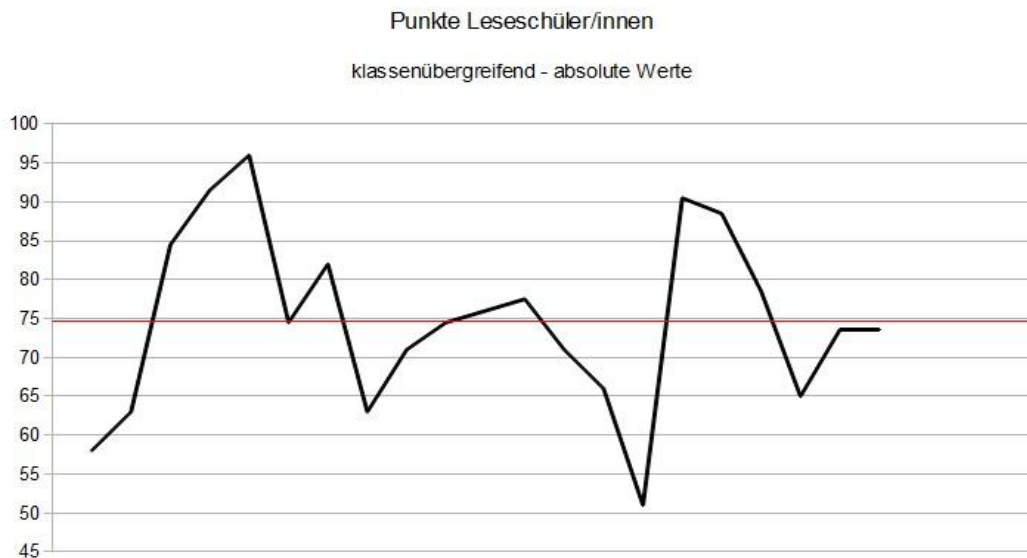


Abb. 4 Grafik Ergebnisse Leseschwerpunkt VS

Die Grafik stellt das Abschneiden der Schüler/innen aus Volksschulen mit Leseschwerpunkt dar.

Insgesamt 21 Schüler/innen kommen aus einer Volksschule, welche das Lesen und die Förderung der Lesekompetenz in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken. Die Ergebnisse dieser SchülerInnen sind – bis auf eine Ausnahme – sehr zufriedenstellend. Die Punktwerte bewegen sich zwischen 65 und 96.

unter 55 P = 1  
55,5 - 60 P = 1  
60,5 - 70 P = 4  
70,5 - 80 P = 9  
80,5 - 90 P = 3  
ab 90,5 P = 3

Es ist klar ersichtlich, dass Schüler/innen aus Leseschwerpunkt-Volksschulen einen Startvorteil besitzen. Sie erleben die Umstellung auf die Anforderungen der neuen Schule (Sekundarstufe I) leichter und problemloser. Allerdings zeigen auch Schüler/innen aus Volksschulen, von denen ein Schwerpunkt nicht bekannt ist, hervorragende Ergebnisse.

Unsere Schlüsse:

- Verstärkte Leseförderung und Bemühen um Lesemotivation in der Grundstufe sind für den Besuch einer weiterführenden Schule mit Sicherheit förderlich.
- Schüler/innen, die leicht und gerne lesen, können sich auf neue Arbeitsbedingungen leichter einstellen.
- Lesen lernt man durch Lesen – die Leseförderung darf in den weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I) keinesfalls vernachlässigt werden.



### 3.2.3. Förderliche und hemmende Faktoren

Befragung der Lehrpersonen nach dem Projekt (April 2013)

Die Lehrer/innen der ersten Klassen wurden gebeten, den Lese- und Schreibprozess (im Allgemeinen und in ihrem Unterrichtsfach) zu reflektieren und fördernde sowie hemmende Rahmenbedingungen zu nennen (April 2013). Es gab 13 Rückmeldungen – die Ergebnisse werden im Folgenden aufgelistet.

#### Folgende Faktoren fördern den Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz:

- kleinere Gruppen (mehrmals genannt!),
- mehr Bewegung,
- Geduld,
- Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,
- Aufbau von Vertrauen in die Lehrkraft,
- Möglichkeiten der Vertiefung schaffen,
- Schulbücher mit ausschließlich neuer Rechtschreibung,
- klare Bezeichnung von Talenten und Vorbildern,
- Lese- und Schreibhelfer/innen ernennen,
- Vokabelliste, die gut geführt werden muss (in allen Gegenständen),
- oftmals Wiederholung von wichtigen Begriffen (in allen Gegenständen),
- angenehme, ruhige Atmosphäre,
- viel Zeit – mehr Zeit als derzeit,
- motivierender Unterricht,
- Schreiben ist auch Abschreiben,
- konstruktiv miteinander arbeitendes Klassenlehrerteam,
- Vermittlung wichtiger Schreib- und Lesestrategien,
- Korrektur der Mitschriften würde für die Lehrperson Schreib- und Verständnisproblem demonstrieren,
- verpflichtende Leselisten – Lesetagebuch,
- regelmäßige Leseförderkurse,
- Lesetagebücher: verpflichtende Kenntnisnahme der Eltern,
- Zertifikat am Ende des Schuljahres,
- Vorgeben von Wörtern und Strukturen (Scaffolding),
- Sachtexte und erzählende Texte durchschauen lernen (Lesestrategien),
- konsequentes Einfordern eines lernfreundlichen Arbeitsklimas,
- selber schreiben (kreative Aufgabenstellungen),
- Schreibkonferenzen – Schreibpartner,
- Projektarbeit – Austausch.

### **Förderliche Rahmenbedingungen aus der Befragung im Februar 2013**

- intensive, gute Zusammenarbeit der Nachmittags-Kolleg/innen,
- gute nachmittägliche Struktur,
- gemeinsam formulierte Ziele und Nicht-Ziele,
- praxistaugliches gemeinsames Arbeiten,
- Unterstützung durch Direktion, Administration etc. wenn notwendig,
- Teamarbeit innerhalb eines großen Teils der Kollegenschaft,
- hohe Motivation der betroffenen Lehrer/innen,
- Gesprächsbereitschaft und Zusammenarbeit,
- motivierendes Unterrichtsmaterial (finanziert durch IMST-Budget),
- ist langfristiges Projekt (Schulentwicklung) – Verbindlichkeiten schaffen,
- Betreuung und Beratung durch IMST.

### **Folgende Faktoren hemmen den Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz:**

- zu große Gruppen (mehrmals genannt!),
- häufiger Gebrauch des Mobiltelefons – Kurznachrichten ohne grammatische und orthographische Struktur,
- wenn im Elternhaus kein Deutsch gesprochen wird,
- sehr inhomogene Klassen,
- überzogene Forderung nach Differenzierung,
- fehlende Lese- und Schreibstrategien,
- Lehrer/innen als Einzelkämpfer (in jedem Fach wird „anders“ gelesen),
- deutliche Ablehnung von Lesen und Schreiben – fehlende Motivation,
- schlechtes Klassenklima,
- wenig lernfreundliche Atmosphäre
- kaum individuelle Betreuung möglich,
- Bücher mit alter Rechtschreibung,
- Lesen und Schreiben zu wenig positiv besetzt – verursacht Arbeit, schafft Verbindlichkeit, ist mühevoll und fehlerhaft, macht keinen Spaß,
- fehlende Erkenntnis, dass Lernen nicht immer freudvoll ist – Zielorientierung,
- fehlende / vergessene Arbeitsmaterialien (Bücher / Hefte / etc.),
- Arbeitsanweisungen werden nur schleppend, unvollständig, minimalistisch ausgeführt (Verständnisprobleme, Unwille, mangelnde Motivation, private Probleme, Über- oder Unterforderung etc.),
- Unruhe und/oder Chaos im Unterricht,
- schlecht gestalteter Arbeitsplatz oder kein Arbeitsplatz vorhanden (in der Schule und daheim),

- zu wenig Zeit abseits der Sprachenfächer und Deutsch, verstehendes, sinnerfassendes Lesen zu üben,
- nicht alle Kinder können in einer Stunde drankommen,
- überforderte SchülerInnen,
- SchülerInnen, die bewusst und permanent stören,
- fehlende Übungsbereitschaft im Regelunterricht und im Rahmen der Fördermaßnahmen,
- mangelnde Einsicht und/oder mangelnde Beteiligung der Eltern am Lernprozess, fehlendes Problembewusstsein – sich über Probleme hinweg schwindeln,
- Vermeidungsstrategien (Abwesenheit, Ausweichen, verschiedene Störungen) - betrifft SchülerInnen und Erziehungsberechtigte.

### **Hemmende Rahmenbedingungen aus dem Zwischenbericht im Februar 2013**

- Zeitmangel hinsichtlich Kommunikation,
- unterschiedlich intensive Beteiligung der Kolleg/innen,
- unklare Zuständigkeiten für Sprachförderung bzw. sprachfördernde Maßnahmen (betrifft Nicht-Sprachlehrer/innen),
- Priorität der Maßnahmen nicht hoch genug angesetzt,
- zusätzlich geforderte Arbeitsleistung,
- fehlende Verbindlichkeit der Umsetzung von Vereinbarungen,
- Schüler/innen, die überfordert sind und damit Probleme auf andere Bereiche verlagern (z.B. disziplinäre Probleme),
- mangelnde Sprachkenntnisse und Schreibfähigkeit der Eltern (erschwert Kommunikation),
- Notwendigkeit eines kompetenten Spracherwerbs der Zielsprache Bildungssprache nicht allen Eltern einsichtig,
- Zeitdruck von Direktion, Administration und Stundenplan am Beginn des Schuljahres.

Viele dieser fördernden oder hemmenden Faktoren können durch guten Unterricht beeinflusst werden. Notwendig ist allerdings eine grundsätzlich und deutlich positive Einstellung der Schüler/innen und ihrer Eltern zu Schule und Unterricht. Leistungsbereitschaft muss eine positiv besetzte Eigenschaft sein – hemmende Faktoren zu beseitigen könnte hier ansetzen. Weitere vermutete Ursachen für Probleme sind systembedingt.

**3. Was braucht es, um die Lernbedingungen von Schüler/innen hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeit zu verbessern?** (Rückmeldungen von 13 Kolleg/innen, die Reihenfolge der Nennungen ist zufällig)

- kleinere Klassen / kleinere Gruppen (mehrmals genannt!),
- Teilung der Klassen auch in Deutsch (analog zu den Fremdsprachen),
- ausreichend Platz (Arbeitsplatz),
- Ruhe und Zeit zur Entwicklung von geeigneten Arbeitshaltungen,
- Führen eines Lesetagebuches mit deutlich formulierten Bedingungen, Unterschrift der Eltern, sichtbar machen,

- regelmäßige Leseförderkurse, Leseprogramme (Lesemotivation fördern)
- talentierte und begabte Leser/innen und Schreiber/innen nennen, auch diese fördern (Wettbewerbe, Anreize schaffen, als Multiplikator/innen einsetzen),
- Zertifizierung am Ende des Schuljahres,
- Stärkung der VS-Lehrerinnen, Würdigung ihrer Leistungen, nicht nur Defizite ansprechen, dazu gehört auch Geduld und der Blick aufs Individuum,
- Aufbau gezielter Beratungs- und Informationsformen (Anmerkung: Kann häufig nicht von Lehrer/innen „nebenbei“ geleistet werden),
- Beachtung der Schnittstelle intensivieren – Gespräche, Informationen, gegenseitiges Kennenlernen, ev. sogar gemeinsames Vorgehen,
- Abbau des Vorurteils, dass abstrahierende kognitive Fähigkeiten „am wichtigsten“ sind (das ist ein gesamtgesellschaftliches Problem),
- sechsklassige Volksschule, Übergangsklasse,
- Lehrer/innen reflektieren ihr Selbstbild / ihre Erwartungen an SchülerInnen / ihre Befürchtungen und ihre Möglichkeiten der Steuerung,
- Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und Fachleuten,
- wirkliche innere Differenzierung,
- bei manchen SchülerInnen entsteht eine Abwärtsspirale, dieser entgegen-wirken oder bereits prophylaktisch arbeiten,
- Berücksichtigung der aktuellen Lern- und Gehirnforschung, Neurobiologie – Umsetzung in Lernstrategien,
- Einbeziehung der Eltern in den Lernprozess,
- Lernvereinbarungen,
- Zusammenarbeit von Lehrer/innen auf beiden Seiten der Schnittstellen, um Brüche zu vermeiden.

### **3.3. Ergebnisse**

#### **3.3.1. Allgemeine Erkenntnisse aus Beobachtungen, Gesprächen und Umfragen**

1. Die Lesekompetenz der 10-Jährigen ist an unserer Schule unterschiedlich weit entwickelt. Defizite in diesem Bereich haben meist massive Auswirkungen auf Lernen und kognitives Arbeiten. Fördermaßnahmen können nur erfolgreich sein, wenn die Erziehungsberechtigten diese Förderung merkbar unterstützen.
2. Üben und Anwenden sind unabdingbar notwendig, permanentes und konsequentes Arbeiten ist zwingend erforderlich - mit steigenden Anforderungen, möglichst auch individualisierend.
3. Traditionelle und neue Einrichtungen (Bibliotheken mit „echten“ Büchern, elektronische Plattformen) werden sinnvollerweise kombiniert eingesetzt (z.B. IKM- Plattform -Training der Bildungsstandards).

4. Die Klassenzusammensetzung entscheidet über den Lernprozess eines Kindes, Klassen werden nach unterschiedlichen Parametern zusammengesetzt; Erfolge entstehen also auch zufällig.

Ein Klassenlehrerteam kann unterstützend wirken – wenn es als Team auftritt, wenn es Unterricht in wesentlichen Punkten gemeinsam plant, wenn es sich kritischen Reflexionen und regelmäßigem Feedback nicht entzieht.

5. Bei konsequenter Arbeit (an Lese- / Schreib- sowie an Textkompetenz) in allen Gegenständen kann auch ein Rückstand in der Bildungssprache Deutsch aufgeholt werden. Idealerweise funktioniert der Übertritt klaglos, wenn über Lese- und Schreibkompetenz am Ende der vierten Klasse Volksschule in ausreichendem Ausmaß verfügt werden kann. Das ist für einen steigenden Anteil unserer SchülerInnen am GRG 21 nicht der Fall.
6. Die Unterstützung der Eltern und Erziehungsberechtigten ist unumgänglich. Sie kennen den Sprach- und Entwicklungsstand, bisher getroffene Fördermaßnahmen und die zeitliche Belastung. Unterstützung bedeutet auch, das Kind kontinuierlich an den Fördermaßnahmen teilnehmen zu lassen und es zur Ausdauer zu motivieren. Regelmäßige Gespräche zwischen den Eltern und Lehrer/innen sind wünschenswert und anzustreben.
7. Motivation ist in diesem Zusammenhang entscheidend, Das gilt für Leistungsschwache wie auch für Talentierte und Interessierte.
8. Coaches und Unterstützungsmaßnahmen vielfältiger Art: Lesepaten, Lese-buddies, Oberstufenbuddies; Schreibwerkstätten, Kreativitätstraining, szenisches Schreiben, etc.
9. Lesen gehört an Volksschulen besonders beachtet; im Kindergarten soll der Grundstein für frühe sprachliche Bildung gelegt werden. Sekundarstufe I und II haben die Aufgabe, die Lesekompetenz weiter zu festigen.
10. Projekte mit schulartenübergreifenden Aktivitäten rund um das Lesen sind fördern (VS /AHS).
11. Geeignete Maßnahmen zur Lesemotivation sollten in jeder Schule vorhanden sein (ANTOLIN).
12. Der Einbeziehung aller Lehrer/innen ist Vorrang zu erteilen.

### 3.3.2. Beantwortung der Forschungsfrage

Das Team stellte sich zu Beginn des Projekts folgende Fragen:

- Welche Fähigkeiten können SchülerInnen von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an (bis zum Ende der Grundstufe) hinsichtlich Textkompetenz erwerben? Was darf man realistisch von Zehnjährigen erwarten?
- Welche Erfahrungen mit dem Aufbau von Textkompetenz können aus der Grundstufe in die Sekundarstufe 1 transferiert werden?
- Welche Faktoren beeinflussen das Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe - welche Rahmenbedingungen erleichtern / erschweren den Lese- / Schreibprozess?

Schüler/innen erwerben auf der Primarstufe Arbeitshaltungen, die sie befähigen, Bildungsprozesse erfolgreich zu bewältigen. Hinsichtlich des Erwerbs von Textkompetenz geben die Bildungsstandards Auskunft. Zehnjährige, die für den Besuch einer AHS geeignet erklärt werden, haben die Fähigkeit, sich den Herausforderungen anzupassen. Der Expertise der Grundschullehrer/innen ist zu vertrauen.

Schüler/innen, die sich vier Jahre lang intensiv mit der Bildungssprache Deutsch in Wort und Schrift beschäftigt haben, können diese Kompetenzen nach einer Eingewöhnungsphase auch in der neuen Schule anwenden und ausbauen. Die weiterführende Schule muss Unterstützung anbieten, indem sie die notwendigen Fertigkeiten klar benennt und in den ersten Wochen Geduld beweist („Bis Weihnachten!“). Der Aufbau eines Informationssystems könnte für Lehrer/innen auf beiden Seiten der

Schnittstelle hilfreich sein. Ebenso hilfreich ist es, über die jeweils andere Unterrichtsgestaltung Bescheid zu wissen und die Inhalte zu kennen. Der Lesetest, dessen Ergebnisse der weiterführenden Schule mitgeteilt werden, ist ein erster Schritt. Regelmäßiger Gedankenaustausch über die Grenzen der Schultypen hinweg würde das Verständnis füreinander erhöhen.

Fördernde und hemmende Faktoren beeinflussen den Prozess des Spracherwerbs. Manche Rahmenbedingungen kann das System steuern, manche sind im persönlichen oder familiären Umfeld zu suchen. Schule hat die Aufgabe, den Kompetenzerwerb zu unterstützen, kann jedoch viele der dafür nötigen Bedingungen nur unzulänglich erfüllen. Die Behörde hat sicherzustellen, dass die bestmöglichen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Das erfordert klare Kommunikation mit den einzelnen Schulen und realistische Zielvorgaben.

Die zentrale Forschungsfrage *„Sind Lesefertigkeit und Lesemotivation auf der fünften Schulstufe davon abhängig, ob und wie das Lesen in der Volksschule gefördert wurde?“* kann folgendermaßen beantwortet werden.

- Die Blitzlicht-Standortbestimmung zeigt einen klaren Zusammenhang zwischen der Leseförderung auf der Grundstufe und verbesserten Startbedingungen auf der Sekundarstufe 1.
- Fundierte Lesefertigkeit und -motivation erleichtern die Umstellung auf die Anforderung der Sekundarstufe 1 deutlich.

Die Entwicklung und Steigerung von Lesefähigkeit und Textkompetenz sind Basis der gesamten Bildungslaufbahn. Dementsprechend wird eine bestmögliche Umsetzung erwartet. Auch in der fünften Schulstufe (und der gesamten Sekundarstufe) müssen Lesefähigkeit und -motivation weiter gefördert werden.

Die Beobachtung der Lese- und Schreibkompetenz zeigt Handlungsbedarf in den Unterrichtsgegenständen, die traditionellerweise einen hohen Anteil fachsprachlicher Elemente haben.

Die Frage *„Durch welche Beobachtungen können die Lese- und Schreibkompetenz sowie Lesemotivation auf der fünften Schulstufe sichtbar gemacht werden?“* wird dahingehend beantwortet, dass normierte und selbst erstellte Erhebungsverfahren die permanente Beobachtung durch die Lehrer/innen unterstützen.

## **Genderaspekte**

### **1. Textkompetenz Mathematik – Textkompetenz Deutsch**

- Schüler/innen mit mittleren bzw. unterdurchschnittlichen Gesamtergebnissen zeigen auffallend oft im Bereich Mathematik besonders schwache Ergebnisse. Vorsichtig könnte man schlussfolgern, dass sprachliche Fähigkeiten für Rechenoperationen entweder wenig bewusst eingesetzt werden oder nicht ausreichend ausgebildet sind.
- Die Zahl der sehr leistungsstarken sowie leistungsschwachen Schüler/innen sind nicht signifikant einem Geschlecht zuzuordnen. Damit wird die verbreitete Annahme widerlegt, dass Burschen und Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in Deutsch und Mathematik stark auseinanderklaffen.
- Leistungsschwache SchülerInnen zeigen – unabhängig von ihrem Geschlecht – ähnliche Vermeidungsstrategien.

## 2. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Bei Aufgabe 6 handelt es sich um ein komplexes Textbeispiel aus einem Mathematik-buch einer ersten Klasse. Die Informationen, die gegeben werden, sind nicht alle zur Lösung der Aufgabe notwendig; der Inhalt der Themenstellung ist wenig kindgerecht (Lebensverkürzung durch Rauchen). Die SchülerInnen haben zur Lösung vier verschiedene Angebote (Multiple Choice); eine anschließende Selbsteinschätzung, wie schwer/leicht die Aufgabe gefallen ist, soll mit eigenen Worten begründet werden.

Sehr deutlich zeigt sich die Diskrepanz zwischen der richtigen Lösung und der Selbsteinschätzung „Ist mir leicht/schwer gefallen!“. Nur wenige SchülerInnen können die richtige Lösung ankreuzen – viele aber, die eine falsche Lösung anbieten, nennen die Aufgabe sehr leicht oder leicht. Kritische Äußerungen, man hätte kaum verstanden, was man rechnen sollte bzw. habe es nicht geschafft, eindeutig die richtige Lösung zu errechnen, sind selten. Umso häufiger sind Antworten, die kaum eine kritische Selbsteinschätzung zeigen.

Diese Beobachtung deckt sich mit Ergebnissen aus PIRLS 2011. „Im Selbstvertrauen belegen Österreichs SchülerInnen unter allen europäischen Teilnehmerstaaten den Platz 1, während diejenigen der erfolgreichsten PIRLS- und TIMSS-Staaten ihrem Wissen und Können am wenigsten vertrauen“<sup>26</sup>

Einige Begründungen, die von großem und unbegründetem Selbstvertrauen zeugen (die Antwort ist jeweils falsch):

Die letzte Aufgabe ist mir sehr leicht / leicht gefallen, weil...

- sie nicht kompliziert war.
- es leicht war. Ich finde, es war gar nicht schwer.
- ich nur lesen und ankreuzen musste.
- sie ausdrückend war (?).
- ich solche Beispiele oft gemacht habe.
- ich es mag, Dinge nur ankreuzen zu müssen.
- man nur ankreuzen musste, was richtig ist.
- ich weiß, dass Rauchen für Kinder schädlich ist.
- ich in Mathe ziemlich gut bin.
- es sehr lustig war.
- Mathematik ist leicht, darum ist auch das Beispiel leicht.

SchülerInnen, die angaben, die Aufgabe wäre ihnen schwer oder sehr schwer gefallen, nannten als Begründung: weil...

- es so viele Rechenschritte gibt.
- ich das Letzte nicht so gut verstanden habe

---

<sup>26</sup> Vgl. Riegler, Gerhard (2013): Der Leistungsstand unserer 10-Jährigen. Beobachtungen aus den PIRLS 2011- und TIMSS 2011-Ergebnissen (Teil 2). In: gymnasium. Die Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft 62(2013)3 (Mai/Juni 2013), Seite 17

- alle Beispiele passend klingen.
- ich diese Textbeispiele dieser Art grundsätzlich nicht so gut kann.
- ich alles in meinem Kopf ausrechnen muss und sehr viel nachdenken muss.
- ich habe NICHTS verstanden
- weil ich das Sachproblem nicht so gut verstehen kann.

Signifikant mehr Burschen als Mädchen (53 männlich zu 29 weiblich) sagten, sie hätten das Textbeispiel leicht oder sehr leicht gefunden, obwohl sie es falsch lösten. Signifikant mehr Mädchen als Burschen (34 weiblich zu 11 männlich) sagten, sie hätten das Textbeispiel schwer oder sehr schwer gefunden und begründeten dies meist auch. 7 Schüler/innen lösten die Aufgabe richtig.

Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse Rieglers Beobachtung, dass in Österreich „sehr viele SchülerInnen mit hohem Selbstkonzept“<sup>27</sup> die Schulen besuchen. „Der Umstand, dass in allen drei Bereichen nur wenige dieser SchülerInnen aber tatsächlich zu den Leistungsstärksten zählen und viele zu den Leistungs-schwächsten, ist ein österreichspezifisches Phänomen.“<sup>28</sup>

Die Auswirkungen dieser Tatsache bemerken wir, wenn Schüler/innen (und ihre Erziehungsberechtigten) die Notwendigkeit, sich bestimmte Kompetenzen mühevoll anzueignen, nicht wahrhaben wollen. Das betrifft etwa die Rolle der Zielsprache. Die Erfahrungen, die aus den Unverbindlichen Übungen DaZ und den Förderkursen (Lesen) stammen, bestätigen diese Tatsache. Vermeidungsstrategien zeigen häufig diejenigen, denen elementare Fähigkeiten fehlen. Generell wird häufig vermieden, was man nicht kann, beobachtbar sind auch Schutzbehauptungen wie: „Kann ich schon!“. Hier müssen Regel- und Förderunterricht passende Konzepte bieten.

#### Unsere Schlüsse:

- Leistungsfähigkeit und Selbsteinschätzung sind zu fördern (Selbstkompetenz steigern!)
- Der Erkenntnis persönlicher Schwächen betreffend Sprachkompetenz soll die Motivation zum Erwerb der notwendigen Kompetenzen folgen.

---

<sup>27</sup> Riegler (2013), S. 17

<sup>28</sup> Ebda



## **4. SCHULENTWICKLUNG**

### **4.1. Vergangenheit und Gegenwart**

Das Projekt „Lesen und Schreiben am GRG 21“ stellt den Beginn eines längerfristigen Prozesses dar. Die bisher in der 5. Schulstufe erwartbaren Lese- und Schreibkompetenzen können nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt und müssen daher konsequent trainiert werden.

Der damit am GRG 21 eingeleitete Schulentwicklungsprozess kann für das erste Projektjahr als erfolgreich bezeichnet werden; einige Forderungen wurden umgesetzt, Schwachstellen aufgezeigt, Entwicklungspotentiale sichtbar gemacht.

Ein Folgeprojekt wird angestrebt, das an die Ergebnisse anschließt. Für einen umfassenden Schulentwicklungsprozess ist ein Schuljahr zu kurz. Es ist erkennbar, dass die gesetzten Maßnahmen zu wirken beginnen.

Die Fördermaßnahmen des SSR und weitere Aktivitäten (SOKO Lesen, literacy, verschiedene Bildungsserver und PH-Angebote österreichweit) werden vom Team als hilfreich und wertvoll betrachtet. Trotzdem müssen diese Maßnahmen an der jeweiligen Schule adaptiert werden und vom Lehrerkollegium mit „Leben“ gefüllt werden (zB. schulinternes Lesekonzept, Fort- und Weiterbildung SCHILF, etc.).

Dieses Projekt stellt ein solches Adaptionsangebot dar. Es wäre wünschenswert, wenn die Behörde die schuleigenen Aktivitäten nicht nur zur Kenntnis nähme, sondern sie nach Möglichkeit fördern und unterstützen würde. Eine Steigerung der Arbeitszufriedenheit könnte die getroffenen Vereinbarungen wirksamer machen. Wertschätzende Rückmeldungen wirken auch bei Lehrer/innen motivationssteigernd.

### **4.2. Zukunft**

Ein Leseschwerpunkt in der Grundstufe wird – konzentriert an der Schnittstelle – in der Sekundarstufe I fortgesetzt.

Das Team wird im kommenden Schuljahr die nötigen Anpassungen durchführen und das zweite Jahr evaluieren.

Eine Implementierung der beschriebenen Maßnahmen als Teil der Schulkultur am GRG 21 ist unser Ziel. Ein bereits bestehendes Förderkonzept stellt die Verbindung zur Gegenwart her.

## 5. Literatur

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Vierte erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BAYRHAMMER, Bernadette (2013): Jeder fünfte Schüler liest schlecht. Anmerkungen zum Wiener Lesetest 2013. In: Die Presse. Freitag, 31. Mai 2013, S 10

FEILKE, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel zum Themenheft „Bildungssprache“ der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ 2331 (2012). Seite 4-13

FENKART, Gabriele (2011): Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Fakultät für Kulturwissenschaften.

LANGE, Imke; GOGOLIN, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.

LEISEN Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus

REICH, Hans J. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster u.a.: Waxmann. Interkulturelle Bildungsforschung. Hrsg. von Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz. Band 16.

RIEGLER, Gerhard (2013): Der Leistungsstand unserer 10-Jährigen. Beobachtungen aus den PIRLS 2011- und TIMSS 2011- Ergebnissen (Teil 2). In: gymnasium. Die Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft 62 (2013) 3 (Mai/Juni). Seite 17

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer 2009

SCHEUERMANN, Ulrike (2012): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budich 2012

## Abbildungsverzeichnis:

Abb 1. Graphik alle Klassenergebnisse (Durchschnittswert)

Abb. 2 überdurchschnittliche / unterdurchschnittliche Blitzlicht-Ergebnisse klassenübergreifend / absolute Werte

Abb 3. Graphik – Ergebnisse gesamt nach Geschlecht (Durchschnittswert)

Abb. 4 Graphik Ergebnisse Leseschwerpunkt VS

Abb 5. Klassenergebnis Verteilungsraster BLAU

Abb 6. Klassenergebnis Verteilungsraster LILA

Abb 7. Klassenergebnis Verteilungsraster GRÜN

Abb 8. Klassenergebnis Verteilungsraster GELB

Abb 9. Klassenergebnis Verteilungsraster ROT

## Weiterführende Literatur:

BLÜML, Karl; SCHÖGGL, Werner (Hrsg.): Förderkurs Textkompetenz. 8. und 9. Schulstufe. SOKO Lesen. September 2012. - online verfügbar unter [www3.edumoodle.at/ilf/pluginfile.php/354/mod\\_resource/content/0/information/publication.pdf](http://www3.edumoodle.at/ilf/pluginfile.php/354/mod_resource/content/0/information/publication.pdf) (letzter Zugriff 30.6.2013)

BÖCK, Margit: Mädchen lesen – Buben auch! Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation in der Volksschule. Vortrag anlässlich der Tagung „Gender Mainstreaming im Schulalltag“. Eisenstadt, 25-04-2007 - PPP online verfügbar unter [http://daten.schule.at/dl/lesen\\_Boeck.pdf](http://daten.schule.at/dl/lesen_Boeck.pdf) (letzter Zugriff 30.6.2013)

BÖCK, Margit: Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. BM:UKK 2009 online verfügbar unter [www.eduhi.at/dl/boeck\\_praxis-lesen-1.pdf](http://www.eduhi.at/dl/boeck_praxis-lesen-1.pdf) (letzter Zugriff 30.6.2013)

BRÄUER, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck, Wien: Studienverlag 1998. (= ide extra Band 6)

BUSCH, Brigitta: Biografisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. In: ÖdaF-Mitteilungen 2 (2011): Erzählen. S 50-60

EIGENBAUER, Karl: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1/2009 (Theater). Seite 62 – 75

FAISTAUER, Renate: Schriftliches Erzählen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Aspekte und Impulse. In: ÖdaF-Mitteilungen 2 (1011): Erzählen. S 37-49

FIX, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2.Auflage. Paderborn: Ferd. Schöningh 2006. (UTB-Reihe: Standard.Wissen. Lehramt)

GOGOLIN, I. u.a. (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material Band 3. Münster: Waxmann.

GRIESMAYER, Norbert; WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck / Wien: Studien Verlag 2000. ide extra Band 7

KIRSCH, Dieter: Vom Handwerk des szenischen Lernens. In: ÖdaF-Mitteilungen 1 (2011): „Und jedem Anfang wohnt eine Zauber inne“. Mit dem Deutschlernen und -lehren beginnen. S 21 – 26.

KULTUR DES LESENS. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1/2006 (Kultur des Lesens).

LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus 2010. - Umfangreiches Material online verfügbar unter [www.sprachsensiblerfachunterricht.de/](http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/) (letzter Zugriff 30.6.2013)

LUCHTENBERG, Sigrid: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 3/2002 (Language Awareness). Seite 27-46

MÜLLER, Petra (Projektleitung): Zeit Punkt Lesen . Ein Initiative der NÖ Landes-akademie. Zeit Punkt Lesen clustert in Leseladen. Online verfügbar unter [www.zeitpunktlesen.at/leseladen\\_maedchen\\_buben](http://www.zeitpunktlesen.at/leseladen_maedchen_buben)(letzter Zugriff 30.6.2013)

MÜLLER-WALDE, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit Lesetipps von Jungen für Jungen. Frankfurt / New York: campus 2010

OTT, Ernst: Optimales Lesen. Schneller lesen – mehr behalten. Ein 25 Tage-Programm. Reinbek bei Hamburg: rowohlt 1989

REICH, Hans: Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster, New York u.a.: Waxmann 2009

SCHADER, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Orell / Füssli 2004

SCHEUERMANN, Ulrike: Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien: Linde Verlag 2011

SOKO Lesen (Hrsg): Literatur – Verfahren – Ansprechpartner/innen. Nützliche Informationen. September 2012 - online verfügbar unter [www3.edumoodle.at/ilf/pluginfile.php/355/mod\\_resource/content/0/information/literatur\\_verfahren\\_ansprechpartner\\_120816\\_digi.pdf](http://www3.edumoodle.at/ilf/pluginfile.php/355/mod_resource/content/0/information/literatur_verfahren_ansprechpartner_120816_digi.pdf) (letzter Zugriff 30.6.2012)

SOKO Lesen: Intensive Leseförderung. Interaktive Übungen zum raschen Einsatz. Phonologisches Rekodiertraining, Automatisierungstraining, Sinnerfassungstraining auf Satzebene, Wortschatztraining u.v.m. - online verfügbar unter [www3.edumoodle.at/ilf/course/view.php?id=5](http://www3.edumoodle.at/ilf/course/view.php?id=5) (letzter Zugriff 30.6.2013)

SPRACH- UND LESEFÖRDERUNG. Seite der Katholischen Elternbildung in Österreich. online verfügbar unter. [www.sprache-hilft.at/site/de/home](http://www.sprache-hilft.at/site/de/home)

SPRINGSITS, Birgit: Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖdaF-Mitteilungen 1 (2012): "Ausgesprochen unerhört" Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache. S 93 – 103

WOJNESITZ, Alexandra: Versteckte Mehrsprachigkeit? Beginn einer kritischen Auseinandersetzung an einer „migrantenarmen" Schule. In: ÖdaF-Mitteilungen 1 (2011): „Und jedem Anfang wohnt eine Zauber inne". Mit dem Deutschlernen und -lehren beginnen. Seite 107 – 116

# ANHANG

## 1. Was wann geschah. Liste aller Projekt-Aktivitäten

## 2. MONA-Blitzlicht und Beurteilungskriterien

## 3. Klassenergebnisse – einzelne Klassen (Verteilungsraster)

### 1. Was wann geschah. Liste aller Projekt-Aktivitäten

Datum	Aktivität	genaue Beschreibung
Sept 2012	Struktur: integrierter Förderunterricht und Nachmittagsunterricht	
Sept/Okt	„Lernen lernen“	grundsätzliche Information und einführende Übungen, eine Stunde für jede erste Klasse; es existiert eine UÜ
Sept	Leseförderung	zusätzliche WE und Kurse (2./3.Klasse / NB) punktgenaue Suche nach förderungsbedürftigen SchülerInnen
Sept/Okt	DaZ-Nachmittag - Unterrichtssequenzen über Gruppengrenzen hinweg	Kennenlernen, Sprache und Bewegung, Dramapädagogik,
Okt	Entwicklung „Blitzlicht“	Lesekompetenz in D und M (Umwandeln von Zahlen in Sprache)
Okt	authentische Materialien, Raster zur Sprachstandserhebung	Konferenzen
Nov	Kollegin kommt aus Krankenstand – Gespräche	DaZ-Nachmittag: Teambildung – Ideenfindung
Nov	Förderkurse – alle 1.Klassen	Klassenweise - alle Deutschlehrerinnen
Nov	Erprobung Blitzlicht 2.Klassen	Ergebnisse hinsichtlich Lesefähigkeit und Reflexion
Nov	Multiplikatorenseminar Sprachstand (bmukk)	theoret. Input – Scaffolding, Othering
Nov	Praktikum Daz Universität Wien, Institut für DaZ	Scaffolding, Hospitationen
Nov	SCHILF - Textverständnis in allen Unterrichtsfächern	Einreichung PH-Wien
Dez	Ankauf von Arbeitsmaterialien	Beratung
Dez	Blitzlicht in 1.Klasse	
Jan 2013	Erprobung von Lesestrategien	naturwissenschaftl. Unterricht

Jan	Spezieller Förderkurs für Quereinsteiger	Kleingruppe
Jan	IKM-Instrumentarium erprobt	EDV - ausführliche Rückmeldung an einz. SchülerInnen mit Ausblick auf weiteres Arbeiten
Jan	Blitzlicht in 1.Klasse	Vergleich
Jan	Diskussion und Entwicklung eines Konzeptes für die Sprachaufmerksamkeit 2013/14	Förderkonzept – Struktur und Inhalt
Feb	Zwischenbericht	critical friends geben Rückmeldungen
Feb	Suche nach Beratung	Hilfe durch IMST-Team, Beratung kommt nicht zustande, weil die Fragestellungen von außen nur schwer beantwortbar erscheinen  falsche Fragen??
Feb	SCHILF – Textverständnis in allen Unterrichtsfächern	16 Kolleg/innen aus unterschiedlichen Nicht-Sprachenfächern nehmen daran teil, Rückmeldungen sehr positiv, Bewusstsein der Notwendigkeit gehoben, Fortsetzung v.a. für M gewünscht
März	Blitzlicht – weitere erste Klassen	
März	Rückmeldung Zwischenbericht	sehr positive und wertschätzende Rückmeldung, Wunsch nach Folgeprojekt
April	fördernde / hemmende Faktoren	Gespräche und schriftliche Rückmeldungen, Kolleg/innen machen sich Gedanken – viele Vorschläge als „unrealistisch“ eingeschätzt,
April	Vorstellung Projekt im SGA	Information der Eltern über Projekt, Befragung, Ergebnisse (in anonymisierter Form), schulentwicklungsrelevante Erkenntnisse
April	SQA - Schulung	Erkenntnis, dass Projekt mit Zielvereinbarungen mehr als kompatibel ist  Neueinreichung IMST-Folgeprojekt vereinbart
April	Beitrag für Jahresbericht	Verquickung Sprachaufmerksamkeit und Drama-/ Theaterpädagogik,
April	Einreichung - IMST-Folgeprojekt	Herstellen von Arbeitsmaterial, Kurs-Inhalte
Mai	Start Abschlussbericht	dringendes Bedürfnis nach Anonymisierung im gesamten Bereich des „Blitzlichtes“
Mai	Ankauf von weiterem Arbeits-	Fokus auf Schreiben / Schreibberatung / Schreib-

	material	coaching
--	----------	----------

Juni

Fertigstellung Abschlussbericht

Mehrfache Überarbeitung und Korrektur

## 2. MONA-Blitzlicht und Beurteilungskriterien

<p><i>Beurteilungskriterien</i></p> <p><i>MONA – Blitzlicht</i></p> <p><i>jeweils 0 bis 20 Punkte</i></p>
---

### Übung 1: Fehler finden

*Aufgabe: Fünf Fehler in einem Text finden / Stelle anstreichen / richtiges Wort an den rechten Rand schreiben*

5 Punkte pro Wort, wenn

- ⤴ markiert / nicht mehr als 5 Markierungen
- ⤴ Fehler richtig gefunden
- ⤴ an den rechten Rand geschrieben
- ⤴ gesamtes Wort geschrieben

Punkteabzug jeweils 1 P, wenn jeweils ein Kriterium nicht erfüllt ist

### Übung 2: einfache Rechenaufgabe

*Aufgabe: einfache Multiplikation, in eigenen Worten aufschreiben*

20 Punkte = komplexer Satz mit mathematischem Fachausdruck

15 Punkte = komplexer Satz mit aussagestarkem Verb

10 Punkte = einfacher Satz, Umwandlung der Zahlen in Worte

5 Punkte = Halbsatz, keine Erklärung, grammatikal. Unkorrektheit, Verständnis erschwert

### Übung 3: Ansage

*Aufgabe: 40 Wörter ansagen (Satzzeichen werden vorgegeben)*

ein richtig geschriebenes Wort ergibt 0,5 Punkte

### Übung 4: Textrechnung Österreich

*Aufgabe: komplexere Rechenaufgabe in eigenen Worten wiedergeben, Lösung finden*

20 Punkte = komplexer Satz mit mathematischem Fachausdruck, Rechnung richtig

15 Punkte = komplexer Satz mit aussagestarkem Verb, Rechnung (weitgehend) richtig

10 Punkte = einfacher Satz, Umwandlung der Zahlen in Worte, Verständlichkeit gegeben

5 Punkte = Halbsatz, grammatikal. Unkorrektheit, Verständnis erschwert

### Übung 5: Sätze vervollständigen

*Aufgabe: Aus Satzanfängen grammatikalisch richtige Sätze bilden.*

1 Punkt = pro grammatikalisch + orthographisch richtiger Lösung

1 Punkt = pro inhaltlicher Komplexität / Originalität

1 Punkt = pro richtig gesetztem Satzzeichen

## Übung 6: hochkomplexe Textaufgabe

*Aufgabe: Lösung der Aufgabe aus einer Vierzahl von Möglichkeiten herausfinden. Multiple Choice-Aufgabe mit anschließender Reflexion hinsichtlich Schwierigkeit*

5 Punkte für die richtige Lösung

5 Punkte für Sichtbarmachung der Nachdenkphase (Korrektur, etc.)

5 Punkte für die Einschätzung der Schwierigkeit und Ausformulierung einer schlüssigen Begründung

5 Punkte für die Aussage, schwer / sehr schwer / habe nicht verstanden / etc.

Die Punktevergabe der letzten Aufgabe war letztlich nicht möglich, weil zu subjektiv. Das Ergebnis wäre vermutlich verfälscht worden. Diese Aufgabe wird exemplarisch wiedergegeben und zählt somit zu den qualitativen Ergebnissen.

## 3. Klassenergebnisse – einzelne Klassen (Verteilungsraster)

### Klasse BLAU

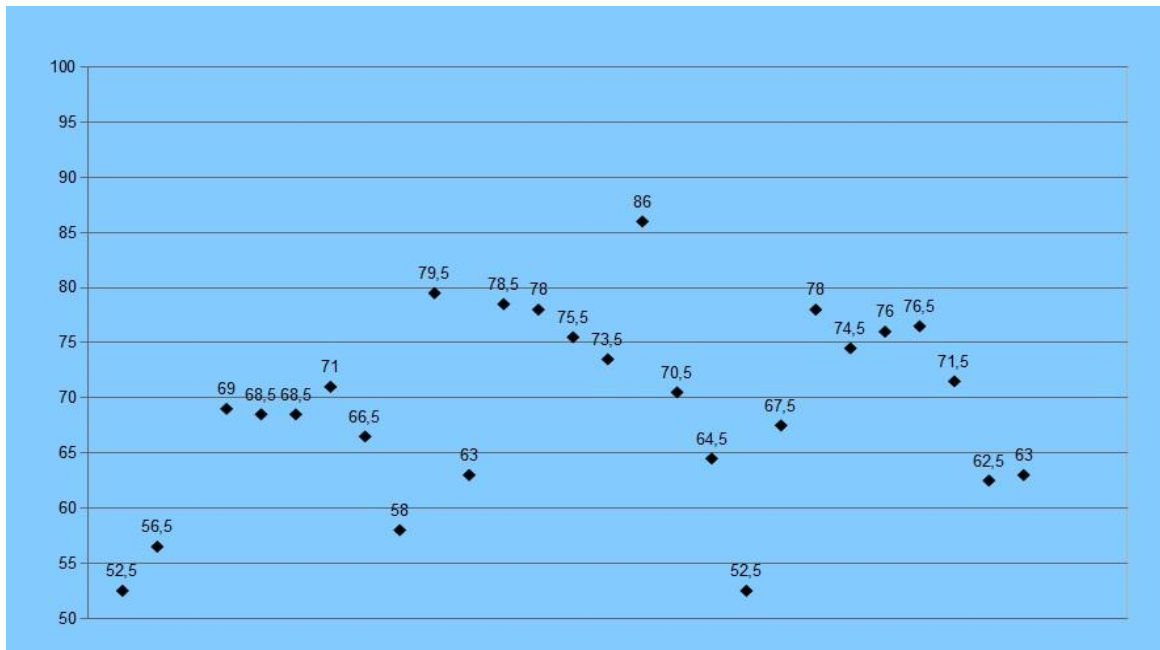


Abb 5. Klassenergebnis Verteilungsraster BLAU



## Klasse LILA

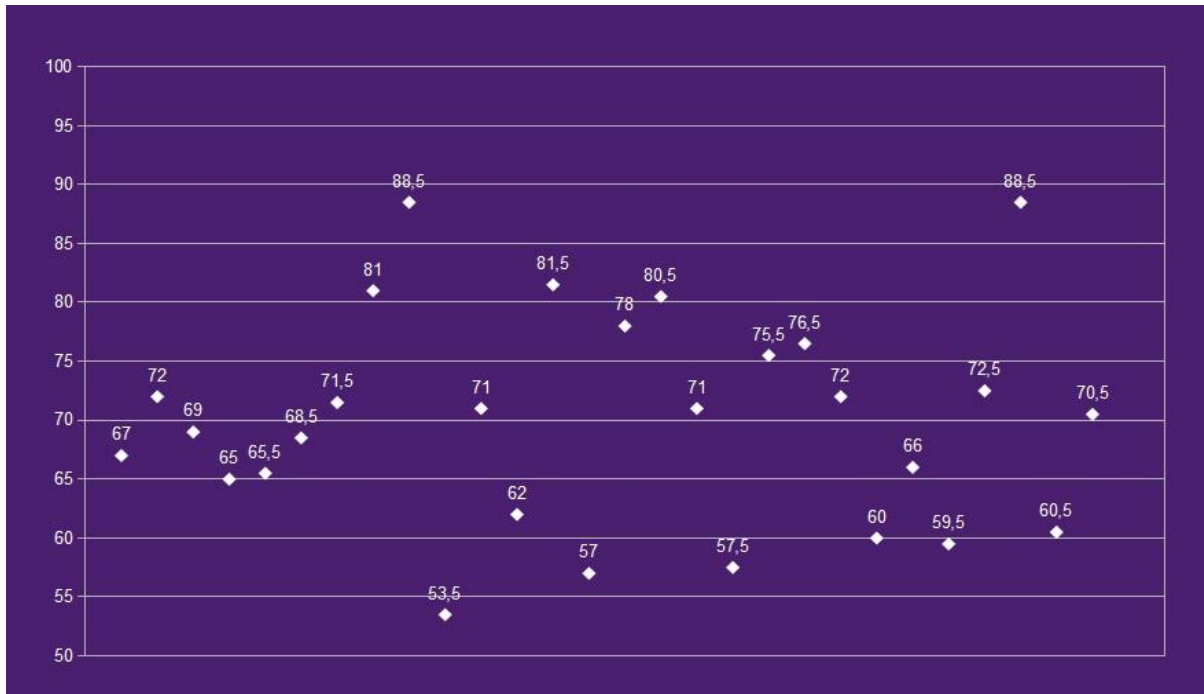


Abb 6. Klassenergebnis Verteilungsraster LILA

## Klasse GRÜN

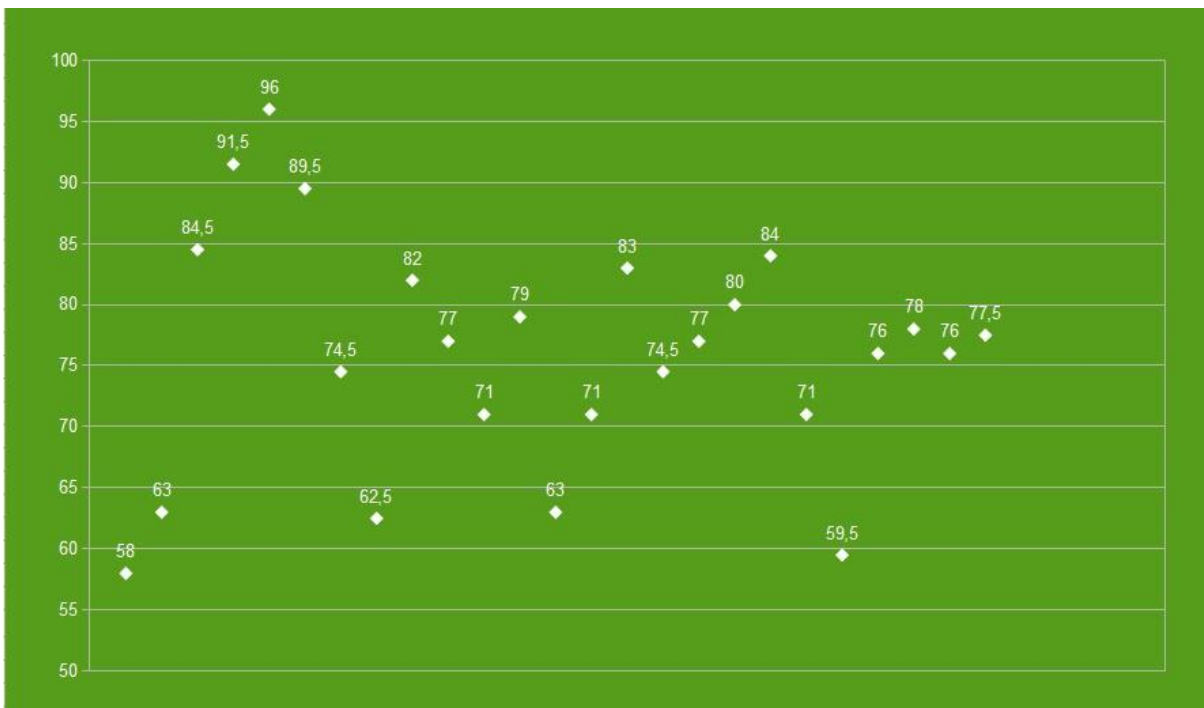


Abb 7. Klassenergebnis Verteilungsraster GRÜN

## Klasse GELB

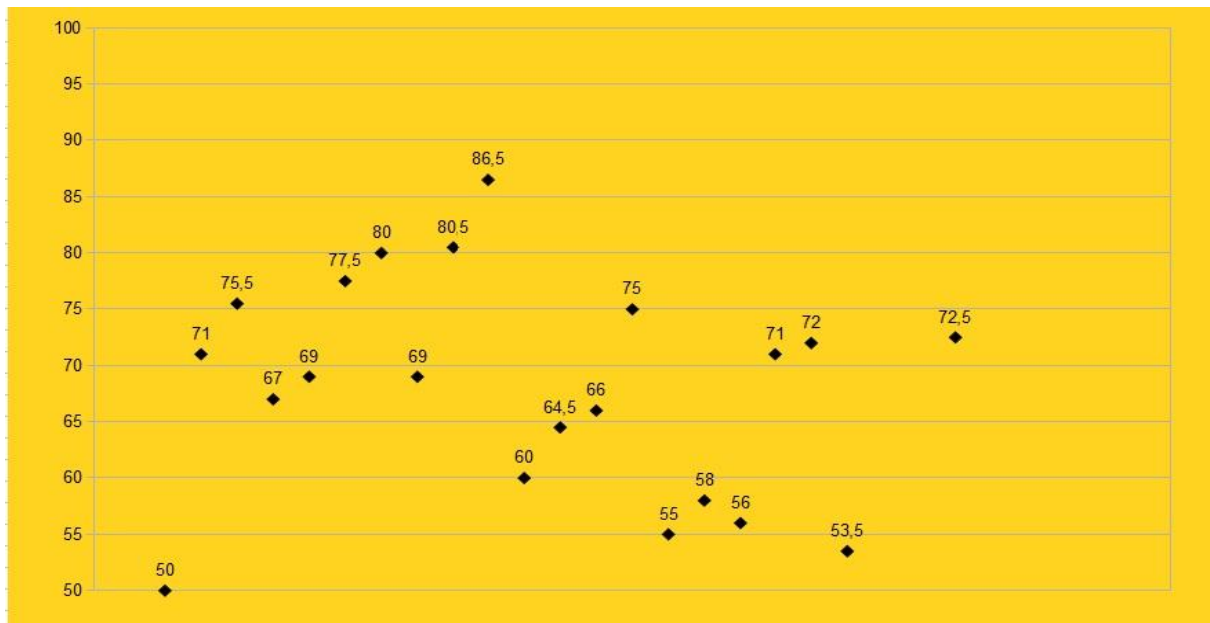


Abb 8. Klassenergebnis Verteilungsraster GELB

## Klasse ROT

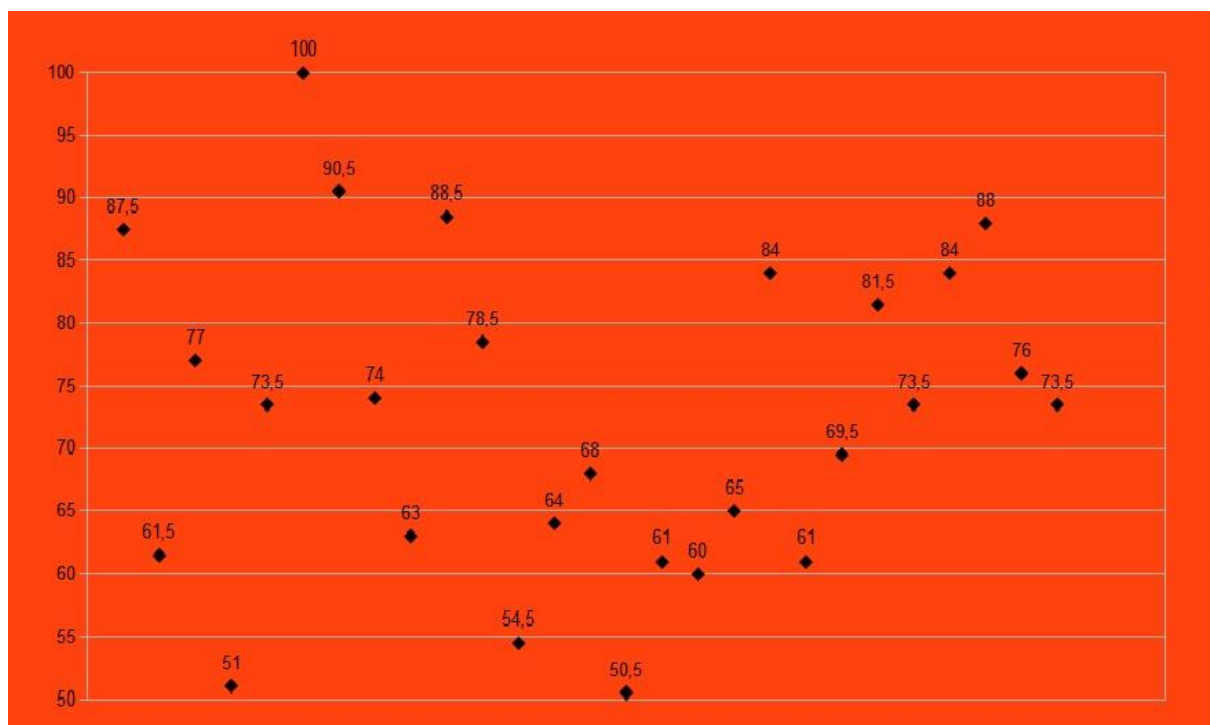


Abb 9. Klassenergebnis Verteilungsraster ROT