
Leselust statt Lesefrust

Erfolgreich lesen lernen

**Ein Leseprojekt speziell
für Kinder mit Migrationshintergrund**

Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem
Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien

bm:uk



Impressum

2. Auflage, Wien, Jänner 2008

Herausgeber und Medieninhaber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Stadtschulrat für Wien

Für den Inhalt verantwortlich: Werner Schöggel

Druck: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Leselust statt Lesefrust

Erfolgreich lesen lernen

Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund

Gesamtkoordination: Werner Schöggel

Teilnehmende Lehrerinnen und Schulen:

Gerlinde Bauer, BRG Reinprechtsdorferstraße 1050 Wien
Anna Herzog, BRG Reinprechtsdorferstraße 1050 Wien
Sabine Schwaab, BRG Reinprechtsdorferstraße 1050 Wien
Judith Winkler, BG Henriettenplatz 1150 Wien
Brigitta Lattner-Jeydi, BG Henriettenplatz 1150 Wien
Vera Aue, GRG Diefenbachgasse 19, 1150 Wien
Ursula Figl, GRG Diefenbachgasse 19, 1150 Wien
Christine Bachmair, BRG Schuhmeierplatz, 1160 Wien
Irene Krieger, BRG Schuhmeierplatz, 1160 Wien
Luise Hopfgartner, BG Karajangasse 14, 1200 Wien
Petra Meischel, BG Karajangasse 14, 1200 Wien

Wissenschaftliche Begleitung: Andrea Dorner

Fachliche Beratung: Gordana Ilić Marković und Elfie Pennauer

Literaturliste: Theresia Ladstätter

Redaktion: Andrea Dorner, Ursula Figl, Werner Schöggel

Lektorat: Vera Aue

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Mag. Johann Walter), dem Stadtschulrat für Wien (Landesschulinspektor Dr. Karl Blüml) und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien – AHS-Abteilung (AL Mag. Silvia Wiesinger)

Wien, November 2007

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	6
1 Ausgangssituation.....	8
2 Vorbereitung.....	9
2.1 Konkrete Ziele der Leseförderung.....	9
2.2 Richtlinien.....	9
2.3 Messen des Erfolges und Erfolgskriterien.....	9
2.4 Förderdiagnostische Maßnahmen.....	9
2.4.1 Salzburger Lesescreening.....	10
2.4.2 Textverständnis.....	10
2.4.3 Fragebogen zu Sprachbiografie, Lernverhalten und Einstellung zum Lesen.....	14
2.5 Materialauswahl.....	15
2.6 Organisationsformen.....	16
3 Durchführung der Maßnahmen.....	18
3.1 Blickspannentraining.....	18
3.2 Augentraining.....	18
3.3 Übungen zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit.....	19
3.4 Sinnerfassendes Lesen.....	19
3.5 Orientierendes Lesen.....	19
3.5.1 Schlüsselwörter finden (Scanning).....	19
3.5.2 Überfliegendes Lesen (Skimming).....	19
3.6 Genaues Lesen.....	20
4 Projekttreffen.....	29
4.1 Inhalte und Ziele.....	29
4.2 Tipps der Projektteilnehmerinnen.....	29
4.3 Logbücher.....	32
5 Theoretische und praktische Beiträge der ReferentInnen.....	34
5.1 Das laute und das stille Lesen im Unterricht.....	34
5.2 Veranstaltung Deutsch als Zweitsprache – ein Perspektivenwechsel.....	38
6 Projektergebnisse.....	39
7 Nächste Schritte.....	42
8 Serviceteil.....	44
8.1 Checkliste – Lesen stärken.....	44
8.2 Fragebogen – Leseförderung und Migration.....	45
8.3 Logbuch – Leseförderung.....	51
8.4 Raster – SLS – Vergleich Herbst – Frühjahr.....	52
8.5 Evaluation des Projekts und Diagnose von Textkompetenz.....	53
8.6 Stellungnahme der ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5-8 (inkl. Handbuch).....	71
8.7 Erweiterte Literaturliste.....	74

Vorwort

Karl Blüml

Ein paar einleitende Gedanken

Brauchen wir eine spezielle Leseförderung für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch? Lesen ist schließlich Lesen und bedeutet immer das Verstehen des Inhalts/der Botschaft von Texten.

Im Lichte aller internationalen Untersuchungen (PIRLS, PISA, TIMSS) und des Salzburger Lesescreenings, an denen Österreich derzeit teilnimmt, muss man unbedingt sagen, dass es unterschiedliche Bedürfnisse gibt, was gerade den Teilbereich Lesen und Textverstehen betrifft. Kinder mit Migrationshintergrund haben viele Probleme mit den muttersprachlichen Kindern gemein, aber es gibt doch eine ganze Reihe von speziellen Schwierigkeiten, die nur auf Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch zutreffen.

Da ist vor allem der kulturelle Aspekt zu erwähnen – Kinder aus zB Anatolien können ganz einfach mit Vokabeln wie „Stilllegungsfläche“ in der Landwirtschaft nichts anfangen. Ebenso wird ihnen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nichts sagen – aber auch vielen muttersprachlichen Kindern nicht.

Kulturelle und schulische Einrichtungen in unserem Staat sind für Kinder aus anderen Kulturkreisen schlicht unverständlich, und wenn Vokabeln dieser Art zB in Lehrbüchern erscheinen, dann können sie nicht wissen, was damit gemeint ist.

Das erlaubt keinerlei Rückschlüsse auf ihre Begabung, das zeigt uns aber an, wo wir ansetzen müssen.

Die Probleme des Textverstehens bei allen SchülerInnen und insbesondere auch bei jenen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch sind **keine Probleme des Unterrichtsgegenstandes Deutsch (allein)**. Im Gegenteil, aus Erfahrung wissen wir, dass in Deutsch relativ rasch Defizite auf Grund kultureller Unterschiede aufgearbeitet werden können. **Die wesentlichen Schwierigkeiten liegen in den sogenannten Realienfächern und in Mathematik.**

Da sich aus unserer Erfahrung die KollegInnen der Realienfächer hauptsächlich für die Inhalte ihres jeweiligen Faches verantwortlich fühlen und Verstehensprobleme im Bereich Text/Vokabular nicht wirklich als ihren Aufgabenbereich sehen, bitte ich diese Kolleginnen und Kollegen aus den Realienfächern und aus Mathematik ganz besonders, die angebotenen Materialien bzw. die vorgestellten Methoden einzusetzen..

Ein wesentliches Anliegen ist uns auch, dass in es in allen Unterrichtsgegenständen der Sekundarstufe I und II zur Selbstverständlichkeit wird, dass das Textverstehen zB in Lehrbüchern immer wieder überprüft wird – es müsste unbedingt sicher gestellt sein, dass alle SchülerInnen ein bestimmtes Kapitel aus dem Lehrbuch auch wirklich sprachlich verstanden haben. Dafür reicht es erfahrungsgemäß nicht, dass man pauschal fragt, ob jede/r den Text verstanden hat – da meldet sich natürlich niemand, der ihn nicht verstanden hat.

Bei wichtigen Texten für das jeweilige Lernziel erscheint es als absolut unverzichtbar, dass **Verstehensüberprüfungen bei allen Schülerinnen und Schülern** durchgeführt werden!

In der vorliegenden Sammlung finden Sie eine ganze Reihe von Beispielen für eine solche Verständnisüberprüfung.

Bitte, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, benützen Sie unser Material und unsere didaktischen Vorschläge – diese Botschaft geht sowohl an die Deutsch- wie auch an die RealienlehrerInnen!

Das Nicht-Verstehen der Aufgaben und Texte auf der Seite der SchülerInnen trägt ganz entscheidend dazu bei, dass Österreich in internationalen Vergleichsstudien nicht besonders positiv abschneidet (PIRLS, PISA, TIMSS). Ich meine, dass es letztlich nicht sein kann, dass unsere SchülerInnen zB Mathematikaufgaben nur deshalb nicht lösen können, weil der Angabetext oder die Aufgabenbeschreibung für sie unverständlich ist. Natürlich müssen da die TextbuchautorInnen auch daran arbeiten, aber andererseits ist es doch zweifellos so, dass die Jugendlichen, wenn sie die Schule verlassen haben, Texten jedmöglicher Art ausgesetzt sind und diese verstehen können müssen.

Diese Sammlung von Ideen und Beispielen soll dabei helfen, den Kindern ein entsprechendes Training zu geben. Wiederum – wie bei den Lesestars – bitten wir Sie, die Sammlung an „Good-Practice-Beispielen“ zu ergänzen.

Und grundsätzlich möchte ich dem Team und dessen Leiter (Werner Schöggli) herzlich danken für diese wunderschöne Mappe. Ich freue mich sehr, dass damit nun ein vergleichbares Hilfsmittel wie die Mappe „Lesestars“ vorliegt.

Last but not least danke ich dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – namentlich der Sektionschefin Strohmeier, dem Abteilungsleiter MR Streyhammer und dem zuständigen Referenten, MR Walter, der uns ermutigt, aufgefordert, gedrängt und unterstützt hat, sehr herzlich!

Mit dem Ausdruck von Freude über das Produkt und Dank für das Zustandekommen!

1 Ausgangssituation

An den allgemein bildenden höheren Schulen steigt speziell in Ballungsräumen die Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Mangelnde Lesekompetenz ist – allerdings nicht ausschließlich bei diesen Kindern – eine gewichtige Ursache für schulischen Misserfolg. Oftmals ist ein „*Vorwärtskommen im Stoff*“ in Klassen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch infolge Verständnisschwierigkeiten äußerst langwierig. SchülerInnen verstehen oft die einfachsten Worte nicht und es dauert endlos lange, bis ein relativ kurzer Text von allen verstanden wird. Was ist zu tun? Kann überhaupt etwas getan werden? Sollen Wortlisten angelegt werden? Soll Grammatik gepaukt werden? Gibt es ganz spezielles Material, das phänomenspezifisch eingesetzt werden kann? Es scheint ein schier endloses Unterfangen zu sein – und ein Erfolg ist bei diesen Voraussetzungen äußerst fragwürdig. Wie sollen diese Kinder die AHS schaffen?

Fragen dieser Art standen am Beginn des Projekts *Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden höheren Schulen* (im Folgenden kurz *Lesekompetenz und Migrationshintergrund* genannt).

Und um es vorweg zu nehmen: Das Projekt war erfolgreich!

- Die Lesekompetenz der beteiligten SchülerInnen konnte deutlich gesteigert werden (auch im Vergleich zu Kontrollgruppen) und
- die beteiligten LehrerInnen wissen jetzt viel besser, wie sie den Unterricht in einer Klasse mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfolgreich gestalten können.

Die vorliegende Broschüre beschreibt, welche Maßnahmen gesetzt wurden und soll LehrerInnen in einer ähnlichen Situation konkrete Hilfe anbieten. Als wesentliche Komponente des Erfolges wird von den beteiligten LehrerInnen allerdings der regelmäßige Erfahrungsaustausch genannt. Weil unsere Broschüre diesen Austausch nicht ersetzen kann, bietet die Pädagogische Hochschule gemeinsam mit dem Stadtschulrat für Wien eine Seminarreihe dazu an. Bitte fragen Sie bei Interesse dort nach!

Das Projekt dauerte inklusive Vorarbeiten von November 2007 bis Anfang Mai 2008, also insgesamt etwa 6 Monate, das eigentliche Lesetraining für die SchülerInnen aber nur von Jänner bis April. Trotz dieser kurzen Laufzeit wurden deutliche Steigerungen der basalen Lesefertigkeit erzielt – also der technischen Grundlage des Lesens mit den Teilbereichen visuelles Erkennen, Lesesicherheit (Lesegenauigkeit), Leseflüssigkeit (Lesegeläufigkeit) und Lesegeschwindigkeit. Für Ihre eigene Arbeit mit den SchülerInnen kann ein ähnlicher Zeitrahmen empfohlen werden. Von einem zu frühen Beginn ist abzuraten. Lassen Sie den Kindern Zeit, sich an die neue Schule zu gewöhnen und bauen Sie ein von gegenseitigem Vertrauen geprägtes Lern- bzw. Arbeitsklima auf!

Um auch eine deutliche Steigerung des Textverständnisses zu erreichen, ist sicherlich eine längere Laufzeit erforderlich. Daher wird je nach Erfordernissen und Voraussetzungen an den Projektschulen in diesem Jahr eine derartige Förderung angeboten.

2 Vorbereitung

Vor dem eigentlichen Lesetraining wurde herausgearbeitet, welche konkreten Ziele die Leseförderung haben soll, welche Richtlinien zugrunde liegen und woran der Erfolg der Durchführung von Maßnahmen gemessen werden kann. Ebenso waren Spracherwerb und Sprachkenntnisse der SchülerInnen, ihre Lerngewohnheiten in Schule und Familie sowie ihre Einstellung zum Lesen individuell in Erfahrung zu bringen.

2.1 Konkrete Ziele der Leseförderung

Die Verbesserung der Lesefertigkeit soll den SchülerInnen ermöglichen, textbezogene Aufgabenstellungen in allen Fächern zufriedenstellend zu lösen und somit ihre Lernleistungen – soweit sie durch Lese- bzw. Textverstehenskompetenz beeinflusst werden können – insgesamt zu steigern.

2.2 Richtlinien

Grundlegende Richtlinien bei den Maßnahmen:

1. Für die Lesemotivation ist wichtig, dass den SchülerInnen Lesefertigkeit als erstrebenswertes Ziel bewusst gemacht wird.
2. Das Bewusstmachen von Lesestrategien ist für die Steigerung der Lesekompetenz ganz allgemein besonders effizient.
3. Das Gefühl, als Person angenommen zu sein und ernst genommen zu werden, ist ein entscheidender Faktor bei der Motivation, also auch bei der Lesemotivation.
4. Die Beherrschung der Muttersprache ist für die Lesekompetenz in der Zweitsprache (in unserem Fall also oftmals Deutsch) wesentlich.

2.3 Messen des Erfolges und Erfolgskriterien

Konkret messbar ist die Verbesserung der *basalen Lesefertigkeit* mit Hilfe des Salzburger Lesescreenings. Ebenso kann nach einer Veränderung der *Einstellung zum Lesen* gefragt werden. Insbesondere möchte man natürlich feststellen, ob die *Textverständniskompetenz* insgesamt erhöht wurde.

Für die weitere Arbeit – sowohl mit den gleichen SchülerInnen als auch in anderen Klassen – sollte festgehalten werden, welche *Methode*, welches *Material* und welche *Rahmenbedingen* zielführend waren und welche nicht.

Deshalb ist es im Grunde unerlässlich, schon vorher zu wissen, welche Überprüfungsverfahren, welche Fragen nach Durchführung der Maßnahmen zum Einsatz kommen werden.

2.4 Förderdiagnostische Maßnahmen

Das Feststellen von Schwächen hat nur dann einen Sinn, wenn sowohl konkrete Hilfestellungen als auch eine Erhebung der Wirksamkeit zu einem zuvor definierten Zeitpunkt geplant sind. Sonst besteht die Gefahr, die schwachen LeserInnen zu stigmatisieren und sie erst recht ins Abseits zu drängen.¹

1 Vgl.: Gessner, Elisabeth: Zur Diagnose und Förderung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe. In: Checkpoint Literacy, Tagungsband, Berlin 2007, in Druck

2.4.1 Salzburger Lesescreening

Mit Bedacht eingesetzt, liefert das Salzburger Lesescreening zusammen mit der LehrerInnenbeobachtung brauchbare Ergebnisse für die Feststellung der basalen Lesefertigkeit und bestätigt bzw. korrigiert manchmal auch die Einschätzung der individuellen Lesefertigkeit durch die LehrerInnen. Infolge der einfachen Anwendung hat sich die zweimalige Testung (am Beginn der Maßnahmen und danach) als nützlich herausgestellt. Auf die Unterschiede für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollte Rücksicht genommen werden (siehe dazu Kapitel 8.6 *Stellungnahme der ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5-8 (inkl. Handbuch)*).

2.4.2 Textverständnis

Diagnoseverfahren zum sinnerfassenden Lesen (durchgeführt von Andrea Dorner im Rahmen der das Projekt begleitenden wissenschaftlichen Evaluation) sind zeitaufwändiger. Sie bieten aber die Möglichkeit, die Texte den Bedürfnissen der Zielgruppe anzupassen und mehrere Ebenen der Textkompetenz zu unterscheiden. Texte zu lesen und zu verstehen ist ein hochkomplexer Prozess, der sich aus vielen Teilfähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzt. Wenn man diesen Prozess in verschiedene Bereiche zerlegt, ist es besser möglich, individuelle Lernerfolge zu messen und förderdiagnostisch einzusetzen. In Anlehnung an eine Aufgabentypologie, wie sie auch in der Lesedidaktik für DaF/DaZ verwendet wird², können spezifische Aufgabenstellungen entwickelt werden, wie zum Beispiel die Erfassung von Textkohärenz, die Fähigkeit zur Sinnkonstituierung, Wissen über Erzählstrategien, gezielte Informationsentnahme oder der Umgang mit Bildungssprache, um nur einige zu nennen. Die beiden in unserem Projekt eingesetzten schriftlichen Tests zur Erfassung der Textkohärenz und der Bedeutungserfassung haben sich für diese Zielgruppe (fünfte Schulstufe, SchülerInnen mit Migrationshintergrund) als brauchbar erwiesen.

Praktisch durchführbar sind diese Erhebungen in kleinen Lerngruppen bzw. bei der Einzelberatung.

Den SchülerInnen wurden sowohl Aufgaben gestellt, die sie schriftlich und alleine bearbeiten sollten, als auch Aufgaben, die ein Gespräch (Interview) erforderten. Diese Aufgaben überprüfen die folgenden Fähigkeiten im Detail:

1. **Lückentexte** ermitteln die Fähigkeit zur Bedeutungserfassung, zum Erschließen von Wörtern aus dem Kontext, d.h. wie die Fähigkeit zur Sinnkonstituierung ausgebildet ist und Sinnbezüge im Satz hergestellt werden. Hier kommen auch kulturelles Vorwissen und Wortschatz zum Tragen.
2. Zwei **ineinander verschlungene, ungegliederte Texte**, die in die richtige Reihenfolge zu bringen sind, erfordern die Kenntnis von syntaktischen Beziehungen der Sätze zueinander und der Textbedeutungsmerkmale des jeweiligen Einzeltextes, die zusätzlich verglichen werden müssen.
3. In den **Interviews** mit ausgewählten SchülerInnen wurden Sachtexte eingesetzt:
 - a. Einerseits ging es um den *Einsatz von Lesestrategien* wie das Aktivieren von Vorwissen, Hypothesenbildung und Textsortenbezug sowie das *Überfliegen* (Skimming) zur ersten Orientierung im Text.
 - b. Andererseits wurde der Text gescannt, d.h. *gezielt nach Informationen* abgesucht (es waren W-Fragen zu beantworten).
 - c. Schließlich wurden Teile davon *paraphrasiert*.

2 Vgl.: Ehlers, Swantje: Literarische Texte lesen lernen. München 1992, S. 49

Empfohlene Anwendung von zusätzlichen Tests

Es bleibt der Einschätzung der Lehrerin/des Lehrers überlassen, welche Fähigkeitsbereiche sie/er den SchülerInnen zutraut und testen möchte. Aktivitäten vor dem Lesen (Vorwissen aktivieren, Hypothesen bilden etc.) oder Paraphrasierungen sind mündlich gut zu bewerten, erfordern aber mehr Zeit. Es sollte jeweils zu Beginn und am Ende einer konkreten Maßnahme zur Leseförderung getestet werden. Die verwendeten Texte sollten möglichst dieselbe Schwierigkeitsstufe aufweisen, um bei gleichen Aufgaben unter gleichen Bedingungen zu objektiven Ergebnissen zu kommen.

Erstellen bzw. Adaptieren solcher Tests

Ungegliederte Texte:

Zwei ineinander verflochtene Texte, die von den SchülerInnen zu entwirren sind, sollten thematische und stilistische Ähnlichkeiten aufweisen und gleich lang sein. Die Merkmale, die die Texte unterscheiden helfen, lassen sich beliebig schwer gestalten (unterschiedliches oder gleiches Tempus, Personennamen oder Pronomen, Zuordnung von wörtlicher Rede etc.). Für das Projekt wurden zwei vereinfachte Fabeln von Aesop sowie zwei Texte der Hamburger Leseprobe verwendet³. Die Arbeitsanweisung lautete: *Hier sind zwei kleine Geschichten ineinander verflochten. Die Reihenfolge der Sätze stimmt, aber die Sätze der zwei Geschichten sind vermischt. Deine Aufgabe ist es, die Geschichten auseinander zu nehmen, sodass man jede Geschichte für sich lesen kann.* Die Anweisung beinhaltet keine Strategie, wie das gemacht werden soll, was die SchülerInnen aber sehr individuell und gut gemeistert haben.

Beispiel:

Das Äffchen und das Kamel / Das Ferkel und das Schaf (vereinfachte Parabeln von Aesop):

- a) Das Ferkel weidete zufällig neben den Schafen auf der Wiese.
- b) Bei einer Versammlung der Tiere trat das Äffchen auf und tanzte.
- c) Es fand bei allen Tieren viel Anerkennung und erhielt großen Beifall.
- d) Als der Schafhirte das sah, packte er es.
- e) Das Kamel aber wurde neidisch und wollte es ihm deswegen nachmachen.
- f) Da klagte es laut und schrie um Hilfe.
- g) Da kam ein Schaf herzu.
- h) Es sagte:
- i) „So gut tanzen wie du kann ich auch.“
- j) „Muss man denn so laut schreien, wenn einen jemand packt? Ich tu das doch auch nicht!“
- k) Es brachte aber nur Albernheiten zustande.
- l) Da erwiderte das Ferkel:
- m) „Dich packt er ja auch nur wegen der Wolle, mich aber wegen des Fleisches!“
- n) Da wurden die Tiere böse und jagten es davon.

3 Zu finden in: Menzel, Wolfgang: Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben Lesen. In: Praxis Deutsch 2002 (Bd. 176) S. 25-42, sowie May, Peter/Arntzen, Helga: Hamburger Leseprobe Klasse 2 bis 4. Hamburg 1992 und Hamburger Leseprobe, Hamburg, 2000

Lückentexte:

Lückentexte sind einfach und schnell zu erstellen und eine wichtige Übung zum Erschließen unbekannter Wörter. Wenn wirklich lesespezifische Fähigkeiten zu ermitteln sind, ist von einem Cloze-Test (Setzen der Lücken in regelmäßigen Abständen) abzuraten, man sollte die Lücken vielmehr nach inhaltlichen Kriterien und Sinnbezügen wählen. Die Ergebnisse waren aussagekräftiger, wenn die fehlenden Wörter nicht vorgegeben waren.⁴

Textsorten

Literarische Texte eignen sich generell eher für Gliederungen, Textpuzzles, Raster oder Lückentexte, da sie Kenntnisse über Erzählstrukturen oder literarische Strategien voraussetzen.

Sachtexte versprachlichen die Informationen dagegen direkt und eignen sich zum Markieren von Schlüsselwörtern, Erkennen von Konnektoren im Text oder Paraphrasierungen, da sie logisch argumentativ aufgebaut sind. Es geht vor allem um das satzübergreifende Verstehen und die Vermittlung bzw. Erhebung von Problemlösungsstrategien.

Sinnkonstituierung

Es gehört zu den grundlegenden Fähigkeiten des Lesens, Teile eines Textes zu Sinneinheiten zusammenzufügen. Bei der folgenden Aufgabe geht es darum, die Sätze der Geschichte *Der Floh* von Kurt Tucholsky⁵, allerdings etwas vereinfacht, in die richtige Reihenfolge zu bringen, damit der Text eine Geschichte ergibt. Durch ihre Sinnbezüge eignen sich literarische Texte gut zum Zerschnipseln und Puzzeln. So kann man auch Kenntnisse über Erzählstrategien und Aufbauprinzipien von Textsorten ermitteln. Vor allem aber müssen die SchülerInnen satzübergreifend lesen und schlussfolgern können.

4 Verwendete Quellen für die Testfragen:<http://www.unterrichtsmaterialschule.de/deutschvorschau5.shtml>

Hannover, Heinrich: Herr Böse und Herr Streit. In: Schnedderengpeng. Sauerländer Verlage AG, Arau 1999, S. 80

5 Quelle: Kurt Tucholsky: Der Floh. In: Werke und Briefe. Rowohlt 1932, S. 3

Kurt Tucholsky: Der Floh

Aufgabe:

Bringe bitte die Sätze in die richtige Reihenfolge, damit der Text eine Geschichte ergibt!

	In der Gegend wohnte auf einem schönen Schloss ein kluger Graf. Grafen sind manchmal klug, in Frankreich. Und dieser Graf tat eines Tages Folgendes:
	Die hatte eine böse Angewohnheit: Sie machte ein bisschen die Briefe auf und las sie. Und das wussten alle.
	Und diesen Brief verschloss er in Gegenwart des Gerichtsvollziehers und schickte ihn ab. Er legte aber keinen Floh hinein.
	Er bestellte sich einen Gerichtsvollzieher auf das Schloss und schrieb in seiner Gegenwart an einen Freund:
1	In der Gegend von Nimes in Südfrankreich saß in einem Postbüro ein älteres Fräulein als Beamtin.
	Als der Brief ankam, war ein Floh drin.
	Das Fräulein las also die Briefe und machte mit ihrer Neugier viele Leute sehr böse.
	Lieber Freund! Da ich weiß, dass das Postfräulein Emilie Dupont dauernd unsere Briefe öffnet und liest, weil sie vor lauter Neugier platzt, so sende ich Dir, um ihr einmal das Handwerk zu legen, einen lebendigen Floh. Mit vielen schönen Grüßen. Graf Koks
	Aber wie das so in Frankreich geht: Telefon und Post, das sind heilige Dinge, die kann man zwar kritisieren, aber man tut es nicht!

Interviewtexte

Texte, die sich zur mündlichen Besprechung eignen, sollten einige Merkmale aufweisen, die gezielte Herangehensweisen an den Text ermöglichen. Gliederungsmerkmale und Bilder aktivieren das Vorwissen der SchülerInnen und ermuntern schon vor dem Lesen zum Antizipieren und zum Bilden von Hypothesen. Die dadurch aufgebaute Erwartungshaltung muss nach dem Lesen hinterfragt (und eventuell widerlegt) werden. Inhalt und Form sind wichtige und für den Schüler/die Schülerin zu erkennende Merkmale (Bsp. Zeitungstext, Märchen, Brief...). Einige unbekannte Wörter sollten die Erschließung aus dem Kontext zulassen. Neben diesen Lesestrategien lässt sich aber auch sinnentnehmendes Lesen während eines Gesprächs sehr gut testen, etwa anhand von W-Fragen. Für die Interviews wurden zwei Sachtexte gewählt, wie sie in Zeitungen oder Zeitschriften bzw. Sachbüchern zu finden sind⁶.

2.4.3 Fragebogen zu Sprachbiografie, Lernverhalten und Einstellung zum Lesen

Für die Entwicklung von Lesefertigkeit ist wichtig zu wissen,

- auf welche Art und Weise ein Kind die deutsche Sprache erworben hat bzw. wie lange es bereits in Österreich lebt und
- wie gut ein Kind mit Migrationshintergrund die Muttersprache beherrscht bzw.
- welche Unterstützung beim weiteren Spracherwerb, beim Lernen und bei der Lesemotivation zu erwarten ist.

Daher wurden folgende Bereiche abgefragt:

A) Spracherwerb/Sprachenkenntnisse

Deutsch

Wie viel Kontakt mit der deutschen Sprache erfolgte bis jetzt und – eventuell – wie viel ist in Zukunft zu erwarten?

Andere Sprachen

Wie gefestigt sind die Sprachkenntnisse in einer anderen Sprache, vor allem, wenn diese die Muttersprache ist (darauf zielen die Fragen zum Lesen von verschiedenen Texten)?

B) Lernen

Wie viel Hilfe von daheim ist zu erwarten? (Damit ergibt sich auch ein Rückschluss auf eine mögliche Einbindung der Eltern.)

C) Lesen

Lesegewohnheiten
Einstellung zum Lesen

6 Die Texte wurden entnommen aus Menzel, Wolfgang: Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben des Lesens. In: Praxis Deutsch 2002 (Bd. 176) S. 25-42, sowie Menzel, Wolfgang: Texte lesen, Texte verstehen 5. Arbeitsheft. Westermann 2003, S.25

Den ausführlichen Fragebogen finden Sie im Serviceteil. Er wird auch als Excel-Datei und als Online-Version angeboten werden.

Die Antworten zeigten, mit wie vielen unterschiedlichen Voraussetzungen die Kinder lernen und mit welchen erfolgreichen oder hinderlichen Indikatoren der Sprachentwicklung sie konfrontiert sind. Die Muttersprache der Kinder ist zentraler Bestandteil ihres Selbstbewusstseins und ihrer Identität. Sie muss beachtet und ernst genommen werden, um darauf aufbauend (Lese-)Motivation entwickeln zu können. Zudem ist wissenschaftlich erwiesen, dass sich ein erfolgreicher Zweitspracherwerb auf die in der Erstsprache bereits entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten stützt.

Zusätzlich oder auch statt eines Fragebogens zur Sprachenbiografie ist auch die Arbeit mit der Sprachenvielfalt im Unterricht als Vorbereitung auf lesefördernde Maßnahmen denkbar:

Ein erster Schritt wäre zum Beispiel, die Sprachbiografien in der Klasse zu erarbeiten und die Ergebnisse für alle Mitglieder einer Klassengemeinschaft zugänglich zu machen. Die von Hans-Jürgen Krumm erläuterten Sprachbiografien von Kindern zeigen auf einfache und wirkungsvolle Weise, wie jedes Kind seinen Sprachschatz darstellen kann: Die Kinder werden gebeten, leere Silhouetten (Bub oder Mädchen) farblich auszumalen, wobei sie für jede Sprache, die sie können, eine andere Farbe wählen sollen. Die Ergebnisse zeigen vor allem den Kindern mit Migrationshintergrund, dass sie statt der meist vermittelten Sprachdefizite eine Sprachvielfalt besitzen.⁷

2.5 Materialauswahl

Für diese Zielgruppe speziell aufbereitetes Übungsmaterial ist nicht vorhanden. Die ReferentInnen wiesen immer wieder darauf hin, dass es nicht unbedingt ganz spezielle Übungsblätter für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund sein müssen, sondern dass sich durchaus allgemeine Übungen zum Lesetraining auch für diese Zielgruppe eignen. Wichtiger ist es beim Durcharbeiten der Texte auf Schwierigkeiten zu achten, die mit der jeweils anderen Muttersprache bzw. mit dem Fehlen von ausreichender Alphabetisierung in einer Sprache überhaupt zusammenhängen können.

Als Übungsmaterial wurden zu Beginn die Texte der auch online leicht zugänglichen *Schule des Lesens*, eine Initiative des Landesschulrates für Tirol, Abteilung APS, und aus *Sabine Schwaabs Lesetraining* empfohlen.

Während des Lesetrainings griffen die Lehrerinnen auf Schulbücher, weitere Bücher mit Leseübungen und Internetangebote zurück.

Da eine Abstimmung der Übungen mit dem Lehrstoff aus Deutsch immer vehementer gefordert wurde, erstellten einzelne TeilnehmerInnen Übungen selbst und stellten sie den KollegInnen zur Verfügung (Beispiele in Kapitel 3 *Durchführung der Maßnahmen*).

Als besonders brauchbar stellten sich unten angeführte Bücher und Internetangebote heraus. Allerdings ist bei der konkreten Auswahl auf die speziellen Vorlieben und den jeweiligen Leistungsstand der eigenen SchülerInnen besonders zu achten. Dasselbe Arbeitsblatt, derselbe Übungstypus ist manchmal in der einen Klasse ein Flop, in der anderen Gruppe ein Hit. Diese Abstimmung bleibt den LehrerInnen letztlich nicht erspart – wird aber von den SchülerInnen auch als ganz besondere Zuwendung empfunden und ist vermutlich nicht unwesentlich für den Erfolg des Lesetrainings.

7 Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits. Gesammelt und kommentiert von H.-J. Krumm. Wien: Eviva 2001

Verwendete Pools für Leseübungen:

Fröhler, Horst: **Fitness-Training Lesen**; Aol Lesekarten, Lichtenau, AOL-Verlag, 2004

Gruver, Sara: **20-Minuten Aufbautraining Leseverständnis**. Übungen zum sinnentnehmenden Lesen, Mülheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr, 2003

Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht 199, 2006

Schwaab, Sabine: **Lesetraining**. GS Multimedia, Verlag Dr. Michael Lemberger, Wien 2006

Seiler, Lilo und Andreas Vögeli: **Lesetraining – vom Amateur zum Profi. Techniken, Spiele, Tricks**. Mülheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr, 1995

Schöggel, Werner (Gesamtleitung): **Lesestars**. Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS. Pädagogisches Institut der Stadt Wien und Stadtschulrat für Wien, 2007.

Peer, Anne und Lorenz Derungs: **Deutsch als Fremdsprache**, Arbeitsblätter für Unterricht und Nachhilfe, URL: www.daf.in, (Stand: 30. Oktober 2007)

Besonders empfohlenes Jugendbuch:

Mechtel, Angelika: **Die Reise nach Tamerland**. Ravensburger Buchverlag, 2004

2.6 Organisationsformen

Im Grunde erwiesen sich alle praktizierten und hier aufgelisteten Organisationsformen als erfolgreich. Tendenziell hat aber die Integration der Leseförderung in den Regelunterricht am meisten bewirkt:

- *Leseförderung in den normalen Deutschstunden* – bewusst über einen bestimmten Zeitraum, 15 bis 20 Minuten jede Stunde, manchmal auch länger
- *Klassenteilung in Deutsch* – bewusst über einen bestimmten Zeitraum, 15 bis 20 Minuten jede Stunde, manchmal auch länger
- *Förderkurs* – über 12 Wochen hinweg, mit abwechslungsreichem Programm, reines Lesetraining individuell auf 15 bis 20 Minuten-Einheiten beschränkt, dazwischen Konzentrationsübungen und Spiele
- *Leseförderung im Rahmen von Lernen lernen*
- *Leseförderung in allen Fächern* – Aufträge für Leseübungen in allen Fächern zur Verfügung gestellt
- *Teamteaching*

2.7 Zeitrahmen und Lernschritte

Die Projektteilnehmerinnen vereinbarten inhaltlich etwa idente Maßnahmen über vier Monate hinweg. Jeder Lernschritt sollte etwa vier bis fünf Unterrichtswochen dauern. Danach wurden die Erfahrungen ausgetauscht und der nächste Lernschritt vereinbart. Der ursprüngliche Plan

konnte dabei den tatsächlichen Fortschritten der SchülerInnen angepasst werden. Optional wurde auch ein Ganztext gelesen.

A) Strukturierte Leseförderung in kleinen Schritten

Teambesprechung – Gesamtplanung und Grundlagen zu Lesekompetenz und Migrationshintergrund

Jänner / Februar – Schwerpunkt:

Phase 1 – Augentraining / Sensibilisierung / Nachschlagen

Teambesprechung – Erfahrungsaustausch, Nachjustieren des Programms – Theoretisches und Praktisches zu Mehrsprachigkeit

Februar / März – Schwerpunkt:

Phase 2 – Orientierendes Lesen / informatives Lesen (skimming, scanning)

Teambesprechung - Erfahrungsaustausch, Nachjustieren des Programms ...

März / April – Schwerpunkt:

Phase 3 – genaues Lesen / Sinneinheiten erfassen / verstehendes Lesen

Abschlussbesprechung – Rückblick und Ausblick

B) Optional: ein Jugendbuch – Versuch, dieses daheim lesen zu lassen, das wird aber nicht einheitlich durchgeführt

3 Durchführung der Maßnahmen

Die im Vergleich zu den Klassen ohne Leseförderung beeindruckende Steigerung der Lesefähigkeiten gelang in allen Klassen trotz verschiedener Klassenstrukturen und Unterrichtsmöglichkeiten und des unterschiedlichen Zeitaufwandes.

Möglich scheinen die Erfolge durch ein insgesamt sehr ähnlich aufgebautes Training in allen Schulen. Dieses lässt sich in folgende Schritte untergliedern:

- Blickspannentraining
- Augentraining
- Übungen zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit
- Sinnerfassendes Lesen, gegliedert in:
 - Orientierendes Lesen:
 - Schlüsselwörter finden (Scanning)
 - Überfliegendes Lesen (Skimming)
 - Genaues Lesen

Um sich mehr unter diesen Methoden vorstellen zu können, hier einige Erläuterungen und Beispiele zu den einzelnen Schritten:

3.1 Blickspannentraining

Das Blickspannentraining erreicht, dass die SchülerInnen nicht mehr Wort für Wort oder gar Silbe für Silbe lesen, sondern mehrere Wörter auf einmal erfassen können. Die SchülerInnen lernen, ganze Wortgruppen, die eine Sinneinheit bilden, zusammengehörend zu lesen. Durch das Training wird erreicht, dass das Auge in einer Zeile nicht mehrmals anhält, um sich auf einen Punkt zu konzentrieren, was das Lesen sehr langsam macht und das Auge ermüdet, sondern mehr Information auf einmal aufnehmen kann. Diese Art des Lesens erfordert mehr Konzentration und erreicht damit, dass das Gelesene besser behalten wird.

Wichtig bei diesem Training ist es, den Kindern den Sinn zu erklären, da sie nur so verstehen können, dass lautes Mitlesen oder das Mitverfolgen des Textes mit dem Finger dieser Technik hinderlich ist, da der Text im Gehirn wesentlich rascher erfasst wird als er stimmlich umgesetzt oder mit dem Finger angetippt werden kann. Wichtig ist, immer weiter zu lesen und nicht immer wieder in den Zeilen zurückzuspringen.

Übungen zum Erweitern der Blickspanne kann man unterschiedlich durchführen. Eine Methode ist die Benutzung von Blitzkartenlisten. Dabei werden Wörter untereinander auf eine Liste geschrieben. Sie werden dann mit einer kleinen Karteikarte oder einem Zettel abgedeckt. Die jeweils nächste Zeile wird nun kurzzeitig (blitzartig) auf- und sofort wieder abgedeckt (daher der Name „Blitzkartentechnik“). Die SchülerInnen versuchen dabei, den kurzzeitig aufgeblitzten Begriff zu erkennen. Mit etwas Übung lassen sich auf diese Weise sogar lange Wörter oder ganze Zeilen erfassen.

Andere Übungsmöglichkeiten finden Sie im Anhang bei den Übungsblättern.

Für das eigene Training und weitere Erklärungen: www.braintrain.de/blickspa.html

3.2 Augentraining

Dieses Training dient der allgemeinen Schulung der Augenmuskulatur, wodurch die Augen bei regelmäßigem Üben fähig werden, schneller Buchstaben oder Wortgruppen zu erkennen und zu erfassen. Durch schnelle Augenbewegungen wird die Aktivität der Stäbchen und der Zäpfchen verbessert und das Lesen erleichtert, da die Augen dadurch auch weniger rasch ermüden.

Bei der Beispielübung weiter unten sollen die SchülerInnen den Linien folgen, ohne den Finger zur Hilfe zu nehmen und die Lösungsbuchstaben notieren. Es hat sich als hilfreich er-

wiesen, kein sinnvolles Wort zu wählen, da die SchülerInnen das Lösungswort sonst erraten. (Die Lösungsbuchstaben für diese Übung lauten übrigens: 1A, 2C, 3K, 4F, 5L)

3.3 Übungen zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit

Diese Übungen sollen unter anderem erreichen, dass die SchülerInnen beim Lesen mitdenken und vorausschauen. Sie sollen erkennen lernen, welche Teile oder Buchstaben in Wörtern fehlen, rascher erfassen, wie Buchstaben umzuordnen oder Wörter oder Sätze zu ergänzen sind.

Zu dieser Gruppe gehören alle Übungen, in denen Buchstaben oder Wörter ergänzt oder geordnet werden müssen, Gitterrätsel und auch Texte, die vorbereitet vorgelesen werden können, in denen Wörter oder Sätze zB nicht an den üblichen Stellen unterteilt werden (Wortschlangen, Sätze ohne Satzzeichen etc.).

Diese Übungen begeistern fast alle SchülerInnen, sie betrachten die Lösung als Herausforderung und sind mit großem Eifer bei der Sache.

3.4 Sinnerfassendes Lesen

Beim sinnerfassenden Lesen geht es darum, dass die SchülerInnen einen Text verstehen und sich den Inhalt merken können. Dazu werden folgende Strategien geübt:

3.5 Orientierendes Lesen

3.5.1 Schlüsselwörter finden (Scanning)

Beim so genannten Scanning werden Texte auf bestimmte Wörter oder Informationen durchsucht, wie wir es zB tun, wenn wir im Telefonbuch oder im Lexikon nach einem bestimmten Namen oder Begriff suchen. Wir überfliegen eine Textseite und suchen nach einem bestimmten Wortbild, nach Buchstaben oder Zahlen. Je geübter der Leser ist, desto leichter fällt ihm das Erkennen dieser Buchstabengruppen, das Auge erfasst das Wortbild oder die gesuchte Satzgruppe. So ist es mit Hilfe des Scannings auch möglich, rascher Antworten auf vorher gestellte Fragen zu finden. Nach einigem Üben gelingt es den SchülerInnen in kurzer Zeit, die gewünschten Informationen beim Überfliegen aus einem Text herauszulesen oder aufzuschreiben. Beim Lernen hilft das Erkennen der Schlüsselwörter und erleichtert das Zusammenfassen eines Textes erheblich. Hilfreich beim Scanning können für SchülerInnen zB Nummerierungen im Text und auch verschiedene Schriftarten und -größen sein. Besonders wichtig ist ein gezieltes Scanning, das nicht mit schlampigem Darüberhinweglesen verwechselt werden darf, wenn die Informationsflut der Internetseiten von den SchülerInnen bewältigt und auf sinnvolle oder unsinnige Information „gescannt“ werden soll und muss.

3.5.2 Überfliegendes Lesen (Skimming)

Um die Kerngedanken eines Textes zu erfassen und zu erkennen, ob es sich um einen Text von Interesse oder Brauchbarkeit handelt, genügt zunächst das Überfliegen der Zeilen, was eine drei- bis vierfache Zeitersparnis gegenüber dem genauen Lesen bedeutet. Beim Skimmen überfliegt man Überschriften, Zusammenfassungen oder die ersten und letzten Sätze eines Abschnitts und erfasst, so vorhanden, Abbildungen, um sich einen Überblick zu verschaffen.

3.6 Genaues Lesen

Genaueres Lesen ist zB bei Arbeitsaufgaben oder Rätseln notwendig und sollte immer wieder bei Aufgabenstellungen in Schulbüchern geübt werden. Es hat sich als besonders wichtig erwiesen, schriftlich gestellte Arbeitsaufgaben als LehrerIn nicht vorzulesen und selbst wiederzugeben, sondern die SchülerInnen anzuhalten, selbstständig die verschiedenen Arbeitsanweisungen oder Aufgabenstellungen zu erfassen und auszuführen!

Im Folgenden beispielhafte Arbeitsblätter:

Viele weitere Übungen zu den angeführten Trainingstypen finden Sie zB in Schule des Lesens oder in Sabine Schwaab, Lesetraining:

Erweiterung der Blickspanne: Schule des Lesens, S. 229 f.

Augentraining Sabine Schwaab, Lesetraining, S. 58 f., Schule des Lesens, S. 244 f.

Verbesserung der Lesegeschwindigkeit Schule des Lesens, S.134 f, Sabine Schwaab, Lesetraining, S. 69 f.

Erweiterung der Blickspanne:

Übungen zu diesem Trainingskapitel können folgendermaßen ausschauen:

Wortgruppen in Sinneinheiten zusammenfassen und auch so vorlesen:

Seit ich übe, sehe ich große Fortschritte beim Lesen.



Nachmittagsbeschäftigung

Die Schule ist aus. Sabine, Karl und Thomas



marschieren nach Hause. „Was machen wir am Nachmittag?“



fragt Karl.



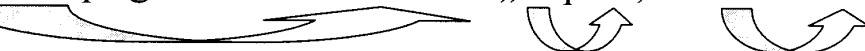
„Ich habe eine Idee!“, sagt Thomas. „Wir werfen eine Münze.“



Bei Zahl gehen wir schwimmen,



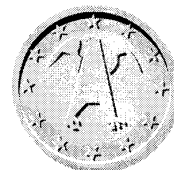
bei Kopf gehen wir ins Kino.“ „Super“, meint Sabine,



„und wenn die Münze auf dem Rand stehen bleibt,

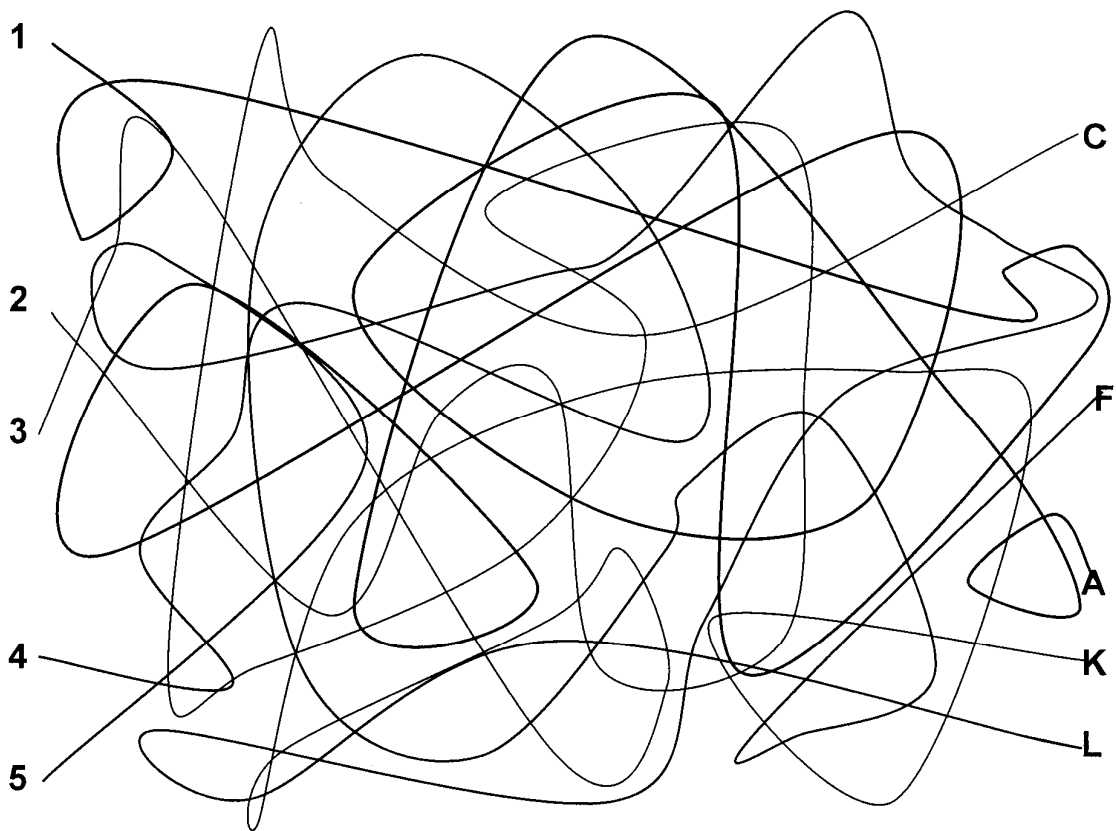


machen wir unsere Hausübungen!“



Augentraining

Folge den Linien ohne den Finger zur Hilfe zu nehmen und notiere die Lösungsbuchstaben.



Märchengitter

*In diesem Rätsel sind 15 Wörter, die du unten abgedruckt findest, versteckt!
Sie können waagrecht, senkrecht, diagonal, vorwärts und rückwärts geschrieben sein!*

1. Rahme sie mit einem Farbstift ein!

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

2. Suche jetzt die Erklärungen für diese Wörter in deinem Wörterbuch und schreibe sie auf die Rückseite des Arbeitsblattes!

freien
Laib
Knecht
Karren
Geselle

hofieren
garstig
Batzen
Ebenholz
Recke

Kammer
Jungfer
Magd
Thron
Lebtag

Aschenputtel

Einem reichen _____ war die Frau gestorben und hatte ihn mit seiner Tochter allein zurückgelassen. Im nächsten Jahr heiratete er eine andere Frau, die zwei Töchter mit in die Ehe brachte. Die beiden waren schön, aber sie waren böse zu ihrer _____. Sie nahmen ihr die schönen Kleider weg und schickten sie in die Küche. Dort musste sie den ganzen Tag von früh bis spät schwer arbeiten und abends neben dem _____ schlafen. Von den bösen Schwestern wurde sie noch verspottet und „Aschenputtel“ genannt. Jeden Tag ging die Arme zum _____ ihrer Mutter und weinte dort. Sie hatte ein Bäumchen auf das Grab gepflanzt, darauf setzte sich immer ein weißes Vögelchen und tröstete sie.

Einmal wollte der König des Landes ein großes _____ geben, das drei Tage dauern sollte. Sein Sohn sollte sich nämlich eine Braut suchen. Darum wurden alle hübschen Mädchen im Land eingeladen, auch die beiden Stiefschwestern. Sie ließen sich von Aschenputtel die _____ putzen und die Haare kämmen. Aschenputtel weinte, denn sie wollte auch gern mit zum Tanz gehen und bat die Stiefmutter um _____. Sie antwortete: „Du bist ja voll Staub und Schmutz, du hast keine Kleider und Schuhe und willst tanzen?“ Und sie nahm eine Schüssel Linsen und schüttete sie in die Herdasche. „Wenn du die Linsen in zwei Stunden ausgelesen hast, darfst du mitgehen!“ Da ging Aschenputtel in den Garten und rief die Tauben, und alle Tauben und die anderen Vögel kamen und halfen ihr die Körner aus der Asche picken. Das Mädchen befahl: „Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins _____.“

In einer Stunde waren sie fertig und Aschenputtel glaubte, sie könne jetzt zum Fest gehen. Aber die Stiefmutter gab ihr eine neue Aufgabe: Sie sollte in einer Stunde zwei Schüsseln voll Linsen aus der Asche lesen. Wieder halfen ihr die Vögel, so dass sie in einer halben Stunde fertig war. Aber die Stiefmutter nahm sie trotzdem nicht mit zum Fest.

Da ging Aschenputtel zum Grab der Mutter und sagte zu dem Bäumchen: „Bäumchen, rüttel dich und schüttel dich, wirf Gold und Silber über mich!“ Und der Vogel warf ihr ein goldenes _____ und silberne Schuhe herunter. So ging sie zum Fest, und niemand erkannte sie. Der Königssohn tanzte immer mit ihr, bis spät am Abend das Mädchen plötzlich verschwand. Aschenputtel lief schnell nach Haus, legte die schönen Kleider wieder auf das Grab und setzte sich im grauen _____ an den Herd.

Auch am zweiten und dritten Tag besuchte Aschenputtel in immer schöneren Kleidern heimlich das Fest und verschwand immer abends so schnell, dass der Prinz nicht folgen konnte. Am _____ Abend aber verlor sie ihren kleinen goldenen Schuh. Der Prinz hob ihn auf und sagte: „Ich werde das Mädchen heiraten, dem dieser Schuh gehört, und keine andere.“ Und er suchte nun die Besitzerin des Schuhs. Auch Aschenputtels Stiefschwestern probierten den Schuh an. Die ältere kam mit den Fuß nicht hinein, da schnitt sie ihre große _____ ab. Nun passte der Schuh, und der Prinz hob sie als Braut auf sein Pferd. Als sie am Grab von Aschenputtels Mutter vorbeikamen, saßen dort zwei Täubchen und riefen: „Rucke di gu, rucke di gu, _____ ist im Schuh. Der Schuh ist zu klein, die rechte Braut sitzt noch daheim.“ Da sah der Prinz das Blut im Schuh und kehrte um. Die zweite Schwester musste den Schuh anziehen, aber auch ihr war der Schuh zu klein. Darum schnitt sie ein Stück von der Ferse ab. Der Königssohn merkte zuerst nichts, aber wieder sagten die Täubchen ihren Spruch, wieder kehrte der Prinz um. „Habt ihr keine andere Tochter?“ fragte er. „Nur das kleine, _____ Aschenputtel“, sagte der Vater, „das kann nicht die richtige Braut sein!“ Trotzdem musste Aschenputtel kommen und den Schuh probieren - und wirklich: er passte wie _____! Da erkannte der Prinz seine schöne Tänzerin und rief: „Das ist die rechte Braut!“ Er hob sie auf sein Pferd und ritt mit ihr zum Schloss. So wurde Aschenputtel Königin.

Märchentexte der Gebrüder Grimm sind leicht zu finden beim Projekt Gutenberg, URL.
http://gutenberg.spiegel.de/index.php?id=19&autorid=220&autor_vorname=+Br%FCder&autor_nachname=Grimm&cHash=b31bbae2c6: (Stand 31. Oktober 2007)

Trage das richtige Wort in die passende Lücke ein!

Fest - schmutzige - Kittel - Schuhe - dritten - angegossen - Stiefschwester - Herd - Kröpfchen - Zehe - Erlaubnis - Kleid - Grab - Blut – Mann

Kennst du diese Märchen?

A Es war einmal ein Müller, der war arm, aber er hatte eine schöne Tochter. Nun traf es sich, dass er mit dem König zu sprechen kam, und zu ihm sagte: „Ich habe eine Tochter, die kann _____ zu Gold spinnen.“ Dem König, der das Gold lieb hatte, gefiel die Kunst gar wohl, und er befahl, die Müllerstochter sollte alsbald vor ihn gebracht werden. Dann führte er sie in eine _____, die ganz voll Stroh war, gab ihr Rad und Haspel, und sprach: „Wenn du diese Nacht durch bis morgen früh dieses Stroh nicht zu _____ versponnen hast, so musst du sterben.“ Darauf ward die Kammer verschlossen, und sie blieb allein darin.

B Es begab sich aber, dass der König ein _____ anstellte, das drei Tage dauern sollte und wozu alle schönen Jungfrauen im Lande eingeladen wurden, damit sich sein Sohn eine _____ aussuchen möchte. Die zwei Stiefschwestern, als sie hörten, dass sie auch dabei erscheinen sollten, waren guter Dinge, riefen Aschenputtel und sprachen: „Kämm uns die Haare, bürste uns die Schuhe und mache uns die _____ fest, wir gehen zur Hochzeit auf des Königs Schloss.“

C „Ach, lieber Vater, als ich gestern im Wald bei dem _____ saß und spielte, fiel meine goldene Kugel ins Wasser. Als ich deshalb weinte, hat sie mir der Frosch heraufgeholt. Und weil er es durchaus verlangte, versprach ich ihm, er sollte mein Spielgefährte werden. Ich dachte aber _____, dass er aus seinem Wasser käme. Nun ist er draußen und will zu mir herein.“

D Wie die vier Spieleute fertig waren, löschten sie das Licht aus und suchten sich eine Schlafstätte, jeder nach seiner Natur und Bequemlichkeit. Der Esel legte sich auf den Mist, der Hund hinter die Türe, die Katze auf den _____ bei der warmen Asche, und der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken; und weil sie müde waren von ihrem langen Weg, schliefen sie auch bald ein. Als Mitternacht vorbei war und die _____ von weitem sahen, dass kein Licht mehr im Haus brannte, auch alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: „Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen“, und hieß einen hingehen und das Haus untersuchen. Der Abgeschickte fand alles still, ging in die Küche, ein _____ anzuzünden, und weil er die glühenden, feurigen Augen der Katze für lebendige Kohlen ansah, hielt er ein Schwefelhölzchen daran, dass es _____ fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spaß, sprang ihm ins Gesicht, spie und kratzte.

E Nun ward dem armen Hänsel das beste _____ gekocht, aber Gretel bekam nichts als Krebschalen. Jeden Morgen schlich die Alte zu dem Ställchen und rief: „Hänsel, streck deine _____ heraus, damit ich fühle, ob du bald fett bist.“ Hänsel streckte ihr aber ein Knöchlein heraus, und die Alte, die trübe Augen hatte, konnte es nicht sehen und meinte, es wären Hänsels Finger, und wunderte sich, dass er gar nicht fett werden wollte. Als vier Wochen herum waren und Hänsel immer _____ blieb, da überkam sie die Ungeduld, und sie wollte nicht länger warten. „Heda, Gretel“, rief sie dem Mädchen zu, „sei flink und trag Wasser! Hänsel mag fett oder mager sein, morgen will ich ihn schlachten und kochen.“ Ach, wie jammerte das arme Schwesterchen, als es das Wasser tragen musste, und wie flossen ihm die _____ über die Backen herunter!

Märchentexte der Gebrüder Grimm sind leicht zu finden beim Projekt Gutenberg, URL.
http://gutenberg.spiegel.de/index.php?id=19&autorid=220&autor_vorname=+Br%FCder&autor_nachname=Grimm&cHash=b31bbae2c6: (Stand 31. Oktober 2007)

Ergänze die folgenden Wörter und füge sie an der richtigen Stelle ein!

K*mm*er – F*st – Br*nnen – F***r – Str*h – *ss*n – H*rd – m*g*r - _Br**t – R**b*r – Schn*ll*n – L*cht – n*mm*rm*hr – G*ld – Tr*n*n – F*ng*r

Kannst du erkennen, um welche Märchen es sich handelt? Schreibe die Titel auf die Rückseite des Arbeitsblattes!

Hans Christian Andersen: Des Kaisers neue Kleider

Lies dir das folgende Märchen still durch! Überlege, was die verdrehten Wörter bedeuten und versuche den Text dann deinem Partner/deiner Partnerin richtig vorzulesen!

Vor vielen Ajhern lebte ein Kaiser, der so ungeheuer viel auf neue Kleider hielt, dass er all sein Legd dafür ausgab, um recht geputzt zu sein. Er kümmerte sich nicht um seine Soldaten, kümmerte sich nicht um Theater und liebte es nicht, in den Awdl zu fahren, außer um seine neuen Kleider zu zeigen. Er hatte einen Rock für jede Stunde des Tages, und ebenso wie man von einem König sagte, er ist im Rat, so sagte man hier immer: „Der Kaiser tis in der Garderobe!“

In der großen Stadt, in der er wohnte, ging es sehr munter her. An jedem Tag kamen viele Edmerf an, und eines Tages kamen auch zwei Betrüger, die gaben sich für Weber aus und sagten, dass sie das schönste Zeug, was man sich denken könne, zu weben verstanden. Die Farben und das Muster seien nicht allein ungewöhnlich önsch, sondern die Kleider, die von dem Zeuge genäht würden, sollten die wunderbare Eigenschaft besitzen, dass sie für jeden Menschen unsichtbar seien, der nicht für sein Amt taugte oder der unverzeihlich mudm sei.

„Das wären ja prächtige Kleider“, dachte der Kaiser; „wenn ich solche hätte, könnte ich ja dahinter kommen, welche Männer in meinem Reiche zu dem Amte, das sie haben, nicht taugen, ich könnte die Klugen von den Dummen unterscheiden! Ja, das Geuz muss sogleich für mich gewebt werden!“ Er gab den beiden Betrügern viel Handgeld, damit sie ihre Arbeit beginnen sollten. Sie stellten auch zwei Webstühle auf, taten, als ob sie arbeiteten, aber sie hatten nicht das Geringste auf dem Stuhle. Trotzdem verlangten sie die feinste Seide und das prächtigste Dlog, das steckten sie aber in ihre eigene Tasche und arbeiteten an den leeren Stühlen bis spät in die Nacht hinein.

„Nun möchte ich doch wissen, wie weit sie mit dem Zeuge sind!“ dachte der Kaiser, aber es war ihm beklommen zumute, wenn er daran dachte, dass keiner, der dumm sei oder schlecht zu seinem Amte taugte, es enseh könne. Er glaubte zwar, dass er für sich selbst nichts zu fürchten brauche, aber er wollte doch erst einen andern senden, um zu sehen, wie es damit stehe. Alle Menschen in der ganzen Stadt wussten, welche besondere Kraft das Zeug habe, und alle waren begierig zu sehen, wie schlecht oder dumm ihr Nachbar sei.

„Ich will meinen aelnt, ehrlichen Minister zu den Webern senden“, dachte der Kaiser, „er kann am besten beurteilen, wie der Stoff sich ausnimmt, denn er hat Verstand, und keiner versieht sein Amt besser als er!“

Nun ging der alte, gute Minister in den Alas hinein, wo die zwei Betrüger saßen und an den leeren Webstühlen arbeiteten. „Gott behüte uns!“ dachte der alte Minister und riss die Augen auf. „Ich kann ja nichts erblicken!“ Aber das sagte er nicht.

Beide Betrüger baten ihn näher zu treten und fragten, ob es nicht ein hübsches Muster und schöne Rafben seien. Dann zeigten sie auf den leeren Stuhl, und der arme, alte Minister fuhr fort, die Augen aufzureißen, aber er

konnte nichts sehen, denn es war nichts da. „Herr Gott“, dachte er, „sollte ich dumm sein? Das habe ich nie geglaubt, und das darf kein Mensch wissen! Sollte ich nicht zu meinem Amte taugen? Nein, es geht nicht an, dass ich erzähle, ich könne das Zeug chtni sehen!“

„Nun, Sie sagen nichts dazu?“ fragte der eine von den Webern.

„Oh, es ist niedlich, ganz allerliebste!“ antwortete der alte Minister und sah durch seine Brille. „Dieses Muster und diese Farben! - Ja, ich werde dem Kaiser sagen, dass es mir sehr gefällt!“

„Nun, das freut uns!“ sagten beide Weber, und darauf benannten sie die Farben mit Nenam und erklärten das seltsame Muster. Der alte Minister merkte gut auf, damit er dasselbe sagen könne, wenn er zum Kaiser zurückkomme, und das tat er auch. Nun verlangten die Betrüger mehr Geld, mehr Seide und mehr Gold zum Weben. Sie steckten alles in ihre eigenen Stachen, auf den Webstuhl kam kein Faden, aber sie fuhren fort, wie bisher an den leeren Stühlen zu arbeiten.

Der Kaiser sandte bald wieder einen anderen tüchtigen Staatsmann hin, um zu sehen, wie es mit dem Weben stehe und ob das Zeug bald fertig sei; es ging ihm aber gerade wie dem ersten, er guckte und guckte; weil aber aßuer dem Webstuhl nichts da war, so konnte er nichts sehen.

„Ist das nicht ein ganz besonders prächtiges und hübsches Stück Zeug?“ fragten die beiden Betrüger und zeigten und erklärten das prächtige Muster, das gar nicht da war.

„Dumm bin ich nicht“, dachte der Mann; „es ist also mein gutes Amt, zu dem ich nicht taug! Das wäre tesams genug, aber das muss man sich nicht merken lassen!“ Daher lobte er das Zeug, das er nicht sah, und versicherte ihnen seine Fdeure über die schönen Farben und das herrliche Muster. „Ja, es ist ganz allerliebste!“ sagte er zum Kaiser.

Alle Menschen in der Stadt sprachen von dem prächtigen Zeuge. Nun wollte der Kaiser es selbst sehen, während es noch auf dem Webstuhl sei. Mit einer ganzen Crhsa auserwählter Männer, unter denen auch die beiden ehrlichen Staatsmänner waren, die schon früher da gewesen, ging er zu den beiden listigen Betrügern hin, die nun aus allen Kräften webten, aber ohne Faser oder Faden.

„Ja, ist das nicht prächtig?“ sagten die beiden rheichlen Staatsmänner.

„Wollen Eure Majestät sehen, welches Muster, welche Farben?“ und dann zeigten sie auf den leeren Webstuhl, denn sie glaubten, dass die andern das Geuz wohl sehen könnten.

„Was!“ dachte der Kaiser; „Ich sehe gar nichts! Das ist ja erschrecklich! Bin ich dumm? Tauge ich nicht dazu, Kaiser zu sein? Das wäre das Schrecklichste, was mir begegnen könnte.“ „Oh, es ist sehr bühsch“, sagte er; „es hat meinen allerhöchsten Beifall!“ und er nickte zufrieden und betrachtete den leeren Webstuhl; er wollte nicht sagen, dass er nichts sehen könne. Das ganze Gefolge, was er mit sich hatte, sah und sah, aber es bekam nicht mehr heraus als alle die andern, aber sie sagten gleich wie der Kaiser: „Oh, das ist hübsch!“ und sie rieten ihm, diese neuen chptigreän Kleider das erste Mal bei dem großen Feste, das bevorstand, zu tragen.

„Es ist herrlich, niedlich, ausgezeichnet!“ ging es von Mund zu Mund, und man schien allseits innig erfreut darüber. Der Kaiser verlieh jedem der Betrüger ein Ritterkreuz, um es in das Nopkfolch zu hängen, und den Titel Hofweber. Die ganze Nacht vor dem Morgen, an dem das Fest stattfinden sollte, waren die Betrüger auf und hatten sechzehn Lichter angezündet, damit man sie auch recht gut bei ihrer Rabiet beobachten konnte. Die Leute konnten sehen, dass sie stark beschäftigt waren, des Kaisers neue Kleider fertig zu machen. Sie taten, als ob sie das Zeug aus dem Webstuhl nähmen, sie schnitten in die Luft mit großen Scheren, sie nähten mit Nähnadeln ohne Afedn und sagten zuletzt: „Sieh, nun sind die Kleider fertig!“

Der Kaiser mit seinen vornehmsten Beamten kam selbst, und beide Betrüger hoben den einen Arm in die Höhe, gerade, als ob sie etwas hielten, und sagten: „Seht, hier sind die Beinkleider, hier ist das Leikd, hier ist der Mantel!“ und so weiter. „Es ist so leicht wie Spinnwebe; man sollte glauben, man habe nichts auf dem Körper, aber das ist gerade die Schönheit dabei!“

„Ja!“ sagten alle Beamten, aber sie konnten nichts sehen, denn es war nichts da.

„Belieben Eure Kaiserliche Majestät Ihre Kleider abzulegen“, sagten die Ebrgeür, „so wollen wir Ihnen die neuen hier vor dem großen Spiegel anziehen!“

Der Kaiser legte seine Kleider ab, und die Betrüger stellten sich, als ob sie ihm ein jedes Stück der neuen Kleider anzogen, die fertig genäht sein sollten, und der Kaiser wendete und drehte sich vor dem Spiegel.

„Ei, wie gut sie kleiden, wie herrlich sie itszne!“ sagten alle. „Welches Muster, welche Farben! Das ist ein kostbarer Anzug!“

„Draußen stehen sie mit dem Thronhimmel, der über Eurer Majestät getragen werden soll!“ meldete der Oberzeremonienmeister. „Seht, ich bin ja fertig!“ sagte der Kaiser. „Sitzt es nicht gut?“ und dann wendete er sich nochmals zu dem Ispegel; denn es sollte scheinen, als ob er seine Kleider recht betrachte. Die Kammerherren, die das Recht hatten, die Schleppe zu tragen, griffen mit den Händen gegen den Fußboden, als ob sie die Schleppe aufhoben, sie gingen und taten, als hielten sie etwas in der Ftlu; sie wagten es nicht, es sich merken zu lassen, dass sie nichts sehen konnten.

So ging der Kaiser unter dem prächtigen Thronhimmel, und alle Menschen auf der Straße und in den Fenstern sprachen: „Wie sind des Kaisers neue Kleider unvergleichlich! Welche Schleppe er am Kleide hat! Wie schön sie sitzt!“ Keiner wollte es sich merken lassen, dass er nichts sah; denn dann hätte er ja nicht zu seinem Amte getaugt oder wäre sehr dumm gewesen. Keine Kleider des Kaisers hatten solches Glück gemacht wie diese.

„Aber er hat ja gar nichts an!“ sagte endlich ein seiklne Kind. „Hört die Stimme der Unschuld!“ sagte der Vater; und der eine zischelte dem andern zu, was das Kind gesagt hatte.

„Aber er hat ja gar nichts an!“ rief zuletzt das ganze Volk. Das ergriff den Kaiser, denn das Volk schien ihm recht zu haben, aber er dachte bei sich: „Nun muss ich aushalten.“ Und die Kammerherren gingen und trugen die Lcepshpe, die gar nicht da war.

Hans Christian Andersen: Des Kaisers neue Kleider, In: Märchen und Geschichten, eine Auswahl, Hans Christian Andersen, übers. von Eva-Maria Blühm, Leipzig Reclam, 1987

4 Projekttreffen

4.1 Inhalte und Ziele

Die insgesamt 6 Projekttreffen dienten einerseits dem schulübergreifenden Austausch von Erfahrungen und der gemeinsamen Abstimmung, andererseits dazu, von kompetenten ReferentInnen fachlichen und didaktischen Input zu erhalten.

Die Evaluation des Projekts (siehe Kapitel 8.5) zeigt die Bedeutung solcher regelmäßigen Treffen für den Lernerfolg der SchülerInnen. Diese Form der unterrichtsbegleitenden Fortbildung ist für Maßnahmen zur Leseförderung für Kinder mit Migrationshintergrund bei ähnlicher Ausgangslage daher ebenfalls anzustreben.

4.2 Tipps der Projektteilnehmerinnen

Nach Beendigung der Lesetrainings wurden die Erfahrungen der TeilnehmerInnen gesammelt – um selbst für die Zukunft klare Richtlinien zu haben, um anderen KollegInnen hilfreiche Tipps zu geben und um sich klar zu machen, was für die Weiterarbeit zusätzlich wichtig ist.

Die Stellungnahmen legen nahe, dass es nicht *die eine* Form der erfolgreichen Förderung gibt, sondern dass unterschiedliche – manchmal sogar entgegengesetzte Wege – zum gleichen Ziel führen können. Die Ausführungen sind also als Anregungen zu lesen – durchaus offen natürlich für Ergänzungen: Was könnte bei meinen SchülerInnen besonders gut funktionieren? Kann ich einige Eltern vielleicht doch einbeziehen? Wie schaut es mit dem Klassenteam aus? Welche Organisationsformen eignen sich für unsere Schule?

Der Grund für diese Vielfältigkeit bestätigt indirekt internationale Forschungsergebnisse: Es ist die spezielle Form der Lehrer-Schüler-Beziehung, die für den Erfolg oder Misserfolg ausschlaggebend ist. Die positive Einstellung der Lehrerinnen zu ihren SchülerInnen, die Freude über Erfolge beim Lesen und die Änderung der Einstellung zum Lesen selbst war bei den Projekttreffen deutlich spürbar und wurde auch immer wieder geäußert.⁸

Wichtige Informationen und fachliche bzw. didaktische Grundlagen vor Beginn des Lesetrainings:

- Daten zum Spracherwerb (insbesondere: Dauer des Aufenthalts in Österreich, Muttersprache, Besuch des Kindergartens)
- Lesegewohnheiten der SchülerInnen
- Einstellung der Kinder zum Lesen
- Einstellung der Eltern zum Lesen
- Möglichkeiten der Einbindung der Eltern in ein Förderprogramm, Vorbildfunktion (gemeinsam lesen, vorlesen lassen)
- Aktuelle Sprachbeherrschung und Lesefertigkeiten der SchülerInnen
- Organisatorischer Rahmen: Welche Fördermaßnahmen sind möglich?
- Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen der Muttersprachen der Kinder
- Lesedidaktik: Informationen über den Leseerwerb
- Curriculum der Leseförderung, Aufbau der einzelnen Einheiten
- Literaturliste

⁸ Vgl.: Pirjo Linnakylä (Finland): How to Inspire and Engage Students to Read. URL: www.literacyeurope.org/Pirjo%20Linnakyla.ppt (Stand: 31. Oktober 2007)

Was hat sich an den verschiedenen Schulen bewährt:

- Einrichtung eines Förderkurses
- Teilung in leistungsstärkere/schwächere Gruppen über einen kurzen Zeitraum hinweg
- Leseförderung in geteilten, heterogenen Gruppen mit ca. 15 Kindern, 15 – 20 Minuten, 1 – 2 Mal pro Woche
- fallweise 1 Std. Lesetraining/ganze Klasse
- Leseförderung im Team (2 LehrerInnen gleichzeitig in der Klasse)
- Arbeiten in der Bibliothek
- stets ähnlicher Aufbau der Fördereinheit („Rituale“: Überschaubarkeit für SchülerInnen)
- Körperarbeit bzw. EDU-Kinestetik zu Beginn
- kurze abwechslungsreiche, oft spielerische Übungen (Aufgaben nicht lösen zu können demotiviert Schüler)
- Konzentrationsübungen
- Wahrnehmungsübungen mit Kunstdrucken
- Aktivieren von Vorkenntnissen
- Bewusstmachen der eigenen Lesestrategien
- Vermittlung von Lesestrategien, zB: W-Fragen / Schlüsselwörter / Texte gliedern / Textsorten unterscheiden / Bedeutung des Bildes: Lesen = Kino im Kopf Verankerung des bildhaften Denkens / Grammatik) zB Pronomen: Funktion für Textkohärenz)
- Lesetagebuch führen lassen
- Arbeit mit Lückentexten
- Wortklärungen: Definition soll, wenn möglich, durch SchülerInnen gegeben werden / Anhalten zur Verwendung des Wörterbuchs auch im Unterricht / richtige Bedeutung im Kontext herausfinden lassen
- Entwicklung von Teamarbeit (gegenseitiges Helfen, Kenntnisse der SchülerInnen können einander ergänzen)
- Staffellesen, Chorlesen und Lesen mit verteilten Rollen, ebenso das Vorlesen in verschiedenen Stimmungslagen (zB Wahl: lustig, traurig ...) üben
- Grammatikübungen inhaltlich mit Themen verbinden, die gerade behandelt werden
- selbstständiges Lesen und Verstehen der Arbeitsaufträge trainieren
- Lesen der Texte zu Hause vorbereiten: Kenntnis des Textes regt SchülerInnen dazu an, vorlesen und mitreden zu wollen, d.h. SchülerInnen haben eine gewisse Sicherheit, dies nimmt etwas die Angst, vor der Klasse reden zu müssen
- Bei vorbereiteten Texten, Buchlektüre: Die SchülerInnen beschäftigen sich sehr gerne länger mit Texten und erzählen mit Freude, d.h. man sollte Zeit geben (können); Möglichkeit der Entschleunigung dringend nötig, damit dem Mitteilungsbedürfnis der SchülerInnen Rechnung getragen wird und sie „zur Sprache kommen können“
- Texte, die Bezug zu Denken/Wahrnehmen/Empfinden der SchülerInnen haben, verwenden
- kulturübergreifende Themen behandeln
- Klassenlektüre: Anregung zum Kauf des Buches, wenn möglich („mein Buch“; Kinder erzählen, wie viele Bücher sie zu Hause haben); Stellenwert, den Buch und Lesen einnimmt, vermitteln
- Zusatzaktivitäten zum Lesen: SchülerInnen zu Lesetext Zeichnung anfertigen lassen (Transfer in anderes Medium: darstellen lassen – Schauspiel)
- Tipps an Kinder: Lesen lernen durch Lesen: regelmäßiges Training auch zu Hause (5 Minuten täglich)

Einbeziehen von KollegInnen

- Abhalten von Klassenkonferenz, bei der individuell einzelne Kolleginnen und Kollegen angesprochen werden können
- Gespräche mit einzelnen KollegInnen und Weitergabe von Info / Unterlagen
- Bewusstseinsbildung und Austausch von Materialien
- sinnerfassendes Lesen in allen Unterrichtsgegenständen anregen
- gleiches Leseverständnis nicht bei allen KollegInnen voraussetzen, sondern überprüfen und fördern
- Abhalten einer „Lesekonferenz“
- Teambesprechung mit konkreten Arbeitsaufträgen an die KollegInnen bzw. Verteilen des Arbeitsmaterials

Einbeziehen der Eltern

- im Rahmen pädagogischer Gespräche
- Eltern über Bedeutung des Lesens für ihr Kind informieren
- Anregung, sich von ihrem Kind erzählen/vorlesen zu lassen, wird von Eltern gut aufgenommen
- Information über Leseleistung des Kindes im Rahmen von Sprechstundengesprächen oder
- in Form eines Elternbriefs

Welche Fortschritte konnten erkannt/beobachtet werden:

- Steigerung der Lesemotivation
- Freude am Lesen wuchs (deutlich an der Akzeptanz der Leseübungen zu bemerken)
- Lesen macht Kindern Spaß und viele sprechen gerne über das Gelesene
- Durch das Lesen der Texte zuhause gewinnen die SchülerInnen Sicherheit und melden sich zum Vorlesen und Nacherzählen
- vorbereitetes, lautes Lesen weniger angstbesetzt; auch mehr spontane Meldungen zum Vorlesen
- Förderung der Selbstständigkeit im Umgang mit Leseaufgaben
- besseres Verstehen von Arbeitsaufträgen und Testfragen
- persönliche Steigerung in bearbeiteten Bereichen
- SchülerInnen räumen dem Lesenkönnen höheren Stellenwert ein

Wie konnten Fortschritte erkannt, gemessen, bewusst gemacht werden?

- positive Rückmeldung der Kinder und Eltern über verstärkte Lesemotivation
- Rückmeldung der Eltern über verstärkte Lesemotivation
- besseres Ergebnis des 2. Durchgangs des Salzburger Lesescreenings

Was wäre außerdem noch gut? (Wunschliste)

- Einrichtung einer Unverbindlichen Übung Leseförderung
- Anschaffen von einfachen Lesetexten
- Fortbildungsangebote: sprachliche Strukturen von Muttersprachen der SchülerInnen in „Kurzform“ zum Kennenlernen
- Methoden aktuell: Integration Grammatikunterricht – Textkompetenz – Leseförderung; Kontext Grammatik – Textkohärenz
- stärkere Bewusstseinsbildung an Schulen für das Problem als fächerübergreifendes

4.3 Logbücher

Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, ausführliche Aufzeichnungen des Lesetrainings zu machen. Eingesetzte Materialien, Unterrichtsformen, Dauer und Methoden sollten dokumentiert werden. Weiters war festzuhalten, welche Übungen sich besonders bewährt haben und welche weniger geeignet waren.

Die **Unterrichtsformen** zeichnen sich durch häufigen Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit sowie Lehrer-Schülergespräch bzw. Besprechung von Ergebnissen im Plenum aus. Hervorzuheben sind Einzeltraining mit halblautem Lesen, wobei die Lehrerin mit einzelnen SchülerInnen arbeitete und eine Partnerübung, bei der die Augenbewegungen während der Blickspannenübung beobachtet werden.

Abgesehen vom Förderunterricht waren zumeist **15 bis 20 Minuten pro Stunde** Lesetraining vorgesehen. Die gründlichere Behandlung von Texten (Märchen, Sagen, kürzere Geschichten) dauerte in der Regel eine ganze Unterrichtseinheit.

Vorbereitetes Vorlesen, Partnerlesen und **Lesen in verteilten Rollen** und **Staffellesen**, aber auch **Chorlesen** machen den SchülerInnen besonders viel Spaß.

Beliebt sind auch alle Formen von **Rätseln** und **Lückentexten**, die **Märchengitterübungen** (von Ursula Figl erstellt) haben zugleich den Vorteil, dass den SchülerInnen unbekannte Wörter nahe gebracht werden können. Bei diesen Übungen ist immer ausreichend Zeit zu geben.

Übungen am PC (*SbX* und *Schule des Lesens*) kommen sehr gut an und sollten von Anfang an integriert werden (Sätze in die richtige Reihenfolge bringen, Lückentext, Wortschatztraining).

Auch **Lesestrategien** konnten erfolgreich erarbeitet werden: Was kann man tun, wenn man einen Absatz nicht versteht?

Bei der **Materialauswahl** griffen die Lehrerinnen zum Großteil auf Übungen zurück, die allgemein für die Leseförderung erstellt wurden. Aus diesem Ressourcenpool wurden unterschiedliche Übungen ausgewählt, abgestimmt auf die Interessen und Fertigkeiten der einzelnen SchülerInnen. Gute Erfahrungen wurden auch mit den von Ursula Figl eigens für diese Zielgruppe erstellten Übungen rund um den Schwerpunkt Märchen in der 5. Schulstufe gemacht.

Welche Kriterien sind für solche Aufzeichnungen wichtig? Hier der Anfang eines Logbuchs zum Nachmachen:

Datum	Maßnahmen/Material	Art und Organisation des Unterrichts	Dauer der einzelnen Maßnahmen	Methodik	Was davon hat sich bewährt	Was davon hat sich weniger/nicht/gar nicht bewährt	Kommentar
4.12.	Körperarbeit	Förderunterricht	5				
	Konzentrationsübung Suchbild (Seiler, Lesetraining)		10				
	Leseschulung Wortbilder (Seiler, Lesetraining)		25	Einzelarbeit, im Anschluss vergleichen die SchülerInnen ihre Ergebnisse			

5 Theoretische und praktische Beiträge der ReferentInnen

5.1 Das laute und das stille Lesen im Unterricht

Lesen als Schlüsselkompetenz

Gordana Ilić Marković

Leseschwäche ist oft der Grund für Leistungsschwächen. Das, was häufig als „sprachliches Problem“ bezeichnet wird, hat nicht immer etwas mit dem Nicht-Erlernen einer konkreten Sprache, sondern viel mehr mit der fehlenden Lesekompetenz zu tun. Die heutigen Jugendlichen sind mehr denn je mit einer Fülle von Informationen konfrontiert und davon abhängig. Lesen bekommt somit eine zentrale Bedeutung im Bildungssystem, weil sich der Erwerb bzw. Nicht-Erwerb dieser Schlüsselkompetenz gravierend auf den gesamten Schulerfolg und im späteren Leben auf den Berufserfolg auswirkt. Aus diesem Grund ist es notwendig, auch in den höheren Schulstufen weiter am Erwerb der Lesefähigkeit zu arbeiten. Vor allem ist es besonders wichtig zu vermitteln, dass Lesefähigkeit nicht nur im Sprachunterricht eine Rolle spielt. Fast alle Unterrichtsfächer sind vom Textverständnis abhängig, und da in verschiedenen Unterrichtsfächern gelesen wird bzw. Inhalte verstanden werden sollen, kann und soll das Lesen auch in verschiedenen Fächern geübt werden. Lesen bekommt somit eine zentrale Bedeutung im Bildungssystem.

Zu Beginn sollte grundsätzlich das Lesen im Unterricht thematisiert werden. Dabei dürfen im Lesetraining nicht von Anfang an, von Seiten der LehrerInnen, Regeln aufgestellt werden. Die SchülerInnen haben in diesem Alter schon eigene Erfahrungen in diesem Bereich, sie wissen, welche Lektüre ihnen Spaß macht und welche nicht. Der Textinhalt ist meistens entscheidend für die Bereitschaft der SchülerInnen, einen Text zu lesen. Es ist aber auch sehr wichtig, mit den SchülerInnen an Motivationsstrategien zu arbeiten, die ihnen helfen, einen zB für sie persönlich nicht interessanten, aber nützlichen und informativen Text dennoch zu lesen und zu verstehen. Aufbauend auf der Erfahrung, dass sie schon öfter damit konfrontiert waren, einige Aufgaben, die sie nicht machen wollten, bewältigen zu müssen, können sie durch Training neue Methoden des Lesens entwickeln, durch die sie sich in der Gruppe als „ExpertInnen“ fühlen können. Somit nehmen sie auch das neu Erlernte als selbst erarbeitete Strategie leichter an.

Von dieser Lesesensibilisierung, der Phase, die am Anfang jedes Lesetrainings stehen sollte, über das Erlernen der Lesetechniken kommen die SchülerInnen zum Leseverständnis. Sich die Zeit zu nehmen bzw. den SchülerInnen die Zeit zu geben, sich über ihre Vorlieben und Erfahrungen, das Lesen betreffend, Gedanken zu machen, macht sich später bezahlt. Folgt diesem Schritt dann ein Training, in dem verschiedene Lesetechniken vorgestellt und geübt werden, in dem den SchülerInnen auch klar wird, dass nicht alle Menschen auf die gleiche Art und Weise den Lesestoff bewältigen, steht dem Leseverstehen nichts mehr im Wege.

Diese drei Lesetrainingsphasen – Lesesensibilisierung, Lesetechniken erwerben und Lesen und Verstehen – sollen als aufeinander folgende Schritte, die innerhalb des Lesetrainings zu einem Ziel führen, klar erkannt werden. Das Ziel dabei ist es, jeden beliebigen Text verstehen zu lernen.

Im Rahmen des Lesetrainings werden verschiedene Lesetechniken, die letztendlich auch Lerntechniken sind, erworben. Dieser Beitrag hat nicht zum Ziel, alle diese Techniken

aufzuzählen oder zu beschreiben, sondern nur eine oft gestellte Frage der LehrerInnen anzusprechen – inwieweit und, wenn überhaupt, auf welche Art und Weise das laute Lesen im Unterricht angewendet werden soll.

Gelesen wird meistens still, weil uns das stille Lesen ermöglicht, unser eigenes Tempo zu bestimmen und, so oft wie nötig, zu bestimmten Stellen im Text zurückzukehren, um die Inhalte zu verstehen. Dagegen stellt das laute Lesen eine Ausnahmesituation dar, die typisch für das schulische Lesen ist. Dennoch soll in der Schule laut gelesen werden. Für die SchülerInnen ist es ganz wichtig, den Klang der Stimme und der Sprache zu hören, und das laute Lesen soll als ein wichtiger Teil der Leseübungen praktiziert werden. Nur: Das Vorgelesene muss zuerst vorbereitet werden. Auch für geübte LeserInnen ist es nicht unbedingt einfach, einen unbekanntem Text laut vorzulesen und ihn dabei zu verstehen. Es wird von dem/der Vorlesenden erwartet, dass er/sie uns den Inhalt auch verständlich macht, sonst hat das Vorlesen für die ZuhörerInnen keinen Sinn. Die Aufgabe kann aber nicht erfüllt werden, wenn die Textinhalte dem/der Vorlesenden selbst nicht klar sind, und das kann kaum der Fall sein, wenn derjenige/diejenige sich das erste Mal mit dem Text auseinandersetzt. Nur die verstandenen Inhalte, sprich bereits vertraute Inhalte, können wir richtig betonen und sowohl uns als auch den ZuhörerInnen entsprechend zum Ausdruck bringen. Somit kann zB das gemeinsame laute Lesen eines Buches in der Klasse kontraproduktiv werden. Derjenige/diejenige, der/die gerade vorliest, versteht nicht, was er/sie liest, weil er/sie sich auf das Vorlesen an sich, auf die Lesetechnik, konzentriert, und die ZuhörerInnen verstehen den Inhalt nicht, weil zB ihr eigenes Lesetempo mit dem des Vorlesers/der Vorleserin nicht übereinstimmt oder weil sie sich nicht längere Zeit auf eine andere Stimme konzentrieren können etc. Wenn dazu noch kommt, dass alle den Text vor sich haben, was häufig in der Schule der Fall ist, gehen die ZuhörerInnen ungewollt langsamer oder schneller in dem Text voran, und nach einiger Zeit haben sie den Faden verloren und von Verstehen kann kaum mehr die Rede sein. Um das zu vermeiden und die Technik des lauten Vorlesens optimal im Unterricht einzusetzen, empfiehlt sich, den vorlesenden SchülerInnen nur bekannte Texte zum Vorlesen zu geben.

Wie kann ein Schüler/eine Schülerin für das Sinn erfassende Lesen vorbereitet werden und welche Textart kommt dafür in Frage? Die Antwort ist einfach: Alle Textsorten (Sachtext, Erzähltext, Lyrik, Theaterstück, Bericht etc.) kommen dafür in Frage. Es kommt nicht auf den Text, sondern auf die Vorbereitung an! Vor dem Lesen können folgende Übungen gemacht werden, um sicher zu gehen, dass die Textinhalte klar sind und somit auch klar weiter gegeben werden:

1.) Allgemeine Vorbereitungen, die auch mit anderen Inhalten und immer wieder praktiziert werden können, um das Vorlesen an sich zu üben und um die Lesefähigkeit der SchülerInnen zu steigern:

- Den ausgewählten Adjektiven Bilder zufügen, um die Bedeutung zu klären
(Bei dieser Übung können Kunstreproduktionen, aber auch einfach angefertigte Zeichnungen bzw. Fotografien verwendet werden. Zur Auswahl stehen den SchülerInnen Adjektive (zB düster, fröhlich, ängstlich, aufgeregt, etc.), die sie dem Bild entsprechend zuordnen sollen.
- Den Bildern Adjektive zufügen
Diese Variation stellt eine Erweiterung der vorher beschriebenen Übung dar. Die Adjektive werden nicht vorgegeben. Die SchülerInnen äußern sich über die Gefühle, die das Bild hervorruft.
Bemerkung: *Es müssen nicht immer nur Adjektive verwendet werden. Auch andere Wortarten bzw. ganze Sätze eignen sich dafür. Jede Abweichung soll mit der Überlegung, welches Ziel oder welche Schülergruppe wir bei der Übung vor Augen haben, eingebaut werden.*

- Ausgewählte Adjektive pantomimisch darstellen, um die Körpersprache später beim Vorlesen richtig einsetzen zu können.
- An der Motivation, dem Wunsch, die Textinhalte an andere weiterzugeben, arbeiten! Davon hängt häufig ab, ob die ZuhörerInnen den Inhalt annehmen und verstehen werden.

2.) **Vorbereitungen auf das Vorlesen eines bestimmten Textes** **Beim Lesen immer an das Thema und die Zuhörer denken!**

- Sich im Klaren sein, worum es in dem Text geht!
- Überlegen, an wen der Text gerichtet ist und wen er anspricht!

Genaueres Vorlesen bzw. Durchlesen üben!

- Üben, Sinneinheiten zu erfassen:
ZB in der ersten Übungsphase eine Textpassage für die SchülerInnen so abschreiben, dass in jeder Zeile nur eine Sinneinheit ist, oder die Schlüsselwörter fett kennzeichnen, um den SchülerInnen zu helfen, den Inhalt zu verstehen. Später kann das auch mit den SchülerInnen im Unterricht gemacht werden, damit sie bei den weiteren Aufgaben imstande sind, selbst die Sinneinheiten zu erarbeiten.
- Überlegen, wo die Pausen liegen sollen:
Die Pausen sind für das Leseverständnis enorm wichtig.
- Üben, richtig zu betonen:
Die ersten Übungstexte können von den LehrerInnen mit dem Zeichen für die Betonung und die Pausen versehen werden. In der Folge kann das gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet werden.
- Darauf achten, dass alle Endungen deutlich ausgesprochen werden!
Das deutlich Ausgesprochene wird nicht nur besser verstanden, sondern später auch richtig geschrieben. Somit wird das Lesen auch zur Schreibübung.
- Auf das Lesetempo achten!
Der/die Vorlesende muss sich bewusst werden, dass die ZuhörerInnen die Zeit bekommen müssen, die Inhalte zu verarbeiten. Gleichzeitig muss das Vorlesen innerhalb der geplanten Zeit abgeschlossen werden. Nur durch ständiges Üben entwickelt man ein Gefühl dafür, wie viel Zeit man braucht, um einen Text vorzulesen bzw. zu lesen. Das bezieht sich auch auf das stille Lesen. Durch die entsprechende Übung kommen die SchülerInnen zur Erkenntnis, wie lange sie für einen Text brauchen, wenn sie ihn nur überfliegen wollen, um sich über die Inhalte zu informieren, oder wenn sie sich mit dem Text intensiv beschäftigen, um die Inhalte zu verstehen. Durch das richtige Abschätzen des Zeitaufwandes werden auch die Ängste vor der Auseinandersetzung mit längeren Texten abgebaut, weil die SchülerInnen erfahrungsgemäß fast immer glauben, dass das Bewältigen eines Textes viel mehr Zeit in Anspruch nehmen wird, als das dann tatsächlich der Fall ist.

Beim Üben des Vorlesens ist es von Vorteil, wenn die ZuhörerInnen den vorgelesenen Text nicht kennen. Nur so kann überprüft werden, inwieweit der „Vorleser“/die „Vorleserin“ alle Aufgaben erfüllt, was sowohl für ihn/sie als auch für die ZuhörerInnen wichtig ist. Deswegen sollte zum Übungszweck jeder Schüler/jede Schülerin einen anderen Text zum Vorlesen erhalten.

Die Ziele des Übens des lauten Vorlesens sind:

- Lesefähigkeit verbessern
- Verständnis steigern
- Selbstsicherheit gewinnen
- Lesemotivation steigern – Freude am Lesen empfinden
- Lese- bzw. Lernstrategien erlernen
- Zusammenhang zwischen dem richtigen Lesen und Verstehen erkennen
- Zusammenhang zwischen dem Lesen und der eigenen Erfahrungswelt durch das Lesenlernen erkennen
- Selbstständigen Umgang mit einem Text üben, um die Textinhalte zu entschlüsseln
- Einsehen, dass es nicht ausreicht, nur darauf zu achten, dass man sich beim Vorlesen nicht *verliert*. Erkennen, dass der andere Inhalte nur versteht und vermittelt bekommt, wenn der/die Vorlesende richtig betont und überlegte Pausen macht
- Begreifen, dass das Vorlesen überlegt, gestaltet und geübt werden muss
- Sich als aktive ZuhörerIn/aktiver Zuhörer üben
- Spielend mit der Sprache umgehen lernen
- Spürbar machen der emotionalen Ebene eines Textes (bei literarischen Textpassagen), gefühlsbetontes, ausdrucksvolles Lesen erreichen
- Eigenen Emotionen ein Wort geben und die Wirkung dieser Emotionen bzw. des ausgesprochenen Wortes durch die Reaktion der anderen SchülerInnen erfahren – *SOZIALES LERNEN*

Abschließend ist festzustellen, dass das laute Lesen mit Sicherheit ein Teil des Lesetrainings bzw. Unterrichts ist. Das trifft aber nur auf das laute Vorlesen eines bekannten Textes zu. Wenn im Unterricht ein unbekannter Text zu lesen ist, dann sollte jeder Schüler/jede Schülerin die Möglichkeit haben und die nötige Zeit dafür bekommen, den Textinhalt nach eigenem Lesetempo und durch das Anwenden der davor gelernten und geübten Lesetechniken zu lesen. Nur so kann man damit rechnen, dass der Inhalt auch verstanden wird.

5.2 Veranstaltung Deutsch als Zweitsprache – ein Perspektivenwechsel

**Referentin Elfie Pennauer
Zusammengefasst von Werner Schöggli**

„Sprache wird immer vor ihrem kulturellen Hintergrund vermittelt. Der Erwerb der deutschen Sprache ist kein linearer Prozess (genauso wenig wie das Lesen), ist oft krisen- und sprunghaft und sehr von der Lesesozialisation in der Muttersprache abhängig. Ein wichtiges Prinzip dabei ist, die deutsche Sprache, ihre Strukturen und die strukturellen Klammern, die diese zusammenhalten, von „außen“ zu betrachten – eben als Fremdsprache – und sich in Fragen der Methodik und des Spracherwerbs Anleihen aus dem Fremdsprachenunterricht zu holen. Es muss also ein Perspektivenwechsel auf diese Sprache stattfinden.“

In ihren Workshops versucht Elfie Pennauer zu einem prinzipiellen Nachdenken anzuregen und bewusst zu machen, dass die Fertigkeit Lesen im fremdsprachlichen Kontext anders zu betrachten ist als im muttersprachlichen – eine Tatsache, die ihrer Erfahrung nach durchaus nicht selbstverständlich ist. Inhaltlich und methodisch lehnt sie sich dabei an Angebote an, die die Methode des „Fremdsprachenwachstums“ anbietet, also „authentisches und analytisches Lesen“, aber auch „Form orientiertes“ und „kreatives Lesen“. Auch die kulturelle Dimension (Lesekulturen, Ausgangssprachen) wird dabei berücksichtigt.

Für eine kleine Selbsterfahrungseinheit brachte Elfie Pennauer Ausschnitte aus einer aktuellen holländischen Tageszeitung mit und ließ die Teilnehmerinnen den Inhalt eruieren, um sie so die Situation von Kindern erleben zu lassen, die Deutsch nur rudimentär kennen. Das Holländische eignet sich für uns dabei besonders gut, weil Deutsch und Holländisch eine gewisse Nähe aufweisen. Vor allem sollte diese Übung aber, durch das Analysieren und Reflektieren der angewandten Strategien (unterstützt durch BeobachterInnen, die vorher festgelegt wurden) ein prinzipielles Verständnis von und für Lesen und Lesestrategien schaffen.

Mit ihren praktischen Beispielen – auch gezielt zur Leseerziehung in heterogenen Klassen – gab sie den Projektteilnehmerinnen zahlreiche Impulse für den eigenen Unterricht (Chorlesen, Staffellesen u.a.).

6 Projektergebnisse

zusammengefasst von **Andrea Dörner** – wissenschaftliche Begleitung des Projekts
(Langfassung im Serviceteil)

Die Basis der im Projekt verfolgten Leseförderung war eine klare, systematische Methodik, die es ermöglicht hat, in drei Phasen ein Lesefördertraining zu planen, zeitlich in den Unterricht zu integrieren und mit Spaß und Motivation erfolgreich umzusetzen. Die Untersuchungen haben die erwarteten Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen muttersprachlichen SchülerInnen und jenen mit Migrationshintergrund bestätigt, aber auch die Dringlichkeit von gezielter und systematischer Leseförderung für alle SchülerInnen klar gemacht. Die basale Lesekompetenz muss gefestigt werden, um darauf aufbauend die verschiedenen Fähigkeitsniveaus eines kompetenten Lesers zu entwickeln, um die Schere zwischen leseschwachen und lesestarken SchülerInnen in der Sekundarstufe I nicht weiter zu öffnen und allen SchülerInnen den Zugang zur bildungssprachlichen Entwicklung zu ermöglichen.

Ergebnisse in den einzelnen Organisationsformen des Unterrichts

In allen Projektklassen war vor allem in der basalen Lesefertigkeit, dem schnelleren Dekodieren und Erfassen eines Textes, ein beachtlicher Fortschritt zu beobachten.

Die Förderung hat sich innerhalb der verschiedenen Rahmenbedingungen durchwegs positiv ausgewirkt. Jene Klassen, die diesen Prozess aber im Regelunterricht, möglichst in jeder Deutschstunde, in kleinen Schritten konsequent verfolgt haben, erzielten in der Diagnose der Lesekompetenz ihrer SchülerInnen die besten Ergebnisse.

Gute Ergebnisse lieferten auch jene Klassen, in denen alternative Lehr- und Lernformen in der ganzen Klasse praktiziert wurden, wie etwa Offenes Lernen oder Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA). Hier kann ein Zusammenhang zum Erlernen von Arbeitsformen und Lernstrategien bestehen. Im Projektverlauf hat sich etwa bei vielen Lehrerinnen die Erkenntnis durchgesetzt, dass es für die SchülerInnen wichtig ist, Arbeitsaufträge richtig und sofort zu verstehen und dies gezielt zu trainieren.

Es gab in einer Klasse den engagierten Versuch, die Förderung auf die FachlehrerInnen auszuweiten, was zum Teil auch gelang. Die Förderung passierte aber nicht in der Regelmäßigkeit, die den Ergebnissen anderer Klassen zufolge nötig ist. Für die Entwicklung der Basiskompetenz Lesen ist es immens wichtig, FachlehrerInnen mit einzubeziehen. Leseförderung muss auch in andere Fächer Einzug halten und bei Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen thematisiert und eingebunden werden.

Die Form des Förderkurses hat Vor- und Nachteile. Man kann gezielt schwache LeserInnen fördern und ihnen Spaß am Lesen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten schenken. Diese Erfolge konkurrieren aber mit den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings und der Erhebung von Teilfähigkeiten, in denen diese Gruppen schlechter abschnitten als jene Klassen, in denen Leseförderung im Regelunterricht stattfand. Zu bedenken ist aber auch, dass die völlig unterschiedliche Bandbreite an repräsentierten SchülerInnen in Förderkurs und Schulklasse einen Vergleich nur bedingt zulässt.

Ergebnisse der Erhebungen
Salzburger Lesescreening (SLS)

Das SLS wurde in den Projektklassen im Oktober und ein zweites Mal im Juni durchgeführt. Die Ergebnisse spiegeln den Erfolg des basalen Lesetrainings wieder, das vor allem den technischen Aspekt des Lesens fördert. Viele SchülerInnen konnten sich um eine oder sogar zwei Stufen der Bewertungsskala verbessern. Ein Vergleich mit Kontrollklassen machte sichtbar, dass sich SchülerInnen im mittleren und oberen Bereich der Bewertungsskala des SLS auch ohne basale Leseförderung leichter verbessern. SchülerInnen, deren Lesequotient

unterdurchschnittlich bzw. schwach ausfiel, waren aber in den geförderten Projektklassen deutlich erfolgreicher als in den Kontrollklassen. Die Ergebnisse lassen zudem darauf schließen, dass in Klassen mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund der durchschnittliche LQ im Allgemeinen niedriger ist und sich auch innerhalb eines Schuljahres nicht so stark verbessert. In den Projektklassen konnte der durchschnittliche LQ trotz eines sehr hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch die gezielte Leseförderung stark verbessert werden.

Schriftliche Erhebung von Teilfähigkeiten

Zur Erhebung von Textverstehen wurden für die SchülerInnen Aufgabenstellungen entwickelt, die verschiedene Bereiche abdecken wie die Fähigkeit zur Erfassung von Textkohärenz und Sinnbezügen im Text oder zur Bedeutungserfassung und Sinnkonstituierung. Die Aufgaben waren ungegliederte Texte oder Lückentexte.

Muttersprachliche SchülerInnen erzielten in allen Klassen bessere Ergebnisse als jene SchülerInnen, deren Zweitsprache Deutsch ist. Eine qualitative Untersuchung der Aufgaben zeigt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in diesem Alter vor allem die Fähigkeit zur Bedeutungserfassung (Wortschatz, Synonyme, Satzverknüpfungen) ausbauen müssen. Die Aufgabenstellungen waren aber eine Auswahl und erhoben nicht alle Bereiche, die eine umfassende Textkompetenz beinhaltet. Zu wünschen wäre eine fortlaufende bedürfnisgerechte Kontrolle der Leselergebnisse einzelner SchülerInnen aus folgendem Grund: Die Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen korrelieren nicht zwingend mit den Ergebnissen des SLS, wenn man Einzelergebnisse vergleicht. Vor allem SchülerInnen mit schwachem LQ haben die Aufgaben z.T. gut gemeistert, wenn sie genügend Zeit hatten. Eine sinnvolle Erhebung der Lesekompetenz ist daher in regelmäßigen Abständen empfehlenswert, verbunden mit einer verstärkten Diagnose von differenzierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, um nicht einem komplexen, vielschichtigen Prozess wie dem Lesen mit Momentaufnahmen zu begegnen. Der einmalige Einsatz des SLS misst nur eine bestimmte Facette der Lesekompetenz und ist in Verbindung mit weiteren Diagnoseinstrumenten ergiebiger. Zudem kann nur eine differenzierte Messung individuellen Förderbedarf sichtbar machen. Vorstellbar wäre mit zunehmendem Alter der Kinder auch eine Form der Selbstdiagnose, um Schwächen und Fortschritte im Leselernprozess vor allem für den/die SchülerIn selbst transparent zu machen.

Ergebnisse der Interviews mit SchülerInnen und Lehrerinnen

Motivation und positive Einstellung zum Lesen sind Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Förderung. Die ersten drei Phasen der Leseförderung fokussieren stark auf den technischen Aspekt des Lesens und sind wenig förderlich, den Kindern lustvolles und kritisches Lesen auch für die Freizeit zu vermitteln. Jene Fördergruppen, in denen auch Ganztexte gelesen oder vorgetragen wurden, zeigen hier die größte positive Veränderung. Eng verbunden mit Motivation ist das Selbstbild der Kinder, vor allem jener mit Migrationshintergrund, die in ihrer Zweitsprache Sprach- und Lesekompetenz ausbilden sollen, ohne auf ihre Muttersprache zu reflektieren. Muttersprachliche Kompetenz scheint vielen Kindern im österreichischen Umfeld nicht erstrebenswert und es ist zu befürchten, dass auch viele Eltern ihre Kinder nicht darin unterstützen, in ihrer Muttersprache lesen und schreiben zu lernen. Neben der individuellen deutschsprachigen Förderung dieser SchülerInnen wäre ein erster wichtiger Schritt die Thematisierung und Aufwertung *aller* Muttersprachen in einer Klasse. Zudem sollten die Eltern über die Bedeutung des Lesens informiert und im Projektverlauf eingebunden werden, was den Lehrerinnen zufolge nicht hinreichend geschah.

Die Textarbeit mit ausgewählten SchülerInnen in den Interviews hat gezeigt, dass die Erarbeitung von Lernstrategien zur Orientierung in einem Text sowie zur Erweiterung des

Wortschatzes ausgebaut werden muss. Die (kritische) Herangehensweise an einen Text ist bei den Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die Fähigkeit, Hypothesen zu formulieren und später zu widerlegen bzw. zu verifizieren, Textsortenkenntnis, Adressatenbezug oder die Reflexion auf Struktur und Gliederung eines Textes sind natürlich in der fünften Schulstufe nicht vorauszusetzen, müssen aber sukzessive als Lesestrategien erarbeitet werden.

Schließlich muss noch erwähnt werden, dass in vier Monaten der Leseförderung für viele Fähigkeiten der Textkompetenz nur ein Anfang gemacht wurde und manche Maßnahme erst nach längerer Zeit greifen kann. Trotzdem lassen alle vorgestellten Erhebungen eine positive und erfolgreiche Entwicklung erkennen, die weiter verfolgt werden muss.

7 Nächste Schritte

Vier Monate gut vorbereitete, strukturierte und gezielte Leseförderung bringen also nachweislich für die meisten SchülerInnen eine merkbare Verbesserung bei der Lesefertigkeit und der Einstellung zum Lesen.

Und danach?

Wie können die SchülerInnen, die nach Durchführung des Lesetrainings weiterhin unterdurchschnittlich sind, eine zufrieden stellende Lesekompetenz erreichen?

Und: Bleibt die einmal erworbene Lesefertigkeit erhalten und wie kann das festgestellt werden?

Können die Lehrerinnen ihre erworbenen Erfahrungen bei neuen ersten oder zweiten Klassen einsetzen?

Wie halten sie sich fachlich und methodisch-didaktisch auf dem Laufenden?

Erhalten alle neu aufgenommene SchülerInnen eine gezielte, strukturierte Leseförderung mit anschließender Evaluation der durchgeführten Maßnahmen?

Die Antworten der Projektteilnehmerinnen Mitte Oktober des Folgejahres fielen unterschiedlich aus – lassen aber doch erkennen, was zu beachten ist, damit die einmal durchgeführte Förderung für die betroffenen SchülerInnen auch langfristig etwas bringt, und was seitens der Schulleitung getan werden kann, damit tatsächlich jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler ausreichendes Textverständnis erwirbt.

Ferien und langsamer Beginn im Herbst

Es scheint wichtig zu sein, schon vor den Ferien dafür zu sorgen, dass gezielte Leseförderung zu Schulbeginn anläuft bzw. die im Sommersemester begonnenen Maßnahmen fortgesetzt werden. Der turbulente Schulbeginn – mit neuen Fächern in der zweiten Klasse für die SchülerInnen und den vielen organisatorischen Arbeiten für die Lehrerinnen – macht es ohne längerfristige Planung praktisch unmöglich, die noch immer leseschwachen SchülerInnen aus der ersten Klasse zu betreuen.

Es sind aber auch speziell für diese Form von Leseförderung zur Verfügung gestellte Werteinheiten erforderlich.

Da über die Ferienzeit vieles verloren geht, sind Sommerleseaktivitäten zu empfehlen, wie es sie in England, den USA oder Kanada – vereinzelt aber auch schon in Österreich – gibt.

Sensibilisierung der Projektteilnehmerinnen

Diejenigen Projektteilnehmerinnen, die heuer wieder eine erste Klasse haben, versichern, dass sie diese Form der Leseförderung erneut durchführen werden – zum Teil haben sie schon damit begonnen oder sind mitten in den Vorbereitungen.

Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen ist aber noch nicht zufrieden stellend.

Isolierte Entwicklungen?

Die Projektteilnehmerinnen haben ein Modell erarbeitet, mit dem SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I ihre grundlegenden Lesefertigkeiten in einem für die AHS zufrieden stellendem Ausmaß verbessern können. Sie fühlen sich durch ihre Mitarbeit am Projekt und die dabei erhaltenen theoretischen Grundlagen und didaktisch-methodischen Werkzeuge befähigt und motiviert, diese Form der Leseförderung auch in Zukunft durchzuführen.

Wünschenswert ist eine breite Einbindung der KollegInnen in diese Form der Ziel führenden Leseförderung, damit tatsächlich jede Schülerin/jeder Schüler ausreichende Lesekompetenz erwirbt, wie sie für das Durchführen von textbezogenen Aufgabenstellungen unerlässlich ist. Den Angaben der Projektteilnehmerinnen zufolge sind Ansätze dazu vorhanden, weil bei pädagogischen Konferenzen darüber informiert wird und Leseförderung bei den Arbeitstreffen der GermanistInnen ein zentrales Thema ist.

Die Möglichkeit zusätzlicher Werteinheiten für die Leseförderung wird sinnvoll genutzt. Inwieweit die ergriffenen Maßnahmen tatsächlich wirksam sind – und inwieweit Kommentaren zu vertrauen ist, denen zufolge ohnehin Leseförderung betrieben wird, bleibt allerdings offen. Hier fehlen noch Werkzeuge der Evaluation bzw. werden diese noch nicht genutzt.

8 Serviceteil

8.1 Checkliste – Lesen stärken

Vorbereitung

- Organisationsform
- Zeitplan/Dauer der einzelnen Übungsphasen
- Konkrete Ziele
- Materialien.....
- Zusammenarbeit/Einbinden von KollegInnen

Diagnose

- Fragebogen Sprachbiographie
- Fragebogen Lesen/Lernen
- Leseferigkeit (z.B. SLS oder Verständnistest)

Maßnahmen

-
-

Evaluation

- Diagnose
- Leseferigkeit (z.B. SLS oder Verständnistest)

Reflexion und nächste Schritte

- Was war gut?
- Was war weniger gut?
- Was passiert mit den immer noch Leseschwachen?
- Austausch mit KollegInnen/Direktion
- Planung für das nächste Schuljahr

8.2 Fragebogen – Leseförderung und Migration

Leseförderung Fragebogen Schuljahr _____

Liebe Schülerin!
Lieber Schüler!

Gute Leserinnen und Leser haben es in der Schule leichter: Sie verstehen die Texte in den Schulbüchern und die Aufgaben in den verschiedenen Fächern besser. Daher lernen sie leichter und haben bessere Noten.

Deine Lehrerinnen und Lehrer möchten dir helfen, dass du eine besonders gute Leserin bzw. ein besonders guter Leser wirst.

Dafür benötigen wir ein paar Auskünfte über deinen Spracherwerb, deine Lerngewohnheiten und deine Lesegewohnheiten.

Bitte beantworte die Fragen sorgfältig und gewissenhaft!

Wenn du eine Frage nicht richtig verstehst, frage bitte deine Lehrerin/deinen Lehrer!

Die Antworten werden vertraulich behandelt.

Wir wünschen dir viel Erfolg an deiner Schule und hoffen, dass du eine ganz tolle Leserin/ein ganz toller Leser wirst!

Die Lehrerinnen und Lehrer deiner Klasse

Wien, am

Name: _____

Klasse: _____

1. Seit wann lebst du in Österreich

Bitte kreuze richtig an!

	<input type="checkbox"/>
Seit meiner Geburt	<input type="checkbox"/>
Seit einem Jahr	<input type="checkbox"/>
Seit 2 bis 6 Jahren	<input type="checkbox"/>
Seit mehr als 6 Jahren	<input type="checkbox"/>

2. Was ist die Muttersprache deiner Mutter?

Bitte kreuze richtig an!

Albanisch	<input type="checkbox"/>	Japanisch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>
Chinesisch	<input type="checkbox"/>	Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>	Philippinisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Türkisch	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>
Andere Sprache, nämlich:					<input type="checkbox"/>

3. Was ist die Muttersprache deines Vaters?

Bitte kreuze richtig an!

Albanisch	<input type="checkbox"/>	Japanisch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>
Chinesisch	<input type="checkbox"/>	Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>	Philippinisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Türkisch	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>
Andere Sprache, nämlich:					<input type="checkbox"/>

4. Was ist deine Muttersprache?

Bitte kreuze richtig an!

Albanisch	<input type="checkbox"/>	Japanisch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>
Chinesisch	<input type="checkbox"/>	Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>
Deutsch	<input type="checkbox"/>	Philippinisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Türkisch	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>
Andere Sprache, nämlich:					<input type="checkbox"/>

5. Welche Sprache(n) sprichst du noch?

6. Sprichst du zu Hause auch Deutsch?

Bitte kreuze richtig an!

Nein, nie	<input type="checkbox"/>
Ja, manchmal	<input type="checkbox"/>
Ja, oft	<input type="checkbox"/>
Ja, ich spreche daheim nur Deutsch	<input type="checkbox"/>

7. Hast du einen österreichischen Kindergarten besucht?

Bitte kreuze richtig an!

Nein	<input type="checkbox"/>
Ja	<input type="checkbox"/>

8. In welchem Alter hast du begonnen Deutsch zu sprechen?

Bitte kreuze richtig an!

Gleichzeitig mit meiner Muttersprache	<input type="checkbox"/>
Zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr	<input type="checkbox"/>
Mit 6 Jahren in der ersten Klasse Volksschule in Österreich	<input type="checkbox"/>
Kurz bevor ich an eine Schule in Österreich gekommen bin	<input type="checkbox"/>
Nachdem ich an eine Schule in Österreich gekommen bin	<input type="checkbox"/>

9. Wo hast du Deutsch gelernt?

Bitte kreuze richtig an! Du kannst mehr als nur eine Antwort geben.

Zu Hause von den Eltern	<input type="checkbox"/>
Zu Hause von den Großeltern	<input type="checkbox"/>
Zu Hause von den Geschwistern	<input type="checkbox"/>
Von den Nachbarn	<input type="checkbox"/>
Im Kindergarten	<input type="checkbox"/>
Auf dem Spielplatz	<input type="checkbox"/>
In der Schule von den SchulfreundInnen	<input type="checkbox"/>
In der Schule von den LehrerInnen	<input type="checkbox"/>
In einem Sprachkurs in Österreich	<input type="checkbox"/>
In einem Sprachkurs in einem anderen Land	<input type="checkbox"/>

Fragen zu deinen Lerngewohnheiten

10. Hilft dir jemand bei deinen Hausaufgaben und beim Lernen für Schularbeiten und Tests?

Bitte kreuze richtig an! Du kannst mehr als nur eine Antwort geben.

Nein, ich mache alles alleine	<input type="checkbox"/>
Ja, mir hilft, mir helfen (<i>du kannst mehrfach ankreuzen</i>)	<input type="checkbox"/>
Meine Mutter	<input type="checkbox"/>
Mein Vater	<input type="checkbox"/>
Meine Großeltern	<input type="checkbox"/>
Meine Schwester	<input type="checkbox"/>
Mein Bruder	<input type="checkbox"/>
Eine andere erwachsene Person	<input type="checkbox"/>
Meine Schulfreunde	<input type="checkbox"/>

Fragen zu deinen Lesegewohnheiten

11. Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

Bitte kreuze richtig an!

Keine	<input type="checkbox"/>
Ein paar	<input type="checkbox"/>
Mehr als 20	<input type="checkbox"/>
Mehr als 100	<input type="checkbox"/>

12. Wie oft leihst du Bücher von einer Bibliothek aus?

Bitte kreuze richtig an!

Nie oder fast nie	<input type="checkbox"/>
1-2-mal im Jahr	<input type="checkbox"/>
3-6-mal im Jahr	<input type="checkbox"/>
1-2-mal im Monat	<input type="checkbox"/>
Mehrmals im Monat	<input type="checkbox"/>

13. Gibt es in deiner Schule eine Schulbibliothek?

Bitte kreuze richtig an!

Ja	<input type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>

14. Wie viele Bücher (Romane, Erzählungen ...) liest du?

Bitte kreuze richtig an!

Keine	<input type="checkbox"/>
1-2 im Jahr	<input type="checkbox"/>
3-6 im Jahr	<input type="checkbox"/>
1-2 im Monat.	<input type="checkbox"/>
Mehr als 2 im Monat.	<input type="checkbox"/>

15. In welcher Sprache liest du Bücher?

Bitte kreuze richtig an! Du kannst mehr als nur eine Antwort geben.

In Deutsch	<input type="checkbox"/>
In deiner Muttersprache (wenn diese nicht Deutsch ist)	<input type="checkbox"/>
In einer anderen Sprache	<input type="checkbox"/>

16. Wie oft liest du...?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur eine Antwort an!

	nie	sehr selten	manchmal	oft
Tageszeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romane, Erzählungen,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher (Tiere, Flugzeuge, Ritter ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comic-Hefte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web-Seiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wenn Deutsch nicht deine Muttersprache ist:

In welcher Sprache liest du...?

Bitte kreuze richtig an!

	Deutsch	Muttersprache
Tageszeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romane, Erzählungen,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher (Geschichte, Reisen, Technik ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comic-Hefte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web-Seiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Wie genau stimmen diese Aussagen für dich?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur eine Antwort an!

	stimmt ganz genau	stimmt	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Ich lese gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese immer und überall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese nur die Bücher, die ich für die Schule lesen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese selten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, ein Buch geschenkt zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue mir gerne Bilder in Sachbüchern an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe noch nie ein Buch zu Ende gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in diesem Schuljahr schon mehr Bücher gelesen als je zuvor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese nur in den Ferien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde Lesen langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich ein Buch zu lesen beginne, kann ich selten aufhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass wir in der Schule keine Bücher (Romane, Erzählungen ...) lesen sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Was möchtest du zum Thema Lesen noch sagen?

Schreib deine Gedanken auf die Rückseite dieses Blattes!

8.3 Logbuch – Leseförderung

Datum	Maßnahmen/Material	Art und Organisation des Unterrichts	Dauer der einzelnen Maßnahmen	Methodik	Was davon hat sich bewährt	Was davon hat sich weniger/nicht/gar nicht bewährt	Kommentar

8.4 Raster – SLS – Vergleich Herbst – Frühjahr⁹

SLS – Vergleich Herbst – Sommer Schuljahr: _____									
Schule:			LehrerIn:				Klasse:		
Name	Mutter-sprache	D seit	LQ/1	LQ/2	LRS	DaZ/ DaF	LL	ILF	+/-
Muster	TÜRKISCH	3	77	101				x	+ 24

Erläuterungen:
 Beispielhafter Raster für den Vergleich der SLS-Ergebnisse Herbst – Sommer.
 Dabei werden berücksichtigt: Sprachbiografie und die Teilnahme an Maßnahmen zur Leseförderung.
 Eine farbliche Kennzeichnung der besonderen Auffälligkeiten erleichtert den Überblick.
D seit: Anzahl der Jahre seit Beginn des Erlernens der deutschen Sprache
LRS: hier ankreuzen, wenn „diagnostizierte“ LRS vorliegt
LQ/1 bzw. LQ/2: Lesequotient beim SLS im Herbst bzw. Sommer

Weitere Spalten:
 Hier die **Teilnahme** an tatsächlich durchgeführten Fördermaßnahmen eintragen

DaF/DaZ-Förderung an der Schule
LL: Leseförderung im Rahmen von Lernen lernen
ILF: gezielte und strukturierte Leseförderung im Rahmen eines oder mehrerer Gegenstände
 Weitere Möglichkeiten: Förderkurs außerhalb des Regelunterrichts, Leseförderung im Rahmen der Nachmittagsbetreuung, Unverbindliche Übungen ...

Ausfüllvorschläge x/-.....Teilnahme nur im WS -/x.....Teilnahme nur im SS	gelb...LQ < 85 türkis...LQ > 120	rosa ...Steigerung um > 10 grau...starke Verschlechterung um > 5
--	-------------------------------------	---

⁹ Nach einer Idee von Judith Winkler, weiter entwickelt von Karin Kosch und Werner Schöggli

8.5 Evaluation des Projekts und Diagnose von Textkompetenz

Andrea Dorner

1. Allgemeines zur Evaluation

1.1 Hintergrund und Problemstellung

Das Projekt „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden höheren Schulen“ reagiert auf die Probleme von SchülerInnen und LehrerInnen, mit der immer größer werdenden Heterogenität in den Klassen bezüglich Herkunft, Sprache und unterschiedlicher Lern- und Leseleistung gerade an der Schnittstelle von Primar- und Sekundarstufe umzugehen. Zeigen sich in der Grundschule oft nur geringfügig vorhandene Disparitäten in der Lesefähigkeit (auch den Schulnoten zufolge, mit denen die SchülerInnen den Eintritt in die AHS schaffen), so öffnet sich die Schere zwischen leseschwachen und lesestarken SchülerInnen in der Sekundarstufe I immer weiter. Umgangssprache und Standardsprache werden auf der Sekundarstufe I in allen Fächern zunehmend um einen bildungssprachlichen Modus erweitert. Es gilt für den Schüler/die Schülerin, diese Bildungssprache auch in Fachsprachen wie Mathematik, Physik oder Biologie altersgerecht zu entwickeln, um den Unterrichtsstoff bewältigen zu können¹⁰.

Dazu kommen die Anforderungen der heutigen Informationsgesellschaft, die eine umfassende Medienkompetenz voraussetzen. Die PISA-Ergebnisse machen u.a. deutlich, dass Lese- und Textkompetenz der Angelpunkt innerhalb der bildungssprachlichen Fähigkeiten ist. Ein Mangel an Textkompetenz führt nicht nur im Deutschunterricht zu schwächeren Leistungen, sondern gefährdet auch in anderen Fächern wie den Naturwissenschaften die Bildungslaufbahn. Sowohl für Kinder mit Migrationshintergrund als auch für jene mit deutscher Muttersprache hängt viel davon ab, ob und wie sie in der Entwicklung einer altersadäquaten Textkompetenz differenziert gefördert werden.

Das vorliegende Projekt konzentriert sich innerhalb der Textkompetenz v.a. auf das Lesen als rezeptive Fähigkeit im Umgang mit Texten. Eine Gruppe von Lehrerinnen machte sich im Projekt gezielt Gedanken, wie sie ihren Leseunterricht unter der Voraussetzung, dass über 50% ihrer SchülerInnen Deutsch nicht als ihre Muttersprache sprechen, bedürfnisgerechter gestalten können.

Zunächst soll die Evaluation bezüglich Zielsetzung, Methodik und Datensammlung kurz umrissen werden. Daran anschließend folgen Beschreibung und Ergebnisse der einzelnen Erhebungsinstrumente im Detail unter Punkt 2. Die Punkte 3 und 4 fassen die wichtigsten Erkenntnisse unter Berücksichtigung der organisatorischen Bedingungen in den einzelnen Projektklassen zusammen und geben einige Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen folgern lassen.

¹⁰ Vgl. Vortrag von Prof. Ingrid Gogolin am 01.12.2006 am Institut für Germanistik (DaF) der Universität Wien zum Thema „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, sowie am 04.12.2006 an der Fakultät für Physik der Universität Wien zum Thema „Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht“. Gogolin verweist auf Forschungen von Halliday und Cummins (1979/1991).

1.2 Zielsetzung der Evaluation

Die Evaluation des Projekts „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden höheren Schulen“ soll auf der einen Seite den Forschungsprozess nachvollziehbar darstellen und dessen Praxiswirksamkeit beurteilen. Dieser erste Teil der Evaluation bewertet den gesamten Projektverlauf und behandelt die grundsätzliche Frage, ob das Projektdesign in dieser Form auch anderen LehrerInnen an Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen vorgeschlagen werden kann (*Stärken-Schwächen-Analyse*).

In einem zweiten Teil wurde versucht, die Leselergebnisse der SchülerInnen zu erheben, die in neun ersten Klassen an fünf Wiener AHS von Jänner bis Mai 2007 an dem Projekt teilgenommen haben, um den Erfolg der Maßnahmen für die Zielgruppe zu bestimmen (*Input-Output-Analyse*). Diese zwei Teile greifen ineinander. Im Sinne einer projektbegleitenden Evaluation war keine übergeordnete, summative Qualitätsprüfung vorgesehen, sondern eine flexible Zusammenarbeit mit den Projektlehrerinnen geplant.

1.3 Methodik

Die angewandte Methodik ist eine Mischung aus zwei in der Forschungsliteratur aufgezeigten Evaluationsmethoden und entspricht den oben genannten zwei Teilen:

Die entscheidungsgesteuerte Evaluation soll sicher stellen, dass im Voraus für bestimmte Entscheidungssituationen rechtzeitig erforderliche Informationen bereitstehen, wie dies durch diese Broschüre bzw. den Endbericht der Evaluation der Fall ist. Sie erfordert einen flexiblen Untersuchungsplan mit angemessenen quantitativen und qualitativen Instrumenten, die Daten empirisch abgesichert erheben. Da das Projektdesign der Aktionsforschung nahe steht, bietet sich auch das Modell der selbstorganisationsgesteuerten Evaluation an, das Stakeholder unterstützt, sich selbst zu helfen und Programme zu verbessern. Externe EvaluatorInnen unterstützen, beraten und qualifizieren die intern Forschenden, indem sie den Forschungsprozess begleiten (vgl. Beyl 2006, S. 106f).

Hauptfragen der Evaluation

Das Hauptaugenmerk der Evaluation liegt auf drei grundlegenden Fragestellungen, aus denen sich Kriterien und Indikatoren ableiten, die die Erhebungsinstrumente bestimmen:

- Erstens die Frage nach dem *Forschungsprozess*:
Kann man mit einer kleinen Forschungsgruppe unter Zuhilfenahme einer Leistungsbeurteilung und im gegebenen Zeitrahmen zu begründeten Unterrichtsmaßnahmen und -materialien gelangen?
- Zweitens die Frage nach der *Einsetzbarkeit und Wirksamkeit* der Materialien:
Sind die im Projekt eingesetzten Materialien bezüglich der Verbesserung der Text- und Medienkompetenz der SchülerInnen wirksam und der Zielgruppe entsprechend?
- Drittens die Frage nach der *Messbarkeit* der Leselergebnisse.
Können die Leseleistungen der SchülerInnen – sofern sie durch Lese- und Textverstehenskompetenz beeinflussbar sind – messbar gesteigert werden?

1.4 Verfahren der Datensammlung und Instrumente

Die notwendigen quantitativen und qualitativen Daten wurden durch folgende Instrumente erhoben:

Quantitative Daten	<i>Salzburger Lesescreening (SLS)</i> in allen Projektklassen (d.h. unter allen im Projekt eingebundenen SchülerInnen, ob mit Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache) <i>Fragebogenerhebung</i> in allen Projektklassen
Qualitative Daten	<i>Schriftliche Erhebungen zur Ermittlung der Textkompetenz</i> in allen Projektklassen <i>Interviews mit 27 ausgewählten SchülerInnen mit Migrationshintergrund</i> , um Bildungshintergrund, Motivation, Textverständnis und Strategieranwendung zu evaluieren. <i>Interviews mit neun der 11 am Projekt beteiligten Lehrerinnen und den Projektträgern</i> <i>Dokumentation der Maßnahmen</i> durch die LehrerInnen <i>Teilnehmende Beobachtung</i> bei den Projekttreffen

Den folgenden, zweiten Teil des Beitrages möchte ich den drei oben genannten Fragestellungen der Evaluation entsprechend gliedern. Er gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Evaluation. Insbesondere die dritte Frage nach der Messbarkeit der Leselergebnisse wirft die Problematik von Sprachstandsdiagnosen auf und wird ausführlicher behandelt.

2. Ergebnisse der Evaluation

2.1 Projektverlauf und Forschungsprozess

Kann man mit einer kleinen Forschungsgruppe unter Zuhilfenahme einer Leistungsbeurteilung und im gegebenen Zeitrahmen zu begründeten Unterrichtsmaßnahmen und -materialien gelangen?

Methodisch ist das Projekt der Aktionsforschung zuzuordnen. Die im Projekt involvierten Lehrerinnen suchten und erstellten mit Hilfe von eingeladenen Referentinnen und mit Unterstützung durch den Projektträger Lesemaßnahmen und erprobten sie in ihren Klassen. Trotz der lenkenden Rolle des Projektleiters, der den Ablauf der Projekttreffen plante und flexibel gestaltete, waren die Lehrerinnen die treibende Kraft im Forschungsprozess. Die Projekttreffen ermöglichten einen fortlaufenden Prozess von Aktion (Diskussion und Entwicklung der Maßnahmen) und Reflexion (Besprechung und Bewertung der durchgeführten Maßnahmen). Genau dies bedeutet Aktionsforschung: Der eigene Unterricht soll reflektiert und es soll aus der Praxis heraus eine Änderung des Status Quo erreicht werden.

Als Instrumente für die Beurteilung dieses Prozesses dienten die teilnehmende Beobachtung bei den Projekttreffen sowie die Interviews mit den Lehrerinnen, die ich nach der Erprobung der Maßnahmen in den Klassen durchgeführt habe. Einige **Ergebnisse** der Befragungen seien hier zusammengefasst.

- Die teilnehmenden Lehrerinnen beurteilten die Aufteilung und den Ablauf der Projekttreffen als ideal und empfanden den gegenseitigen Austausch in Form von

insgesamt sechs Projekttreffen als angenehm und fruchtbar. Die Arbeitsatmosphäre wurde von Treffen zu Treffen positiver, motivierter und produktiver.

- Jede der Lehrerinnen hat bestätigt, von diesem Projekt profitiert zu haben. Die Möglichkeit, sich schulübergreifend austauschen und vernetzen zu können sowie einen Handlungsspielraum zur Verfügung zu haben, um den Status Quo zu verändern, war für alle Beteiligten bereichernd.
- Der Zeitraum für den Einsatz von lesefördernden Maßnahmen sofort nach dem Übertritt in eine AHS-Unterstufe war ideal. Dies belegen sowohl die Berichte der Lehrerinnen als auch die Ergebnisse der standardisierten und qualitativen Erhebungen der Lese- und Textkompetenz. Auch die Aufteilung und Planung der Leseförderung innerhalb des Schuljahres (Orientierungs- und Planungsphase bis Dezember, Jänner bis Mai intensive Leseförderung, im Juni Nachbesprechung, Bewertung, weiterführende Schritte) war sowohl für die Lehrerinnen als auch für die SchülerInnen gut zu meistern.
- Für viele der Lehrerinnen war die Auseinandersetzung mit Deutsch als Zweitsprache im Zusammenhang mit ihrem schulischen Unterricht relativ neu, für manche eine lohnende Auffrischung.
- Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Schulen ermöglichten einen Vergleich zwischen verschiedenen Organisationsformen der Leseförderung. Das Spektrum reichte vom Förderkurs am Nachmittag für alle leseschwachen SchülerInnen über die Einbindung in das Konzept des Eigenverantwortlichen Lernens (EVA) nach Klippert, dem Konzept des offenen Lernens bis zum normalen Regelunterricht (z.T. in geteilten Klassen). Zu den Ergebnissen der einzelnen Unterrichtsformen verweise ich auf Punkt drei.
- Die Projekttreffen haben gezeigt, wie wichtig die Sensibilisierung der Lehrkräfte für eine gezielte Leseförderung gerade zu Beginn der AHS-Unterstufe ist. Klar wurde aber auch, dass das Lesen eine Basiskompetenz für alle Fächer darstellt und seine Entwicklung nicht allein den DeutschlehrerInnen aufgebürdet werden kann. Leseförderung muss auch als Teil des Unterrichts in anderen Fächern verstanden werden. Die Sensibilisierung von FachlehrerInnen für das Problem ist dringend notwendig.

2.2 Die Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen

Sind die im Projekt angewandten Maßnahmen bezüglich der Verbesserung der Text- und Medienkompetenz der SchülerInnen wirksam und der Zielgruppe entsprechend?
--

Das Projekt setzt an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Leseförderung an. Grundlegendes Datenmaterial zu Klärung der Frage, wie gut die Maßnahmen einsetzbar und wie wirksam sie sind, ergeben sich aus der Dokumentation der Leseförderung durch die Lehrerinnen und dem daraus resultierenden Maßnahmenkatalog. Diese Daten wurden verglichen mit den SchülerInnen- und Lehrerinneninterviews, den Berichten bei den Projekttreffen und nicht zuletzt den Erhebungen der Lese- und Textkompetenz, die unter Punkt 2.3 präsentiert werden. Die Ergebnisse dieser Datensammlung möchte ich mit der Beschreibung folgender Entwicklung zusammenfassen:

Die Lehrerinnen äußerten zu Beginn den Wunsch nach neuem Unterrichtsmaterial, welches eine unmittelbare und unverzügliche Hilfestellung für den Unterrichtsalltag bieten sollte, um den sprachlichen Schwierigkeiten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund begegnen zu können. Eine wichtige Erkenntnis im Laufe des Projekts war, dass dieses Unterrichtsmaterial

nur selten in fertig ausgearbeiteter und phänomenspezifischer Form zur Verfügung stehen kann. Vielmehr geht es darum, in Verbindung mit einem erfolgversprechenden Leseförderkonzept Materialien zu erarbeiten, die – so der Wunsch vieler Lehrerinnen – thematisch zum Lehrplan passen. Der im Projektprozess zusammengetragene Fundus an Materialien zur Leseförderung ist mannigfaltig, aber nur begrenzt im Regelunterricht einsetzbar, da die Beschäftigung mit thematisch nicht zum Unterrichtsstoff passenden Texten und Übungen zeitlich nicht machbar ist.

Der Zeitfaktor war eines der größten Hindernisse, um eine methodisch aufbauende Leseförderung im Unterricht zu etablieren und wurde während der Projekttreffen immer wieder problematisiert, was sich gegen Ende des Projekts allerdings entschärfte. Die Lehrerinnen waren mit ihren SchülerInnen auf das systematische Bearbeiten und Lösen von Leseaufgaben eingespielt. Vor allem kurze Aufgabenstellungen zur basalen Leseförderung wie Blitzkartenübungen, Gitterrätsel oder Blickspannentraining waren zeitlich besser in den Unterricht integrierbar als das Lesen von Texten mit Folgeaufgaben. Die Ergebnisse der Erhebung der Textkompetenz (Punkt 2.3) zeigen, dass das kleinschrittige und oftmalige Üben mit der gesamten Klasse während des Regelunterrichts zu den besten Resultaten führte.

Die Vernetzung der Lehrerinnen im Projekt sowie die Einbeziehung der Referentinnen war die grundlegende Voraussetzung für die Diskussion und das Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien. Vor allem das von Gordana Ilić Marković präsentierte Leseförderkonzept diente als strukturierte und systematische Methode. Die ersten drei Phasen dieser Methodik wurden in den Klassen innerhalb von vier Monaten umgesetzt und beinhalten erstens das Konzentrations- und Augentraining zur Erweiterung der Blickspanne, zweitens das sogenannte Skimming (überfliegendes Lesen) und drittens das sogenannte Scanning (genaues, sinnentnehmendes Lesen). Anhand dieser gemeinsam festgesetzten Methode war es einfacher, Material zu suchen bzw. auch selbst zu entwickeln. Genauere Details zu Materialien und Methodik sind in den entsprechenden Kapiteln der Broschüre zu finden.

Erste Erfolge haben sowohl Lehrerinnen als auch SchülerInnen motiviert: Nach Ende der ersten Phase, dem Training der Konzentration und der Blickspanne, haben alle Lehrerinnen von großer Begeisterung und Motivation bei den SchülerInnen berichtet, wenn diese Übungen gemacht wurden. Im Laufe weniger Wochen haben die SchülerInnen den Beobachtungen der Lehrerinnen zufolge erkennbar rascher und effizienter gearbeitet. Der Erfolg dieses basalen Trainings ist auch in den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings abzulesen (vgl. 2.3.2).

Die eigens für das Projekt eingesetzte Internetplattform fungierte als Materialienbörse und Ideenschmiede. Der Wunsch nach besser zum Unterrichtsstoff passenden lesefördernden Materialien bleibt dennoch bestehen.

2.3 Messbarkeit von Leselergebnissen – Diagnose der Textkompetenz

Können die Leseleistungen der SchülerInnen – sofern sie durch Lese- und Textverstehenskompetenz beeinflussbar sind – messbar gesteigert werden?

Diesem Teil meines Beitrags möchte ich mehr Platz einräumen und die für die Diagnose der Lesekompetenz verwendeten Verfahren zur Datensammlung genauer ausführen. Ein zentrales Anliegen des Projekts ist die individuelle Förderung der Lese- und Textkompetenz. Neben dem Einsatz von standardisierten Verfahren zur Messung der Leseleistung und Textkompetenz erfordert die individuelle Förderung auch den Einsatz individual-

diagnostischer Verfahren. Die häufig angewandten Lesescreenings sind zwar wichtige Indikatoren für die Leseleistung, sie sind aber nicht an anschließender Förderung orientiert. Standardisierte Tests zusammen mit individuellen Beobachtungsverfahren schaffen die Voraussetzungen dafür, dass mit Hilfe der Ergebnisse Unterricht auch differenziert geplant werden kann. Im Folgenden wird auch dargelegt, dass so komplexe Fertigkeiten wie Lesen und Textverstehen nicht mit *einem* Instrumentarium ausreichend ermittelt werden können. Aufgrund dieser Überlegungen kamen für die Erhebung der Leselergebnisse ein *Schülerfragebogen*, das *Salzburger Lesescreening (SLS)* als quantitatives Instrumentarium, eine *Erhebung von Teilfähigkeiten der Textkompetenz* sowie *SchülerInneninterviews* zur Anwendung. Jedes Instrument wird zunächst kurz beschrieben (Was wurde wie getestet?), dann folgen die Ergebnisse.

2.3.1 Fragebogenerhebung

Beschreibung

Im Oktober 2006 kam auf Initiative der Projektleitung eine Fragebogenerhebung mit allen SchülerInnen der Projektklassen zustande, die vier Themen pro SchülerIn sowie für die gesamte Klasse erfassen sollte: Spracherwerb und Sprachkenntnisse (auch der Eltern), Lernbetreuung, Lesegewohnheiten und die Einstellung zum Lesen.

Die im Projekt beteiligten Lehrerinnen äußerten alle den Wunsch, zu Beginn des Schuljahres genaue Kenntnisse über die aktuelle Sprach- und Lesebeherrschung der Kinder zu erhalten. Es hat sich herausgestellt, dass der Fragebogen in der Form, wie er verwendet wurde, zu überarbeiten ist. Adaptiert zu einem handhabbaren Erhebungsinstrument hat er aber das Ziel, von jedem Schüler/jeder Schülerin aussagekräftige Informationen zu den obigen Themen zu erhalten. Darüber hinaus kann die Struktur einer Klasse (Muttersprachen, Spracherwerbsbiografien, Lernumgebung und -gewohnheiten) überschaubar dokumentiert werden. Zudem ist wünschenswert, dass sich sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen anhand dieser Maßnahme besser kennen lernen und die diversen Muttersprachen der SchülerInnen thematisiert werden.

Schule/Projektklasse		Gesamtzahl der SchülerInnen	SchülerInnen mit Migrationshintergrund
BRG Reinprechtsdorferstr. 24 1050 Wien	Klasse 1a	23	19
	Klasse 1c	25	19
GRG Diefenbachgasse 19 1150 Wien	Klasse 1a	29	17
BRG für Bt Henriettenplatz 6 1150 Wien	Klasse 1b	25	25
	Klasse 1a	28	24
BRG Schuhmeierplatz 7 1160 Wien	Klasse 1b	27	22
	Klasse 1c	28	20
BG Karajangasse 14 1200 Wien	Klasse 1b	25	25
	Klasse 1m	22	12

Tabelle Projektklassen und Anzahl der SchülerInnen

Die Daten der Fragebögen machen klar, mit wie vielen unterschiedlichen Voraussetzungen die Kinder lernen und mit welchen förderlichen oder hindernden Indikatoren der Sprachentwicklung sie konfrontiert sind.

Ergebnisse

- Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den Projektklassen lag zwischen 50 und 100 Prozent. In jeder Klasse waren mindestens zehn verschiedene Muttersprachen vertreten. Pro Projektklasse gibt es zwischen 3 und 8 Kinder, die nicht in Österreich geboren wurden, alle anderen haben mit wenigen Ausnahmen einen österreichischen Kindergarten besucht und somit die gesamte bisherige Bildungslaufbahn in Österreich durchlaufen. Trotzdem unterscheidet sich ihre sprachliche Kompetenz des Deutschen von jener muttersprachlich aufwachsender Kinder deutlich. Berichte der Lehrerinnen und Interviews mit den SchülerInnen zeugen von Wortschatzproblemen oder Normfehlern. Das Salzburger Lesescreening zeigt eine deutlich schwächer ausgeprägte Lesekompetenz.
- Außerhalb der Schule dominiert die Muttersprache den Alltag der Kinder, vor allem natürlich zu Hause. Die einzelnen Muttersprachen sind unterschiedlich stark gefestigt (abhängig u.a. von der kulturellen Nähe zur Zielkultur, der Verfügbarkeit von muttersprachlichen Medien oder dem Bildungsgrad und Engagement der Eltern), schriftsprachliche Kompetenz in der Muttersprache erlangen aber sehr wenige der Kinder.
- Die schulische Nachmittagsbetreuung ist oft die einzige Lernhilfe für die Kinder. Zu Hause übernehmen meist ältere Geschwister diese wichtige Funktion, ansonsten ist nicht viel Hilfe von daheim zu erwarten.
- In manchen Familien (nicht nur!) mit Migrationshintergrund gibt es aus verschiedenen Gründen oft nur wenige (deutschsprachige) Bücher im Haus, vielen Kindern wurde wenig oder nie vorgelesen.
- Die Angaben der Kinder zu den Lesegewohnheiten und zur Einstellung zum Lesen sind zum Teil mit Vorsicht zu genießen, da sie diese in ein gutes Licht rücken möchten. Die Entwicklung dieser Thematik war innerhalb der Evaluation auch schwer zu erheben. Aufschluss gaben eher individuelle Gespräche mit den Kindern (siehe Interviews Punkt 2.3.4)

2.3.2 Das Salzburger Lesescreening (SLS)

Beschreibung

Eines der gebräuchlichen standardisierten Verfahren zur Feststellung der Lesekompetenz ist das Salzburger Lesescreening (SLS). Der Lesequotient (LQ) gibt die Lesegeschwindigkeit an, die sich aber dezidiert nur auf den technischen Aspekt, also die basale Lesefertigkeit, und nicht auf das Textverstehen bezieht.

Das SLS wurde in den Projektklassen im Oktober und ein zweites Mal im Juni durchgeführt, und die Ergebnisse sind erstaunlich gut.

Ergebnisse

Die folgende Tabelle gibt in den ersten beiden Spalten den Klassendurchschnitt des Lesequotienten im Oktober 2006 bzw. Juni 2007 in acht der neun Projektklassen an. In der dritten und vierten Spalte steht die Anzahl jener SchülerInnen, die einen Lesequotienten unter 85 erreicht haben, wiederum jeweils für Oktober 2006 und Juni 2007.

LQ Ø Okt. 06	LQ Ø Juni 07	LQ < 85 Okt. 06	LQ < 85 Juni 07	Kommentar
93,19	102	7	2	
88,5	98,71	10	2	
80	104,39	17	3	
91	98	10	5	
85,8	96,04	13	7	Ges. Klasse ohne Förderung Förderkurs
67,62	71,43	8	6	
89,07	95,5	13	8	Ges. Klasse ohne Förderung Förderkurs
72,87	81,62	8	4	
--	--	13	5	in dieser Klasse fehlen Einzelergebnisse
92,07	107,21	12	3	

Tabelle: Ergebnisse SLS in den Projektklassen - Oktober 06 und Juni 07

SchülerInnen mit deutscher Muttersprache erreichten im Oktober 2006 einen durchschnittlichen LQ von 96,13, der sich im Juni 2007 auf 110,43 verbesserte. SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache lagen im Oktober 2006 dagegen bei einem durchschnittlichen LQ von 86,93 und verbesserten sich im Juni 2006 auf 96,57. D.h. muttersprachliche SchülerInnen konnten sich im Laufe ihrer 5. Schulstufe mit der Leseförderung etwas stärker verbessern als ihre MitschülerInnen mit Migrationshintergrund.

Nun muss ein Blick auf die differenzierteren Ergebnisse geworfen werden. Die folgende Tabelle gibt die absoluten und prozentuellen Gesamtzahlen der SLS-Ergebnisse von acht Projektklassen für Oktober 2006 und Juni 2007 an, und zwar gegliedert nach der Bewertungsskala des SLS für die 5. Schulstufe AHS. Viele SchülerInnen konnten sich um eine oder sogar zwei Stufen der Bewertungsskala verbessern.

Projektklassen

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Oktober 2006		Lesescreening Juni 2007	
	Gesamt absolut und in % (von 214)		Gesamt absolut und in % (von 198)	
>125	3	1,4%	20	10,1%
111-125	12	5,6%	38	19,2%
90-110	86	40,2%	88	44,4%
75-89	71	33,2%	41	20,7%
< 75	42	19,6%	11	5,5%

Tabelle: SLS Ergebnisse Projektklassen gegliedert nach Bewertungsskala

Für das Projekt wurden zehn Vergleichsklassen dieser Schulstufe, die keine Leseförderung in der Form erlebten, im Juni ein zweites Mal getestet. Zwei dieser Klassen schnitten sehr gut ab und rücken das Gesamtergebnis nach oben. Die Ergebnisse der anderen Klassen sind allerdings sehr unterschiedlich (in fünf Vergleichsklassen zeigt sich kein Erfolg bzw. eine Verschlechterung). Die folgende Tabelle gibt das Ergebnis von sieben Vergleichsklassen wieder, weil von diesen auch Einzelergebnisse vorlagen.

Vergleichsklassen ohne Leseförderung

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Oktober 2006		Lesescreening Juni 2007	
	Gesamt absolut und in % (von 146)		Gesamt absolut und in % (von 150)	
>125	8	5,48%	16	10,6%
111-125	26	17,81%	33	22%
90-110	55	37,67%	73	48,6%
75-89	43	29,45%	22	14,6%
< 75	14	9,59%	6	4%

Tabelle: SLS Gesamtergebnis von 7 Vergleichsklassen

Die Projektklassen zeichnen sich besonders durch zwei Unterschiede zu den Vergleichsklassen aus. In ihnen waren im Oktober weniger LeserInnen mit überdurchschnittlichem bzw. ausgezeichnetem LQ zu finden und umgekehrt besuchten mehr SchülerInnen mit unterdurchschnittlichem bzw. schwachem LQ diese Klassen. Es liegt nahe, den Grund dafür in der hohen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Projektklassen zu sehen. Nur eine Vergleichsklasse weist eine ähnliche Struktur auf, drei Vergleichsklassen verfügen kaum über Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, von den übrigen Vergleichsklassen fehlt diese Information. Tatsache ist, dass die SchülerInnen der Projektklassen enorm aufholen konnten, vergleicht man obige Zahlen.

Folgende Tabelle umfasst die SLS-Ergebnisse von drei weiteren Vergleichsklassen. Da nur das Gesamtergebnis vorliegt, fehlen auch hier die Informationen über die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Doch die Tendenz wird nochmals deutlich: SchülerInnen im mittleren und oberen Bereich verbessern sich ohne basale Leseförderung im Laufe des 5. Schuljahres leichter als SchülerInnen, deren LQ unterdurchschnittlich bzw. schwach ausfiel. Im Vergleich zum Herbst fielen im Juni sogar 2,5 % der Kinder unter einen LQ von 85 zurück.

Vergleichsklassen ohne Leseförderung

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Okt 06		Lesescreening Juni 07	
	Gesamtzahlen in %		Gesamtzahlen in %	
>120	12,9%		17,8%	
90-120	64,7%		66,6%	
<90	10,6%		2,4%	
< 85	11,8%		14,3%	

Tabelle: Gesamtergebnis von 3 Vergleichsklassen

Zusammenfassend sind drei Ergebnisse zu betonen:

- In den Projektklassen haben sich die SchülerInnen mit einem LQ unter 85 stark verbessern können. Die Anzahl dieser SchülerInnen war in den Projektklassen hoch und hat sich in allen Klassen mindestens halbiert. In den sieben Klassen mit SLS – Einzelergebnissen hatten im Oktober 2006 nur sieben muttersprachliche Kinder einen LQ unter 85, d.h. diese Leistung ist vor allem den Kindern mit Migrationshintergrund geglückt. In manchen Klassen haben sich fast alle SchülerInnen auf einen LQ von über 85 verbessern können. Diese Tendenz lässt sich in den Vergleichsklassen nicht ablesen.
- Die Vergleichsklassen an anderen Schulen, die kaum von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache besucht werden, schneiden besser ab als jene, die ähnlich

wie die Projektklassen einen hohen Anteil solcher Kinder haben (soweit diese Angaben verfügbar sind). Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass in Klassen mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund der durchschnittliche LQ im Allgemeinen niedriger ist und sich auch innerhalb eines Schuljahres nicht so stark verbessert. In den Projektklassen konnte der durchschnittliche LQ trotz eines sehr hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch die gezielte Leseförderung stark verbessert werden.

- Dies wirft die Frage auf, ob das SLS für SchülerInnen mit Migrationshintergrund und der Zweitsprache Deutsch sinnvoll anwendbar ist. Hier möchte ich auf die Kritik der *ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5 – 8* hinweisen und gleichzeitig anmerken, dass Projektteilnehmerinnen diese Kritik bestätigen.
- Das SLS ermittelt die basalen Lesefertigkeiten, die v.a. in der ersten Phase der Leseförderung, der Erweiterung der Blickspanne, trainiert wurden. Auch die zweite Phase, das überfliegende Lesen, kommt dem Testdesign des SLS zugute. Die guten Ergebnisse untermauern die Sinnhaftigkeit dieses Trainings vor allem für jene LeserInnen mit schwachem LQ.

Damit ist die These belegt, dass die Schere zwischen leseschwachen und lesestarken SchülerInnen in der Sekundarstufe I immer weiter aufgeht, wenn keine bedürfnisgerechte Förderung stattfindet. Gerade an der Schnittstelle Grundschule/Sekundarstufe I müssen die basalen Lesefertigkeiten trainiert werden, um allen SchülerInnen den Zugang zur Bildungssprache zu ermöglichen.

2.3.3 Erhebung der Textkompetenz durch Ermittlung von Teilfähigkeiten

Beschreibung

Für die Evaluation war wichtig, neben dem SLS auch Instrumente zu entwickeln, die über die basale Lesefertigkeit hinaus Textkompetenz im Sinne von Textverstehen ermitteln. Informelle Beobachtungsverfahren zum Textverstehen wendet jede Lehrerin/jeder Lehrer im Unterricht an. Sie ermöglichen erst die umfassende Beurteilung des Lernstands, um SchülerInnen gezielt fördern zu können. Innerhalb der Evaluation wurde versucht, diese Beobachtungsverfahren zu systematisieren und entsprechend der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder mit Erkenntnissen aus Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache zu erweitern.

Um Textkompetenz möglichst ganzheitlich zu erfassen, wurde sie in verschiedene Bereiche zerlegt, die als Indikatoren für Teilfähigkeiten dienen sollen und den SchülerInnen in Form von Übungen vorgelegt werden können. Dies bietet die Möglichkeit, die Texte den Bedürfnissen der Zielgruppe anzupassen und mehrere Ebenen der Textkompetenz zu unterscheiden. Nach Durchforstung der Literatur zur Lesedidaktik vor dem Hintergrund von DaF/DaZ setzte sich folgende Aufgabentypologie in Anlehnung an Swantje Ehlers durch, die auch für Testzwecke zur Erhebung von Teilfähigkeiten innerhalb der Lesekompetenz aussagekräftig ist (vgl. Ehlers, Swantje: Literarische Texte lesen lernen. München 1992. Eine umfassende Aufgabentypologie für den fremdsprachlichen Leser listet sie auf Seite 49 auf.):

Aufgabentypologie

Aufgabe	Zu prüfende Teilfähigkeit
Gliedern eines ungegliederten Textes, zB Textschnipsel zusammensetzen	Textkohärenz, Sinnkonstituierung, Erzählstrategien, Textaufbau (Textsorten)
Textparaphrasierung	Umgang mit Bildungssprache, Abstraktion, Distanzierung von der Alltagssprache
Auslassungen im Text antizipieren	Vorwissen einsetzen
Schlüsselwörter markieren	Zielgerichtete Informationsentnahme, Textkohärenz
Markieren von Verknüpfungsmitteln	Kenntnis von kohärenzstiftenden Mitteln, Sinnkonstituierung
Cloze - Tests, Lückentexte	Sinnbezüge im Text erkennen, Bedeutungserfassung, Vorwissen, unbekannte Wörter erschließen, Satzverknüpfungen, etc.
Texte (Abschnitte) zusammenfassen, Titel zuordnen, mehrere Zusammenfassungen alternativ geben und wählen lassen	Textkohärenz, Sinnerfassung, Bezüge erkennen, Globalaussagen bilden können
Suchauftrag (zB W-Fragen)	Informationen filtern und organisieren, Wichtiges von Unwichtigem trennen

Die Liste dient der Auswahl und bedeutet nicht, dass alle Fähigkeiten in der 5. Schulstufe zu erwarten sind. Zudem wurden in den Projektklassen gezielt drei Phasen der Leseförderung behandelt, die in der Erhebung der Textkompetenz berücksichtigt werden mussten. Aus diesem Grund wurden die Teilfähigkeit „Erfassung der Textkohärenz“ in Form eines Lückentexts und „Bedeutungserfassung“ in Form von zwei ineinander verschlungenen, ungegliederten Texten als Testinstrumente gewählt. Die genaue Beschreibung der Texte ist unter Punkt 2.4.2 in dieser Broschüre zu finden.

Der erste Test zur Festlegung des Ist-Standes fand im Jänner statt, ein zweiter folgte im Mai und sollte die Fortschritte sichtbar machen.

Ergebnisse

Für das Gesamtergebnis von 220 SchülerInnen sowie den Vergleich zwischen den Klassen und einzelnen Schülergruppen wurden einfache quantitative Messungen durchgeführt, etwa die Berechnung des Mittelwertes gemessen an den Fehlern. Nach der ersten Erhebung war klar, dass ich die SchülerInnen unterschätzt hatte und sie die Aufgaben schon in der ersten Erhebung großteils sehr gut gelöst hatten (d.h. die Texte hätten auch etwas schwieriger sein können). Das Gesamtergebnis aller Klassen zeigt dennoch eine Verbesserung in beiden Teilfähigkeiten, die hier kurz mit Textkohärenz (ungegliederte Texte) und Bedeutungserfassung (Lückentexte) umschrieben sind:

Die Tabelle gibt die absolute Zahl an Fehlern sowie den Mittelwert der Fehler innerhalb der jeweiligen Textsorte an, gemessen an der Gesamtzahl der SchülerInnen sowie an der Zahl der SchülerInnen mit Muttersprache bzw. Zweitsprache Deutsch.

	Erhebung Textkohärenz		Erhebung Bedeutungserfassung	
	Jänner	Mai	Jänner	Mai
SchülerInnen gesamt (220)	292 1,48	195 1	223 1,11	88 0,44
SchülerInnen Muttersprache Deutsch (45)	32 0,8	21 0,49	31 0,77	8 0,18
SchülerInnen Zweitsprache Deutsch (175)	260 1,66	174 1,13	192 1,20	80 0,51

- Auffallend ist, dass die Fähigkeit zur Erfassung der Textkohärenz in allen Klassen bei allen SchülerInnen nicht so stark verbessert werden konnte wie jene der Bedeutungserfassung.
- Muttersprachliche SchülerInnen erzielten in allen Klassen einen besseren Fehler-Mittelwert als jene SchülerInnen, deren Zweitsprache Deutsch ist. Aus Interesse an dieser Differenz wurde beim zweiten Test im Juni ein ungegliederter Text zugefügt, der die Fähigkeit zur Sinnkonstituierung ermittelt. Auch hier ist die Differenz zwischen muttersprachlichen SchülerInnen und jenen mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache durchgehend groß.
- Bei den Aufgaben zur Bedeutungserfassung finden sich etwas größere Differenzen zwischen SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache und jenen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache als bei den Aufgaben zur Textkohärenz. Der qualitative Vergleich zeigt, dass diesen SchülerInnen Wortschatz und Textverknüpfungen mehr Schwierigkeiten bereiten. Besonders Satzverknüpfungen sind muttersprachlichen SchülerInnen geläufiger (zB Außerdem ist es eine gute Waffe gegen gefährliche Raubtiere.)
- Ein Vergleich zwischen Mädchen und Buben ergab keine auffallenden Unterschiede.

Die Ergebnisse sind weiters interessant, wenn man qualitativ vorgeht und Einzeldaten wie etwa Fehlertypen und individuelle Fortschritte unter die Lupe nimmt. Diese Ergebnisse wurden auch verglichen mit den Ergebnissen des SLS und den Interviews sowie den Rahmenbedingungen, unter denen die Leseförderung stattfand.

- In drei Projektklassen wurden die Lückentexte ohne Lösungen erprobt. Auch hier schneiden muttersprachliche SchülerInnen tendenziell besser ab, sie verwenden weniger Synonyme und machen weniger syntaktische Fehler. (zB mit folgendem Satz kamen viele SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprachen nicht klar:
Dabei ____ er den Holzstab immer schneller ____ seinen Händen.)
- In zwei Projektklassen wurden projektunabhängig seit Schulbeginn im Herbst 2006 intensiv Arbeits- und Lerntechniken trainiert (etwa genaues Verstehen von Arbeitsanweisungen, Selbstorganisation, gezielte Vermittlung von Lernstrategien). Diese zwei Klassen hatten in der ersten Erhebung der Teilfähigkeiten das beste Ergebnis. In der zweiten Erhebung hoben sich diese Klassen nicht mehr ab.
- Die Ergebnisse der als Förderkurse organisierten Leseförderung sind sowohl in dieser Erhebung als auch beim SLS schlechter ausgefallen als die Ergebnisse jener Klassen, die im Regelunterricht gefördert wurden. D.h. sowohl die Ergebnisse dieser Erhebung als auch jene des SLS weisen in dieselbe Richtung, wenn es um Gesamtergebnisse geht, die eine Tendenz abbilden.

- Die Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen korrelieren aber nicht zwingend mit den Ergebnissen des SLS, wenn man Einzelergebnisse vergleicht. Vor allem SchülerInnen mit schwachem LQ haben die Aufgaben z.T. gut gemeistert, wenn sie genügend Zeit hatten – auch jene mit nichtdeutscher Muttersprache oder legasthene SchülerInnen. Dies lässt darauf schließen, dass der Zeitfaktor beim Lesen eine große Rolle spielt und kein Einflussfaktor sein darf, will man Textkompetenz ganzheitlich erfassen. Das Ergebnis zeigt, dass auch langsame SprachverarbeiterInnen zu guten Ergebnissen kommen können, wenn sie in ihrem Tempo arbeiten dürfen. Screeningmethoden arbeiten auf Zeit und benachteiligen langsame LeserInnen, die keinesfalls schlechte sinnentnehmende LeserInnen sein müssen. Gute Scanner können ein schlechtes SLS-Ergebnis liefern, weil sie zu genau sind und damit auch zu viel Zeit brauchen. Meine Erhebungen haben diese Diskrepanz in den differierenden Ergebnissen zwischen SLS und der Abfrage von Teilfähigkeiten der Textkompetenz bestätigt.

Folgende zwei Voraussetzungen im Projekt wirken sich schließlich auch auf die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsinstrumente aus:

- Wie oben beschrieben bezieht sich das SLS auf basale Lesefertigkeiten sowie auf das schnelle Dekodieren und Überfliegen eines Textes, das in den ersten zwei Phasen der Leseförderung recht lange trainiert wurde. Sinnentnehmendes Lesen, welches dem eigentlichen Lesevorgang entspricht, wird im SLS nicht berücksichtigt. Die Erhebung von Teilfähigkeiten baut hingegen auf dieser 3. Phase der Leseförderung auf.
- Der Zeitrahmen des Projekts (und damit die Erhebungen der Teilfähigkeiten) war mit vier Monaten nicht wirklich ausreichend lang angelegt, um den Prozess der Entwicklung der Lesekompetenz zu bewerten. Die zwei SLS-Durchgänge wurden dagegen im Oktober und Juni durchgeführt, was einen um vier Monate größeren Wirkungszeitraum bedeutet.

Die von mir gewählten Instrumente sind textspezifisch und haben den Nachteil, dass sie in der Erarbeitung, Ausführung und Bewertung mehr Zeit erfordern als Screeningmethoden. Der zweimalige Test im Jänner und Mai war entgegen seinem Anspruch nur eine Momentaufnahme und bedarf weiterer Durchgänge, die von den LehrerInnen auch selbst erstellt und durchgeführt werden können, indem sie bedarfsgerechte Überprüfungstexte konzipieren und immer wieder anwenden, um Fortschritte zu erkennen und zu dokumentieren. Die Ergebnisse lassen aber auch in dieser kurzen Zeit erste Fortschritte und individuellen Förderbedarf erkennen.

2.3.4 Interviews mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Beschreibung

Die bisher ausgeführten Ergebnisse erfahren durch die Interviews eine Bereicherung um weitere Faktoren wie Motivation, Lesestrategieentwicklung oder Rahmenbedingungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Sie sind zwar weit weniger objektiv messbar, spielen in der Entwicklung von Textkompetenz aber eine immens große Rolle. Die Interviews dauerten jeweils etwa 20 Minuten und wurden im Anschluss an die schriftliche Erhebung während der Unterrichtszeiten an den Schulen durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 27 SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache im Jänner und 23 im Mai, d.h. etwa drei pro Klasse, wobei darauf geachtet wurde, möglichst SchülerInnen mit schwachem LQ sowie einen Seiteneinsteiger/ eine Seiteneinsteigerin für das Interview zu gewinnen. Die Interviews umfassten zwei Teile: Der erste Teil hat die Form eines Leitfadeninterviews (bzw. einer strukturierten Befragung), der zweite Teil beinhaltet das Lesen eines Textes.

Teil I: Schülerportraits und Veränderungen im Leseförderprozess

Im Jänner wurde der erste Teil der Interviews darauf verwendet, ein differenziertes Portrait der SchülerInnen zu gewinnen. Von Interesse waren das Integrationsverhalten und die Lebensverhältnisse (Familiensituation, ältere Geschwister), die Förderung in der Zweitsprache durch Familie und Schule sowie der Entwicklungsstand in der Muttersprache (Gebrauch und Sprechaktivität). Diese Daten zielen darauf ab zu erkennen, wie die Maßnahmen je nach Länge des Spracherwerbs wirken und ob es etwa einen Zusammenhang zwischen gefestigter Muttersprache und Lesekompetenz gibt. Zudem wollte ich berücksichtigen, wenn die Kinder aus psychosozial belasteten Familien oder erst kürzlich eingewanderten Familien kommen. Im Mai gestaltete ich diesen Teil des Interviews derart, dass Kriterien wie veränderte Einstellung zum Lesen oder die Veränderung der Lesegewohnheiten ersichtlich wurden. Zudem interessierte mich die subjektive Sicht der SchülerInnen auf die Leseförderung.

Ergebnisse

- Die InterviewpartnerInnen waren alle schwachen LeserInnen. Sie haben gemeinsam, dass im Elternhaus in fast allen Fällen hauptsächlich die Muttersprache gesprochen wird, darin aber keine schriftsprachliche Kompetenz ausgebildet wurde. Eine Ausnahme bilden Kinder mit arabisch-islamischem Kulturhintergrund, die oft eine Koranschule besuchen und auf diese Weise Arabisch lernen. Nur in einem Fall gab es muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule. Diese Informationen beruhen auf dem subjektiven Wissen der Kinder und geben das Selbstbild der Kinder in Hinsicht auf ihre Sprachen wieder.
- SeiteneinsteigerInnen, d.h. SchülerInnen, die in ihrem Heimatland alphabetisiert wurden, lassen einen Zusammenhang zwischen gefestigter Muttersprache und Lesekompetenz erkennen. Ihre Sprachentwicklung im Deutschen ist zum Teil erstaunlich gut, zieht man die kurze Zeit in Betracht, in der sie in Österreich leben, was mir auch durch die Lehrerinnen bestätigt wurde. Diese Kinder brauchen einfach noch etwas Zeit, um Mängel auszugleichen.
- Dagegen ist klar erkennbar, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die vom Kindergarten an österreichische Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, sprachliche Mängel aufweisen, die eine andere Qualität besitzen (etwa Wortschatz).
- Die SchülerInnen wurden nach Aktivitäten während der Leseförderung gefragt. Die Berichte waren völlig unterschiedlich in ihrer Detailgenauigkeit. Je transparenter die Leseförderung stattfand, desto mehr und genauer konnten die SchülerInnen davon berichten, was der Sensibilisierung für Lesestrategien entspricht. Allerdings ist hier kein Zusammenhang mit guten Ergebnissen der Erhebung der Textkompetenz zu finden. Demnach ist Leseförderung, die von SchülerInnen im Unterricht nicht unbedingt als solche wahrgenommen wird, genauso wirkungsvoll.
- Die Motivation für das Lesen innerhalb der Klasse ist groß, die Fördermaßnahmen wurden durchwegs gern bis begeistert von den SchülerInnen angenommen. Ob sich diese Motivation bis in die Freizeit der Kinder ausgewirkt hat, ist im Interview nicht zu erkennen. Natürlich lesen alle Kinder schulisch bedingt in der 5. Schulstufe mehr als in der Volksschule. Nur wenige Kinder aber konnten überzeugend erzählen, dass sie gerne mehr lesen. Manche LehrerInnen hatten allerdings sehr wohl den Eindruck. Fraglich ist, ob die ersten drei Phasen der Leseförderung dem lustvollen und kritischen Lesen förderlich sind und nicht zu sehr auf den technischen Aspekt des Lesens fokussieren.
- Die Vorteile des Förderkurses werden durch die Kriterien Motivation und Einstellung zum Lesen deutlich. Hier existiert ein geschützter Rahmen, in dem leseschwache Kinder, die zB in der Klasse äußerst ungern vorlesen, ihre Scheu verlieren und

Erfolge erleben, wie etwa mit einem Lesetheater, das dann vor der ganzen Klasse vorgespielt wurde. Die positive Veränderung der Motivation und der Einstellung zum Lesen durch die Steigerung des Selbstwerts der SchülerInnen war in den Interviews klar erkennbar und wurde auch durch die Lehrerinnen bestätigt.

Teil II: Textarbeit

Beschreibung

Der zweite Teil der SchülerInneninterviews blieb im Jänner bzw. Mai gleich und sollte eine Entwicklung verschiedener Teilfähigkeiten der Textkompetenz wiedergeben, wie sie auch in den schriftlichen Tests erhoben wurde (vgl. Aufgabentypologie unter Punkt 2.3.3). Den SchülerInnen wurde jeweils ein kurzer, deskriptiver Sachtext vorgelegt und mit Hilfe eines Leseprotokolls beobachtet, wie ihre Herangehensweise an den Text ist. Indem sie einen ersten Eindruck vom Text wiedergeben sollten, ohne ihn zu lesen, waren sie gezwungen diesen zu skimmen, d.h. eine Orientierung durch überfliegendes Lesen zu gewinnen (inklusive Titel, Illustrationen, Aufmachung). Dabei spielen zu aktivierendes Vorwissen, Erwartungshaltung sowie Hypothesenbildung eine große Rolle. Textsortenverständnis und Adressatenbezug sowie Signale des Layouts sind in dieser Altersstufe natürlich nicht vorauszusetzen, aber der Einsatz von grundlegenden (oft unbewussten) Lesestrategien kann beobachtet werden.

Nach stillem Lesen des Textes wurde das Scanning überprüft, d.h. die Fähigkeit, bestimmte Informationen zu erfassen und zu filtern. Am einfachsten erschien mir ein Suchauftrag nach W-Fragen. Im zweiten Interviewdurchgang ließ ich die Kinder auch einen Absatz paraphrasieren. Hier wurde die Fähigkeit hinterfragt, mit Bildungssprache umzugehen und Abstraktion und Distanzierung von der Alltagssprache zu meistern. Die SchülerInnen sollten den Text möglichst wiedergeben können, es fand keine Herstellung von Zusammenhängen oder ein Reflektieren und Beurteilen der Texte statt.

Ergebnisse

- Die Interpretationsfähigkeit und Hypothesenbildung zur Vorentlastung ist völlig unterschiedlich ausgeprägt. Manche SchülerInnen kommen über das Zitieren der Überschrift und die Beschreibung der Bilder nicht hinaus, manche antizipieren ganze Geschichten oder ordnen die Sachtexte kritisch in einen Zusammenhang ein und können sie plausibel beurteilen. Weltwissen und textspezifisches Wissen spielen eine große Rolle, wie sich bei den SchülerInnen mit anderem kulturellen Hintergrund erkennen ließ. Beim Thema Zelten etwa konnten einige den Bezug zu eigenen Erfahrungen einbringen, anderen fehlte dieser Bezug völlig.
- Die Sensibilisierung für Lesestrategien zur Texterschließung war kaum erkennbar. Die Phasen der Leseförderung trainierten mehr die Schnelligkeit und Konzentrationsfähigkeit als die Strategien, an einen Text heranzugehen. Die Kinder brauchen aber auch Verfahren, die sie für die erste Orientierung über einen Text nutzen können.
- Klar erkennbar war ein Fortschritt in der Dekodierfähigkeit, der Sicherheit und Schnelligkeit bei der Identifikation von Wörtern und sprachlicher Einheiten. Das schnelle Durchlesen oder Überfliegen des Textes funktionierte im zweiten Interviewdurchgang bei vielen SchülerInnen besser. Der Text wurde schneller erfasst und die W-Fragen eindeutig genauer beantwortet.
- Im ersten Interview suchten die Kinder Informationen selten gezielt im Text, sie schauten in die Luft und versuchten sich an das Gelesene zu erinnern (trotz klarer Arbeitsanweisung, im Text zu suchen). Nach vier Monaten Übung im Skimming

und Scanning ist diese Angewohnheit nahezu verschwunden. Die Kinder sind in der Lage, sich auf den Text zu konzentrieren.

- Interessant ist die Vermischung von selbst Erlebtem oder eigenen Vorstellungen und den zu suchenden Informationen im Text. Wenn die Kinder zur Aktivierung des Vorwissens eine Hypothese aufstellen, integrieren sie diese in die zu suchenden Fakten aus dem Text.
- Innerhalb der Erschließung von unbekanntem Wörtern wurde die Problematik von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache und ihren kognitiven Voraussetzungen ein weiteres Mal deutlich. Die SchülerInnen brauchen bessere Strategien, Unbekanntes in einem Text zu erschließen, wie etwa durch Kontextualisierung.
- Die SchülerInnen empfinden sich nicht als schwache Leserinnen. Je schwächer die Leseleistung war, desto leichter wurde der Text beurteilt. Hier ist eine Vermeidungsstrategie erkennbar, die den Erwerb von neuen Lesestrategien verhindert. Die Idee, die Leseleistung auch mit einem Instrumentarium der Selbstdiagnose durch die SchülerInnen zu eruieren, wäre überlegenswert. Leselernprozesse wären für die SchülerInnen selbst transparenter und der Einsatz von Lesestrategien könnte bewusst nutzbar gemacht werden. Allerdings ist eine Selbstdiagnose in welcher Form auch immer für zehnjährige SchülerInnen schwierig und müsste sukzessive aufgebaut werden.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse in den einzelnen Organisationsformen des Unterrichts

Die Basis der im Projekt verfolgten Leseförderung war eine klare, systematische Methodik. Diese hat es ermöglicht, in drei Phasen ein Training zu planen und zeitlich im Unterricht unterzubringen. Es ist zu betonen, dass in allen Klassen ein beachtlicher Fortschritt zu beobachten ist und sich die Förderung in jeder Form positiv ausgewirkt hat. Jene Klassen, die diesen Prozess aber im **Regelunterricht möglichst in jeder Deutschstunde** in kleinen Schritten konsequent verfolgt haben, erzielten in der Diagnose der Lesekompetenz ihrer SchülerInnen die besten Ergebnisse.

Gute Ergebnisse liefern auch jene Klassen, in denen **alternative Lehr- und Lernformen** in der ganzen Klasse praktiziert wurden, wie etwa Offenes Lernen oder Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA). Hier kann ein Zusammenhang zum **Erlernen von Arbeitsformen und Lernstrategien** bestehen. Im Projektverlauf hat sich etwa bei vielen Lehrerinnen die Erkenntnis durchgesetzt, dass es für die SchülerInnen wichtig ist, Arbeitsaufträge richtig und schnell zu verstehen und dies gezielt zu trainieren.

Es gab in einer Klasse den engagierten Versuch, die **Leseförderung auf die FachlehrerInnen auszuweiten**, was zum Teil auch gelang, nicht aber in der gewünschten Regelmäßigkeit. Der Vergleich mit den Ergebnissen anderer Projektklassen, in denen Leseförderung ausschließlich im Deutschunterricht erfolgte, spricht dafür, die Einbindung der FachlehrerInnen auf eine systematische Grundlage zu stellen. Nur durch genaue Kenntnisse des Förderkonzepts, eine gute Kommunikationsbasis unter den Lehrenden sowie durch Regelmäßigkeit der Förderung ist ein Erfolg möglich. Solange die Einbindung der FachlehrerInnen nur durch das Engagement und Bitten des Deutschlehrers/der Deutschlehrerin passiert, ist dieses Konzept nicht durchsetzbar.

Die **Form des Förderkurses** hat Vor- und Nachteile. Man kann gezielt schwache LeserInnen fördern und ihnen Spaß am Lesen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten schenken. Da Leseinteresse und Motivation Grundvoraussetzungen jeder erfolgreichen Förderung sind, ist dieser Erfolg des Förderkurskonzepts zu betonen. Die Ergebnisse des SLS und der Erhebung der Teilfähigkeiten zeigen allerdings ein schlechteres Abschneiden dieser Gruppen im Vergleich zu jenen Klassen, in denen Leseförderung im Regelunterricht stattfand. Es ist aber zu bedenken, dass die völlig unterschiedliche Bandbreite an repräsentierten SchülerInnen in Förderkurs und Schulklasse einen Vergleich nur bedingt zulässt.

Schließlich muss noch erwähnt werden, dass in vier Monaten der Leseförderung für viele Fähigkeiten der Textkompetenz nur ein Anfang gemacht wurde und manche Maßnahme erst nach längerer Zeit greifen kann. Trotzdem lassen alle vorgestellten Erhebungen eine positive und erfolgreiche Entwicklung erkennen, die weiter verfolgt werden muss.

4. Zusammenfassung und Empfehlungen

- Die Untersuchungen haben die erwarteten Unterschiede innerhalb der Lesekompetenz zwischen muttersprachlichen SchülerInnen und jenen mit Migrationshintergrund bestätigt, aber auch die unterschiedlichen Lern- und Lebenssituationen der Kinder thematisiert. Das Projekt zeigt die Dringlichkeit von gezielter und systematischer Leseförderung, um die basale Lesekompetenz zu festigen und darauf aufbauend die verschiedenen Fähigkeitsniveaus eines kompetenten Lesers/einer kompetenten Leserin zu entwickeln. Es zeigt die Möglichkeit, die schon zitierte Schere zwischen guten und schwachen LeserInnen nicht stärker zu öffnen.
- Den größten Erfolg zeigen die Ergebnisse der Evaluation bei regelmäßigem Üben von kleinschrittigen Übungen zur basalen Lesetechnik (Phase 1), und zwar möglichst in jeder Deutschstunde. Diese Form der Förderung über mindestens zwei Monate hat sich in allen Projektklassen bewährt.
- Über die basale Lesekompetenz hinaus weisen die Ergebnisse der Erhebung von Teilfähigkeiten innerhalb der Textkompetenz, die auf förderdiagnostischer Basis untersucht wurden, auf einige spezifische Fehler bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch hin. So haben diese Kinder überdurchschnittlich oft Schwierigkeiten bei Satzverknüpfungen und kohärenzstiftenden Mitteln, die bei zunehmend komplexeren und schwierigeren Texten auch für die Sinnkonstituierung wichtig sind. Auf die Kenntnis und Anwendung dieser sprachlichen Mittel ist besonderes Augenmerk in der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu legen, da sie Voraussetzung für das Textverstehen sind.
- Besonderes Interesse gilt auch den Lesestrategien und Strategien zur Texterschließung. Lernende einer Zweit- oder Fremdsprache brauchen andere Strategien als MuttersprachlerInnen, um Unbekanntes in einem Text zu erschließen. Eine Sensibilisierung der Lehrenden und SchülerInnen auf Strategieentwicklung vor dem Hintergrund DaZ/DaF ist deshalb empfehlenswert.
- Neben der individuellen deutschsprachigen Förderung der SchülerInnen mit anderer Erstsprache wäre ein wichtiger Schritt die Thematisierung und Aufwertung aller Muttersprachen in einer Klasse.

- Das Ergebnis der Evaluation zeigt deutlich, wie schwierig es ist, FachlehrerInnen in den Leseförderprozess zu involvieren, und es bleibt zu diskutieren, wie und in welcher Form Leseförderung in andere Fächer Einzug halten und fächerübergreifend unterrichtet werden kann. Dazu gehört die Sensibilisierung für die Problematik und die Vermittlung von lesefördernden Maßnahmen zur Entwicklung der Textkompetenz schon in der Lehreraus- und -fortbildung in allen Fächern.
- Lesefördermaßnahmen müssen systematisiert werden. Leseförderung, die sich auf die fünfte Schulstufe nach dem Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I beschränkt, greift zu kurz. Das Konzept muss für die folgenden Schulstufen weiterentwickelt werden. Die ersten drei Phasen der in diesem Projekt erprobten Förderung sind ein Anfang, der – schulstufenadäquat – um alle anderen Aspekte des Lesens erweitert werden sollte. Besonders das lustvolle und kritische Lesen von Ganztexten kam im Projekt zu kurz, da hier hauptsächlich der technische Aspekt des Lesens gefördert wurde. Auch die produktiven Fertigkeiten, die der Textkompetenz zugehören, müssen zum Einsatz kommen.
- Die verschiedenen Fördermaßnahmen an den Schulen erfordern mehr Koordination und Qualitätssicherung. LehrerInnen berichten immer wieder von (Lese-) Fördermaßnahmen anderer KollegInnen, von denen sie nicht informiert werden. Das Projekt mit seiner Form des regelmäßigen Erfahrungsaustauschs machte die Notwendigkeit von fächer- und schulübergreifender Kommunikation und Planung zum Thema Lesen und Textkompetenz deutlich.
- Die Eltern müssen gezielt über die Bedeutung des Lesens informiert werden. Viele Kinder haben im Elternhaus kaum Hilfestellung in schulischen Fragen. Über die Einbindung der Eltern in lesefördernde Maßnahmen könnte die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und ihren Kindern zu Hause verbessert werden und auf jüngere Geschwister positiv wirken (Vorlesen!).
- Eine sinnvolle Erhebung der Lesekompetenz ist in regelmäßigen Abständen durchzuführen (Lernentwicklungskontrolle), verbunden mit einer verstärkten Diagnose von differenzierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, um nicht einem komplexen, vielschichtigen Prozess wie dem Lesen mit Momentaufnahmen zu begegnen. Der einmalige Einsatz des SLS misst nur eine bestimmte Facette der Lesekompetenz und ist in Verbindung mit weiteren Diagnoseinstrumenten ergiebiger. Zudem kann nur eine differenzierte Messung individuellen Förderbedarf sichtbar machen. Wünschenswert wäre mit zunehmendem Alter der Kinder auch eine Form der Selbstdiagnose, um Schwächen und Fortschritte im Leselernprozess vor allem für den Schüler/die Schülerin selbst transparent zu machen.

Literatur

ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5 - 8, siehe nächster Punkt 8.6

Beyl, Wolfgang: Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Hamburg, Rowohlt 2006

Ehlers, Swantje: Literarische Texte lesen lernen. München 1992

Ehlich, Konrad: Regelmäßige Sprachstandsfeststellung. In: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung im 14. Juli 2004 in Hamburg. Hrsg. v. Ingrid Gogolin u.a. (FörMig Edition Bd.1) Münster, Waxmann 2005

Menzel, Wolfgang: Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben Lesen. In: Praxis Deutsch (Bd. 176) 2002, S. 25-41

8.6 Stellungnahme der ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5-8 (inkl. Handbuch)

1. Zum Aufbau und zur Verständlichkeit des Handbuchs

Es wäre zu überlegen, die theoretischen Teile (Abschnitte 2 – 9) an den Schluss zu setzen und die Kapitel „Durchführung“, „Instruktion“, „Auswertung“ sowie „Absicherung und Interpretation“ voranzustellen und wiederholt auf die Begründungen im „Theorieteil“ zu verweisen. Insbesondere die Teile „Testgüte“ und „Lesequotient“ scheinen für Laien schwer verständlich zu sein.

Es könnte auch ein Vermerk auf Trainingsformen (respektive auch Testmöglichkeiten) von ausschließlich „fehlerfreiem, schnellem und mühelosem Lesen“ angebracht werden, etwa

- Blitzlesen (d. h. für einen Augenblick aufgedeckte Wörter unterschiedlicher Wortlänge zeigen),
- Pyramidentexte lesen (der Text wird von Zeile zu Zeile breiter),
- Übungen zur Teilworterkennung (unvollständige Wörter, die zeigen, dass Teilinformationen für die Sinnerfassung genügen),
- Übungen zur Ganzworterkennung (etwa Aufsuchen bestimmter Wörter in Texten),
- Orientierungshilfen zur Blickführung usw.

2. Was wird erhoben?

Es müsste eingangs *deutlich* festgehalten werden, dass nicht nur der technische Aspekt des Lesens (also „das fehlerfreie, schnelle und mühelose Lesen“) erhoben wird, sondern sehr wohl auch das Textverständnis, was wiederum Bereiche wie Wortschatz, Kombinationsfähigkeit und Weltwissen mit einschließt. Ein Lesen *ohne* inhaltliche Beurteilung des Gelesenen gibt es nicht! Die Entscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“, die den SchülerInnen abverlangt wird, ist der beste Beweis dafür. Versuchen Sie herauszufinden, ob der Satz „The dandelion is a carnivorous plant.“ richtig oder falsch ist. (Das Beispiel stammt aus dem SLS und wurde ins Englische übersetzt.) Sie werden scheitern, wenn Ihnen der entsprechende Wortschatz (zB „dandelion“ oder „carnivorous“) fehlt.

Den AutorInnen scheint sehr wohl bewusst zu sein, dass es ein Leseverständnis ohne entsprechendes Hintergrundwissen nicht gibt, da sie auf S. 2 (im Abschnitt 2: Basale Lesefertigkeiten) darauf hinweisen, dass „die Sätze besonders sorgfältig auf das *Wissen* der SchülerInnen abgestimmt wurden“. Dieser Satz steht allerdings im Widerspruch zu der eingangs getätigten Aussage „Dabei geht es *nicht* um Textverständnis, das an Sprachkompetenz und Wissensvoraussetzungen gebunden ist.“

3. Wer schafft es?

Ein Probelauf mit etwa 130 LehrerInnen hat gezeigt, dass keine einzige/kein einziger imstande war, *alle* Sätze im Zeitraum von drei Minuten zu bearbeiten. Selbst wenn den SchülerInnen erklärt wird, dass sie im vorgegebenen Zeitraum höchstwahrscheinlich nur einen Teil der Aufgaben lösen können, ist es nicht besonders motivationsfördernd, von vornherein unlösbare Aufgaben zu stellen.

4. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch

- 1 Was für alle SchülerInnen gilt (Punkt 1 und 2), trifft in verstärktem Ausmaß auf SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zu. Die Spracherwerbsforschung geht von einem durchschnittlichen Zeitraum von sechs Jahren für den Erwerb der Zweitsprache aus. Daher können – von Ausnahmen abgesehen – selbst jene fremdsprachigen SchülerInnen, die ausschließlich die österreichische (deutschsprachige) Schule besucht haben, nicht die gleichen Leistungen erbringen wie „native speakers“ des Deutschen. Man möge sich – auch wenn der Vergleich nicht ganz angebracht ist – vorstellen, die deutschsprachigen SchülerInnen sollten die Sätze aus dem SLS auf Englisch hinsichtlich ihrer Richtigkeit beurteilen (siehe oben)!
- 2 Darüber hinaus sind – gerade für fremdsprachige Kinder – einige besondere „Fallen“ eingebaut, wie „Mütze/Pfütze“ oder „liest/isst“.
- 3 Auch die Syntax beeinflusst das Leseverständnis. Auffallend ist, dass die vorgegebenen Sätze von ganz unterschiedlicher syntaktischer Komplexität sind – von „An der Tafel schreibt man mit Kreide.“ bis zu „Ein Boot, *das* durch Muskelkraft bewegt wird, *indem* man die Ruder durch das Wasser zieht, nennt man Segelboot.“ Zwar spricht grundsätzlich nichts gegen Sätze unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, doch ist gerade bei SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zu beachten, dass sich nicht nur der Wortschatz, sondern auch die Satzstruktur als Verstehenshürde erweisen kann.
- 4 Auf S. 3 werden mögliche Ursachen für Leseprobleme genannt, darunter der Hinweis, „dass eine Leseschwäche mit phonologischen Defiziten (zB Probleme beim Heraushören einzelner Laute in Wörtern)“ einhergehen kann, was laut „vorherrschender Lehrmeinung“ meist auf „eine biologisch fundierte Störung“ zurückzuführen ist. Da sich die Lautsysteme verschiedener Einzelsprachen unterscheiden, kann man bei fremdsprachigen Kindern jedoch vielfach davon ausgehen, dass sie unterschiedliche Laute im Deutschen einfach deswegen nicht wahrnehmen, weil diese lautliche Unterscheidung in ihrer Muttersprache unerheblich ist. (So hört ein Mensch mit deutscher Erstsprache, der Serbokroatisch lernt, sehr lange nicht den Unterschied zwischen den Lauten „č“ und „ć“.) Wird das nicht beachtet und der voreilige (und falsche) Schluss auf „eine biologisch fundierte Störung“ gezogen, dann folgt aus dieser falschen „Diagnose“ auch eine falsche „Therapie“, etwa die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit all ihren Konsequenzen.
- 5 Ähnlich verhält es sich mit der Aussagekraft schwacher Testergebnisse (vgl. Abschnitt 13. Absicherung und Interpretation, S. 14). Als mögliche Faktoren werden bloß „mangelnde Motivation oder schlechte Konzentrationsfähigkeit“ genannt. Hier müsste unbedingt ergänzt werden, dass auch die Tatsache, ob die Sätze in der Erst- oder in der Zweitsprache behandelt werden, eine Rolle spielt. Hinzu kommt – trotz aller gegenteiligen Beteuerungen – ein gewisser Stressfaktor, der gerade bei Kindern, die das Deutsche noch nicht zielsprachenadäquat beherrschen, besonders groß ist. Es sollte daher viel deutlicher als in der vorliegenden Fassung betont werden, dass „Momentaufnahmen“ in Ausnahmesituationen allenfalls bestimmte Hinweise, aber kein Gesamtbild von der Lesefähigkeit eines Kindes geben können. Darauf weisen auch die AutorInnen hin (vgl. Abschnitt 5. Anwendungsmöglichkeiten, S. 3). Die Empfehlung, sich an „besonders geschulte Psychologen oder Pädagogen“ zu wenden, greift aber insofern zu kurz, als die genannten ExpertInnen in der Regel wenig über die besonderen Voraussetzungen zweisprachiger SchülerInnen wissen.
- 6 Dass die Ergebnisse der fremdsprachigen Testpopulation nicht in die Normierung eingeflossen sind, ist ein schwerwiegendes Manko, zumal an späterer Stelle (S. 16) ausdrücklich erwähnt wird, dass diese Gruppe um 5,5 Sätze schlechter abgeschnitten

hat als ihre einsprachigen MitschülerInnen. Während der Unterschied zwischen Mädchen und Buben (rund zwei Sätze) „für Screeningzwecke vernachlässigbar gering“ ist (S. 6, Abschnitt 7.4.), kann man das für den Faktor Erstsprache wohl nicht mehr so leicht behaupten. Da die Normierung wohl nicht mehr zu korrigieren ist, wäre zumindest ein entsprechender Hinweis für die BenutzerInnen angebracht.

- 7 Generell müssten SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch eigentlich *immer* im Text miterwähnt werden. Zusätzlich sollte ein eigener Abschnitt auf diese Zielgruppe hinweisen – etwa als Punkt 7.4. (vor dem Geschlechtsunterschied).

5. Zur Gestaltung der Screeningbögen

Die Symbolik „Hakerl“ und „Kreuzerl“ kann zur Verwirrung beitragen, auch wenn der Probebogen vorher gemeinsam bearbeitet wird, da ein Kreuzerl kein eindeutiges „Falsch-Symbol“ ist. Vorschlag: „richtig“ und „falsch“ oder „+“ und „-“ oder „Smilies“ (letztere sind den SchülerInnen sehr vertraut). Auch sollte man auf der ersten Seite des Bogens die Eintragung „Junge“ durch „Bub“ ersetzen.

Wien, 23. April 2004

ARGE Lesefit Migrantenkinder, gegründet 2004 von Mag. Elfie Fleck

8.7 Erweiterte Literaturliste

Literaturempfehlungen

für LehrerInnen der Sekundarstufe I an der AHS in Wien

Stichworte: SchülerInnen mit Migrationshintergrund und DaF/DaZ

Erstellt in Zusammenarbeit mit

MinR Mag. Elfie Fleck Leitung Referat für interkulturelles Lernen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien

Mag. Anna Lasselsberger Leitung des *Akademielehrganges Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für allgemein bildende höhere Schulen* am Pädagogischen Institut der Stadt Wien

von **Mag. Dr. Theresia Ladstätter** Pädagogisches Institut der Stadt Wien

im Auftrag von **LSI Mag. Dr. Karl Blüml**, Stadtschulrat für Wien

Bei der folgenden Zusammenstellung handelt es sich um eine Auswahl empfehlenswerter Quellen zur Thematik, die in Fort- und Weiterbildung immer wieder Verwendung finden und dem Stand der Wissenschaft entsprechen, auch im Sinne von „Klassikern“. Ein fertiges Produkt zur direkten Übertragung für den eigenen Unterricht vorzulegen ist an dieser Stelle selbstverständlich nicht das zentrale Anliegen. Es geht vielmehr um Angebote, die es für sich zu transformieren gilt, wobei SchülerInnen indirekt vom Studium ihrer LehrerInnen selbstverständlich immer profitieren.

Einstellungen zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit

Fleisch, Augustin: **Die neue Migration**. In: Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen.

Bd. 1. Hg. v. Gauß/Harasek/Lau. Wien: Jugend & Volk, 1994, S. 15–44

Obwohl im Titel auf „Die neue Migration“ verwiesen wird oder gerade deshalb, ist im Besonderen die historische Aufbereitung des Themas eine gute Hinführung dazu. Beim Lesen drängen sich immer wieder Querverbindungen zur Gegenwart auf, so beispielsweise wenn aufgezeigt wird, dass Migration, ursprünglich ein Begriff der Biologie, „die Wanderbewegung der Zugvögel und Wanderheuschrecken sowie den Wirtswechsel der Parasiten“ bezeichnet oder in der Geologie „als Bezeichnung für die Wanderung von Erdöl und Erdgas vom Mutter- zum Speichergestein“ dient(e). Insgesamt handelt es sich um eine kurze, grundlegende Einführung in die Thematik der Migration, in der auch auf einzelne Beweggründe von Freiwilligkeit bzw. Unfreiwilligkeit eingegangen wird. Der abschließende Einblick in die „Migrationspolitik“ einzelner Länder bis Mitte der 90er Jahre lässt sich in Bezug auf Österreich sicherlich durch eigene Kenntnisse und Erfahrungen der aktuellen Situation ergänzen.

Gogolin, Ingrid: **Sprachliche Pluralisierung in der „modernen Schule“** und **Allgemeine sprachliche Bildung**. In: Ingrid Gogolin: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann, 1994, S. 14–23

In diesen beiden Absätzen ihrer Habilitationsschrift umreißt Gogolin die Schule in der Großstadt als einen Ort, wo Sprachenvielfalt unter SchülerInnen ein zukunftsträchtiges Merkmal ist. Es lohnt sich vor allem genauer nachzulesen, inwiefern SchülerInnen mit „lebensweltlicher Zweisprachigkeit“ zugleich ein Potential aufweisen und ihnen dadurch gleichzeitig Kommunikationsarbeit zuwächst. Mehrsprachige SchülerInnen sind in diesem Sinne befähigt, ein mehr an „Arbeit“ zu leisten und eine solche Horizonterweiterung ist sicherlich in einer interkulturellen sprachlichen Bildung für alle förderlich, wie Gogolin im zweiten Abschnitt auch genauer ausführt.

Jäger, Iris: **Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionskulturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe.** In: Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Hg. v. Ingrid Gogolin und Ulrike Neumann. Münster: Waxmann, 1997, S. 124–147

Im Artikel von Iris Jäger ist sehr anschaulich nachzulesen, wie institutionelle Diskriminierung von „kategorisierten Kindern mit Migrationshintergrund“ durch pädagogische Begründungen von LehrerInnenseite erfolgen kann und dass Schülerinnen und Schüler selbst andere Wege gehen, wenn sie „Mehrsprachigkeit als einen selbstverständlichen Bestandteil ihres eigenen Sprachbesitzes ansehen“ – auch wenn ihre Familiensprache Deutsch ist. Nicht uninteressant ist dabei das „objektive“ Ergebnis der Untersuchung, inwieweit in einer Schulklasse Gruppenbildungsprozesse bzw. soziale Positionen von Schülerinnen und Schülern mit ihrer Herkunft einhergehen. Anhand einer Analyse der Sitzordnung über einen Zeitraum von 18 Monaten wurde festgehalten, dass „anfänglich auszumachende Trennlinien zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern sich im Laufe der Zeit tendenziell auflösten, während die Trennlinien zwischen den Geschlechtern größere Konstanz aufwiesen.“ Die Studie wurde auf Ebene der Primarstufe erhoben, wo diese Thematik ein noch breiteres Feld ausmacht. Neben Informationen zu spezifischen Erfahrungshorizonten der SchülerInnen kann sie als Sensibilisierungsimpuls für Lehrpersonen der Sekundarstufe betrachtet werden.

Siebert, Wolf von: **Konfliktmanagement in der Klasse.** In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 8/2004, Schwerpunkt: Konflikt und Kultur im Unterricht. Hg. v. Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2004, S. 61– 77 *Ein klar strukturierter, in der Praxis wurzelnder Beitrag, der auch die Selbstreflexion der Lehrenden mit einbezieht.*

Recht(e) auf Sprachen

Abschlussklärung des 1. Trinationalen ExpertInnenkolloquiums (A, CH, D) „Sprache und Integration“: Spracherwerb fördern – Menschenrechte verwirklichen. Integration gelingt nicht mit Zwang und Sanktionen. Österreichische Institutionen: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache/Institut für Germanistik der Universität Wien, Verein Projekt Integrationshaus und Volkshochschule Ottakring (LernRaum Ottakring; Kompetenzzentrum für Integration, Interkulturalität & Mehrsprachigkeit) in Kooperation mit dem Österreichischen Verband Deutsch als Fremdsprache, Wien, im April 2006:
http://www.oedaf.at/texte/der_oedaf/wofuer_steht/2006_TRI_Abschlussklaerg.doc (2007-02-10)

Die Rechte des Kindes. Kurzfassung der UNO-Kinderrechtskonvention in 24 Sprachen mit didaktischen Hinweisen zur Schulung der Sprachaufmerksamkeit. Hg. v. bm:bwk und Servicestelle für Menschenrechtsbildung. Wien: 2006

Netzwerk SprachenRechte – Recht auf Sprachen statt Deutsch als Pflicht.
Website: <http://www.sprachenrechte.at> (2007-02-10)

Wiener Manifest zur Europäischen Sprachenpolitik. „Die Kosten der Einsprachigkeit“. In: Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Hg. v. Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm und Ruth Wodak. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003, S. 9–12

Die Herausgeber und die Herausgeberin haben im Anschluss an den Text ihre Mailadressen als Kontaktadressen angegeben: rudolf.de-cillia@univie.ac.at, hans-jürgen.krumm@univie.ac.at und Ruth.Wodak@univie.ac.at

Zweit- und Fremdsprachenerwerb

de Cillia, Rudolf: **Spracherwerb in der Migration.** In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung: Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache 2/2006, S. 4–9

Lange, Günter, Karl Schuster und Werner Ziesenis (Hg.): **Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung** in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 2001 (Diskussionsforum Deutsch; Bd. 3)

Oksaar, Els: **Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.** In: Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003, S. 83–150 (Kapitel 4)

Basiswerke

Apeltauer, Ernst: **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs** (Fernstudieneinheit 15/Teil II). Berlin: Langenscheidt, 1997

Sollte in naher Zukunft vollständig überarbeitet (von Univ.-Prof. Boeckmann) und neu aufgelegt werden, insofern ist das obige Zitat als Platzhalter dafür gedacht.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** (4., vollst. neu bearb. Aufl.) Tübingen und Basel: Francke, 2003 (UTB)

Eine Sammlung von 140 Beiträgen. Dieses Werk sei seit seiner 1. Auflage im Jahre 1989 zu einem unentbehrlichen Arbeitsmittel für alle geworden, die sich mit Konzepten, Aufgaben und Methoden des Lehrens und Lernens fremder Sprachen befassen, heißt es auf der Rückseite des Buchumschlags. Es handelt sich dabei um Sichtweisen der drei deutschsprachigen Länder und somit immer wieder auch um Perspektiven über die eigenen Grenzen hinaus.

Lohnenswerte Informationen (nicht nur dazu) sind im Internetartikel:

Fremdsprachendidaktik in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik> (zuletzt geändert am 4. April 2007) *nachzulesen* (2007-04-07).

Das „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ dient darin als erste Quellenangabe und diverse Links (z. B. Methoden, Begriffsdefinitionen etc.) bieten sich an verfolgt zu werden.

Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig: **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung.** (4., aktualisierte u. erg. Aufl.) Berlin: Erich Schmidt, 2005 (Grundlagen der Germanistik; 34)

Ausgehend von Schüler und Schülerin, den Lernern („Alter“, „Sprachliche Sozialisation“, „Motivation“, „Einstellung“, „Begabung“, „Lernstile und Lernstrategien“) führt das Kapitel über Theorien zum Zweitspracherwerb zu den beiden Schwerpunktthemen des Bandes, nämlich Deutsche Sprache und Kultur und Unterricht. Exemplarische Unterrichtssituationen und eine Auswahl nützlicher Arbeitsmittel für den Unterricht finden sich im Anhang.

Eine umfassender Rezension von Torsten Mergen, wenn auch zur dritten Auflage, ist nachzulesen unter: <http://www.uni-online.de/artikel.php?id=2094> (2007-02-10)

Das allumfassende „Basiswerk“ gibt es nicht, doch liegt mit Hunekes und Steinigs Band sicherlich eine brauchbare Annäherung vor. Für Aktualität und Lesbarkeit spricht auch der Absatz bei den LeserInnen, wenn binnen weniger Jahre bereits die vierte Auflage erforderlich ist.

Storch, Günther: **Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung**. München: Fink, 1999 (UTB)

Storchs erklärte Ziele in seinem Buch lauten: „Wie kann ich meinen Unterricht gestalten?“ und „Wie kann ich mein Vorgehen begründen?“ Diese veranschaulicht er anfangs, indem er Grundlagen und Grundbegriffe eines zeitgemäßen Sprachunterrichts in Hinblick auf Kommunikation, Lernerstrategien, Lernziele und Unterrichtsgegenstände sowie die Progression erörtert. In weiterer Folge verweisen bereits die Kapitelüberschriften auf ein umfassendes, gut strukturiertes Spektrum, wenn Themenbereiche argumentiert werden wie: **Gedächtnispsychologische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens**, **Voraussetzung: Sprachliche Mittel** (Wortschatz, Grammatik, Wortbildung, Phonetik usw.), **Textverstehen: Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten** (Leseverstehen, Hörverstehen), **Vom Verstehen zur Äußerung: Die Zusammenführung von sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten**, **Die Förderung der produktiven Fertigkeiten** (Aspekte der Sprachproduktion, Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit), **Medien, Landeskunde, Interaktion im DaF-Unterricht** (Rede- und Handlungsanteile, Sozialformen des Unterrichts, Lehrerfragen, Korrigieren usw.) und **Motivieren**. Die vielen Beispiele machen die Ausführungen insgesamt transparent, rücken das Buch in greifbare Nähe des Unterrichtsgeschehens und bieten sich als Quelle von Ideen für den eigenen Unterricht an. Ein Fachbuch, dessen Studium auf anschauliche Weise eine umfassende Einsicht in die Thematik birgt, das selbstverständlich auch als Nachschlagewerk für spezifische Fragestellungen herangezogen werden kann, die sich im Laufe des eigenen Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern einer anderen Erstsprache als Deutsch auftun. Darüber hinaus lohnt es sich, den einen oder anderen kritischen Gedanken bezüglich diverser Lehrwerke aufzugreifen, wobei Unterschiede zwischen dem DaF- bzw. DaZ-Unterricht im Inland und im Ausland sowie in sprachlich homogenen (meist im Ausland) und heterogenen Gruppen (meist im Inland) mitreflektiert werden sollten wie auch die jeweilige Altersstufe der Lernenden.

Aneignung von Kompetenzen (Übungsgeschehen und Materialien)

Ehlers, Svantje: **Das Leseverständnis von MigrantInnenkindern/L2-Lesefähigkeit**. In: Ulf Abraham et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2003, S. 297–308

Faistauer, Renate: **Zur Rolle der Fertigkeiten**. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Berlin: de Gruyter, 2001, S. 864–871

Krumm, Hans-Jürgen: **Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert** und

Portmann-Tselikas, Paul R.: **Aufgaben statt Fragen**. In: Fremdsprache Deutsch 24/2001, S. 5–18

Westhoff, G. J.: **Fertigkeit Lesen** (Fernstudieneinheit 17). Berlin: Langenscheidt, 2006 (6. Aufl.)

Wie alle Fernstudieneinheiten eine lesefreundliche, praxisbezogene Aufarbeitung des Diskussionsstandes (aus der DaF-Perspektive) mit Arbeitsbeispielen.

Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache orientieren sich an den Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Erörterungen zum Referenzrahmen sind beispielsweise nachzulesen unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> (2007-03-18). In diesem Sinne wird von den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ausgegangen, die in Niveaustufen eingeteilt sind – ein „Raster zur Selbstbeurteilung nach Fertigkeiten und Niveaustufen“ z. B. unter:

http://www.langenscheidt.de/_downloads/lehrer/Raster_Selbstbeurteilung.pdf (2007-03-18). Inwiefern in den DaF-, vereinzelt auch bereits in DaZ-Lehrwerken das Zusammenspiel von Fertigkeiten in ihrer Progression dargestellt wird, kann beispielhaft unter den unten angegebenen Adressen nachgelesen werden. Zur Veranschaulichung sind auch Übungsbeispiele abrufbar, so beispielsweise eine märchenhafte Erzählaufgabe mit dem Titel „Wo die Liebe hinfällt“, in der der Umgang mit Temporalangaben geübt wird: http://www.langenscheidt.de/_downloads/lehrwerke/94/s128.pdf (2007-03-18).

<http://www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/> (2007-03-18)

http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=lehrwerkservice_daf&menu=68936 (2007-03-18)

http://www.langenscheidt.de/lehrer/lehrwerke_116.html (2007-03-18)

Österreichisches Wörterbuch: Kompaktausgabe. Wien: öbv&htp, 2006 (2-färbig, mit gestanztem Abc-Register)

Ist für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch besonders geeignet, da Worterklärungen und Anwendungsbeispiele in „verständlicher“ Sprache gehalten sind, beispielsweise ist auch der Artikel dem Nomen vorangestellt und herausgerückt.

Grundlagen der Grammatik

Fandrych, Christian und Ulrike Tallowitz: **Klipp und klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten.** Stuttgart: Klett, 2000

Einen Einblick erhalten Sie unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/klippundklar.htm (2007-02-10)

Funk, Hermann und Michael Koenig: **Grammatik lehren und lernen.** Grammatik in drei Lehrwerkgenerationen – Präsentation und Übungen (Fernstudieneinheit 1). Berlin: Langenscheidt, 1991

In diesem Band wird der „Werdegang“ des Grammatikunterrichts der letzten Jahrzehnte bis hin zu heute aktuellen Ansätzen nachgezeichnet, wie dem kommunikativen bzw. interkulturellen Ansatz.

Reimann, Monika: **Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache.** Erklärungen und Übungen. (3.Aufl., Nachdr.) München: Hueber, 2005

Diese „einfache“ Grammatik gibt es in diversen Sprachausrichtungen (Russisch, Türkisch, Französisch usw.), wobei es nicht um spezifische Interferenzen in Bezug auf die deutsche Sprache geht. In der einsprachig deutschen ist nicht nur für Schülerinnen und Schüler anderer Erstsprache als Deutsch ein klassischer Zugang zur Funktion der deutschen Sprache gelegt, die auch in deutscher Sprache erklärt ist. Mit anschaulichen Übungen sollte einer spielerischen Vertiefung nichts mehr im Wege stehen.

DaZ/DaF in allen Fächern/DFU

Leisen, Josef: **Der deutschsprachige Fachunterricht.** In: Fremdsprache Deutsch 30/2004, S. 7–14

Leisen, Josef (Hg.): **Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU).** Bonn: Varus, Stand 2003: Grundwerk inkl. Ordner, Register, 1. und 2. Ergänzungslieferung *Ein DIN A4 Loseblattwerk von Unterrichtshilfen und erprobten Materialien. Näheres ist unter http://www.varus.com/pdf/leisen-info_NEU--EL2-end.pdf nachzulesen.*

Zum Thema DFU ist im Internet unter anderem von Leisen Folgendes abrufbar (2007-03-16):

Anregungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht: „Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Tipps auf 2 Seiten:

<http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads/04%20F%F6rderung%20von%20Sch%FClern%20mit%20Migrationshint ergrund/01%20Anregungen%20f%FCr%20einen%20sprachsensiblen%20Fachunterricht.pdf>

Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund (erschieden in: *Unterricht Physik 3, 2005, S. 21–25*): <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads/04%20F%F6rderung%20von%20Sch%FClern%20mit%20Migrationshint ergrund/04%20Sprachhilfen%20f%FCr%20Sch%FCler%20mit%20Migrationshintergrund.pdf>

Entdeckung und Wertschätzung von Sprachen

Krumm, Hans-Jürgen (gesammelt und kommentiert): **Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts.** Hg. v. Hans-Jürgen Krumm und Eva-Maria Jenkins. Wien: eviva, 2001

In diesem Büchlein wird gezeigt, wie in Schulklassen vorhandene Sprachenvielfalt von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht und damit zugleich wertgeschätzt werden kann. Es ist auch eine Kopiervorlage vorhanden, somit kann einem Entdecken von Sprachenvielfalt nichts mehr im Wege stehen.

Krumm, Hans-Jürgen: **Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität.** In: tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung: Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache 2/2006, S. 10–13

Oksaar, Els: **Mobilität, Migration und Minderheiten und Zweitsprache und Muttersprache, Integrationsfragen.** In: Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003, S. 152–166 (Kapitel 5.2f.)

Fragen der Zweitsprache werden aus verschiedenen Perspektiven analysiert, wobei allen Herangehensweisen gemeinsam ist, dass diese Fragestellungen immer auch im Kontext der Erstsprachenverwendung zu sehen sind.

Schader, Basil: **Sprachenvielfalt als Chance.** 101 praktische Vorschläge. Bildungsvorlag EINS/Orel Füssli, Troisdorf 2004.

Aneignung rudimentären Basiswissens über andere Sprachen

Schroeder, Christopher: **Sprachkontrastivität und die sprachliche Förderung von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Herkunftssprache.** In: Deutsch als Zweitsprache/Jahresheft 2002, S. 3–24

Sprachenportraits. SKE Impulse 4. Hg. v. Österreichischen Sprachen-Kompetenzzentrum. Graz: ÖSZ, 2006

Eine Sammlung von 38 Sprachenskizzen, die alle Schulsprachen in Österreich enthält (Fremdsprachen, Sprachen des muttersprachlichen Unterrichts und der anerkannten Volksgruppen), Gebärdensprache, die Nachbarsprachen und die so genannten „großen“ Sprachen der Welt.

Sprachensteckbriefe (bm:ukk). In: <http://www.sprachensteckbriefe.at> (2007-11-09)

Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch als Zweitsprache, Polnisch, Rumänisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Türkisch sind derzeit abrufbar. Die Steckbriefe geben einen knappen Überblick über Verbreitung, Geschichte und Struktur der einzelnen Sprachen. Zu jeder vorgestellten Sprache ist zudem eine Lese- und Hörprobe verfügbar.

Aktuelles und Praktisches

Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Nr. 1: **Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.** Gesetze und Verordnungen. (11. aktualisierte Auflage) Wien: September 2007

Nr. 2: **SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht:** Schuljahre 1998/99 bis 2005/06. (8. aktualisierte Aufl.) Wien: Februar 2007

Nr. 3: **Spracherwerb in der Migration** (von Dr. Rudolf de Cillia). 10. Aktualisierte Auflage. Wien, September 2007

Nr. 4: **Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2007/08:** Deutsch als Zweitsprache (DaZ), muttersprachlicher Unterricht, zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht. (9. aktualisierte Auflage) Wien: März 2007

Nr. 5: **Der muttersprachliche Unterricht in Österreich:** Statistische Auswertung für das Schuljahr 2005/06. (9. aktualisierte Auflage) Wien: September 2007

Nr. 6: **Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.** (2. Unveränderte Auflage) Wien: September 2007

Es besteht die Möglichkeit vom Bundesministerium herausgegebene Publikationen in der Abt. V/12a (bm:ukk), Referat für interkulturelles Lernen, Minoritenplatz 5, 1040 Wien zu bestellen (Fax: 01/53- 120/25-99 oder E-Mail: gila.dibaian@bmukk.gv.at oder elfie.fleck@bmukk.gv.at).

Weitere Informationen (Bestellformular, Datenbank: Interkulturelle Schulprojekte etc.) sind abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/Interkulturelles_Lernen1593.xml